

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE PENSAM  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Jacson Luís Reiniak

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Iana Gomes de Lima

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Nelma Baldin

JOINVILLE

2017

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE PENSAM  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Iana Gomes de Lima e coorientação da Profa. Dra. Nelma Baldin.

JOINVILLE

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R367r	Reiniak, Jacson Luís Representações sociais de educação ambiental: o que pensam professores de uma escola pública de ensino fundamental/ Jacson Luís Reiniak; orientadora Dra. Iana Gomes de Lima; coorientadora Dra. Nelma Baldin. – Joinville: UNIVILLE, 2017.  225 f. : il. ; 30 cm  Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)  1. Educação ambiental. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Escolas Públicas. 4. Representações sociais. I. Lima, Iana Gomes de Lima (orient.). II. Baldin, Nelma (coorient.). III. Título.  CDD 363.70071
-------	---

## Termo de Aprovação

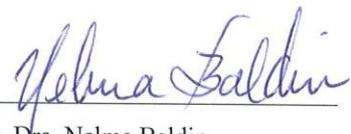
### “Representações Sociais de Educação Ambiental: O que pensam Professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental”

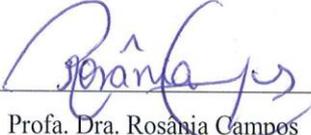
por

Jacson Luís Reiniak

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

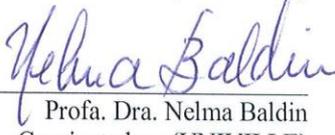
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Iana Gomes de Lima  
Orientadora (UNIVILLE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nelma Baldin  
Coorientadora (UNIVILLE)

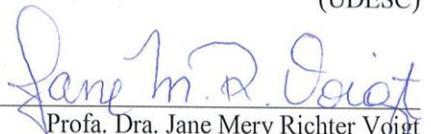
  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Rosânia Campos  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

#### Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Iana Gomes de Lima  
Orientadora (UNIVILLE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nelma Baldin  
Coorientadora (UNIVILLE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Regina Helena Munhoz  
(UDESC)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
(UNIVILLE)

Joinville, 29 de novembro 2017

Dedico este trabalho à minha filha e desejo  
que tenha uma vida repleta de felicidade.

## AGRADECIMENTOS

À minha filha, pela compreensão dispensada durante todo o tempo de mestrado, em especial pelo carinho dado ao longo da elaboração deste trabalho.

À minha companheira, Heidi, que soube conduzir muito bem as privações que se impuseram nesses últimos tempos. Grande incentivadora e apoiadora deste trabalho.

A todos os professores (as) que participaram desta pesquisa, pela acolhida no campo de pesquisa, pela prontidão em colaborar com todo o processo de coleta de dados e pela dedicação à uma educação pública, gratuita e de qualidade. Meu mais profundo respeito e admiração.

Agradecimento especial à Professora Dra. Nelma Baldin, por ter contribuído em me fazer ir muito além do que esperava poder ir. Por suas orientações, correções, dicas, aulas e incentivo sempre prontos ao longo de todo o processo.

À Professora Dra. Iana Gomes de Lima por ter assumido o compromisso de me orientar durante o processo. Meu reconhecimento pelo esforço empregado.

Às minhas demais professoras, pelos incontáveis momentos de profundidade teórica, debates e amizade: Aliciene, Jane, Rosana, Rosania, Sílvia e Betinha.

Aos meus colegas e minhas colegas do mestrado. Aprendi muito com a generosidade de todos (as) ao longo das aulas, dos eventos que participamos e dos momentos de descontração que tivemos.

Ao grupo de pesquisa nas pessoas da Vanilda, Andréa, Izaura, Gabriel e Amanda.

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville por possibilitar a aplicação da pesquisa na escola.

À Escola de Educação Básica João Colin e ao Senai/Sul pela compreensão, incentivo e apoio em minha participação nos eventos que ocorreram no decurso do mestrado.

Aos pesquisadores e pesquisadoras que contribuíram com este trabalho na medida em que os elementos teóricos e/ou a militância em prol da Educação Ambiental foram nele incorporados.

Por fim, agradeço todas as pessoas que me apoiaram durante o curso do Mestrado em Educação.

“Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário”

*LOUREIRO (2012)*

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

D(s) – Docente (s)

EA – Educação Ambiental

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

RS – Representações Sociais

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 01</b> – Concepções da Educação Ambiental.....	64
<b>QUADRO 02</b> – As Macrocategorias da Educação Ambiental no Brasil – Quadro Conceitual .....	80
<b>QUADRO 03</b> – Atributos chave das concepções de sustentabilidade considerando as proximidades, complementaridades e diferenças entre as concepções sobre Sustentabilidade Débil, Forte e Superforte.....	83
<b>QUADRO 04</b> – Relação das concepções sobre Sustentabilidade Débil, Forte e Superforte.....	84
<b>FIGURA 01</b> – Índice de Desenvolvimento Humano do Estado de Santa Catarina no ano de 2010 .....	104
<b>FIGURA 02</b> – Divulgação dos objetivos para o ano de 2017 para a comunidade...	108
<b>FIGURA 03</b> – Fórmulas para a obtenção de elementos que compõem o subsídio para a formulação das representações sociais sobre educação ambiental: 1. Ordem Média de Evocações; 2. Média das Frequências e 3. Média da OME .....	117
<b>FIGURA 04</b> – Fórmulas para a obtenção da média de participação e a média de frequência, elementos que serão subsídios para se chegar um tempo quanto às representações sociais sobre educação ambiental na meta-análise: 1. Média de Participação na Categoria; 2. Média das Frequências na Categoria; 3. Média Total de Participação; 4. Média Total de Frequência .....	119
<b>TABELA 01</b> – Comparativo entre o tempo de atuação dos professores (as) e a carga horária de trabalho (2016) .....	121
<b>QUADRO 05</b> – Categorias Emergentes de Educação Ambiental Resultantes das respostas à Questão 12.....	128
<b>FIGURA 05</b> – Representação Social de Educação Ambiental Preservacionista ....	130
<b>FIGURA 06</b> – Representações Sociais de Educação Ambiental Cultural .....	133
<b>TABELA 02</b> – Representação dos tipos de sujeitos citados segundo os participantes da pesquisa e a sua ocorrência .....	134
<b>TABELA 03</b> – Formação das categorias de análise em ordem crescente de frequência (Processo de Análise).....	139
<b>TABELA 04</b> – Obtenção da OME de cada categoria, Média da Ordem Média de Evocações, Média da Frequência (Processo de Análise) .....	140

<b>TABELA 05</b> – Elementos que compõe as representações sociais sobre os conteúdos a serem trabalhados em Educação Ambiental segundo os docentes da Escola (Processo de Análise).....	141
<b>FIGURA 07</b> – Cartaz afixado no mural da escola no dia 11/11/2016 – Tema: Educação Ambiental a partir da redução, reutilização e reciclagem .....	171
<b>FIGURA 08</b> – Relação do ser humano com o meio ambiente como causa da crise ambiental.....	177
<b>FIGURA 09</b> – Relação do ser humano com o próprio ser humano como causa da crise socioambiental .....	178
<b>TABELA 06</b> – Panorama categorial meta-analítico sintético sobre Educação Ambiental .....	185
<b>TABELA 07</b> – Panorama categorial meta-analítico sintético da média de participação e de frequência das categorias de Educação Ambiental .....	185

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo proceder o levantamento e a análise das Representações Sociais de Educação Ambiental de professores de uma escola pública de ensino fundamental no município de Joinville, Estado de Santa Catarina. Entende-se que a educação escolar possui um papel fundamental na transformação da vida das pessoas e da sociedade. Neste sentido, o professor é o principal agente das práticas educativas que formarão os alunos para atuarem no mundo. A partir da Teoria das Representações Sociais, segundo a qual é possível um olhar “cuidadoso” sobre os *construtos* conceituais socialmente construídos e, por conseguinte, da ação prática reproduzida pelos sujeitos, buscou-se compreender as Representações Sociais de Educação Ambiental que os professores participantes da pesquisa possuem e tecem no meio social escolar. As representações sociais permitem acesso às ideias, crenças, estruturas produtoras dos saberes, as relações que se estabelecem em torno delas e a manifestação deste conteúdo na prática; além das transformações das representações pela própria prática. Para identificar as Representações Sociais de Educação Ambiental junto aos professores dessa escola, utilizou-se da abordagem qualitativa-quantitativa de tipo etnográfico por via da análise das respostas dadas a um roteiro com 16 questões e aplicado aos participantes, da análise dos documentos disponibilizados pela escola e da prática de observação de campo. Após a sistematização desses conteúdos e da síntese dos resultados por meio da meta-análise, obteve-se os conhecimentos advindos do cotidiano escolar que permitiram que se chegasse às Representações Sociais de Educação Ambiental dos professores, além das virtudes e limites dessas representações no processo educativo. O núcleo central das Representações Sociais obtidas é composto pelas categorias “Preservacionista”, “Cultural”, “Temporal/Espacial (Escola)” e “Ação Pedagógica”, enquanto a periferia das Representações Sociais obtidas é composta pelas categorias “Sustentável”, “Integradora”, “Lixo”, “Meio Ambiente” e “Conteúdo”. Os resultados obtidos habilitam para o encaminhamento e possível elaboração de políticas públicas mais eficazes para a formação de professores quanto à essa temática.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Representações Sociais; Escola Pública.

## ABSTRACT

The research aims to develop the survey and the analysis of the Social Representations of the Environmental Education of teachers from an Elementary Public School in Joinville in the state of Santa Catarina. It's understood that the School Education has a fundamental role in transforming people's lives as well as the society. For this reason, the teacher is the main character in the educational practices that will instruct the students how to act in the world. From the Theory of the Social Representations which is possible to take a careful look upon the socially built concepts and the practical action reproduced by the subjects, this paper seeks to understand the Social Representations of the Environmental Education that the teachers on this research have and help to build in the social school environment. The Social Representations permit access to ideas, believes, producing Knowledge structures, the relations among themselves and the manifestation of this content in the practice. In order to identify the Social Representations of the Environmental Educational with the teachers from this school, a qualitative-quantitative approach of the ethnographic type was chosen through the answers given to a script with 16 questions applied to the participants, analysis of the school's documents and the practice of the observation in the field. After the systematization of these contents and the summary of these results through the meta-analysis, it was possible to find the knowledge coming from the everyday schooling routine which allowed to get to the teachers' Social Representations of the Environmental Education besides the virtues and limits of these representations in the educational process. The core of the Social Representations is composed of the categories "Preservationist", "Cultural", "Temporal / Space (School)" and "Pedagogical Action", while the periphery of the Social Representations obtained is composed by "Sustainable", "Integrative", "Rubbish", "Environment", and "Content". The result of this research can be used to start a project that may be more efficient to form teachers with this theme.

**Key Words:** Environmental Education, Social Representations, Public School.

## SUMÁRIO

### RESUMO ABSTRACT

**ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS.....16**

**INTRODUÇÃO.....18**

**2 REVISÃO DA LITERATURA.....23**

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....23

2.1.1 O senso comum .....25

2.1.2 A formação das representações sociais e a dinâmica social .....27

2.1.3 As bases teóricas das representações sociais.....29

2.1.3.1 Funções das representações sociais .....43

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....45

2.2.1 Aspectos introdutórios e históricos da Educação Ambiental .....45

2.2.2 Educação Ambiental como debate social.....48

2.2.3 Perspectivas sobre Educação Ambiental .....51

2.2.3.1 Concepções de Educação Ambiental Conservadora .....53

2.2.3.2 Concepção de Educação Ambiental Crítica ou Emancipatória .....59

2.2.3.3 Abordagem Práticas da Educação Ambiental: comportamental e popular..64

2.2.3.4 Abordagem Práticas da Educação Ambiental: tendência natural,  
cognitivista e histórica .....67

2.2.4 Macrocategorias Básicas da Educação Ambiental.....70

2.2.4.1 O conservacionismo .....71

2.2.4.2 Política ou socioambiental.....73

2.2.4.3 Cultural ou culturalista .....74

2.2.4.4 Integral ou integradora .....77

2.2.5 Educação Ambiental e sustentabilidade.....81

2.2.6 Espaço educador sustentável: conceito e proposta .....93

2.2.7 A aproximação entre a Teoria das Representações Sociais e Educação  
Ambiental .....96

<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>98</b>
3.1 O MÉTODO .....	98
3.1.1 Pesquisa qualitativa .....	99
3.1.2 Pesquisa de viés etnográfico.....	101
3.1.3 Pesquisa quantitativa .....	102
3.2 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....	103
3.2.1 A escola pública de ensino fundamental: o campo de pesquisa .....	105
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	110
3.3.1 Prática metodológica no campo de pesquisa .....	112
3.3.2 Questões éticas da pesquisa .....	113
3.3.3 Método de análise dos dados.....	114
3.3.4 Observações metodológicas para a análise das questões.....	114
3.3.5 Observações metodológicas para a meta-análise das respostas às questões.....	117
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>120</b>
4.1 PERFIL DOCENTE .....	120
4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS PROFESSORES.....	122
4.2.1 Elementos para a formação das representações sociais de educação ambiental.....	126
4.2.1.1 Considerações sobre preservação .....	129
4.2.1.2 Considerações sobre o culturalismo .....	131
4.2.1.3 Considerações sobre a sustentabilidade.....	135
4.2.1.4 Considerações sobre a integralidade em Educação Ambiental .....	136
4.2.2 Educação Ambiental: temas, assuntos e aspectos a serem tratados .....	138
4.2.3 Educação Ambiental: os sujeitos, o campo onde repercute e o professor .....	144
4.2.4 Objetivos da Educação Ambiental: uma hipótese a ser aplicada na educação escolar .....	158
4.2.5 A Educação Ambiental no trabalho pedagógico.....	175
4.2.6 Meta-análise dos conteúdos de Educação Ambiental.....	183
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>209</b>
ANEXO A – Cópia do documento de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Joinville – Estado de Santa Catarina.....	210
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>212</b>
APÊNDICE A – Modelo da Ficha de Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.....	213
APÊNDICE B – Modelo da Ficha de Observação Aplicada na Escola.....	215
APÊNDICE C – Modelo do Roteiro de Questões Aplicado aos Docentes Participantes da Pesquisa.....	217
APÊNDICE D – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Professores).....	222

## ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Significativas mudanças aconteceram no cenário mundial ao longo dos últimos dois séculos e, em especial, na última metade do século XX no tocante às bases produtivas, relação do ser humano com o meio ambiente, valores disseminados na sociedade para a formação do “ser-humano-capitalista”, entre outras proposições que se revelaram eficientes para a difusão e consolidação do modelo econômico que hoje temos. A globalização rompeu barreiras na comercialização de mercadorias, estimulou a competitividade entre os países produtores de matéria prima, produtos industrializados, serviços prestados via *home office* e que, atualmente, culmina na “mundialização financeira”. O dinheiro move as relações entre as pessoas, entre as pessoas e os bens de consumo e as pessoas e o desejo de segurança futura. Nessas relações, as instituições financeiras fomentam o capitalismo por via de financiamentos, seguros e vultuosos fundos de pensão.

O cenário socioambiental forjado a partir das relações de consumo e exploração do meio ambiente natural, somadas à reflexão sobre a educação sob a base epistemológica do materialismo histórico dialético foi, para mim, uma oportunidade para aprofundar temas estudados na graduação em filosofia e pedagogia, além de contribuir, a partir dessa pesquisa para com outras pessoas que também possuem interesse pelo tema.

Quando eu era adolescente costumava andar de bicicleta com meus amigos. Íamos passear ou fazer trilhas no Parque Municipal do Morro do Finder, Parque Zoobotânico de Joinville e Parque da Expoville, além de irmos para o Rio Piraí nos dias de calor. A natureza possui uma razão, uma lógica que pode ser experienciada se prestarmos atenção. Ainda, obstante de fazer uma crítica pertinente ao sistema de exploração que degrada o meio ambiental, indignei-me ao ver a devastação da mata de um morro próximo à casa de meus pais. Todos os dias diversos caminhões trabalhavam retirando madeira e fazendo uma enorme clareira que mais tarde serviria de fonte para a retirada de barro. Creio que nesse momento tenha percebido a primeira incongruência sobre o meio ambiente: há parques ecológicos criados pelo ser humano (com placas, asfalto, ferro e leis) e há áreas naturais praticamente intocadas que não possuem proteção diante da necessidade de exploração, que é o que importa em nome do desenvolvimento para quem quer ganhar dinheiro usufruindo dela.

A bioética, estudada em minha graduação em filosofia, abriu espaço para a reflexão sobre a relação existente entre os valores humanos e a vida em seus mais amplos aspectos. Tal relação proporcionou-me alguns entendimentos, em especial o que se refere à problematização quanto a origem da formação dos valores individuais e coletivos, os quais servem para justificar determinadas ações. Os valores e as ações produzidas por eles acabam proporcionando, no campo da Educação Ambiental, uma difícil questão: É possível conciliar lucro privado com a exploração da natureza e conciliar o desenvolvimento dos bens difusos? Neste sentido, a ética não está ligada somente à ação volitiva do homem para com o homem, mas liga-se também aos aspectos da exploração econômica, do sentido da vida humana e dos outros seres que conosco compartilham esse mundo, entre tantas outras relações possíveis de serem feitas, dada a imensa capacidade e complexidade do pensamento humano.

A graduação em pedagogia contribuiu ao trazer-me o questionamento sobre práticas educativas voltadas à Educação Ambiental. Tais práticas não adentravam no problema de exploração do capital, ficavam relacionadas a ações pontuais e subjetivas, desligando a vida cultural da vida política e econômica. A partir da identificação desse problema surgiu-me uma segunda questão: Como trabalhar uma Educação Ambiental sob o pano de fundo da política, das relações econômicas e de uma filosofia crítica? Nesse sentido, a formação inicial sobre Educação Ambiental de professores se revelou, para mim, insuficiente para atender as demandas socioambientais.

O programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, na linha de pesquisa em Políticas e Práticas Educativas, em especial sob a orientação da professora Dra. Nelma Baldin e colaboração do grupo de pesquisa “Produção do Conhecimento e Sensibilização Ambiental” foram fundamentais para o estreitamento dos laços que eu possuía com a problemática ambiental. A pesquisa que é aqui apresentada traz muito do meu histórico como professor de filosofia e de minha formação como pedagogo.

## INTRODUÇÃO

O ser humano está intrinsecamente interligado ao mundo do capital e socioambiental. Desse mundo tira seu sustento, estreita relações sociais por via do trabalho, do lazer, forma identidade com seus pares e aprende a se relacionar com o diferente. Por conta dessa interferência humana descomedida sobre o meio ambiente mundial, instalou-se uma crise ambiental sem precedentes. O meio ambiente passou a dar sinais de que não suporta mais a exploração humana, demonstrando que o modo de vida formado nos últimos tempos se apresenta como insustentável. Esse modelo, apegado aos valores utilitaristas presentes na razão instrumental, entende a natureza como fonte de recursos para alimentar o capital e não respeita os ciclos naturais que a Gaia<sup>1</sup> possui, gerando a crise ambiental mundial tão comentada nos meios de comunicação, bem como tão estudada no meio acadêmico. Lima (2011, p. 117) reflete que “a emergência de novos problemas ambientais globais, embora tenda a difundir-se em nível mundial, atinge distintamente as diversas nações e grupos sociais”, dada a diversidade dos modos de organização social, política e econômica existentes.

Este estudo, que visa tratar da educação ambiental, se apoia na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2015). Segundo Moscovici (2015), as representações sociais permitem um olhar profundo sobre os construtos conceituais socialmente construídos e, por conseguinte, sobre a ação prática reproduzida pelos sujeitos. Compreender as representações sociais é ter acesso às ideias, crenças, estruturas produtoras dos saberes, as relações que se estabelecem em torno delas e da manifestação deste conteúdo na prática, além das transformações das representações pela prática. Em outras palavras, nossas ações são orientadas pelas representações que temos e o mundo, por sua vez, refaz permanentemente as representações que possuímos a ponto de um se tornar o outro na familiaridade, considerando, como se lê em Moscovici (2015, p. 74), que “isso acontece na medida em que a distinção entre imagem e realidade são esquecidas”.

O “mirante” sobre o qual o professor é posicionado ou se posiciona para compreender um fenômeno específico ao mesmo tempo que revela as “verdades” sobre o objeto, também limita ou define o objeto a uma perspectiva assumida *a priori*.

---

<sup>1</sup> A “Gaia” é a composição das forças naturais realizadas ou latentes que fazem da Terra um grande organismo vivo capaz de se autorregular com a mútua cooperação entre os seres.

Freire (1997, p. 47) fala que é preciso que o professor assuma uma posição mais elevada para que sua perspectiva não seja a de uma cabeça baixa. Neste sentido, as representações sociais permitem o levantamento dos “mirantes” teóricos, éticos, políticos, enfim, dos fundamentos culturais presentes na sustentação da compreensão de mundo dos pesquisados.

Neste trabalho, um grupo específico de dez professores de uma escola pública municipal foi colocado como foco de estudo. Por via da obtenção de suas representações sociais, buscou-se encontrar, também, os fundamentos epistemológicos, éticos e estéticos que repercutem em suas mais diversas práticas. Desta forma, a Teoria das Representações Sociais é uma forte aliada no estudo dos atores sociais e suas condutas, possibilitando uma compreensão profunda e abrangente do fenômeno investigado. A aplicação da Teoria das Representações Sociais no ambiente escolar, especialmente junto aos professores, permite a revelação dos conteúdos socialmente desenvolvidos e que se manifestam nas práticas cotidianas automatizadas. Em outras palavras, práticas cristalizadas no meio social.

Nesse sentido, a busca pelas representações sociais sobre Educação Ambiental é uma valiosa atividade no campo da pesquisa educacional por possibilitar a compreensão do fenômeno humano em seu processo de assimilação dos códigos sociais e da leitura de mundo advinda deles. Evidenciar essas representações sociais contribuirá, conseqüentemente, no entendimento do alcance que a temática ambiental possui no repertório conceitual dos professores pesquisados. Sendo a prática de ensino estreitamente ligada às concepções que o educador possui, as representações sociais de Educação Ambiental orientarão o caminho trilhado pelos professores na Educação Ambiental junto a seus estudantes.

A escola fundamental é um espaço privilegiado de formação das representações sociais. Primeiramente, pela diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, os quais trazem consigo suas experiências de vida e que pela relação face a face produzem novos conteúdos e significados. Pela relação – troca de experiências – a humanidade é formada e orientada. Em segundo lugar, a escola é campo da difusão dos conteúdos culturais política e hegemonicamente produzidos. Os sujeitos envolvidos no processo educativo e os conteúdos evidenciados no currículo escolar tecem a trama da educação escolar.

Pensar a educação escolar na perspectiva da educação ambiental é, de fato, refletir sobre as forças exercidas sobre a sociedade com a intenção de contemplar alguns conteúdos e acobertar outros pouco interessantes. Cabe lembrar que esses juízos de valor não são neutros, sempre há uma intenção política.

A Educação Ambiental envolve questões complexas e que dizem respeito a vários setores e conceitos presentes na sociedade, tais como: a política, a economia, os valores, a concepção de ser humano, o mundo natural, entre outros componentes que, por via de uma abordagem interdisciplinar se tornam acessíveis e de modo mais amplo ao estudante (REIGOTA, 2014).

Nesta linha de raciocínio, as representações sociais manifestadas pelos professores da educação fundamental pública revelam mais que conteúdos científicos somados a elementos do senso comum. São aproximações a discursos superficiais e alienantes de ideologias subterraneamente formadas ou distanciadas desses discursos para a busca da crítica à ideologia visando a ascensão da subjetividade humana integrada ao meio ambiente.

A Educação Ambiental conduz-nos ao exercício da práxis humana visando a sustentabilidade, entendida, esta, como uma mudança qualitativa na concepção de desenvolvimento, política econômica, relação do ser humano com o meio ambiente, e teleologicamente unindo o destino do ser humano ao do planeta. A participação dos atores sociais é fundamental para a transformação dos antigos paradigmas e, com isto, a realização de uma sociedade ambientalmente sustentável. Em outras palavras, pode-se afirmar que o tipo de ser humano e de sociedade necessários à sustentabilidade socioambiental passam pela Educação Ambiental. Aí reside uma “cidadania crítica e ativa” (GUIMARÃES 2003, p.190).

O principal agente da fomentação da construção das práticas educativas necessárias ao desenvolvimento da Educação Ambiental e de levar seus conceitos às bases é a pessoa do (a) professor (a). O/a professor (a) precisa ser entendido (a) como sujeito pertencente a uma realidade, diferente de um tipo ideal racional ou ideologicamente criado para justificar o que está heteronomamente estabelecido como correto.

A base teórica, relações sociais e cultura geral do professor repercutirão em sua visão de mundo e em sua prática educacional. As representações sociais que os professores têm sobre Educação Ambiental indicam o foco que suas práticas educativas possuem do ambiente escolar.

O cenário que possuímos atualmente é contrário à Educação Ambiental. Movemo-nos num mundo marcado pelo egoísmo, utilitarismo em que o mundo natural é coisificado em “benefício” de alguns e em detrimento da defesa do bem da humanidade e da dicotomização do ser humano e da natureza. Esses desafios precisam ser enfrentados com seriedade e competência, o que exige dos professores um arcabouço teórico amplo e uma consciência crítica apurada. Neste sentido, as representações sociais que os professores possuem sobre Educação Ambiental é de vital importância para o projeto da formação humana voltada à superação das atuais insustentabilidades presentes por todo o mundo (LOUREIRO, 2012).

As dificuldades para enfrentar os desafios da crise ambiental vivenciada e sentida por todos os habitantes do planeta nos leva a crer no fracasso do ser humano em conduzir sua existência sem causar danos permanentes ao planeta. Atribuir a responsabilidade pela crise ambiental a um grupo específico de agentes é prematuro e insuficiente para a formação do ser humano ecológico ou para a propagação da racionalidade ambiental.

A Educação Ambiental pode ser apresentada como uma proposta próxima do conceito de sustentabilidade, o qual parte do princípio da necessidade de um paradigma de reconhecimento e valorização dos bens sociais coletivos (PÁDUA, 2002). Neste sentido, se reconhece que os recursos naturais são vistos como recursos coletivos para a manutenção da vida e o desenvolvimento humano, sendo possível o atendimento das demandas atuais sem que haja o esgotamento dos recursos naturais para as gerações futuras (CMMAD, 1991).

Diante da crise ambiental instalada e de conhecimento geral, a qual afeta todo o planeta por conta dos paradigmas de desenvolvimento, racionalidade e relação do ser humano com o meio ambiente; diante da necessidade de uma Educação Ambiental crítica, além da necessidade de uma aproximação ao conceito de sustentabilidade socioambiental, acredita-se que esta pesquisa se justifica por encontrar os entendimentos e práticas que os professores possuem de Educação Ambiental, além de formar um arcabouço teórico e prático capaz de oferecer subsídios para a formação de professores em Educação Ambiental Crítica.

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo geral: proceder o levantamento e a análise das representações sociais de Educação Ambiental de professores da escola pública de ensino fundamental no município de Joinville, Santa Catarina. Como objetivos específicos, buscou-se: reconhecer as representações sociais sobre

educação ambiental de professores do ensino fundamental; estudar possíveis convergências entre as representações manifestadas pelos professores e as teorias desenvolvidas sobre educação ambiental; investigar o meio social escolar no qual emergem as representações sociais manifestadas pelos professores.

Para alcançar os objetivos propostos com esta pesquisa, utilizou-se o método de investigação quali-quantitativo de viés etnográfico. Metodologicamente, aplicou-se um roteiro de questões, fez-se uma análise documental e observação de campo na instituição pesquisada.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: com uma introdução ao tema pesquisado indicando alguns referenciais teóricos, os sujeitos da pesquisa, os objetivos e a metodologia empregada; um segundo capítulo com a fundamentação teórica sobre representações sociais e Educação Ambiental; no terceiro capítulo tem-se a descrição do método e o detalhamento metodológico; o quarto capítulo expressa os resultados da análise e a discussão dos resultados obtidos. A pesquisa é concluída com as considerações finais.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais vem sendo trabalhada em diversos estudos cujo contexto se dá na relação situada entre sujeitos e objeto. É importante ressaltar que essa teoria vem se constituindo em um importante mecanismo nos últimos tempos por via de estudos realizados nos campos da antropologia, da psicologia, da sociologia e da educação, que têm incorporado seus saberes nos estudos da relação sujeito e objeto.

A teoria aborda a apropriação dos conhecimentos produzidos no cotidiano social pelos indivíduos inseridos neste contexto e a manifestação desses conteúdos na vida prática (AIRES, 2010). Esse conhecimento particular do senso comum formado por imagem e linguagem orientam a vida e estabelecem matrizes de comunicação socialmente elaboradas e aceitas pelos integrantes do meio de convívio. Pelas representações sociais os indivíduos nutrem na coletividade uma leitura da realidade e por ela orientam suas ações.

Neste sentido, Santos e Almeida (2005, p. 20) afirmam que tratar sobre representações sociais é

remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém não a todo e qualquer conhecimento, mas a uma forma de conhecimento compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais é referir-se a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum.

A Teoria da Representação Social foi desenvolvida por Serge Moscovici e ganhou espaço com a publicação da tese, de sua autoria, sobre Representação Social e Psicanálise – *La Psychanalyse son image et son public* – apresentada em 1961. Nessa obra, o autor relata o desenvolvimento teórico dos termos empregados, afirmando que o conceito de representação coletiva que foi desenvolvido por Durkheim quando quis estabelecer a sociologia como ciência autônoma, tratava de “formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (MOSCOVICI, 2015, p. 15). As representações coletivas possuiriam a função de integrar a sociedade em um corpo

coeso e conservar suas características próprias, tornando capaz o trabalho sociológico. Diferentemente das representações coletivas, mas inspirado nelas e pela psicologia social, Moscovici se orientou “para as questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social” (MOSCOVICI, 2015, p. 15). Desta forma, Moscovici traz para o campo de estudos da psicologia ferramentas da sociologia do conhecimento e “contribui na ruptura com a psicologia social behaviorista, redefinindo a psicologia social como ciência que estuda o indivíduo dentro de rede social na qual se encontra inserido” (FIGUEIREDO, 2003, p. 73).

Por ter voltado seus estudos às sociedades pouco complexas, a complexidade das sociedades contemporâneas escapava à análise durkheimiana. Os estudos das representações coletivas de Durkheim já não davam mais conta de compreender o novo fenômeno social emergente na contemporaneidade. “As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas” (FARR, 2000, p. 45).

Sá (1995, p. 23) esclarece que Moscovici se contrapõe a Durkheim em três principais pontos: a) heterogeneidade é larga abrangência de conhecimentos permitidos por Durkheim em sua teoria das representações coletivas; b) as representações coletivas de Durkheim são demasiadamente estáticas, não permitindo compreender a atual plasticidade e circulação das representações nas sociedades contemporâneas; por fim, c) as representações coletivas de Durkheim possuíam status explicativos absolutos, reduzindo a realidade à teoria.

Da teoria de Durkheim, Moscovici acabou “preservando o termo representação e substituindo o termo ‘coletivo’ por ‘social’, diferencia-se deste (Durkheim) por indicar que as representações criam realidades e sendo comum e não apenas indicam uma classe geral de conhecimentos” (AIRES, 2010, p. 19). Esta oposição ao termo “coletivo” ocorre por entender que as representações possuem caráter dinâmico no meio social, sendo feitas e refeitas no cotidiano da sociedade. O termo “social” possui o caráter intrínseco de mudança que as representações possuem. Ademais, as representações sociais possuem caráter específico devido a sua formação interna ao contexto social e são inseparáveis de sua origem histórica, distintas da amplitude das representações coletivas propostas por Durkheim.

### 2.1.1 O Senso comum

Moscovici, em seu trabalho sobre a Teoria das Representações Sociais procurou resgatar a dimensão social na pesquisa psicológica. Desta forma, deu conotação científica ao estudo do senso comum formado de modo dinâmico no meio social e manifestado pela cultura. Esse formato possibilita uma profunda relação das representações sociais com o senso comum.

A origem das ideias revela que os conceitos produzidos pela classe que se dedica exclusivamente à produção intelectual são considerados superiores aos produzidos por aqueles que possuem dedicação às atividades manuais. Um exemplo clássico desta distinção de saberes reside na concepção platônica de conhecimento. Quando Platão (1970) atribui ao mundo sensível a categoria de *doxa* (opinião) e ao mundo das ideias *epistemem* (conhecimento), automaticamente está dizendo que só vale para a filosofia os conteúdos produzidos intelectualmente, deixando de lado toda produção vinda de outros meios. Essa concepção relegou ao conhecimento do senso comum periferia no processo de compreensão do ser humano e da sociedade. O senso comum foi deixado de lado nas correntes de pensamento modernas (racionalismo, idealismo e positivismo), mas se torna indispensável na formação das representações sociais.

Não podemos entender o conceito de representações sociais sem darmos uma olhada no conhecimento de senso comum. Os humanos nascem num fenômeno simbólico e cultural, e não inventam nada por eles mesmos em suas experiências individuais. Estes fatos não precisam ser trabalhados. O fenômeno cultural, no qual nascemos como os módulos do pensamento social, as cerimônias coletivas, as práticas sociais e a linguagem, são transmitidos de geração a geração através de experiências diárias de comunicação, da memória coletiva e das instituições, muitas vezes sem muito esforço individual e sem muita mudança cognoscível. Estes fenômenos formam um enorme panorama das nossas realidades sociais e ficam impressos em nosso conhecimento de senso comum (MARKOVÁ, 2006, p. 191).

No campo das investigações sociais, o senso comum é considerado por alguns pensadores como “um bloco monolítico verdadeiro, um saber das essências tão legítimo quanto qualquer outro, inclusive o filosófico e o sociológico” (VIANA, 2008, p. 21). Essa legitimidade do saber do senso comum é partilhada por Sá (1995), que admite haver diferença entre o conhecimento científico e o saber do senso comum, mas dá importância ao senso comum por conta de sua relevância na busca

da compreensão dos processos cognitivos e interações sociais, apreendidas, estas, em sua complexidade por via do senso comum.

Partindo da fundamentação do senso comum, a Teoria das Representações Sociais podem ser entendidas de três formas diferentes. Como fenômeno, elas fazem parte da realidade e são colocadas como objetos de estudo; como teoria, as representações sociais são um conjunto de construções metodológicas com as quais o pesquisador tratará o fenômeno; por fim, sob a perspectiva metateórica, as representações sociais são colocadas em debate com outras teorias.

As representações sociais são 'teorias' sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois. De Rosa distingue entre três níveis de discussão e análise das RS: nível fenomenológico – as RS são um objeto de investigação. Esses objetos são elementos da realidade social, são modos de conhecimento, saberes do senso comum que surgem e se legitimam na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social; nível teórico – é o conjunto de definições conceituais e metodológicas, construtos, generalizações e proposições referentes às RS; nível metateórico – é o nível das discussões sobre a teoria. Neste colocam-se os debates e as refutações críticas com respeito ao postulado e pressupostos da teoria, juntamente a uma comparação com modelos teóricos de outras teorias (OLIVEIRA & WERBA, 1998, p. 105-106).

Ao mesmo tempo que o senso comum é uma fonte inesgotável de conteúdos pertinentes para a formação do fenômeno social, é dele que emerge certa estabilidade dada pelo distanciamento que mantemos de nossa criação, emergem então as representações sociais. Os conteúdos engendrados do senso comum para a formação das representações sociais são: conceitos, valores, assimilações fragmentárias de conceitos científicos, imagens, costumes, entre outros. Com um ar estético, lemos: “Ao criar representações, nós somos como artista que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus” (MOSCOVICI, 2015, p. 41). Sobre o senso comum e a formação da sociedade, complementa Marková (2006, p. 191):

Quando nascemos na sociedade e na cultura, nós nascemos também no conhecimento de senso comum. Ele está ao nosso redor e nós o adotamos – para o melhor ou para o pior. Por exemplo, nós aprendemos inconscientemente a comer certos tipos de coisas e evitar outros, nós adotamos critérios culturais de beleza e feiura, de moralidade e imoralidade e somos socializados na física do senso comum. Nós aprendemos estas coisas através da comunicação, através das atividades diárias e através

das nossas próprias atividades. O conhecimento do senso comum está também entrelaçado com diversas formas de pensamento, de sabedoria e de comunicação.

Sob essa perspectiva, a origem da orientação da vida humana reside nas construções advindas do senso comum. Pode-se afirmar que as representações sociais são de fato representações nascidas no senso comum, em outras palavras, a Teoria das Representações Sociais possui seu dado material no senso comum.

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2015, p. 45).

### 2.1.2 A formação das representações sociais e a dinâmica social

Há inúmeros lugares para a criação das representações sociais. Atualmente, há de ser levar em conta os meios de comunicação de massa e os meios de comunicação instantânea que divulgam conteúdos, sem comedimento. Exemplos de meios de divulgação de conteúdos e que formam, em uma velocidade incrível, o senso comum são: *WhatsApp*, *Facebook* e *Snapchat*. A dinamicidade das representações sociais já defendida por Moscovici (2015), opera-se atualmente de modo muito mais acelerado. As representações sociais são entendidas “como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 47).

Não é o caso das representações sociais se modificarem com o tempo e que isto deve ser entendido como uma eventualidade. Há uma necessidade interna de permanente mudança, de uma incessante reconstrução do senso comum ou no modo de compreensão dos conteúdos específicos presentes no meio social.

Existe uma necessidade contínua de re-constituir o “senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar [...]. E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam ideias”

em experiências coletivas e interações em comportamento (MOSCOVICI, 2015, p. 48).

O senso comum pode ser entendido como um amplo e complexo conjunto de conhecimentos pertencentes a um determinado grupo de atores sociais e que de modo espontâneo alimenta a cultura popular. Mesmo sem organização institucional, o senso comum penetra a consciência coletiva e alimenta funções sociais indispensáveis.

Crusoé (2004) resume a relação do senso comum com a Teoria das Representações Sociais afirmando que o conhecimento do senso comum é importante para o estudo das representações sociais por permitir esclarecer determinadas práticas sociais. Além de que, a Teoria das Representações Sociais é uma proposta de cunho científico, cujo objetivo é a leitura dos conteúdos trazidos pela verdade do senso comum.

Moscovici orientou seu pensamento na busca do entendimento das sociedades complexas por via da influência que o conhecimento científico e o senso comum exerceram no pensamento das pessoas em um determinado contexto, e da movimentação das representações sociais no entorno social para a construção da realidade. São considerados em seus estudos as experiências da vida cotidiana, a realidade objetiva anterior ao sujeito e a manifestação subjetiva evidenciada pela criatividade ou ações volitivas dos sujeitos sobre o objeto representado.

Neste sentido, afirma-se que as representações sociais possuem um duplo caráter: um objetivo definido como os dados cristalizados independentes dos sujeitos, e outro subjetivo que se manifesta na dimensão crítico-criativa-transformadora humana.

Assim, a sociedade é realidade objetiva que se impõe às pessoas, mas ao mesmo tempo é realidade subjetiva porque é interiorizada pelos sujeitos no processo de socialização. Essa interiorização não é uma apreensão simples, mas é criativa, produtora de sentidos nas interações face a face (ARRUDA e POMBO-DE-BARROS, 2010, p. 353).

A Teoria das Representações Sociais é uma sistematização ou organização elaborada por Moscovici sobre os conhecimentos elaborados, evidenciados, comunicados e validados pela sociedade de onde são originários. O objeto a ser representado possuiu uma situação cultural e social, assim como os sujeitos participantes na formação das representações participam de uma sociedade que

possibilita o aparecimento das representações sociais. Só ocorrem as representações sociais por conta de haver objeto e sujeitos que “participam de uma sociedade e porque desenvolveram mecanismos cognitivos e afetivos próprios a essa forma de conhecimento” (ARRUDA; POMBO-DE-BARROS, 2010, p. 353).

Além disso, as representações sociais revitalizaram as representações coletivas da teoria de Durkheim ao empregar um caráter dinâmico em sua constituição, porque “Moscovici revitalizou o conceito de representação coletiva” (WACHELKE e CAMARGO, 2007, p. 380). Segundo Jodelet (1989), Moscovici considerou a expressão da criatividade humana na interpretação do objeto, não sendo as representações uma cópia da realidade, mas uma construção coletiva dos grupos sociais ligados à realidade.

### 2.1.3 As bases teóricas das representações sociais

No estudo das representações sociais se destacam três vieses de pensamento sobre o que podemos denominar de “grande teoria das representações sociais”. Encabeçam cada uma das teorias Jodelet, Doise e Abric, os quais trabalharam diretamente com Moscovici. Esses autores “representam diferentes formas de se focar e investigar as representações, tendo cada um deles trazido um aporte particular para o desenvolvimento da teoria das representações sociais” (SANTOS e ALMEIDA, 2005, p. 127). Jodelet, se apegou mais fidedignamente à proposta inicial de Moscovici, dando enfoque à história e à cultura no processo de formação das representações sociais e compreensão dos símbolos. Essa abordagem será chamada de “culturalista”. Doise, possibilitou uma perspectiva mais social às representações sociais, buscando nos indivíduos as fontes e variações das representações sociais. Já Abric, faz ênfase ao caráter estrutural, e organiza as representações sociais em elementos centrais ou mais resistentes à mudanças, e elementos periféricos ou mais susceptíveis a transformações (SANTOS e ALMEIDA, 2005).

Entende-se assim que essas três abordagens sobre a Teoria das Representações Sociais possuam complementaridade entre si, o que permite serem tratadas conjuntamente em uma mesma pesquisa sem causarem incompatibilidade epistemológica. “Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida

em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam” (SÁ, 1998, p. 65).

A Teoria das Representações Sociais é um instrumento teórico capaz de proporcionar ao ser humano uma visão ampla de si em relação ao mundo dos objetos que o circunda. Essa teoria é entendida como produto e processo pelos quais constroem-se as interpretações de mundo e a própria vida por meio da integração histórica e cultural para obter a compreensão do símbolo.

Situada na interface do psicológico e do social, a noção tem vocação para interessar todas as ciências humanas. É encontrada em operação na sociologia, antropologia e história, estudada em suas relações com a ideologia, com os sistemas simbólicos e com as atitudes sociais que refletem as mentalidades (JODELET, 2001 b, p. 07).

Essa abordagem enfatiza que as construções mentais de caráter coletivo emergem no centro da relação sociocultural que perfaz as regras do jogo para a relação entre os indivíduos e a identidade social específica na história do grupo. Por conta da circulação de ideias os particularismos são superados e a cooperação passa a ser sua principal característica (SANTOS e ALMEIDA, 2005).

Para Jodelet (2001), as representações sociais precisam ser articuladas integrando-se à cognição dos objetos e à comunicação das representações, fazendo parte, assim, da realidade material da sociedade na qual circula. A autora acrescenta pontos sobre o entendimento das representações sociais quando trabalha com duas importantes questões: o objeto sobre o qual acontecerá o processo de formação das representações sociais; e o ato de pensamento que permite a relação do objeto ao sujeito cognoscente.

Segundo Jodelet (2001, p. 22-23),

de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto. Quanto ao ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto, ele possui características específicas em relação a outras atividades mentais (perspectiva, conceitual, menemônica etc.).

O trabalho de Jodelet tem sido elaborado e assimilado pelos seus seguidores nos estudos sobre representação social devido a profundidade que a autora aborda o fenômeno das representações. Em sua dimensão, a autora

tem se ocupado com um cuidadoso detalhamento teórico-metodológico, insistindo na necessidade de: apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto; apreender os comportamentos e as práticas sociais através das quais essas representações se manifestam; examinar os documentos e registros, onde estes discursos, práticas e comportamentos são institucionalizados; examinar as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem tanto para manutenção como para a transformação das representações (SANTOS e ALMEIDA, 2005, p. 128 - 129).

As representações sociais estão profundamente enraizadas na vida concreta e no cotidiano dos indivíduos socialmente constituídos. Dada a complexidade do fenômeno, a Teoria das Representações Sociais privilegia os dados empíricos, a observação histórica dos sujeitos com rigor e sensibilidade.

Denise Jodelet, com uma alta dose de sensibilidade aos fugidios fenômenos psicossociais, traz para o campo de estudos da representação. E essa compreensão da complexidade do fenômeno é teorizada a partir de experiências concretas de pesquisa empírica, em que o fato constatado tem obrigatoriamente predominância sobre a teoria (SÁ, 1998, p. 74).

A base empírica defendida por Jodelet vai de encontro às teorias que defendem a construção da realidade somente pelo discurso dos representantes de uma determinada sociedade. As representações surgem da prática cotidiana não exclusivamente discursiva (SÁ, 1998).

Os trabalhos da abordagem societal conduzem a Teoria das Representações Sociais ao campo da busca pela articulação dos mecanismos que a sociedade possui e a manifestação individual, ou ainda, busca-se a explicação para a ação individual nos mecanismos de organização social. Esta perspectiva fica evidente na definição de representações sociais como “princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserção específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (DOISE, 1990 p. 125).

A posição de Doise (1990) defende o aspecto mais social das representações sociais, o que revela sua simpatia pelos pensamentos preexistentes

já sedimentados no meio social e que operam como aglutinadores de novos sujeitos para esse modo de ser social. O sistema de pensamento preexistente determina a posição social e soma forças para a formação de representações sociais de caráter mais coletivo e ideologicamente formado.

Segundo a análise psicossocial,

é quase irresistível pensar as instâncias sociais em termos de uma homogeneidade característica; ou seja, se algo – o social – chega a emergir de realidades individuais, é porque estas já são naturalmente idênticas, semelhantes ou guardam pelo menos alguma afinidade básica. No caso das representações sociais, pensa-se essa afinidade em termos de consenso: se um grupo mantém tal representação, isto quer dizer que há um consenso entre os seus membros (SÁ, 1998, p. 75).

Os elementos que podem provocar mudanças nas representações sociais de um grupo e na condução de suas vidas residem na assimilação dos conteúdos socialmente distintos dos “consumidos” por seu grupo social. De qualquer forma, a sociedade exerce o poder do “modo de ser social”, cabendo aos indivíduos, na medida do exercício de sua autonomia, optar pelos princípios geradores de tomada de decisão socialmente construídos. Um jornal, uma música, uma novela ou algum outro conteúdo comunicado no tecido social forma o consenso e as práticas sociais da classe que os assumiu como seus, além de dar indicações para recepção de novos conteúdos (SÁ, 1998).

A perspectiva de Doise exige a integração de quatro níveis de análise. O primeiro, enfoca as dinâmicas internas dos indivíduos, também chamadas de intraindividuais. Aqui, analisa-se a organização individual das experiências com o meio ambiente. O segundo nível, foca-se nas dinâmicas de relação entre os indivíduos e as situações que essa dinâmica provoca, tenta-se encontrar princípios capazes de explicar a dinâmica social. O terceiro nível, considera as diferentes situações individuais em comparação com os arranjos sociais, além de analisar como essas situações repercutem nos processos de níveis anteriores. O quarto, último e mais amplo nível, dá atenção aos grandes sistemas de crenças, normas, representações, e os processos de produção cultural e ideológica de uma sociedade ou grupo. Os comportamentos passam a ter significados e as diferenças sociais distinguem um grupo de outro, o que forma a identidade ou a marca característica do grupo e suas especificidades (SANTOS e ALMEIDA, 2005).

Pode-se sintetizar que a ênfase dada por Doise (1990) nessa abordagem é a influência que o “metasistema social” possui sobre a particularidade do sistema cognitivo de sentido mais individual. Em outras palavras, “os elementos e relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação trazem a marca de um condicionamento social, que teria operado no processo mesmo de sua formação” (SÁ, 1998, p. 76).

Dentre as três abordagens apresentadas somente a (teoria do núcleo central) desenvolvida por Jean-Claude Abric ganhou força e se formou como teoria. Segundo essa abordagem, as representações sociais são organizadas conforme duas estruturas, uma central, caracterizada pela estabilidade e rigidez; outra periférica, caracterizada pela mutabilidade e flexibilidade. A grande importância da teoria de Abric se encontra na estruturação das representações sociais, o que permite superar a falta de instrumentos para análise das representações que, por vezes, aparentavam ter ao mesmo tempo, características “estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas” (SÁ, 1998, p. 77).

Neste sentido, a representação social possui um núcleo central, composto de elementos “estáveis, coerentes, consensuais e historicamente definidos” (SANTOS e ALMEIDA, 2005, p.129), ou de “estabilidade/ rigidez/ consensualidade” (SÁ, 1998, p. 77). A formação desse núcleo central se dá por elementos nomológicos ligados à formação de conteúdos que proporcionem um padrão de pensamento, perspectiva semelhante a um mesmo objeto e pela formação ideológica circulante na sociedade; e por elementos funcionais que orientam as condutas individuais dos sujeitos em sociedade. É importante destacar que “quanto maior for a aproximação do sujeito com o objeto da representação, mais o núcleo central dessa representação se torna funcional” (KLUG, 2013, p, 56).

Segundo Abric (1998), o núcleo central possui dupla determinação, “é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto” (ABRIC, 1998, p. 31). O núcleo central se baseia no contexto amplo das relações sociais expressas no fenômeno cultural historicamente construído. Os valores ou caráter normativo são a chave para entender a solidariedade em um grupo e possuem papel marcante na constituição do núcleo central da representação social por dar-lhes os atributos necessários à estabilidade típica de contexto global, independente de particularidades imediatas.

O sistema periférico constitui um campo de possibilidade para mudanças da representação social, vem circunscrito ao núcleo central, possui maior flexibilidade ao contexto social imediato onde a representação está presente e passa a ser possível a realização de atualizações ou adaptações segundo as experiências individuais cotidianas. Segundo Sá (1998, p. 77), na teoria do núcleo central de Abric, “a transformação das representações começa sempre pelo sistema periférico, face a modificações introduzidas nas práticas sociais, e pode apresentar diferentes desenvolvimentos e estados finais dependendo de variadas circunstâncias”. Por conta da heterogeneidade presente no sistema periférico e das atualizações por que ele passa para estar em conformidade com o contexto circunscrito, o núcleo central consegue resistir às instabilidades. O sistema periférico indica as forças que agem sobre as representações sociais, o que torna o estudo do sistema periférico relevante para entender o processo de transformação das representações.

Pesquisadores de linha estruturalista como Moliner, (1996) e Rateau, (1995) trabalham visando resgatar, para essa teoria, a dimensão afetiva também conhecida como “dimensão atributiva” ou, ainda, com a busca de juízos de valor. Nessa linha de pensamento, a dimensão afetiva ganha força por influenciar, organizar ou até mesmo determinar processos cognitivos e comportamentais dos sujeitos na medida que estes avaliam o objeto de representação ou de forma mais superficial, ou algum aspecto mais superficial. “Pode-se dizer que uma dimensão afetiva é ativada, dentro de um raciocínio do tipo ‘isto me agrada’ ou ‘isto não me agrada’” (CAMPOS e RAUQUETTE, 2003, p. 436).

A mudança de atitude nas representações são exemplificadas nos estudos de Abric (1998, p. 37):

Parece que, sob a luz dos resultados obtidos, de um lado, os elementos avaliativos de uma representação social constituem a estrutura subjacente de uma atitude relativa a um dado objeto; de outro lado, é somente quando as influências contra-atitudeis atingem um elemento central de uma dada representação (Ex.: a empresa ou os estudos) que elas podem provocar uma mudança de atitude.

Outro ponto importante da teoria do núcleo central são os conceitos trabalhados por Abric (2005), tais como: elementos “ativados”, “adormecidos” e de “zona muda”. A partir dos estudos realizados sobre esses conceitos, entende-se haver aspectos sobre um determinado objeto que são expressos em razão das

normas de conduta estabelecidas irem ao encontro de sua publicação. Seria então o que se entende por “bom senso”, “politicamente correto” ou “boa resposta” e outros aspectos escamoteados pelo fato do “perigo” que esses conteúdos representariam no contexto que se é falado sobre o objeto. “Existem em toda situação, normas sociais, e a zona muda é constituída pelos elementos da representação que tem um caráter contra normativo” (ABRIC, 2005, p. 25).

Neste contexto, há duas faces em uma mesma representação, identificadas como explícitas e não verbalizadas, como verifica Costa e Oliveira (2007, p. 75): “uma representação explícita, verbalizada pelos sujeitos; e uma segunda parte da representação, não verbalizada ou não expressa pelos sujeitos, a qual consistiria em uma zona muda das representações sociais”.

A *zona muda* é parte integrante do conjunto de cognições que o sujeito possui acesso, mas por *conveniência social* não as expressa por conta de poder colocar em questão valores presentes no grupo, o que poderia desestabilizar a desiderabilidade social anteriormente acordada ou ainda por *conveniência pessoal* ao buscar fomentar uma percepção positiva de si aos olhos dos demais integrantes do grupo. Essas duas conveniências fazem parte do jogo de relações sociais. Impede-se, por conta disso, a expressão desses conteúdos produzidos em situação social desfavorável (ABRIC, 2005).

Neste sentido, os elementos mascarados das representações sociais nada mais são que uma “gestão de impressões” que consiste em comunicar ou não o que convém. Porém, surge um problema estrutural com isso; os conteúdos mascarados podem fazer parte do núcleo central da representação, o que mudaria todo o sentido da representação. Apesar da dificuldade do trabalho, buscar saber o que está escondido pelos discursos é uma alternativa para se encontrar o essencial que não foi dito. Portanto, “para certos objetos, em certos contextos, existe uma zona muda de representação social. Esta zona muda é composta de elementos da representação que não são verbalizáveis pelos sujeitos pelos métodos clássicos de coleta de dados” (ABRIC, 2003, p. 61).

No contexto das representações sociais é importante elucidar os dois processos sociocognitivos que atuam de forma dinâmica por via dialética e formam as representações sociais: objetivação e ancoragem, responsáveis por tornar familiar o não familiar. Para Moscovici (2015), a busca pela familiaridade é o que faz das representações sociais algo imprescindível para a vida cotidiana pois as

peças preferem o consenso harmonioso ao conflito desgastante. O universo consensual ocorre com a familiaridade e aí as peças encontram conforto pois seus pensamentos, crenças, valores e ações e interpretações de fatos encontram respaldo e ratificação social, ou seja, “os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa” (MOSCOVICI, 2015, p. 54). Há também uma previsibilidade dos fatos, pois, “em geral, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização em que os objetos, peças e acontecimentos são compreendidos previamente” (REIS e BELLINI, 2011, p. 152).

A não familiaridade é definida como “a presença real de algo ausente, a ‘exatidão relativa’ de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade” (MOSCOVICI, 2015, p. 56). A não familiaridade perturba os pressupostos básicos para haver o consenso social, o sujeito perde seu marco de referência para transitar no meio social, para conduzir seus pensamentos e sente a descontinuidade dos processos sociais. Tudo isso pode fazer a vida se tornar insuportável (MOSCOVICI, 2015).

“Por que criamos nós essas representações?” (MOSCOVICI, 2015, p. 53). Antes de chegar à resposta, Moscovici (2015) levanta três hipóteses “falsas”, para depois chegar à resposta esperada:

(1) a hipótese da desiderabilidade, isto é uma pessoa ou um grupo procura criar imagens, construir sentenças que irão tanto revelar como ocultar sua ou suas intenções(...); (2) a hipótese do desequilíbrio, isto é, todas as ideologias, todas as concepções de mundo são meio para solucionar tensões psíquicas ou emocionais, (...) teria a finalidade de restaurar um grau de estabilidade interna; (3) a hipótese do controle, isto é, os grupos criam representações para filtrar a informação que provém do meio ambiente e dessa maneira controlam o comportamento individual (MOSCOVICI, 2015, p. 54).

Essas hipóteses possuem como ponto fraco o apelo exacerbado à generalização, não explicam os motivos para sua satisfação e não se sustentam em relação à outra teoria. Cria-se como resposta à questão anteriormente posta a hipótese que afirma que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2015, p. 54). A dinâmica das relações sociais modelará a ancoragem e a objetivação para tornar aquilo que é não familiar em algo que se torna familiar, em síntese, formar as representações sociais.

A primeira etapa para a formação das representações sociais consiste na ancoragem, entendida como processo de aproximação do objeto não familiar – estranho ao indivíduo ou grupo – as categorias, esquemas de pensamento e imagens prévias familiares de um indivíduo ou grupo social. No processo de formação das representações, os indivíduos reduzem os conteúdos não familiares às categorias anteriormente formadas num processo dialético de contraposição (ideias conflitantes digladiam-se) ou de complementaridade (ideias distintas se complementam dando ao sujeito instrumentos para uma leitura de mundo mais apurada). Com a transformação dos conteúdos prévios pelo contato com os conteúdos não familiares, passa-se a ter a integralização em um novo conteúdo, composto pela soma dos conteúdos prévios e dos novos conteúdos, agora familiarizados (MOSCOVICI, 2015).

Neste sentido, o autor define e exemplifica o processo de ancoragem como sendo

um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

A soma de experiências provoca a memória: reformula conceitos, cria imagens e dá sentido aos gestos antes não familiares para dar lugar a um novo conjunto de saberes sedimentados. A comparação é desenvolvida como algo presente e indispensável no processo de ancoragem. “No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Neste sentido, pode-se afirmar que a ancoragem mantém a memória em movimento a qual “é dirigida para dentro e está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos classificados e nomeados por essa ancoragem de acordo com os seus tipos” (REIS e BELLINI, 2011, p. 152).

A ancoragem é o processo de “classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). É trazer algo estranho para o universo conhecido no esforço de familiarizar esse algo desconhecido. Na ancoragem, acontecem os movimentos de classificar e de nomear.

O primeiro movimento para superar a resistência é o de classificar o novo objeto às categorias ou paradigmas presentes na memória do sujeito e que permitem estabelecer uma relação valorativa com o novo objeto. Com a classificação revela-se a “teoria” que se utiliza para sujeitar o objeto, aplica-se limites, imprime-se certos comportamentos e hábitos.

Generalizando, nós reduzimos as distâncias. Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como uma categoria; judeu, doente mental, novela, nação agressiva, etc. A característica se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros dessa categoria. Quando é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição. Particularizando, nós mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo. Ao mesmo tempo, tentamos descobrir que característica motivação ou atitude o torna distinto (MOSCOVICI, 2015, p. 65).

Já a nomeação ocorre quando o objeto se encontra ainda mais próximo do sujeito, que já é capaz de nomeá-lo, distingui-lo e compará-lo com outros objetos por semelhança ou distinção. Em outras palavras, “nós julgamos sua especificidade, ou não especificidade, sua similaridade ou diferença de acordo com uma característica ou outra” (MOSCOVICI, 2015, p. 65). Quando o objeto adquire nome, ele passa a fazer parte da cultura, é presença viva no meio social, torna-se familiar, é libertado “de um anonimato perturbador” (MOSCOVICI, 2015, p. 66).

Nesse sentido, portanto, a ancoragem composta pela classificação e pela nomeação é um processo de introjeção dos objetos estranhos para torná-los familiares. Como primeiro movimento, a ancoragem se revela como *precedente* à objetivação por mostrar que o tratamento dos objetos passa por filtros anteriormente existentes. Ou seja, há um ponto de referência constituído pelas experiências e esquemas sobre os quais os objetos recebem tratamento. A ancoragem *sucedee* a objetivação na medida que se compromete com a função social. Ademais, “a ancoragem permite compreender a forma como eles (os elementos) contribuem para exprimir e constituir as relações sociais” (MOSCOVICI, 1961, p. 318).

Objetivar é o processo pelo qual se elabora um conceito sobre uma imagem, o que era estranho e incômodo passa a ser familiar, o que estava vazio ganha substância e projeta-se para o meio social. “A objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade” (MOSCOVICI, 1961, p. 318).

Para Santos e Almeida (2005) o processo de objetivação é composto por três movimentos: a seleção e descontextualização; a formação do núcleo figurativo e a naturalização dos elementos. A primeira etapa, ocorre quando se dá a seleção e a descontextualização que separa parte do conteúdo orgânico global de um objeto e a reorganiza. Neste sentido, uma meta-ciência acusa que a construção da objetivação não é neutra. A segunda etapa, intitulada de núcleo figurativo, *nó* figurativo ou ainda de esquematização estruturante, diz respeito à organização e relações estruturadas em que as representações se encontram. O núcleo figurativo “é a construção de um modelo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito” (SANTOS e ALMEIDA, 2005, p. 32). Para Sá (2002), a objetivação organiza os elementos abstratos da representação e dá-lhes concretude nas imagens e figuras. O centro das figurações é uma “estrutura imagética em que se articulam de forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos” (SÁ, 2002, p. 61). A terceira e última etapa do processo de objetivação é a naturalização dos elementos. Nessa etapa, os conceitos retidos pelo esquema figurativo juntamente com suas atinentes relações elevam-se a categorias naturais e apoderam-se de materialidade. Dado o final desse processo, o abstrato ganha concretude no meio social, a percepção se torna realidade e conceitos e realidade se fundem por via das imagens e metáforas que circulam na vida social.

Moscovici (2015) sintetiza o papel da ancoragem e da objetivação ao falar da relação das memórias e sua transformação:

É dessa soma de experiências e memórias comuns que nos extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não familiar, com suas conseqüentes ansiedades. As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória (MOSCOVICI, 2015, p. 78).

As representações sociais são formadas a partir do conhecimento prático (*savoir*) que se dá por duas vias de motivação. A primeira, diz respeito ao modo como esses conhecimentos são produzidos – experiências cotidianas que inculcam os conteúdos presentes na cultura onde o sujeito é participante. A segunda, diz respeito a ação do sujeito no mundo – suas ações serão orientadas pelas

representações, as quais serão empregadas como norte para ação do sujeito (JODELET, 1989).

Os estudos de Moscovici (2015) o levaram a perceber que as representações sociais perfazem todo fazer social.

o mundo em que vivemos é totalmente social. Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhe dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis (MOSCOVICI, 2015, p. 33).

Como as representações sociais são formadas no interior de uma sociedade, são orientações para as ações humanas e estão presentes em todo ser da sociedade e dos indivíduos:

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (JODELET, 2001, p. 22).

Neste sentido, as representações sociais são todo um conjunto, um

sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2015, p. 21).

As representações sociais ganham corpo mais sólido no meio social e se fazem visíveis por todos os lados. Estar em sociedade é estar imerso no mundo das representações sociais. Essas representações são formadas em diferentes setores da sociedade. No meio científico, por pessoas que delimitam uma linguagem técnica e métodos experimentais para produzir aquilo que será tratado como “conhecimento”. As representações são formadas nas novelas que alimentam o imaginário popular, no fazer político partidário ou não, nas escolas, nos hospitais, enfim, onde há o fenômeno humano há as representações sociais orientando a ação

e dando sentido a tudo o que acontece. Neste sentido, afirma Moscovici (2015, p. 10):

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica.

Ainda, nesse sentido, afirma Moscovici (2015, p. 16), “Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem”.

O nosso pensamento é como um ambiente habitado por palavras, ideias e imagens. A Teoria das Representações Sociais “se constrói sobre uma teoria dos símbolos e são consideradas como formas de conhecimento social que implicam duas faces, tão interligadas como os dois lados de uma folha de papel: o figurativo, ou o lado imageante, e o lado simbólico” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 71). Nesse sentido, os sujeitos sociais constroem suas relações e dão sentido ao mundo pelos significados.

De um lado, é através de sua atividade e relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos (...). É sobre e dentro de uma rede de significados que se dão os trabalhos do sujeito de recriar o que já está lá. O sujeito psíquico, portanto, não está abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre o mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 78).

O sujeito não é determinado pelos fatores sociais externos a ele, nem se encontra em um plano separado do fenômeno social. Nesse sentido, o sujeito é entendido como um promotor de tensões entre o mundo socialmente constituído e os dados subjetivos pertencentes a ele. As representações sociais intervêm no processo cognitivo dos sujeitos na medida em que

convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definida, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas [...]. As representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2015, p. 34-36).

As representações possuem vida própria e se relacionam para produzir novos sentidos ao longo do curso de sua existência. A dinâmica das representações sociais acontece pelo fato delas estarem presentes e formarem a sociedade por via da comunicação. Ao pensar sobre os espaços onde ocorrem a comunicação na sociedade, observamos que só existe a sociedade por conta da comunicação, o que torna redundante pensar a sociedade e comunicação como esferas próximas, haja vista só haver a sociedade por conta da comunicação existente entre os sujeitos pertencentes a ela. As arenas mais comuns para difusão dos valores, dos embates entre diferentes ideias, da disseminação do senso comum e que permitem a circulação das representações são: a escola, espaços públicos abertos, igrejas, locais de encontro para recreação e lazer, entre outros.

A Teoria das Representações Sociais trabalha o movimento de formulação e reformulação dos conhecimentos forjados no interior de uma comunidade específica que possui seu fenômeno em determinados tempo e espaço. O fenômeno humano é rico na diversidade de conteúdo: crenças, opiniões, valores, preconceitos, tradições, entre tantos outros. Esses conteúdos são manifestados e assimilados pelas gerações mais novas, as quais se apropriam deles e os consideram naturais. A leitura de mundo é feita por via destes códigos inicialmente formados e assimilados pelo sujeito conhecedor, o que permitirá a expressão do indivíduo em sociedade. Jodelet (2005, p. 315) afirma que:

cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos. Aderir a uma representação é particular de um grupo, de uma ligação social, mas também expressa algo de sua identidade que pode ter um efeito sobre a construção do objeto.

Santos e Almeida (2005) acrescentam argumentos a esse debate ao defenderem que as representações sociais abrangem os conteúdos da palavra expressa no meio social, em ações empregadas em dado contexto ou mesmo

gestos. Ou seja, “Onde há discursos, mensagens escritas ou faladas, imagens da mídia nas condutas cristalizadas dos seres humanos e nos arranjos materiais e espaciais, as representações estão presentes” (AIRES, 2010, p. 19).

Portanto, reafirma-se que as representações sociais são imagens e práticas advindas da realidade “em que os sujeitos as percebem, constroem e reconstroem, tornando o não familiar, familiar” (AIRES 2010, p. 21).

### 2.1.3.1 Funções das Representações Sociais

As representações sociais adquirem funções diferentes nos centros de desenvolvimento da teoria. Trataremos especificamente das funções das representações sociais nas concepções de Moscovici (2015), Abric (2000) e Meira (2002).

Segundo Moscovici (2015), as representações sociais possuem duas funções: a de tornar os elementos convencionais e prescrever à sociedade o entendimento comum.

Em primeiro lugar, as representações convencionalizam: dão uma forma definida às pessoas, objetos e acontecimentos, formam um modelo distinto e compartilhado num grupo. Dessa forma, um grande conjunto de elementos se junta ao modelo e passa-se a ter determinados tipos de associações decorrentes dele. Por exemplo, ao se falar de direito dos trabalhadores, o sujeito pode associar à luta de classe, organização sindical e valorização da mão de obra.

Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (MOSCOVICI, 2015, p. 34).

Por fim, as representações são prescritivas, ou seja, elas se auto impõem sobre os sujeitos de forma irresistível. A força que as representações possuem está presente anteriormente ao pensamento individual, ela se funda nas tradições que decretam o que precisa ser pensado ou reproduzido nos gestos. Nessa função revela-se o poder coercitivo das representações presentes no “já pronto social”, mais ainda, a força de sua contínua reprodução. “Enquanto essas representações, que são compartilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não

são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Outro teórico que trabalha as funções das representações é Abric (2000). Ele traz as funções sob a perspectiva da dinâmica social e sustenta haver quatro funções, conforme seguem:

- 1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.
- 2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
- 3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
- 4) Função justificadora: por essa função as representações permitem, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (ABRIC, 2000, p. 28).

Nesse sentido, as funções apresentadas por Abric (2000) são capazes de produzir segurança aos indivíduos pois garante-lhes o conhecimento da realidade, identidade em relação aos demais grupos, condução de suas ações na vida social e o fazer das distinções necessárias para a vida social. De modo geral, as funções permitem o fazer social associado a um conjunto de elementos que produzem segurança.

Para Meira (2002, p.11), existem três funções para as representações:

interpretativa (dotan de sentido al mundo), pragmática o adaptativa (orientan la acción en el mundo cotidiano) y socializadora (ofrecen una plataforma cognitiva y proactiva compartida para todos los integrantes de un grupo social, desde este punto de vista son elementos de cohesión e identidad social).

Neste sentido, as funções estariam ligadas a duas grandes partes. A primeira, diz respeito à produção de conhecimentos que possam dar sentido ao mundo por via de ideias e conceitos, já a segunda, defende a produção de habilidades que possam orientar a ação no mundo.

## 2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### 2.2.1 Aspectos introdutórios e históricos da Educação Ambiental

As ações educativas sobre a questão ambiental se iniciaram sem uma organização formal, mas de forma muito ativa, com pessoas e grupos preocupados com o meio ambiente. Essas ações serviram de estopim para o que mais tarde se convencionou chamar de Educação Ambiental (REIGOTA, 2014).

A educação ambiental passou a ser pensada e sistematizada a partir das conferências mundiais sobre meio ambiente e dos movimentos sociais que levantaram essa bandeira junto aos governos nacionais.

As práticas de degradação ambiental promovidas pelo processo de industrialização provocaram mobilizações da sociedade civil organizada. Educadores, cientistas, iniciativa privada e governos passaram a sistematizar o entendimento da problemática ambiental. Nesse pormenor, em 1968, Roma foi palco de uma reunião “de cientistas dos países industrializados para se discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não-renováveis e o crescimento da população mundial até o século XXI” (REIGOTA, 2014, p. 22). Essa reunião concluiu pela necessidade de haver limites ao crescimento, o que foi interpretado como “para se conservar o padrão de consumo dos países industrializados, era necessário controlar o crescimento da população nos países pobres” (REIGOTA, 2014, p. 23). A grande contribuição da reunião de Roma foi que a partir daí abriu-se a nível mundial as questões e problemas do meio ambiente.

Já em 1972 ocorreu a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, por iniciativa da ONU, onde debateu-se sobre a poluição provocada pelas indústrias. Essa conferência abriu espaço para a discussão do desenvolvimento sustentável e tratou a educação relacionada ao ambiente (LOUREIRO, 2012, p. 77). De acordo com Sachs (2007, p. 18), a “conferência de Estocolmo contribuiu significativamente para alimentar as primeiras ações de reforma institucional por parte dos governos [...] estimulando a criação de ministérios e órgãos especializados no enfrentamento da crise ambiental”.

Em 1975 realizou-se o Primeiro Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado. Nesse evento, a educação ambiental foi entendida, segundo Loureiro (2012, p. 78), como um “processo educativo amplo, formal ou não,

abarcando as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta”.

Deste modo, nesse seminário em Belgrado elaborou-se o documento intitulado “Carta de Belgrado”, que estabeleceu objetivos básicos sobre a educação ambiental, e que foram organizados da seguinte forma:

Tomada de consciência. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas.

Conhecimentos. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.

Atitudes. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulse a participar ativamente na sua proteção e melhoria.

Aptidões. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais.

Capacidade de avaliação. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos.

Participação. Ajudar às pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas (MMA, 2016 B, p. 02s).

Em 1977, realizou-se a Conferência Intergovernamental, em Tbilisi e as discussões avançaram. O conceito de educação ambiental desenvolvido nesta conferência repercute até hoje devido a sua riqueza e profundidade. Segundo a conferência de Tbilisi (1977), definiu-se educação ambiental como:

Um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (SATO, 2002, p. 23-24).

De perspectiva ampla, essa definição possibilita o trabalho interdisciplinar, relaciona conteúdo e prática educativa “orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (PELICIONI, 1998, p. 2).

Até então, a educação ambiental não possuía lugar de destaque nos debates públicos sobre o meio ambiente e quando era tratada, era “incapaz de discutir questões sociais e categorias teóricas centrais da educação” (LOUREIRO, 2012, p. 89).

A constituição brasileira de 1988 discorre sobre o meio ambiente em seu artigo 225 que assegura “a todos um meio ambiente ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 1988). A partir dessa iniciativa, em 1994 desenvolveu-se o Primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental. Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Mais tarde, em 1999 a Lei Federal n. 9.795 definiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Com essas iniciativas, o Brasil obteve um grande avanço no entendimento do papel da educação ambiental, em especial com a Lei n. 9.795/99. Em seu primeiro artigo, essa lei estabelece um conceito de educação ambiental, os sujeitos nela envolvidos, a construção de valores, a reverberação da ação educacional em todos os setores da vida, a qualidade e a sustentação da vida sadia:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial para a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, web).

A demanda social sobre a compreensão do tema “educação ambiental” perpassa pelo viés do entendimento das bases epistemológicas que sustentam a formulação dos diversos entendimentos, que hoje temos deste tema.

A educação ambiental adquire diferentes significados em cada instituição de ensino. Em grande parte, as ações sobre educação ambiental são pontuais, em dias que fazem alusão a temas ambientais ou nos remetem a pensar a natureza como: o dia da árvore (21 de setembro), dia mundial do meio ambiente (05 de junho), dia mundial da água (22 de março) ou ainda o pensamento inocente e bucólico reproduzido no dia do índio (19 de abril). Além das alusões feitas de forma pontual e de dimensão conservacionista, há projetos educativos desarticulados de um projeto político pedagógico institucional sério. A educação ambiental realizada sob este prisma é, como um adestramento ambiental contrário, em sua essência, à educação. Impõe-se, deste modo, limites ao fazer educativo de formação ampla e crítica junto aos educandos. E este passa a ser um modelo não possível de ser

aplicado. Neste sentido, a pedagogia é reprodutivista e não crítica, compelida a focar esforços para adaptar comportamentos individuais aos princípios valorativos hegemônicos e dominantes na sociedade (BRÜGGER, 1999). Segundo a autora (p. 40), há uma distinção entre educação e adestramento “por ser este último um processo que condiz à reprodução de conceitos e habilidade técnicas, permanecendo ausente o aspecto de integração do conhecimento, condição *sine qua non* para a formação de uma visão crítica e criativa da realidade”.

### 2.2.2 Educação Ambiental como debate social

A Educação Ambiental precisa ser entendida em seu presente como um processo que questiona os paradigmas científicos, técnicos, didáticos, estruturais e mecanismos de dominação ideológica que têm sido disseminados para a manutenção dos ideais de uma classe dominante. Na prática, a educação ambiental não escapa dos paradigmas forjados a partir dos centros de poder, em especial do poder econômico. Nesse sentido, a teoria da dominação simbólica desenvolvida por Bourdieu (2002) ajuda a compreender melhor esses processos e desanuvia o obscurantismo dos sujeitos por trás da relação de dominação.

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos ‘habitus’ e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 1999, p. 49).

Nessa perspectiva, a prática institucionalizada da Educação Ambiental não está imune à lógica dos caminhos apresentados em defesa de uma superficialidade instrumentalista da questão ambiental que anestesia a consciência e não aprofunda em questões pertinentes da temática ambiental. O consenso obtido dentro do ambiente escolar pode pautar-se nos conceitos da cultura dominante ou ainda dar indicações para a formação dessa cultura. Sobre esse tema, alerta o sociólogo e pesquisador Sérgio Miceli (2001, p. XVI):

Para Bourdieu, a organização do mundo e a fixação de um consenso a seu respeito constitui uma função lógica necessária que permite à cultura dominante numa dada formação social cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação.

A partir do recurso teórico proposto por Bourdieu (1999, 1975, 1998 e 2009) e Miceli (2001) a educação ambiental é entendida em sua natureza dinâmica, formada nos permanentes conflitos advindos das disputas sociais que buscam garantir a hegemonia e a perpetuação a reprodução de seus valores no meio social. Considerar o campo social na constituição do entendimento sobre educação ambiental parece ser apropriado por recuperar os conceitos de conflito entre os atores sociais que buscam o estabelecimento de seus discursos e crítica aos fundamentos básicos das estruturas de pensamento que se sobressaem na forja dos conceitos, seus interesses e sua repercussão. O contexto social

abriga uma diversidade de atores, grupos e instituições sociais que compartilham, como membros do campo, um núcleo de valores, normas e características comuns, mas que se diferenciam por suas concepções sobre a crise ambiental e pelas propostas político-pedagógicas que defendem para abordar os problemas ambientais (LIMA, 2011, p. 22b).

Os diferentes grupos e instituições sociais orientam seu entendimento sobre educação ambiental na busca de consolidar sua perspectiva ao entrarem nos contextos do tecido social e engajarem-se nos movimentos de formação social. No campo da política, da educação escolar, nos conteúdos midiáticos, no apelo pelo consumo de produtos sustentáveis, entre outros meios, encontram-se entendimentos sobre educação ambiental que variam “entre tendências à conservação e à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente” (LIMA, 2011, p. 22b).

O sistema educacional e a reprodução cultural estão intimamente ligados nas relações de poder que se estabelecem na base do processo educativo: professor e aluno; saber e não saber; ser e (ainda) não ser; autoridade e obediência; pilares esses que sustentam, evidentemente ou não, a organização das instituições escolares. No entanto, para que haja a reprodução cultural, não bastam apenas as relações objetivas de trabalho pedagógico, é preciso reproduzir as relações simbólicas. A escola reproduz a ordem cultural e social na medida que

o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 1975, p. 311).

A materialização do paradigma da violência simbólica na escola acontece pela doutrinação dos conteúdos de forças simbólicas; de modo a fazer com que, tanto quem exerce o papel de dominantes, como os dominados, legitimam e anuam a ordem estabelecida sem se questionarem das razões que os fazem agir de maneira determinada. Passa a haver a naturalização do modo de ser da vida escolar, o que repercute no trabalho docente sobre educação ambiental que atualmente busca “ênfatisar ou absolutizar a dimensão ecológica da crise ambiental, como se os problemas ambientais fossem originados independentemente das práticas sociais” (LOUREIRO, 2012, p. 13-14).

Deste modo, as ações pedagógicas são reprodutoras dos símbolos que sustentam a ideologia da classe dominante, ou seja, como afirma Bourdieu (1975), forma-se o *habitus*, que consiste em princípios de disposições constantes e comunicáveis. A estrutura não é percebida conscientemente, o domínio não se dá pela exigência da obediência e na direção da opção não se observa a mão que dá as coordenadas.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2009, p. 211).

Sob o pano de fundo da teoria reprodutivista da escola, crê-se que a escola é um meio de criação de sujeitos “habitados”, acríticos e distantes de formarem um grupo contra hegemônico. Os mecanismos de reprodução dos padrões são escondidos sob uma aparente neutralidade e naturalização do fazer escolar. A Educação Ambiental escolar acontece com materiais didáticos que manifestam tendências conservadoras de Educação Ambiental (culturalismo e preservacionismo), inadequados à crítica sociocultural que a vertente de Educação Ambiental Crítica pretende fazer. Além disso, os professores não são preparados sob a perspectiva crítica da Educação Ambiental dado a força que as estruturas de dominação simbólica possuem. Com o poder do capital, há a proliferação ideológica e a “ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicas” (BOURDIEU, 1998, p. 225).

As Representações Sociais são o instrumento capaz de evidenciar o quão perto estamos de fazer uma verdadeira Educação Ambiental ou quão fortes são as estruturas de dominação sociocultural.

Dado o movimento histórico de produção material que as sociedades, pelo mundo todo, passaram e a sedimentação que o modo de produção adquiriu no capitalismo e seus derivados; o maior projeto, no campo, educacional que o ser humano pode desenvolver é

a imperativa necessidade de se compreender o mundo em que vivemos; flagrar na cotidianidade da vida todos os tempos e espaços, os momentos precisos e lugares exatos que ocorrem os processos de reprodução social, em suas contraditórias faces de apropriação, dominação e exploração humana e da natureza, de forma detalhada, complexa e contextualizada (LOUREIRO e TERRES, 2014, p. 07).

Neste sentido, Loureiro e Torres (2014) indicam a necessidade de se evidenciar um alerta social mediado pelo entendimento da necessidade de se aplicar uma crítica histórica aos processos de formação da humanidade. Assim, segundo eles, seria possível perceber os lugares onde a reprodução social se faz presente e, por via da crítica poder-se-ia romper com essa lógica. Outro ponto importante é o entendimento da reprodução social como um processo ideal na lógica capitalista, significando que, na sua aplicação prática ela admite lacunas para a interpretação, questionamentos e ação humana livre e crítica.

### 2.2.3 Perspectivas sobre Educação Ambiental

Para o processo formal de ensino e aprendizagem no campo da educação ambiental há diversas abordagens possíveis, estratégias variadas e até híbridas – variando em características de uma e outra forma. Por isto, considera-se haver diversas “educações ambiental”, cada qual com seu princípio orientador, virtudes e limites, que se pode evidenciar em dois blocos: a Educação Ambiental conservadora e a Educação Ambiental crítica ou emancipatória. Internamente a cada bloco serão outras as especificidades que visam alimentar cada perspectiva.

A questão ambiental precisa de um enfrentamento pedagógico. Layrargues (2006, p. 89) defende uma “perspectiva da educação voltada especificamente ao enfrentamento pedagógico da questão ambiental, que visa à internalização da

dimensão ambiental no sistema de ensino”. O autor destaca, ainda, o que anteriormente foi tratado, que a educação é diretamente influenciada pela máquina ideológica dominante. A Educação Ambiental necessita ser pulverizada por via de uma abordagem ampla, por isto “só é possível conjugar a educação ambiental no plural. [...] o momento atual evidencia que já não é mais possível estabelecer referências genéricas a uma mera ‘educação ambiental’” (LAYRARGUES, 2006, p. 89).

Neste sentido, a problematização da educação ambiental é necessária para se pensar as práticas educativas, os objetivos que se quer alcançar, as estratégias para o sucesso da ação pedagógica e as forças que atuam no direcionamento do pensamento das instituições formais sobre essas questões.

Layrargues (2003) sistematiza em sua tese de doutorado as tensões ideológicas existentes no campo da construção dos conceitos presentes na Educação Ambiental e percebe que há categorias que não dão prioridade à dimensão educacional ou ainda sequer a considera. Havendo essa separação, a educação perde seu caráter social e fica irrelevante para a transformação do mundo em vista a superar a crise ambiental atual. A superação desta fissura acontece no momento em que se adota uma postura que oriente as pesquisas e práticas sobre educação ambiental tendo como pressuposto que

A educação ambiental, antes de tudo, é Educação, esse é um pressuposto inquestionável. Nesse sentido, nenhuma discussão a respeito da educação ambiental que mereça credibilidade pode deixar de abordar a perspectiva sociológica da Educação como um instrumento ideológico de reprodução das condições sociais. Nesse sentido, a educação ambiental deveria ser sempre enquadrada na perspectiva de uma prática pedagógica destinada sempre a manter ou alterar as relações sociais historicamente construídas, mesmo que essa prática pedagógica não seja destinada exatamente ao convívio social, mas ao convívio humano com a natureza (LAYRARGUES, 2003, p. 13 -14).

A reflexão sobre a função social da Educação Ambiental acontece quando se sai dos processos educativos individuais e se passa a analisar as repercussões que as práticas educativas conseguem alcançar na formação de sujeitos críticos e na mudança de comportamento social. Em outras palavras, é a saída do mundo de interesses individuais para mudanças significativas na vida social.

Ou seja, importa saber essencialmente como os problemas ambientais aparecem concretamente ou são simbolicamente construídos pelos

educadores, como a Educação é transformada em consequência da crise ambiental, e como a sociedade se transforma em consequência da educação ambiental (LAYRARGUES, 2003, p. 22).

Na perspectiva conservadora valoriza-se a ação do ser humano sobre o ambiente natural, dando valor a livre iniciativa e provocando a formação de ações responsáveis sobre o meio ambiente, mas despreza-se a macroestrutura social e econômica, fatores que perpetuam o estado de exploração da natureza. Nessa posição, acontece uma profunda contradição enraizada em suas bases ao entender que o ser humano pode transformar sua realidade por iniciativas particulares, focais e minimamente impactantes sem considerar os fatores políticos, sociais e econômicos subjacentes ao agravamento da crise ambiental.

Trata-se daqueles discursos que veem o homem apenas como fator de alteração do equilíbrio de um meio; daquelas análises que não falam de sociedade mas apenas da 'ação antrópica', uma variável a mais num conjunto de fatores basicamente naturais; a relação homem-natureza, assim, sendo concebida sem a medição das relações sociais (MORAES, 2005, p. 53).

Para Lima (2011b, p. 168-172) e Guimarães (2005), a Educação Ambiental possuiu duas matrizes orientadoras do fazer político e pedagógico. A primeira é a *matriz conservadora*, cuja proposta é manter a ordem social vigente, esta, entendida como conjunto de valores morais, crenças, organização econômica e características culturais. A segunda é a *matriz emancipatória* que, contrariamente, busca romper com o que está estabelecido e propõe uma mudança profunda no interior das instituições sociais e na relação da sociedade com o meio ambiente.

Partindo da premissa que a Educação Ambiental pode ser categorizada segundo sua função social, encontrou-se na literatura já citada duas grandes correntes orientadoras do pensamento educacional brasileiro sobre esse tema. A primeira é a Educação Ambiental não crítica, ou convencional que possui seus ramos no conservacionismo, no tecnicismo e no holismo; e a Educação Ambiental crítica, que possui uma orientação emancipadora do ser humano.

### 2.2.3.1 Concepções de Educação Ambiental Conservadora

O *conservacionismo* se revela em estudos do mundo natural, em especial pelas ciências naturais desvinculadas do fator social, costumeiramente chamado,

por Layrargues (2000), de “o estudo da natureza”. Esses são, pois, reprodutores dos mecanismos modernos de dominação do mundo natural empregados por Francis Bacon e do dualismo psicofísico de Rene Descartes.

A concepção educacional conservadora é marcada por uma abordagem superficial do fenômeno humano e ambiental. Ela trata superficialmente a relação do meio ambiente com a política e a história; dispensa o método dialético em sua leitura de mundo e por isso aliena os aspectos sociais dos ambientais, tratando-os distintamente. Segundo Guimarães (2004, p. 26), este tipo de educação “se alicerça na visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação”. Além de fragmentar a realidade, a educação ambiental conservadora estabelece como processo pedagógico a valorização do aspecto cognitivo, ou seja, faz com que os indivíduos compreendam as questões ambientais sem crítica. “Nesta visão o indivíduo apenas reproduz o que escuta, ele não tem uma posição crítica do assunto, apenas é condicionado sobre o que é certo e errado, o que deve ou não fazer” (KLUG, 2013, p. 21).

Segundo Guimarães (2005, p. 21), utilizando-se dos conceitos de Gramsci sobre hegemonia e ideologia, esses modelos de educação ambiental seguem orientações distintas para sua formulação:

Uma vinculada aos interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental, e outra que assume prioritariamente os interesses do capital, da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes. E é neste momento de estruturação de uma nova ordem mundial em um contexto neoliberalizante, que se faz fundamental qualificar a Educação Ambiental demonstrando se ela aponta para uma proposta popular emancipatória ou se é compatível com um projeto que reforça a exclusão social.

Mesmo convergindo numa mesma linha de pensamento sobre a formulação das matrizes de Educação Ambiental, Lima (2011) avança ao perceber que um dos principais obstáculos para a Educação Ambiental crítica e emancipadora é a distorção provocada pela matriz conservadora ao propor “mudanças aparentes nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o meio ambiente, para garantir que nada de substancial mude de fato” (LIMA, 2011b, p. 169). Esta estratégia garante que ocorram somente mudanças superficiais na realidade socioambiental, o que permite que a essência fundamental permaneça inalterada. A esta forma de

pensar a Educação Ambiental, Lima (2011b) chamou de “*conservadorismo dinâmico*”.

O conservadorismo dinâmico se alia ao capital e ao Estado neoliberal tecnocrático para que o discurso sobre Educação Ambiental possa atender às necessidades destes e em seguida daqueles que demandam por mudanças no modo de pensar a relação sociedade e meio ambiente. Neste complexo jogo de interesses foi gestada a expressão “desenvolvimento sustentável” pela ONU em junho de 1977 na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia, marco de “referência dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e desenvolvimento social” (LIMA, 2011b, p. 170). O conservadorismo dinâmico é um tentáculo do sistema econômico neoliberal que se dedica a formar conceitos plausíveis, desejados por todos, alcançáveis pela aplicação da tecnologia cativa aos países desenvolvidos e “se limita a ser apenas um meio para se atingir o crescimento econômico estabelecido como um fim, quando deveria ser exatamente o oposto” (BRUNACCI e PHILIPPI, 2014, p. 319).

A matriz conservadora se esforça para sustentar um ideal de Educação Ambiental que, segundo Lima (2011b) e Jacobi (2005): fragmenta as questões ambientais, analisa a crise ambiental por princípios conservacionistas e naturalistas, exacerba a importância de soluções tecnológicas, indica uma educação individualista e comportamentalista para superação da crise ambiental, distancia-se de questões políticas sobre a temática ambiental, possui práticas pedagógicas isoladas, não possui reflexão crítica dos problemas socioambientais, enfatize o consumo e não os meios de produção, entenda o ser humano como genérico e não situado historicamente, entenda superficialmente o exercício da cidadania. A partir desse conjunto de características, hora mais, hora menos presentes nas práticas educacionais, atea um modelo de entendimento sobre educação e sobre a relação do ser humano com o meio ambiente que reduz o entendimento do real e das práticas transformadoras desse real socialmente formado.

Se a questão ambiental é definida como um problema técnico, que pode ser resolvido com soluções tecnológicas ou como um problema pertinente à natureza, que não diz respeito à sociedade, mas apenas à ecologia *stricto sensu*, esvazia-se sua representação das dimensões políticas, sociais, culturais e éticas que a constituem necessariamente (LIMA, 2011b, p. 171).

Loureiro (2012) enfatiza que a educação ambiental conservadora se apoia no discurso moralizante como meio de orientar a esfera ideal dos indivíduos. Desapegada do contexto histórico, social e da práxis humana, entende o ser humano como passivo.

...muitos deles também apresentam sua identidade situada no plano ético, embora curiosamente descolada das condições sociais, o que acarreta contradições entre o que se pretende e o que de fato se faz quanto aos objetivos e os resultados de um projeto de intervenção em Educação Ambiental (LOUREIRO, 2012, p. 15).

A educação ambiental conservadora mantém aqueles que deveriam ser sujeitos no status de indivíduos isolados e alienados, inertes diante das fortes macroestruturas presentes que determinam a relação do ser humano com o cosmo. Afirma Figueiredo (2003, p. 63):

O indivíduo é responsabilizado pelo futuro do planeta, em uma inculcação ideológica, que esconde as imposições políticas dominantes; a cooptação alienante de grupos sociais; o ocultamento das tensões e conflitos de interesses que existem na vida real; o direcionamento capitalista na tentativa de solução dos problemas; um esforço de atrelamento à modernidade, com sua lógica conservadora na qual predomina a “razão instrumental”; a fragmentação como estratégia de leitura de mundo e resolução dos problemas sem questionamento.

Diante dessas afirmações, percebeu-se que a educação ambiental conservadora persegue o objetivo de cunho ideológico dominante sem buscar a emancipação do homem e o aliena de sua participação política.

Consideremos como “perspectiva não crítica da educação ambiental” a linha de pensamento *tecnicista*. “Se o naturalismo perde a dimensão social da questão ambiental, o tecnicismo dilui as implicações políticas de seu manejo” (MORAES, 2005, p. 53). Essa linha de pensamento defende que a solução para os problemas ambientais está na aplicação de técnicas. Layrargues [2005] critica a educação ambiental tecnicista ao afirmar que a...

prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remetendo de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da questão política (LAYRARGUES, 2005, p. 180).

Assim como havia um distanciamento dos fatores sociais e políticos na perspectiva ambientalista, novamente aqui se revela o distanciamento desses fatores; como se a aplicação de técnicas não dependesse de uma decisão política.

Além disso, a crença nos poderes “mágicos” da tecnologia faz com que seus defensores tendam a desconsiderar os limites das respostas científicas e tecnológicas à crise socioambiental e, conseqüentemente, as dificuldades de expansão dessa proposta modernizadora (...). Outro ponto vulnerável é sua restrita aplicabilidade ao contexto particular de alguns poucos países desenvolvidos, deixando de fora a possibilidade de estender a proposta aos países em desenvolvimento (LIMA, 2011b, p. 55).

Essa abordagem encontra-se a dois passos atrás de uma ação pedagógica ambiental concreta: primeiramente, não há uma política para aplicação das técnicas que supostamente produziriam a solução para os problemas ambientais (desenvolvimento sustentável?); em segundo lugar, não há tal técnica ou não há interesse em sua aplicação, pois defende-se a manutenção da lógica desenvolvimentista capitalista como é atualmente empregada – gerar lucro sem responsabilidade social, conforme afirma Milton Friedman (1985), um dos mais conhecidos defensores do capitalismo ao falar sobre o papel das corporações.

Ultimamente um ponto de vista específico tem obtido cada vez maior aceitação – o de que altos funcionários das grandes empresas e os líderes trabalhistas têm uma responsabilidade social além dos serviços que devem prestar aos interesses de seus acionistas ou de seus membros. Este ponto de vista mostra uma concepção fundamentalmente errada do caráter e da natureza de uma economia livre. Em tal economia só há uma responsabilidade social do capital – usar seus recursos e dedicar-se a atividades destinadas a aumentar seus lucros até onde permaneça dentro das regras do jogo, o que significa participar de uma competição livre e aberta, sem enganos ou fraude (FRIEDMAN, 1985, p. 23).

Por fim, destaca-se o *holismo*, ou concepção romântica de educação ambiental. Esse movimento nasceu como um modelo integrador de pensamento no sentido de buscar interligação entre o ser humano, o mundo natural e a transcendência espiritual visando a criação de um modelo vivo e organicamente constituído. Contrário ao paradigma tecnicista, esse modelo, conquistou grande prestígio no meio acadêmico, político e científico ao defender

a concepção de universo como rede de relações intrinsecamente dinâmicas e a revalorização da consciência como aspecto-chave das relações entre natureza e a sociedade. O que se busca é a recuperação de uma “harmonia ambiental”, que supõe uma nova maneira de estabelecer as relações com

a Terra, respeitando o direito à vida de todos os seres que nela habitam (BRASIL, 2004, p.39).

Apesar das várias definições de holismo, a mais difundida no meio da ecopedagogia levanta crítica ao reducionismo mecanicista a ponto de se poder afirmar que se coloca no extremo oposto do reducionismo particularizador do mecanismo. Por outro lado, ao fazer este movimento, o holismo passa a reduzir as partes a um todo conexo como se tudo estivesse num todo e possuísse numa única identidade. Nessa posição epistemológica, predomina o mito do “bom selvagem” de Rousseau (2013) vivendo em harmonia com a natureza limpa e verde.

Do ponto de vista epistemológico, o retorno à natureza é praticamente a antítese da separação entre sujeito e objeto operada pelo cartesianismo. Ou seja, agora ao invés de o sujeito dominar o objeto (natureza), o objeto dominaria o sujeito. Sairíamos, então, em uma passagem sem escalas, de uma onipotente posição de domínio para uma frágil e melancólica posição de subserviência à Natureza (GRÜN, 2007, p. 72).

A posição holística traz no cerne de seu pensamento eco-pedagógico ainda, a dicotomia homem-natureza na medida que entende deve haver uma tentativa de fazer a natureza suprir ou superar a cultura “corrompida” que predomina nas relações homem-natureza da contemporaneidade. A difusão de conteúdos “corretos” poderia fazer o ser humano tomar consciência da gravidade enfrentada sobre a degradação ambiental e entender a necessidade de uma mudança de atitude perante a natureza para salvar, quase que redentoramente, o mundo e o próprio homem. Nesse sentido, o modelo epistemológico explicativo baseado “em uma crença bastante antiga da educação – a crença de que o acúmulo de informações ‘corretas’ poderia resultar em benefícios para os indivíduos e para a sociedade” (GRÜN, 2007, p. 86). Neste sentido, o estilo de educação lembra a reflexão freiriana de educação bancária.

Essas visões “românticas” de Educação Ambiental voltadas para o bem da humanidade através das transformações de algumas atitudes dos indivíduos, que não realizam uma crítica sobre as relações de poder engendradas pelo atual modelo de sociedade, não são tão ingênuas assim. Elas estão sendo construídas de acordo com uma intencionalidade que reflete uma concepção e que formula um projeto educacional comprometido com a manutenção (preservação) desse modelo, mesmo que tendo em seu bojo propostas reformistas pelo viés de soluções tecnicistas e/ou mudanças das referidas atitudes individuais (GUIMARÃES, 2005, p. 36).

A força que a concepção holística vem ganhando está na força do discurso de cientistas, sociólogos e teólogos; intelectuais de grande prestígio que a pulverizam nos meios políticos e principalmente nos meios de comunicação formais acadêmicos. “A infiltração da retórica da crise e da sobrevivência na vida cotidiana desvigoram a ideia de crise e deixa-nos indiferentes ao apelo fundamentados na asserção de que algum tipo de emergência exige nossa atenção” (LASCH, 1986, p. 54)

A concepção holística ainda trabalha, em sua fundamentação ecopedagógica, com a dimensão da formação de uma consciência espiritual, mas sem tratar de questões religiosas. Para o holismo, “a dimensão planetária reflete e requer uma profunda consciência ecológica, que é, em definitivo, a formação da consciência espiritual como único requisito no qual podemos e devemos fundamentar o caminho que nos conduz ao novo paradigma” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2000, p. 38).

Cada uma das concepções apresentadas traz consigo elementos importantes para se pensar a questão ambiental, alguns deles são partilhados entre elas e inclusive com a concepção crítica de educação ambiental. Mas, também apresentam fragilidades. A principal fragilidade dessas linhas de pensamento sobre educação ambiental está no enfoque dado por cada uma delas, preterindo algum substrato indispensável para uma educação de cunho transformador. A concepção conservadora fragmenta as relações sociais e enfoca no mundo natural; a tecnicista enfatiza a aplicação da técnica e despreza a questão política; a holística ou romântica dilui as individualidades em um todo sem identidades.

Outra forma de pensarmos a educação ambiental reside na emancipação do sujeito, no entendimento da relação dialética entre o meio ambiente e as forças sociais. Ou seja, no entendimento de que o sujeito crítico é capaz de possibilitar a transformação social. É, pois a Educação Ambiental crítica que se segue.

#### 2.2.3.2 Concepção de Educação Ambiental Crítica ou Emancipatória

Diferentemente da concepção não crítica, a Educação Ambiental crítica possui como foco as relações que se estabelecem entre o meio social e a natureza. De indivíduo, o ser humano passa a ser entendido como sujeito do processo na tomada de consciência da integração existente entre si e o mundo a sua volta. “Nela,

o indivíduo é levado a construir a noção do que acontece ao seu redor, conhece o contexto em que se encontra. As mudanças no meio ambiente têm significado para ele; e o mais importante: sabe ser crítico” (KLUG, 2013, p. 21).

Segundo Lima (2011b), Carvalho (2004 e 2006) e Jacobi (2005), a matriz emancipatória defende uma Educação Ambiental caracterizada por uma visão complexa do fenômeno socioambiental; entende que tanto o ser humano como a natureza possuem liberdades a serem exercidas; atitudes críticas em vista aos desafios ambientais criados pelo processo civilizatório atual; uma participação ativa nas esferas políticas; um reconhecimento da necessária subordinação dos conhecimentos técnicos e científicos à reflexão ética ambiental; uma visão política participativa que busca vias para o desenvolvimento democrático amplo e profundo sobre as questões ambientais; crítica a toda forma de dominação ideológica dominante, e um chamado para a transformação dos valores e práticas contrárias aos bens difusos. Nesse sentido, a Educação Ambiental de matriz emancipatória, ramo da Educação Ambiental crítica, é entendida como “elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania” (LOUREIRO, 2004. p. 66-67). Ao encontro dessa perspectiva, Lima (2011b, p. 172), complementa ao afirmar que “a conjunção desses processos pode abrir caminhos profícuos para a construção de uma sustentabilidade emancipatória, apoiada na defesa da vida em sentido amplo, da liberdade e da justiça social”.

A educação ambiental crítica exige dos sujeitos “uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental do indivíduo” (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Como metodologia, a educação ambiental crítica,

pressupõe que o processo pedagógico seja aberto, democrático e dialógico entre os próprios alunos e alunas e entre os alunos e as alunas e os professores e as professoras e a administração da escola com a comunidade em que vivem, com a família e com a sociedade em geral (REIGOTA, 2014, p. 67).

Entende-se a educação ambiental como a formação plena do ser humano. Ela trabalha os mais diversos aspectos que envolvem o ser humano e o mundo físico como questões econômicas/financeiras, problemas sociais e políticos, o efeito

negativo do ser humano sobre biomas, desenvolvimento humano e sustentabilidade de toda a vida, políticas educacionais, entre outros (BOFF, 2015).

Segundo Reigota (2014), a educação ambiental, em suas primeiras décadas, passou por um período de se preocupar, restritamente, com a busca de alternativas para conservar as espécies de plantas e animais sem fomentar ações políticas e sociais para sanar as causas dos problemas. Hoje, entende-se a educação ambiental como uma educação voltada à aspectos políticos e éticos do ser humano.

A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2014, p. 13).

Na educação ambiental ocorre a possibilidade do paradigma da sustentabilidade poder ser trabalhado, a consciência crítica ser fomentada e novos valores serem assimilados. Enfim, o ser humano se enriquece e o reflexo dos benefícios ocorre nele para ele, nele para o mundo e do mundo para ele. Educação ambiental e sustentabilidade são, assim, caminhos para o ser humano ser mais humano.

Segundo Guimarães (2004), em uma perspectiva de Educação Ambiental crítica, o sujeito é levado a reconhecer as intervenções que o ser humano provocou no meio ambiente e é capaz de se mobilizar para um processo de transformação da realidade coletiva.

A escola é um espaço privilegiado para essa Educação Ambiental crítica. A escola é entendida, por Layrargues (2006, p. 76), como:

um dos espaços – políticos - onde se travam as disputas ideológicas entre os grupos antagônicos, onde as forças sociais hegemônicas procuram manter o status quo, enquanto as forças sociais contra-hegemônicas procuram alterá-lo. [...] a educação é um campo de disputa que cumpre um papel de desalienação ideológica das condições sociais, evidenciando que as coisas nem sempre foram assim, e que não têm porque continuarem assim sendo.

Neste sentido, a educação ambiental é um campo de disputa política e ideológica marcado pela pluralidade e pela complexidade de forças que digladiam por espaço na busca por hegemonia, e assim, terem seus interesses atendidos. De

modo geral o debate político faz parte do campo educacional. A educação ambiental crítica acirra ainda mais este debate ao confrontar os interesses privados defendidos pelo capitalismo em detrimento aos interesses da coletividade, entendida, aqui, como os seres vivos na sua diversidade e até mesmo os seres inanimados, dignificados por estarem juntos com o ser humano no mundo.

A Educação Ambiental é um projeto de formação política, ética e cidadã dos sujeitos participantes no fenômeno social. Acredita-se mais do que nunca que trabalhar o tema da sustentabilidade e da educação ambiental é assaz relevante na atual sociedade.

A questão ambiental necessita de uma análise ampla, não sendo responsabilidade de alguma disciplina específica executar esse trabalho ou de algum grupo de especialistas, até pelo fato do perigo em cair-se numa perspectiva reducionista sobre a crise ambiental e sobre a educação ambiental. Por isso, Layrargues (2006) aponta para a criação de uma perspectiva ambiental da complexidade, envolvendo conceitos menos abstratos para se aproximar do centro das dinâmicas sociológicas e pedagógicas sobre educação ambiental.

É a consideração da categoria 'trabalho' que fornece a concretude necessária para que seja possível visualizar que os 'humanos' não são seres vivos genéricos e abstratos para serem qualificados linearmente numa relação 'humano-natureza' como é tão frequentemente posta, mas sim preenchidos de valores, interesses, intencionalidades e intervenções físicas no mundo bastante diferenciadas (LAYRARGUES, 2006, p. 80).

De acordo com Loureiro (2012), hodiernamente não é mais possível de se falar de Educação Ambiental no singular. Há diversos entendimentos sobre ela, seu papel no processo de formação humana e a repercussão que causa sobre o meio ambiente. Faz-se necessária uma qualificação entre as linhas de pensamento que a trabalham para poder-se evidenciar suas virtudes e limitações.

A presença de diversas correntes de pensamento sobre Educação Ambiental traz uma riqueza de possibilidades neste campo de pesquisa. A linha de pensamento e as contribuições, apresentadas por Loureiro (2012), cooptam fervorosos pesquisadores em todo o mundo. Aqui no Brasil, o paradigma para a educação ambiental advém de uma inspiração decorrente de duas fortes correntes de pensamento: a "pedagogia histórico-crítica" e a "pedagogia libertária", munidas, essas, do método dialético.

Como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. Diálogo entendido em sentido original de troca e reciprocidade, oriundo do prefixo grego *día*, tornando-se a base da educação. Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (LOUREIRO, 2012, p. 28).

A Educação Ambiental promove a tomada de consciência das questões socioambientais por via da relação intersubjetiva. “A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida” (LOUREIRO, 2012, p. 34).

Pode-se afirmar que a educação ambiental é uma via de formação política e cidadã dos sujeitos sociais. Sua importância está para além do plano conservacionista e moralista (LOUREIRO, 2012). É, pois, uma educação “consonante com a emancipação”. A emancipação é um movimento permanente de conscientização e superação das forças ideológicas que se materializam nas instituições, doutrinas, costumes, senso comum, produções científicas, na definição de um modo de ser social dominante e que distancia o ser humano de sua humanidade para reproduzir os modelos acabados de interesse dos “colonizadores da humanidade” (ADORNO, 2000, p. 183). Portanto, como se lê em Loureiro (2012, p. 37), “educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições”.

O ser humano pode ser entendido como sujeito participante nos processos decisórios do mundo no qual está imerso. Daí que a reflexão crítica sobre as questões socioambientais deve estar alinhada com o projeto societário que se espera desenvolver.

A reflexão crítica deve gerar a práxis, isto é, ação – reflexão – ação; e a educação ambiental, ao formar para a cidadania ativa e igualitária, vai preparar homens e mulheres para exigir direitos e cumprir deveres, para participação social e para a representatividade, de modo a contribuir e influenciar a formulação de políticas públicas e a construção de uma cultura de democracia (PELÍCIONI e PHILIPPI, 2014, p. 07).

O Quadro 01 sintetiza as características das diferentes concepções da Educação Ambiental que apresentamos.

Quadro 01: Concepções da Educação Ambiental.

<b>Atributos</b>	<b>EA</b>	<b>Características</b>
Modelo de Orientação	EA Convencional	Reproduz a ordem social vigente e a orienta para os interesses de conservação ambiental.
	EA Crítica	Mobiliza as forças internas da sociedade para buscar transformação social. A arena de debate está no meio político-social.
Principal Objetivo	EA Convencional	Mudança ambiental pelo apelo moral e mudanças no comportamento dos indivíduos.
	EA Crítica	Leitura crítica da sociedade para provocar uma mudança social e ambiental.
Concepção de Ser Humano e Causas da Crise Ambiental	EA Convencional	Defende uma concepção de humanidade abstrata, causadora e vítima dos males ambientais.
	EA Crítica	Identifica os sujeitos sociais, lhes atribui responsabilidades diferentes e mensura os diferentes impactos que a questão ambiental provoca em grupos mais ou menos vulneráveis.
Entendimento da problemática ambiental	EA Convencional	É resultado da falta de conhecimento da população que desconhece os limites e o uso racional dos recursos naturais.
	EA Crítica	É produto da apropriação privada para fins privados dos recursos naturais.
Compreensão sobre EA	EA Convencional	Prática pedagógica focada no ensino da ecologia e conservação.
	EA Crítica	Prática pedagógica focada na reflexão sobre os sistemas sociais e sua relação com os sistemas naturais.

Fonte: Modelos típico-ideais das concepções de Educação Ambiental segundo Layrargues (2003) e Lima (2011b).

### 2.2.3.3 Abordagens Práticas da Educação Ambiental: comportamental e popular

Segundo Carvalho (2001), na medida em que o debate sobre Educação Ambiental foi crescendo e as práticas educativas assumindo seus discursos, ocorreram dois pontos de tensão que repercutirão na Educação Ambiental escolar. O

primeiro trata da complexidade do tema e o grande número de interesses, concepções e atores presentes na disputa. O segundo ponto de tensão trata das tradições educativas que os conceitos ambientais se agenciarão para produzir suas práticas.

A formulação dos conceitos, as disputas e concepção educativa produziram variadas práticas de Educação Ambiental, as quais podem ser sintetizadas em duas grandes matrizes orientadoras: a *comportamental (não crítica ou conservadora)* e a *popular (crítica ou emancipatória)*. A partir do debate sobre as questões ambientais, criou-se um consenso na visão dos especialistas e, posteriormente, também na opinião popular a respeito da necessidade de se difundir rapidamente na consciência de todos os graves problemas ambientais que o planeta está sofrendo e dos riscos para a vida. A educação, em especial a educação escolar, foi incumbida a tarefa de difundir os conhecimentos sobre os hábitos provocadores da insustentabilidade ambiental e a difícil tarefa de os transformar em hábitos considerados saudáveis para a perpetuação da vida no planeta. Embora todos os grupos sociais devessem receber educação e orientação sobre os hábitos, valores e medidas necessárias a serem adotadas para se fazer uma mudança que garantisse a preservação do planeta, na visão dessa corrente, as crianças são consideradas como o grupo prioritário<sup>2</sup> para alocar os esforços.

As crianças representam aqui as gerações futuras em formação. Considerando que as crianças estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõe-se que nelas a consciência ambiental pode ser internalizada e traduzida em comportamentos de forma mais bem-sucedida do que nos adultos que, já formados, possuem um repertório de hábitos e comportamentos cristalizados e de difícil reorientação (CARVALHO, 2001, p. 46).

Apoiada no conceito da psicopedagogia comportamental, a Educação Ambiental assume como objetivo principal, mudar o comportamento das crianças para o trato com o meio ambiente. A matriz conceitual da psicopedagogia comportamental defende que o indivíduo pode, a partir de conhecimentos partilhados pelo processo educativo, se formar como sujeito volitivo das tomadas de decisão, dada a base racional sobre a qual são formados tais conceitos. A formação da consciência manifestará a vontade dos indivíduos pelo comportamento no meio social.

---

<sup>2</sup> O conceito de Sujeito Prioritário é desenvolvido por Ruiz (1995) e pode ser visto em: RUIZ, J. R. Diagnóstico mexicano sobre educación popular ambiental. In: **Seminário regional de capacitación de las comunidades para el manejo sustentable de los recursos naturales**. Rede de Educación Popular Ambiental - REPEC, México, 1995.

Acredita, também, que é possível aceder a vontade dos indivíduos e produzir transformações nas motivações das ações destes através de um processo racional, que se passa no plano do esclarecimento, do acesso a informações coerentes e da tomada de consciência (CARVALHO, 2001, p. 46).

Por fim, a matriz comportamentalista assume o pressuposto de que os indivíduos podem ter na totalidade de sua ação uma causa racional. Assim, a Educação Ambiental atuará com a função de formar valores e construir conceitos.

A matriz da Educação Ambiental popular está intimamente ligada ao entendimento do processo educativo como a formação cidadã para a ação política ou ainda como prática social que garanta a abertura de fendas nos diversos sistemas de organização social que, por vezes, busca se fechar aos interesses sociais como mecanismo de proteção dos interesses de alguns privilegiados que estão no poder.

A EA popular compartilha com essa visão a ideia de que a vocação da educação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade. O destinatário desta educação são os sujeitos históricos, inseridos numa conjuntura sociopolítica determinada, cuja ação, sempre intrinsecamente política, resulta de um universo de valores construído social e historicamente (CARVALHO, 2001, p. 46).

Nesta vertente do pensamento educacional, o ser humano é entendido como um ser histórico e socialmente constituído. Como afirma Leontiev (2004, p. 279), "o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade". Neste sentido, a cultura formada pela intercessão entre os indivíduos provoca o alargamento das potencialidades individuais, não a subtração do indivíduo ou sua subjetividade. Por esse motivo, o foco da Educação Ambiental popular não é preferencialmente o comportamento, mas sim, faz uso "de conceitos mais complexos, como por exemplo o de Ação Política, no sentido em que é definido pela filosofia política de Arendt<sup>3</sup>, para entender o agir dos sujeitos e grupos sociais frente às questões ambientais" (CARVALHO, 2001, p. 47). A Educação Ambiental popular está mais preocupada com

---

<sup>3</sup> Segundo Arendt (2016), a Ação Política é a mais nobre expressão que o ser humano possui. A condição humana se define na ação que os seres humanos praticam junto a seus pares contribuindo para influir no destino do mundo social. A base democrática é formada pela capacidade de ação em meio à diversidade de ideias e condições para a criação de algo novo no contexto social. Assim, o campo educacional é próprio do agir humano, do exercício da liberdade, da prática social e política na busca do que se deseja realizar.

a transformações das relações sociais dos agrupamentos humanos com o meio ambiente do que ações pontuais de preservação da natureza, pois entende que o meio ambiente é um campo perpassado pelas culturas, ideologias, embate de interesses e sentidos socialmente construídos. Neste sentido, os conceitos de subjetividade e trabalho estão intimamente ligados por fornecer o substrato para a tessitura do real.

Abraçando a lógica dialética de Karl Marx, Saviani (2004) critica as concepções simplistas que afirmavam que a subjetividade é algo inerente aos indivíduos em sua singularidade. Para o referido autor, a subjetividade, "conteúdo da essência humana reside no trabalho.... o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens" (Saviani, 2004, p. 28). O homem forma sua essência a partir de sua existência concreta, das relações que forma, nas atividades práticas de transformação do mundo natural, cujo trabalho é a principal.

Diferentemente da matriz comportamental que privilegia um grupo etário, a Educação Ambiental popular acredita que para a formação de um novo éthos social (conjunto de hábitos e comportamentos ligados à esfera social, além de, valores e crenças ligados à cultura) capaz de enfatizar a dimensão social com o meio ambiente por uma pauta que apresente os valores libertários, um fazer político democrático e relações de profunda identidade solidária deva atender a formação processual e permanente. Apesar de haver experiências em Educação Ambiental popular que direcione sua ação a certos grupos e contextos sociais, ela não restringe sua ação à adultos capazes de tomada de decisão ou a crianças em processo de formação (CARVALHO, 2001).

#### 2.2.3.4 Abordagens Práticas da Educação Ambiental: tendência natural, cognitivista e histórica

Tozoni-Reis (2004) elabora uma obra a partir de sua tese de doutorado cuja relevância para esta dissertação se destaca. A autora entrevistou um número expressivo de professores de universidades públicas no Estado de São Paulo e constatou a partir da análise dos dados coletados que havia três tendências de representações básicas no entendimento sobre Educação Ambiental: *a natural e a*

*racional ou cognitivista (não crítica ou conservadora); e a histórica (crítica ou emancipatória).*

A primeira foi denominada de *tendência natural*, na qual a relação do ser humano com o meio ambiente acontece de modo direto, não possuindo a interface cultural e do meio social, o que rejeita a ideia de ser humano histórico e socialmente constituído. Nesta tendência o ser humano é entendido como parte integrante do mundo natural e a pedagogia empregada na Educação Ambiental para resgatar a organicidade do mundo dá indicações da necessidade do ser humano se adaptar ao meio natural. Em uma das falas-síntese, Tozoni-Reis (2004, p. 28), identifica a concepção de que a educação é um processo de desenvolvimento individual centrado na comunicação de valores e desenvolvimento de atitudes.

Educação ambiental é a inserção da espécie humana no ambiente, seja ele como membro num ambiente criado pelo homem, seja ele no ambiente natural. Então ele deve se comportar (e esse é um posicionamento bastante forte para nós), deve se colocar como qualquer outra espécie que faz parte do ambiente (TOZONI-REIS, 2004, p. 28).

A representação sobre os conteúdos naturais revela valores e atitudes que indicam um tipo de subjetividade humana desvinculada do processo histórico-social. Há também uma universalização dos conteúdos valorativos como: respeito; cuidado e sobrevivência. Quanto ao processo pedagógico, prevalece a ideia de interiorização das atitudes, valores e conhecimentos sobre os aspectos ecológicos. Essa tendência possui como síntese o entendimento de que os indivíduos, em harmonia e interiormente equilibrados produzem uma sociedade harmônica e com todas as condições para garantir o equilíbrio interno humano.

A ideia de formação humana que fundamenta a concepção de educação como um processo de formação individual do sujeito natural, proclama o resgate da dimensão pessoal e afetiva rejeitando a experiência coletiva dos indivíduos em sociedade. Percebe-se aqui uma dicotomia entre o cidadão e o indivíduo, embora muitas vezes a expressão *cidadão* e *cidadania* façam parte desse discurso individualista e subjetivista. Cidadão e cidadania parecem reduzidos ao campo jurídico de direitos e deveres, sem tráfegar no campo político onde as contradições sociais são ponto de partida para a compreensão da cidadania (TOZONI-REIS, 2016, p. 08).

A Educação Ambiental pode levar o ser humano de volta ao convívio com a natureza, pura, bela e necessária para a realização de nosso ser. A supervalorização

dos aspectos educativos vinculados à afetividade e à subjetividade conduz o ser humano a encontrar em si aquilo que a natureza revela fora de si.

A segunda tendência de Educação Ambiental defende que a relação do ser humano com a natureza é mediada pelo saber técnico e científico, por isto, ela é chamada de tendência *racional* ou *cognitivista* e é também, neste sentido, que a pedagogia empregada nesta concepção caminha (LIMA, 2011).

Esse núcleo foi identificado a partir da análise do papel dos conhecimentos científicos nessa relação, que resultou na ideia de que o homem se relaciona com a natureza *essencialmente* pela razão, ou seja, a relação homem-natureza é mediada pelos conhecimentos científicos, instrumentos racionais (TOZONI-REIS, 2004, p. 102).

A concepção de sujeito e ser humano envereda pela supervalorização da razão instrumental moderna como meta para a formação do entendimento da relação do ser humano com o meio ambiente, além da construção das práticas educativas institucionais sobre Educação Ambiental. Pedagogicamente, se destacam duas correntes teórico-metodológicas contidas na pedagogia tradicional: a primeira é a que centra o processo educativo na transmissão e assimilação dos conteúdos pelos alunos, já a segunda nos processos mentais individuais. Assim, a Educação Ambiental atua no ensino da ecologia e instrumentalização da razão para preservação dos recursos naturais. Em uma das falas-síntese, apresentada por Tozoni-Reis (2004, p. 72), a tendência racional é exemplificada por um professor participante de sua pesquisa que afirmou: “Minha definição de educação ambiental é dar condições aos alunos para usar mais a cabeça e agredir um pouco menos o meio ambiente. É bem simples. Conhecimento e mudança de atitude”.

A *histórica*, terceira e última tendência de Educação Ambiental, se constitui da articulação entre os processos cognitivos com os aspectos culturais formados ao longo da história, das forças políticas agentes no meio social e das formas de relação criadas entre o ser humano e o meio ambiente.

A concepção pedagógica, presente nesta tendência é entendida como processual, continuada e complexa. Não se esgota na transmissão e assimilação de conteúdos ecológicos determinados, mas supera-os ao assumir que “a educação deve ultrapassar a abordagem informativa para garantir a formação dos sujeitos” (TOZONI-REIS, 2004, p. 73). Sujeitos esses, situados e agentes em uma dada relação sócio-

cultural. A educação acontece na relação entre as pessoas, mais que entre pessoa e conteúdo.

A Educação Ambiental alerta para os perigos da alienação ideológica formada a partir dos instrumentos de produção e difusão de saberes a serviço de interesses de grupos hegemônicos e que, numa segunda etapa articulam as mais diversas relações sociais nos moldes de suas instâncias. Isso leva a Educação Ambiental, mais uma vez, buscar suas bases nas considerações forjadas no meio social e cultural (TOZONI-REIS, 2016).

A Educação Ambiental de tendência histórica encontra seu fundamento pedagógico e teórico- metodológico, respectivamente, nas teorias socioconstrutivistas e no conceito de conscientização, entendido como “um processo de reflexão histórica e ação concreta que implica opções políticas e articula conhecimentos e valores para a transformação da relação homem-natureza estabelecida pela história complexa das relações sociais” (TOZONI-REIS, 2004, p. 100). Esta Educação Ambiental é mediadora das relações formadas entre o ser humano e a natureza, entre os seres humanos e entre a sociedade e a natureza; estas relações são estabelecidas por conhecimentos, valores, ações e hábitos que nos aproximam da sustentabilidade real.

Portanto, a Educação Ambiental histórica é carregada de política, relações sociais e se funda na história, no concreto da existência humana e no mundo natural; não pode ser técnica nem imediata, ela é processo de conscientização, apropriação de conhecimentos, reflexão-ação-reflexão – é práxis.

#### 2.2.4 Macrocategorias Básicas da Educação Ambiental

A Educação Ambiental tem recebido classificações decorrentes da pluralidade de entendimentos que a temática ambiental assumiu ao longo das transformações e ênfases dadas às tendências pedagógicas, epistemológicas, ambiental, ética, cultural, política, social, além da força das instituições nas arenas de debate no Brasil e mundo. Segundo Lima (2011b), a título de organização para se poder ter, de modo geral, as bases fundamentais das diversas classificações sobre Educação Ambiental no Brasil, deu-se a formulação das três Macrocategorias Básicas da Educação Ambiental que relacionam o ser humano, meio ambiente e sociedade. As macrocategorias da Educação Ambiental no Brasil são assim denominadas: conservacionismo, política, cultural e integral. A análise de cada uma delas e de suas vertentes primárias ocorre

ao longo deste texto, a partir de sete enfoques: o entendimento que possuem sobre a *crise ambiental*, concepção de *ser humano*, sua *prática pedagógica*, *os responsáveis* pela crise ambiental, sua *epistemologia*, sua concepção política e as *classificações sobre Educação Ambiental* conceitos a que deu origem.

#### 2.2.4.1 O conservacionismo

O conservacionismo é um movimento que reúne propostas do mundo das ciências biológicas e do paradigma cientificista moderno. Das ciências biológicas herdou a ideia naturalista de entendimento sobre as questões ambientais, segundo a qual, a racionalização do uso de recursos naturais, a busca por estratégias de preservação dos ecossistemas e a manutenção da biodiversidade são temas centrais em seu cabedal. Neste sentido,

mantém-se disponível como visão de mundo que informa, não apenas ações de mobilização contra o desaparecimento de espécies, proteção aos animais, etc., mas também é particularmente evocado na ação do Estado, que tende a identificar sua política ambiental como uma política de proteção ambiental (CARVALHO e SATO, 2005, p. 57).

Conforme foi-se trazendo para o debate os problemas provocados pela crise ambiental e as questões foram sendo aprofundadas, os conservacionistas e preservacionistas foram se dando conta da gravidade do problema provocado pelo ser humano à natureza. Ao identificar o ser humano como causa dos danos ambientais, passaram a

...interpretar a crise ambiental como um fenômeno natural, ideologicamente neutro, essa tendência conservacionista também atendia aos interesses dominantes na sociedade ao expurgar a crise ambiental dos conflitos sociais e políticos que lhe eram inerentes (LIMA, 2011b, p. 176).

A influência da razão instrumental moderna foi adotada pelos conservacionistas que entenderam como medida para superar a crise ambiental o emprego da tecnologia. O emprego do ideal moderno também fragmentou a realidade e separou o ser humano e a cultura do mundo natural, a razão do objeto a ser conhecido, a razão da emoção e “posteriormente se multiplicou em outras tantas dicotomias como desenvolvimento e meio ambiente, consumo e produção, ciências naturais e sociais, técnica e ética, entre outras” (LIMA, 2009, p. 154). Grün (2007)

defende que a dicotomização provocada pelo pensamento moderno fez com que todo conhecimento científico válido fosse formado a partir desse modelo epistemológico, o qual se estendeu até as questões do meio ambiente e separou o ser humano, política e cultura da natureza.

É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir dessa cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles olham a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas. Aliás, este é o novo ideal da educação: distinguir-se o mais possível da natureza, tornar-se humano (GRUN, 2007, p. 35).

Para o debate das questões ambientais a razão instrumental, técnica e científica é destacada e passa a ser considerada o único discurso válido em detrimento de outros modos de formulação do entendimento sobre a problemática ambiental como razão política, ética e comunicativa. Por conta desta forma de entender os problemas ambientais, eles passam a ser debatidos de forma “neutra” por especialistas das áreas científicas.

O ser humano abstrato causador dos males ambientais e distante do mundo natural provoca a desumanização das relações entre essas realidades, as quais passam a ser entendidas como dicotômicas. A prática pedagógica escolar conservacionista se fundamenta na transmissão de conhecimentos que versem sobre os sistemas ecológicos e saberes tecnológicos para mitigar os impactos ambientais decorrentes da ação antrópica. A prática pedagógica de

viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p. 30).

Assim, a reflexão ambiental é direcionada para a esfera privada em vez de ser tratada no viés social e político, dada a formação de uma Educação Ambiental que se organizou nos moldes da dicotomia ser humano e natureza, tecnicista e apropriação do público pelo privado.

#### 2.2.4.2 Política ou socioambiental

A segunda Macrocategoria Básica da Educação Ambiental, política ou socioambiental, busca superar as deficiências da concepção ambientalista ao incorporar em seu discurso elementos políticos e sociais não presentes na concepção anteriormente vista. Nesta macrocategoria básica, as causas dos problemas ambientais são resultado do processo como a organização humana se firmou quanto política e economia, as quais, trouxeram em seu cerne a valorização da propriedade privada, a exploração dos recursos naturais difusos - bem comum pertencentes a todos os cidadãos -, e o atrelamento do Estado a estes ideais. “Com base nessa compreensão, consideram que as empresas privadas e o Estado são os principais agentes responsáveis pela degradação ambiental, devendo ser prioritariamente responsabilizados pelo restante da sociedade” (LIMA, 2011b, p. 177).

Segundo Layrargues & Lima (2014), Lima (2011b), Reigota (2014), Guimarães (2013) e Loureiro (2012), os fundamentos desta macroestrutura repousam na epistemologia das ciências humanas e sociais. Estas, permitem um entendimento político e social das causas, consequências e soluções para os problemas socioambientais. A Educação Ambiental está atenta aos conflitos político-sociais presentes no interior das sociedades a nível micro organizacional dos agrupamentos humanos e a nível macro organizacional ao debater sobre esses conflitos a nível mundial e “concebe a crise ambiental como o produto da dominação e da exploração exercida sobre a sociedade e o ambiente por certos grupos sociais” (LIMA, 2011b, p. 178).

Na concepção prático-pedagógica,

educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoriaprática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais, sendo a intervenção nesta realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam e estruturam a sociedade são priorizados, significando uma Educação política, a qual nos faz perceber e ser os sujeitos que somos na história (GUIMARÃES, 2013 p. 17).

O perfil político da Educação Ambiental permite a problematização da realidade social e sua relação com o meio ambiente nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Desenvolve o conceito de assimetria, segundo a qual, há

diferentes sujeitos sociais responsáveis pela crise ambiental, afetados por ela e em condições de contribuir para sua solução. A nomeação e responsabilização desses sujeitos por via das práticas educativas permite a organização conceitual e a criação de uma pauta de ação política em busca da justiça social. Portanto,

a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p. 29).

A macrocategoria básica política ou socioambiental foi uma das mais profícuas no campo da Educação Ambiental. Ela resultou em correntes de pensamento que, conforme as transformações sociais e políticas sobre a Educação Ambiental, permanentemente se renovam, atendendo às demandas das sociedades e do mundo dinâmico na atualidade. A afirmação política e cunho transformador fazem parte de algumas correntes de Educação Ambiental como: “da EA alternativa, da EA crítica, da EA para a gestão ambiental, da ecopedagogia, da EA transformadora, entre outras denominações” (LIMA, 2011, p. 178).

#### 2.2.4.3 Cultural ou culturalista

A macrocategoria básica cultural defende uma postura de renovação dos aspectos ético-valorativos presentes nos indivíduos, nas relações entre os indivíduos e entre estes e o meio ambiente. Os projetos humanos se encontram presentes no meio cultural. Na ação humana a cultura é formada, ganha corpo, os valores são formados e, em contrapartida, o ser humano é formado pela cultura na qual encontra as facticidades orientativas para sua existência. Além do movimento de assimilação ou acomodação à cultura estabelecida, há também os movimentos contraculturais que, segundo Lima (2011b, p.179), “visam a uma renovação das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante”. Um dos mecanismos mais importantes para a perpetuação ou transformação cultural é a educação. Segundo Festozo & Tozoni-Reis (2015, p. 03):

A educação, importante âmbito de análise, porque é responsável por ensinar valores e instruir a população para a vida em sociedade – nessa sociedade burguesa -, foi se organizando ao longo dos séculos, portanto, reforçando a ideologia da classe dominante. O limite da educação “para todos”,

preconizada no processo revolucionário burguês está claramente explicitado por Voltaire, em 1757, que já dizia que as massas não deviam ser esclarecidas, afinal o povo deveria ser guiado e não instruído.

Ensinar valores e fomentar a transformação no modo de pensar dos indivíduos é o carro chefe da proposta pedagógica cultural que busca criar uma nova forma do ser humano se relacionar com o meio ambiente, “que apela para uma transformação valorativa na direção da solidariedade, do acolhimento da diversidade cultural, da igualdade e da justiça socioambiental” (LIMA, 2011b, p. 179). Essa macrocategoria possui três vertentes.

A primeira das vertentes é a *individualizante*, que apela para os *conteúdos interiores* que se centram no autoconhecimento, autodesenvolvimento, autoestima, espiritualidade pessoal, a busca pela harmonia individual com a natureza, formação psicoafetiva, a busca pelo bem-estar pessoal e pelos *conteúdos manifestos* que são expressos em ações sobre o meio ambiente como a redução individual do consumo de recursos naturais, a reutilização de materiais, a separação de material reciclável pela cor das lixeiras como ocorre com as práticas educativas dos 3 Rs – reduzir, reutilizar e reciclar; conforme afirmam Pocho (2011, p. 55) e Lima (2011b, p. 179). A partir dessa concepção, na medida que cada indivíduo fizer sua parte na contribuição à mudança de atitudes para com o meio ambiente, a degradação ambiental diminuirá até o ponto em que se obterá a superação completa dos danos impingidos nos últimos tempos.

A segunda vertente é a *coletivista*, segundo a qual, não é possível haver mudanças estruturais no meio social e superar a crise ambiental partindo de pressupostos individualizantes que produzem irrisórios resultados em termos práticos. As mudanças individuais só fazem sentido se repercutirem em transformações culturais mais amplas, a nível social. Por este motivo,

São priorizados os comportamentos e os valores relacionados à solidariedade, à cooperação social, à defesa pública da diversidade cultural, à responsabilidade social das instituições, à justiça socioambiental como movimento, à democratização do conhecimento e das oportunidades sociais que ele oferece, às manifestações coletivas, aos mutirões, aos laços comunitários, à reivindicação dos direitos culturais coletivos e do consumidor, (...) entre outras possibilidades (LIMA, 2011b, p. 180).

Layrargues, ao prefaciар Loureiro (2012, p. 13), faz referência a três possibilidades associativas entre a questão cultural e a sociedade, aproximando-se do que foi afirmado anteriormente por Lima (2011 b).

No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto do pensamento ambientalista, como das próprias correntes pedagógicas da educação, existem propostas educativas voltadas à questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: a mudança cultural associada a estabilidade social; a mudança social associada a estabilidade cultural; e, finalmente a mudança cultural concomitante à mudança social.

A mudança cultural associada à estabilidade social vai ao encontro da perspectiva do enfoque individualizante da Educação Ambiental cultural ao afirmar que mudanças no âmbito individual podem provocar resultados pertinentes no domínio social. Num segundo momento, a Educação Ambiental com ênfase nas mudanças coletivas culturais pode provocar mudanças sociais relevantes. Por fim, um terceiro encaminhamento conduz para a possibilidade da mudança social com a permanência da cultura por via de uma Educação Ambiental que priorize a mudança política à mudança cultural, perspectiva próxima da macroestrutura básica política ou socioambiental.

A terceira vertente que se pode obter pela leitura de Carvalho (2004) e Neto & Cruz (2008) é a formulação de uma concepção de *sujeito ecológico*, cujas características atendem aos princípios já trabalhados da tendência culturalista, como é o caso da formulação de uma contracultura em oposição ao *status quo* hegemônico, traços de uma espiritualidade religioso-ambiental, de uma ética romantizada e de uma sensibilidade para com as questões ambientais por via de uma metodologia pedagógica de transformação dos códigos de valores em vista à formação de uma nova sociedade (LIMA, 2011b). A concepção de sujeito ecológico defende uma aproximação entre as pessoas e uma harmonia entre elas para a formação de uma sociedade ecológica, o que permite uma aproximação afetiva do ser humano com a natureza, se distancia do antropocentrismo para um entendimento diversificado dos saberes que envolvem a questão ambiental e valoriza as diversas manifestações socioculturais. Neste sentido, a sociedade ecológica “se fundamenta sobretudo no modo de inter-relação humana, posto que não é possível haver sociedade ecológica se esta não estiver em consonância com o universo de pessoas que a constrói através de interação mútua” (NETO; CRUZ, 2008, p. 01).

#### 2.2.4.4 Integral ou integradora

A macrocategoria básica *integral ou integradora* admite simultaneamente as diferentes concepções sobre educação, indivíduo, meio ambiente e setores organizados da sociedade para a formulação de seu entendimento sobre as questões ambientais. A partir da integração desses elementos haveria a construção dos conhecimentos e ações que romperiam com a unilateralidade, seriam constituições complexas, para além dos limites que os saberes individualmente trazem consigo.

Trata-se, portanto de uma integração de ecologia, educação, política, cultura, economia, ética e tecnologia e, ainda que preliminarmente, do lançamento de pontes entre os saberes científico, filosófico, tradicional, artístico e religioso, da comunicação das disciplinas entre si e do estabelecimento de parcerias entre os diversos segmentos sociais pertencentes à sociedade civil, ao Estado e ao setor privado (LIMA, 2011 b, p. 182 - 183).

Inspirada na teoria da complexidade de Edgar Morin (2007, 2009 e 2010), essa macrocategoria básica afirma que os problemas ambientais precisam ser tratados por processos que contemplem diferentes orientações racionais, perspectivas pedagógicas e múltiplas ações. Dado que o fenômeno humano não comporta unilateralismos reducionistas que definem em detrimento da compreensão que é mais rica e ampla. Nas palavras de Leff (2011, p. 310), ele afirma que na complexidade “reconhece-se que os problemas ambientais são sistemas complexos, nos quais intervêm processos de diferentes racionalidades, ordens de materialidade e escalas espaço-temporais”. A riqueza do pensamento está na complexidade que ele é capaz de assumir, nas relações que é capaz de fazer com as epistemologias subjacentes e outras formas manifestas de saber.

Complexo é tudo aquilo que não pode se reduzir a uma explicação clara, a uma ideia simples e, muito menos, a uma lei simples. (...) O conhecimento complexo procura situar seu objeto na rede à qual ele se encontra conectado. O conhecimento complexo objetiva reconhecer o que liga ou religa o objeto a seu contexto, o processo ou organização em que ele se inscreve (MORIN, 2010, p. 190).

Nessa perspectiva, um olhar crítico dos fundamentos epistemológicos é feita e passa-se a permitir interpretações e assimilação dos mais diversos mirantes dos quais se busca ver o fenômeno. Não significa um anarquismo epistemológico, mas a admissão de que diferentes entendimentos levam a uma visão complexa, mais rica e

capaz de compreender melhor o fenômeno posto como desafio ao pesquisador sobre Educação Ambiental. Significa dizer que há uma interconectividade e uma interdependência entre os saberes, além de uma aproximação do fazer científico ao homem, segundo Morin (2002) e Leff (2011).

A estratégia educacional no contexto da teoria da complexidade precisa estar atenta aos diversos saberes e as relações entre esses saberes na tentativa de aprender o fenômeno estudado em sua interconexão. A isso significa dizer que o tratamento do objeto de estudo precisa ser observado sob diferentes perspectivas epistemológicas, além dele próprio ser confrontado com outros objetos que posso estabelecer relação. Neste sentido, a interdisciplinaridade é a estratégia mais adequada para se ir ao encontro das exigências dessa teoria.

A interdisciplinaridade implica assim um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. Dessa maneira, o termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos (LEFF, 2011, p. 311).

A prática multidisciplinar acontece como ação comum nos estudos sobre Educação Ambiental nos mais diversos grupos de pesquisa dentro e fora das universidades. Pesquisadores vindos de diversas áreas dos saberes contribuem com diferentes leituras sobre as teorias já existentes sobre as questões ambientais, criam novas teorias, releem o fenômeno humano no mundo e sua relação com meio ambiente, interpretam elementos que permanecem e os elementos que mudam nessa relação, entre tantas outras implicações que tornam a Educação Ambiental um objeto de estudo assaz dinâmico. Esses processos ocorrem no sentido de aprofundar os entendimentos já cristalizados no meio acadêmico, criar novos entendimentos sobre os processos que envolvem a Educação Ambiental e, principalmente, revitalizar a prática científica nesse entorno.

No correr dos últimos trinta anos, os que atuam na área da educação ambiental têm gradualmente tomado consciência da riqueza e da amplitude do projeto educativo que ajudaram a construir. Deram-se conta de que o meio ambiente não é simplesmente um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros; nem que é algo a que nos obriga um desenvolvimento que desejamos seja sustentável. A trama do meio ambiente é a trama da

própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso “ser-no-mundo” (SAUVÉ, 2005, 317).

A interação entre os saberes e a percepção da complexidade do objeto e sujeitos pesquisadores alcançada pela interdisciplinaridade proposta por Leff (2011) e a delicada trama que se tece da relação do ser humano com o meio ambiente, evidenciada por Sauvé (2005) encontra síntese nas coloca es de Lima (2011 b, p. 183) quando este autor afirma que o conhecimento abrangente e integrado “por um lado, representa um avanço significativo para o campo ambiental e, por outro, ainda   um processo inacabado, com muitos desafios a responder”.

Em linhas gerais, as macrocategorias básicas da Educa o Ambiental no Brasil trazem princípios no campo epistemológico, ético, da educa o e da política que formam seus conceitos e disputam espaço na busca pela hegemonia.

Cabe evidenciar que as categorias apresentadas neste texto seguem um formato estritamente didático e idealizado, não sendo encontradas isoladamente na realidade escolar ou nos ambientes de educa o informal, os quais extrapolam aos modelos formados a partir do exercício intelectual, conforme   demonstrado no Quadro 02.

Quadro 02: As Macrocategorias da Educação Ambiental no Brasil – Quadro Conceitual.

Macrocategorias Entendimentos das macrocategorias	Conservacionista	Política/Socioambiental	Cultural	Integradora
Crise Ambiental	Desconhecimento	Organização econômica e social	Modelo valorativo depreciador do meio ambiente. A crise ambiental é uma crise ética.	Desarticulação dos conhecimentos para se ter uma panorama complexo da problemática ambiental
Ser Humano	Homem abstrato	Socialmente situado	Valoriza o indivíduo ou o coletivo	Articulado individualmente e com a coletividade
Prática Pedagógica	Transmitir conhecimentos	Problematizadora, desenvolver a consciência política e libertadora	Ético-moral de sensibilização dos indivíduos. Transferência de valores e renovação da cultura	Dinâmica integradora dos múltiplos saberes - interdisciplinaridade.
Sujeitos Responsáveis	O ser humano	Estado e iniciativa privada	A cultura e seus valores	Busca-se a identificação dos fatores numa perspectiva de complexidade
Epistemologia	Ciências naturais	Ciências humanas e sociais	Formação ético-social	Múltiplos saberes, interdependência e interconectividade – teoria da complexidade
Política	Apolítica	Democracia, socialismo, tendências reformistas e anarquistas.	Os comportamento individuais podem provocar mudanças sociais.	Pensamento político criativo, de iniciativas positivas, considera todas as vozes e posições. Todas as políticas.
Conceitos e vertentes de EA a que deu Origem	EA conservacionista	EA crítica, EA emancipadora, EA popular, ecopedagogia, entre outras.	Individualista: 3 Rs e ações individuais. Coletivista: ativismo contracultural, sensibilidade naturalista, sujeito ecológico, espírito religioso, <i>éthos</i> romântico, entre outros.	Teoria geral dos sistemas, o holismo e ambientalização curricular.

Fonte: Quadro conceitual montado a partir da adaptação dos textos de Lima (2011), Reigota (2014), Loureiro(2014 e 2002) e Loureiro & Torres (2014).

### 2.2.5 Educação Ambiental e sustentabilidade

A palavra sustentabilidade está presente em diversos discursos. Seu sentido, por vezes, varia conforme o campo onde é empregada. Sua noção pode ser sofisticada, quando aludida pelo setor político e econômico, ou vulgarizada quando tratada de forma superficial e fora do contexto dialético de transformação social.

Por conta da implicação de diversos setores da sociedade na contribuição da formação de um mundo sustentável, o tema da sustentabilidade precisa ser pensado como um projeto societário de desenvolvimento mundial. Não é por menos que se dá preferência em falar sobre “sustentabilidade socioambiental” a outros temas como “desenvolvimento sustentável” ou simplesmente “sustentabilidade”. Partindo do problema: sustentabilidade socioambiental, encontram-se indicações em autores brasileiros que escrevem sobre a temática ambiental que levam a construir um conceito amplo e incisivo deste tema no cerne das estruturas sociais. Cabe dizer que, mesmo ao se trabalhar o tema da sustentabilidade sobre perspectivas diversas, inclusive sobre a do modelo de reprodução das condições de vida vigentes,

Nunca é por demais dizer que o capitalismo é um sistema programado para fazer sua lógica transmutar a diversidade humana e não-humana na viciosa experiência da repetitividade, da mesmice, do igual, do mono, enfim, da entediante vida contemporânea. Desenvolvimento é um dos mais preciosos termos dessa lógica onde estão enlaçadas, feito um nó górdio, miséria e opulência. Por isso, a demarcação cognitiva mais saliente do discurso ambientalista é conduzir o termo desenvolvimento para ser embebido pelo adjetivo sustentável. Com isso, permite a continuidade de práticas oficiais e não oficiais, legais e ilegais que, apesar de receberem novas rubricas, atualizam as mesmas premissas que têm vigência há, pelo menos, cinco séculos (CABRAL & MORALES, 2010, p. 99).

Conhecer a dinâmica dos meios de produção material, os conteúdos que a força mobilizada pelos meios de comunicação credita e o que descredita, a vertente de pensamento defendida pela sociedade civil organizada, pela escola e outras organizações presente nos embates ideológicos vicejantes no tecido social, além das mascarações e inversões forjadas pelos discursos audíveis pela sociedade comum, é fator indispensável para poder se pensar numa sociedade socioambiental. Como Philippe Pomier Layrargues afirmou na introdução do livro “Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire”:

Para antever objetivamente esse porvir de outro projeto societário, é necessário conhecer a realidade atual que se impõe no cotidiano e também qual padrão civilizatório, estilo de desenvolvimento, estrutura de organização social, modo de produção e consumo que, juntos, representam a fundação e a dinâmica dessas relações societárias daquilo que é visível na concretude do cotidiano (LOUREIRO & TORRES, 2004, p. 07-08).

Ao longo deste texto, serão trabalhados os juízos para a sustentabilidade, os embates ideológicos e políticos presentes na formação dos entendimentos dos elementos que compõe a “sustentabilidade socioambiental”. Não será feita uma divisão simplista em que alguns elementos ou suas fontes sejam, *a priori*, considerados, por conta de juízos de valor, inválidos para a fundamentação teórica dessa dissertação. Neste sentido, se espera trazer um amplo conjunto de conceitos que trate da sustentabilidade, seja ela em sua forma mais superficial, seja mais próxima do ideal de sustentabilidade socioambiental. Ao longo da apresentação dos conceitos e debates, será visto que há elementos apresentados por organismos internacionais que servem ao que se entende como objetivos para uma vida plena dos seres humanos e do planeta, mas por conta da infraestrutura produtiva, o caminho a ser trilhado para se alcançar esses objetivos os torna impossíveis de serem alcançados.

Gudynas (2010) afirma haver uma gradação categorial na utilização do termo “sustentabilidade”, o que permite diferentes entendimentos sobre a prática da sustentabilidade. O autor afirma, também, que há elementos que formam um tipo de sustentabilidade pouco interessante à crítica histórica, mas na medida que o ideal de justiça social e ambiental se aproximam, novos elementos surgem e formam categorias socioambientalmente mais complexas, as quais, passam a ter uma dialética de complementaridade, ou seja, uma categoria cujo o entendimento e prática sobre sustentabilidade são pouco aprofundados na crítica social estão contidos em uma categoria cuja crítica esteja presente (Quadro 03).

Quadro 03: Atributos chave das concepções de sustentabilidade considerando as proximidades, complementaridades e diferenças entre as concepções sobre Sustentabilidade Débil, Forte e Superforte.

<b>ATRIBUTOS CHAVE DAS CONCEPÇÕES DE SUSTENTABILIDADE</b>			
<b>Atributos</b>	<b>Sustentabilidade Débil</b>	<b>Sustentabilidade Forte</b>	<b>Sustentabilidade Superforte</b>
Perspectiva	Antropocêntrica	Antropocêntrica	Biocêntrica
Desenvolvimento	Econômico	Econômico	Qualidade de vida e ecológica
Natureza	Capital natural	Capital natural	Patrimônio natural
Valorização	Instrumental	Instrumental e ecológica	Múltipla e intrínseca
Atores	Consumidores	Consumidores e cidadãos	Cidadãos
Etapa/Cenário	Mercado	Sociedade	Sociedade
Saber científico	Conhecimento privilegiado	Conhecimento privilegiado	Pluralidade de conhecimentos
Outros saberes	Ignorados	Mínimos	Respeitados e incorporados
Práticas	Gestão técnica	Gestão técnica e consultiva	Políticas ambientais públicas e democráticas
Justiça Social	Improvável	Possível	Necessária
Justiça Ecológica	Impossível	Possível	Necessária

Fonte: Traduzido e adaptado de Gudynas (2010, p. 50).

Outro ponto importante a ser desenvolvido sobre essa temática é a diferença entre insustentabilidade socioambiental, a prática de ações sustentáveis e as dimensões que as práticas sustentáveis trazem em seu interior. Pensar a sustentabilidade é analisar os conteúdos de cada perspectiva, evidenciar a real importância que cada uma delas possui para a formação de uma sociedade sustentável e os esforços que precisam ser empreendidos para se ter a real dimensão da viabilidade de cada concepção. Gudynas (2010, p. 49) tece um quadro em que separa a insustentabilidade socioambiental das concepções de sustentabilidade, afirma que a “Sustentabilidade Débil” é contida pela “Sustentabilidade Forte” e esta, por sua vez, está contida na “Sustentabilidade Superforte”. Isto se dá por via da apropriação de ideias de uma pela outra, de aquisição de novos elementos complementares e por novos elementos contrários à posição anterior. O Quadro 04 relaciona essas concepções.

Quadro 04: Relação das concepções sobre Sustentabilidade Débil, Forte e Superforte.

<p><b>Insustentabilidade socioambiental:</b> Situação atual de dominação da natureza; ideal de desenvolvimento econômico; natureza como recursos para formação do capital; rechaça-se limites ecológicos.</p>		
<p><b>Sustentabilidade:</b> A dimensão ambiental faz parte do agir humano sobre a <b>natureza</b>.</p>		
<table border="1"> <tr> <td> <p><b>Sustentabilidade Débil/Fraca:</b> Natureza como valor econômico; orientação antropocêntrica dos recursos naturais; limita-se o uso.</p> </td> </tr> <tr> <td> <p><b>Sustentabilidade Forte:</b> Critica o ideal progressista; preservação de espécies e reservas naturais; racionaliza o consumo; recursos naturais limitados; aplicação de políticas e técnicas.</p> </td> </tr> </table>	<p><b>Sustentabilidade Débil/Fraca:</b> Natureza como valor econômico; orientação antropocêntrica dos recursos naturais; limita-se o uso.</p>	<p><b>Sustentabilidade Forte:</b> Critica o ideal progressista; preservação de espécies e reservas naturais; racionaliza o consumo; recursos naturais limitados; aplicação de políticas e técnicas.</p>
<p><b>Sustentabilidade Débil/Fraca:</b> Natureza como valor econômico; orientação antropocêntrica dos recursos naturais; limita-se o uso.</p>		
<p><b>Sustentabilidade Forte:</b> Critica o ideal progressista; preservação de espécies e reservas naturais; racionaliza o consumo; recursos naturais limitados; aplicação de políticas e técnicas.</p>		
<p><b>Sustentabilidade Superforte:</b> Severas críticas ao ideal progressista; concebe-se o ideal de “patrimônio natural”; valores intrínsecos à natureza; aplicação de políticas públicas democráticas para o meio ambiente; busca-se alternativas produtivas.</p>		

Fonte: Traduzido e adaptado Gudynas (2010, p. 49).

Neste sentido, faz-se necessário a consideração dos mais vastos aspectos presentes no debate sobre a sustentabilidade. Todos os elementos, aqui tratados, terão sua contribuição na formação da Sustentabilidade Socioambiental e com as ponderações que serão feitas, o leitor perceberá que existem diferentes caminhos para se chegar ao ideal de um mesmo objetivo. No que toca às técnicas adotadas para se alcançar os objetivos socioambientais comuns, por via do desenvolvimento sustentável, tem-se um campo de incoerências, conflitos e abordagens que evidenciam a soberania do capital. Entender-se-á que o maior obstáculo para a sustentabilidade socioambiental está presente nos meios para alcançar os objetivos e não nos fins a que se propõe alcançar. Assim, a sustentabilidade socioambiental é formada por objetivos variados, metodologias de acesso variadas, sujeitos formadores do senso comum diversificados e a crítica essencial das estruturas insustentáveis. À primeira vista pode haver uma impressão de contradição, mas dada a complexidade em sua formação, a sustentabilidade só pode ser compreendida a partir a junção de

diversos recortes, análises e críticas. Para tanto, o diálogo entre posicionamentos divergentes e/ou complementares se fez preciso para se fundamentar teoricamente os aspectos da sustentabilidade socioambiental.

Refletir sobre a complexidade ambiental abre um estimulante espaço para compreender a gestão de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalentes, implicando uma mudança na forma de pensar, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas (JACOBI, 2006, p. 09).

Segundo Sachs (2002, p. 85), em relação aos comentários de Stürmer (2014, p. 42 - 43) e Alcântara (2008, p. 40 - 41), pode-se alargar o termo sustentabilidade para oito juízos:

1. Sustentabilidade social – homogeneização da sociedade por via de uma maior equidade na distribuição de renda e bens, pleno trabalho, adequada qualidade de vida;
2. Sustentabilidade cultural – trazer as mudanças e desenvolvimento a partir da integração com as raízes endógenas, se contrapondo à servidão dos modelos culturais dominantes. Autoconfiança e abertura para a continuidade da cultura presente;
3. Sustentabilidade ecológica - preservação dos recursos naturais e desenvolver soluções engenhosas para produção de recursos renováveis. Limitar a utilização de recursos não-renováveis ou que são danosos ao meio ambiente;
4. Sustentabilidade ambiental – respeitar e realçar a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais;
5. Sustentabilidade territorial ou espacial – configurar as áreas urbanas e rurais de modo balanceado, evitando superpopulação nas áreas urbanas, eliminar a tendência de alocação dos recursos públicos prioritariamente nas áreas urbanas e desenvolver estratégias para segurança ambiental das áreas ecologicamente frágeis;
6. Sustentabilidade econômica – avaliação da economia por via do desenvolvimento macrossocial e não do acúmulo privado de capital, segurança alimentar e melhoria dos instrumentos de produção de bens;

7. Sustentabilidade política nacional – desenvolvimento das instituições democráticas, apropriação, por todos, dos direitos humanos, Estado parceiro dos empreendedores para o desenvolvimento de projetos nacionais e coesão social suficiente para empreendimentos sociais;

8. Sustentabilidade política internacional – fortalecimento dos organismos internacionais de prevenção de guerra, controle de gestão dos recursos naturais, gestão participativa dos bens globais pertencentes à humanidade, ações de prevenção ao aquecimento global e outros efeitos negativos da ação humana sobre o meio ambiente.

O mundo insustentável nos chega pela via da utilização dos recursos culturais, ideológicos, políticos e econômicos orientados para o fazer reprodutivo das instâncias de poder de dominação em detrimento das instâncias de poder sustentável e social, faz-se certo que “as instituições e sujeitos sociais que com seus valores, crenças, culturas e interesses particulares” (LOUREIRO e TORRES, 2014, p. 08) deram impulso e subsidiaram o nosso modo de ser no mundo como o encontramos atualmente.

É inescapável a esse projeto societário, ainda, realizar a desconcertante confirmação de que o mundo atual em que nos encontramos não se constituiu meio que, como por acaso, fosse fruto de uma singular obra do destino que sem querer resultou em acidentes do percurso humano nesse pequeno planeta azul. Ao contrário, constituiu-se intencionalmente, por obra direta das ambições, valores e interesses de determinados sujeitos e suas instituições sociais que estrategicamente ocupam os territórios institucionais onde a expressão do poder se faz com naturalidade, legitimidade e onipresença sobre toda a sociedade (LOUREIRO e TORRES, 2004, p. 08).

As distâncias estabelecidas entre as pessoas revelam que, apesar de habitarmos o mesmo “chão comum”, há realização de propósitos por via da secção, classificação e imputação de determinadas medidas segundo critérios que o formador de fronteiras estabelece para melhor alcançar seus objetivos. O estabelecimento de fronteiras define os vilões e os heróis da história cotidiana, além dos associados a esse ou a aquele. No entremeio dos personagens caracterizados como vilões ou heróis está o poder autoritário que determina o que cabe a cada um na história inventada pelos que possuem o “papel e a caneta”.

Não obstante, na atual história do Brasil, novas e mais cruéis fronteiras estão sendo demarcadas. Estas passam a alcançar o cotidiano das pessoas com as

recentes investidas na sedimentação da ideologia dominante que se destina a culpar programas sociais, os investimentos em saúde e educação pela crise do capitalismo em nosso país, a chamar de “ideologia” ou “assédio ideológico” posições de pensamento divergentes das defendidas por eles e ensinadas nas redes de ensino, a defenderem uma educação classista mascarada de oportunidade de escolha das disciplinas e diminuição dos índices de reprovação dos alunos. A saúde, a educação, os funcionários e os programas sociais públicos são “territorializados” no campo demarcado por essas novas fronteiras como criminosos ou culpados pela crise no país. Do outro lado, Maria Lúcia Fattorelli (2016), coordenadora nacional da auditoria cidadã da dívida (pública) ao falar sobre a polêmica proposta de emenda à constituição PEC 241, afirmou que ela pode:

- Agravar ainda mais o privilégio da chamada “dívida pública” no orçamento federal, na medida em que pretende congelar a destinação de recursos para todas as demais rubricas orçamentárias por 20 anos(!) para que tais recursos destinem-se à dívida pública;
- Amarrar todas as possibilidades de desenvolvimento socioeconômico do Brasil, devido ao aprofundamento do cenário de escassez de recursos para investimentos, ao mesmo tempo em que aumentará a transferência de recursos para o setor financeiro;
- “Legalizar” a burla que vem sendo praticada desde o Plano Real ao art. 167, inciso III, da Constituição Federal, na medida em que permitirá a destinação de toda e qualquer parcela de recursos para a chamada dívida pública;
- Deteriorar fortemente o atendimento aos direitos sociais no Brasil, 9ª economia mundial que já amarga a vergonhosa 75ª posição no ranking dos direitos humanos, segundo o IDH medido pela ONU;
- Privilegiar esquema fraudulento que está sendo implantado no país, mascarado da falsa propaganda de venda de créditos incobráveis (como a Dívida Ativa) que na realidade não saem do lugar e continuam sendo cobrados pelos órgãos competentes, tendo em vista que essa PEC 241 deixa fora do congelamento a destinação de recursos para “empresas estatais não dependentes” que operam esquema semelhante ao que quebrou a Grécia;
- Manter a ganância irresponsável com os maiores juros do mundo, incidentes sobre dívidas ilegais, ilegítimas e até fraudes denunciadas por diversas comissões do Congresso Nacional, e que nunca foram submetidas à auditoria prevista na Constituição (FATTORELLI, 2016, web).

A questão da sustentabilidade passa pela crítica profunda dos sistemas produtores e reprodutores dos saberes e pela desescamoteação dos sistemas opressores, seja ele qual for. Haja vista que o sistema societário, apesar de internamente fazer suas facções e destinar bônus e ônus, externamente busca apresentar uma lógica de sociedade homogênea, onde todos possuem iguais condições para o sucesso, dependendo de cada um e na medida de seu esforço alcançar seus objetivos. “Essa lógica pode se atualizar, reformar, adaptar às

circunstâncias sociais até ser confundida como sinais evidentes de transformação; mas o fato é que essa lógica não tem interesse em se transformar” (LOUREIRO e TORRES, 2014, p. 9). Tentar superar os problemas por via da consciência que os criou parece-nos uma opção de caminho equivocada. Daí a necessidade de se pensar em meios para sustentabilidade socioambiental efetiva em vista à cidadania ecológica, como afirmam Baldin & Albuquerque (2012, p. 10):

A efetivação da cidadania ecológica preconiza uma maior aposta política, social e educativa na construção de uma ética global que deve estar subjacente a um projeto de sociedade assente na partilha, na prudência e no respeito. Pressupõe-se, assim, primordialmente, conhecimento e, substancialmente, compreensão e ação.

Como se vê, a sustentabilidade é uma das questões centrais no debate sobre a ação/fenômeno humano na atualidade. Diante da situação em que se encontra o modo de produção dos bens no sistema capitalista - em suas mais diversas manifestações, da exacerbação do consumo desenfreado, da falsa relação (mais consumo igual a maior desenvolvimento) - o planeta dá sinais de que este é um caminho perigoso e que em algum momento poderá ser um caminho sem volta.

Essa lógica implica numa lenta mas, progressiva extenuação dos recursos naturais, devastação dos ecossistemas e considerável extinção de espécies, na ordem de três mil ao ano, quando o normal no processo de evolução seria algo em torno de 300 espécies. Em termos sociais essa mesma lógica cria crescente desigualdade social, pois ela se rege não pela cooperação e solidariedade, mas pela competição e pela mais feroz concorrência (BRASIL, 2006, p 05).

Esta crise ecológica é uma crise do entendimento que o homem possui sobre si próprio, do papel que os recursos ambientais possuem, além da relação que o ser humano estabelece com o meio ambiente. A tomada de consciência da crise ecológica levou diversos pesquisadores, das mais diversas áreas do conhecimento a buscarem uma melhor compreensão do fenômeno ecológico no tocante à sustentabilidade. O discurso sobre sustentabilidade alcançou rapidamente todos os setores da sociedade, o que gerou discussão e aprofundamento sobre seu significado tanto no campo teórico como prático.

O relatório “Nosso Futuro Comum”, publicado no ano de 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, também conhecido como Comissão de Brundtland ou ainda Relatório de Brundtland, indica como norte para

uma compreensão sobre desenvolvimento sustentável o seguinte conceito: “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46).

Segundo a CMMAD (1991), o desenvolvimento sustentável deposita esforços para se focar na riqueza cultural do ser humano, na complexidade e na diversidade de vidas que coexistem com o ser humano e na compreensão de que os recursos naturais precisam servir ao propósito da manutenção e promoção da vida em seus mais diversos aspectos. No mesmo sentido, as pessoas se apropriam de história comum a elas na medida que passam a entender que:

A chave para o desenvolvimento é a participação, a organização, a educação e o fortalecimento das pessoas. O desenvolvimento sustentado não é centrado na produção, é centrado nas pessoas. Deve ser apropriado não só aos recursos e ao meio ambiente, mas também à cultura, história e sistemas sociais do local onde ele ocorre. Deve ser equitativo e agradável. Nenhum sistema social pode ser mantido por um longo período quando a distribuição dos benefícios e dos custos, ou das coisas boas e ruins de um dado sistema é extremamente injusta, especialmente quando parte da população está submetida a um debilitante e crônico estado de pobreza (DIAS, 2004, p. 226).

Em entrevista cedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos (2008), o professor Ignacy Sachs, apresenta o tripé sobre o qual deve se forjar qualquer entendimento sobre o desenvolvimento sustentável.

Precisamos cuidar para tratar do meio ambiente como algo não separado do problema social. O desenvolvimento sustentável deve ser, ao mesmo tempo, um desenvolvimento incluyente. O ponto de partida desse debate deve ser formado pelo seguinte tripé: os objetivos de desenvolvimento são sempre sociais e éticos ou, pelo menos, deveriam ser; existem condicionantes ecológicas, que devem ser explicitadas e respeitadas, sendo que, para que as coisas aconteçam, é preciso dar lhes uma viabilidade econômica, porque não adianta lançar ideias bonitas no ar, se elas não se materializam; e, finalmente, a criação de um Estado pró-ativo que regule o mercado (FACHIN, 2008, web).

Portanto, o desenvolvimento deve ser pensando a partir da *inclusão*, no que tange ao âmbito social; *sustentável*, no aspecto ecológico e *economicamente viável*, a partir da perspectiva econômica.

Por outro lado, na via da crítica marxista, há o entendimento de que o capitalismo, por essência, é incapaz de aderir ao cuidado ambiental, à defesa dos direitos sociais, e afirma que o capitalismo é produto

(...) da interação, da imbricação, da intercorrência do desenvolvimento de forças produtivas, de alterações nas atividades estritamente econômicas, de inovações tecnológicas e organizacionais e de processos sociopolíticos e culturais que envolvem as classes sociais (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 170).

A sustentabilidade socioambiental será alcançada, segundo Loureiro (2006, p. 11), somente com uma “reorganização da base civilizacional e da estrutura política, econômica social e cultural, vigente nas sociedades instituídas no período posterior à Revolução Industrial e no marco da modernidade capitalista”. O capitalismo é entendido como um sistema de produção eivado do vício de insustentabilidade, cujos frutos não podem trazer conteúdos contrários à sua essência.

A crítica marxista problematiza contundentemente as relações produtivas alienadas da natureza vigentes no atual modelo de produção capitalista. Os objetivos do capitalismo, metamorfoseado em verde e humanizado, seriam a tentativa de naturalizá-lo como único sistema econômico possível e minimizar as críticas de cunho social e ecológico contrárias a ele, além de explorar o *marketing* dos produtos, serviços e selos verdes da falácia da responsabilidade socioambiental, promovendo a lucratividade das empresas pela imagem. Pode-se afirmar que o modo de produção capitalista está gerando um conjunto de contradições ecológicas. No plano econômico, o capital transforma a poluição industrial e a rarefação de recursos em novos campos de acumulação e, no espaço político, transfere o peso das degradações para os países periféricos e para as classes subalternas (FREITAS, NÉLSIS & NUNES, 2012, p. 48).

A lógica de um sistema capitalista regulado pelo Estado, social ou “light” entra em confronto com o paradigma hegemônico de desenvolvimento sustentável presente nas práticas das corporações. Presenciamos a sobressalência do acúmulo de capital, do individualismo e do entendimento de que os recursos naturais são possibilidade de exploração descomedida a serviço de um modo de produção. “Esse quadro, embora em proporções diferentes, revela um risco para todos(as), na medida em que passam a estar submetidos(as) a uma lógica mercantil, que traz em si o caráter historicamente desigual produzido e reproduzido pela colonialidade do poder” (FREITAS, NÉLSIS & NUNES, 2012, p. 48).

A sustentabilidade é para ser pensada e vivida, desde a esfera mais simples – sustentabilidade do corpo humano, até a esfera mais complexa – a sustentabilidade do planeta. O ser humano é propenso a problematizar e encontrar respostas ao que lhe é dado como “natural” pelos detentores dos meios de propagação ideológica capitalista insustentável. Neste sentido, afirma Boff (2015, p. 16), “sustentabilidade é

um modo de ser e de viver que exige alinhar as práticas humanas às potencialidades limitadas de cada bioma e às necessidades das presentes e futuras gerações”.

A complexidade das relações que são estabelecidas entre os seres humanos e os seres humanos e o planeta (outros seres vivos, recursos inanimados, inclusive experiências sensíveis advindas do contato humano com paisagens) nos leva a uma perspectiva holística de constituição da realidade. Pode-se afirmar que é necessária a constituição de uma “cidadania planetária”. Afirma Gadotti (2005, p. 01), “uma cultura da sustentabilidade é, também, por isso, uma cultura da planetaridade, isto é, uma cultura que parte do princípio que a Terra é constituída por uma só comunidade de humanos, os terráqueos, e que são cidadãos de uma única nação”.

Pensar a sustentabilidade como um processo civilizatório conduz-nos ao conceito de “sociedade sustentável”, definida como substituível ao “desenvolvimento sustentável”.

O conceito de sociedades sustentáveis parece ser mais adequado que o de desenvolvimento sustentável na medida em que possibilita a cada uma delas definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem estar, a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu meio natural (ALCANTARA, 2008, p. 41).

A sociedade sustentável é aquela que considera a definição de limites para pensar as possibilidades do que se pode fazer e leva em conta a pluralidade de vozes presentes no entorno social, o que leva ao desenvolvimento de uma ética da responsabilidade de toda sociedade por aquilo que, de fato, é de toda sociedade. Não se pode deixar de lado a dimensão cultural, nem as limitações ecológicas. Relegados esses setores, corremos o risco de manter a lógica predatória de desenvolvimento.

Atualmente, o avanço para uma sociedade sustentável é permeado de obstáculos, na medida em que existe uma restrita consciência na sociedade a respeito das implicações do modelo de desenvolvimento em curso. Pode-se afirmar que as causas básicas que provocam atividades ecologicamente predatórias são atribuídas às instituições sociais, aos sistemas de informação e comunicação e aos valores adotados pela sociedade (JACOBI, 2003, p. 195).

Pode-se considerar diversas ações relevantes para a busca da sustentabilidade. Algumas ações são passíveis de serem classificadas como “positivas” – são práticas de efetiva transformação, ações que provocam mudanças visíveis no modo de condução de algo que antes era insustentável para algo

sustentável. Há também as ações “negativas” – igualmente importantes, essas ações se caracterizam como críticas às práticas insustentáveis.

Partindo do paradigma neoliberal que defende a apropriação privada dos bens difusos para o crescimento do capital e da racionalidade monocultural que não admite discurso contrário aos seus interesses, após a década de 1970 os organismos internacionais passaram a disseminar o que precisava ser entendido como sustentabilidade, educação ambiental e as políticas a serem adotadas pelos países em desenvolvimento, como “ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza líquida, a era do capital volátil” (MORAES, 2001, p. 10-11). Situação, esta, que é imposta como modelo insuperável e hegemônico das relações entre as nações. A língua para tratar de qualquer coisa para superar qualquer problema é a financeirização do capital natural, inclusive para se poder pensar em sustentabilidade socioambiental. Assim, os espaços sociais para o debate são abolidos por serem mecanismos para a contradição que permite o empoderamento e legitimação do discurso social.

O discurso sobre desenvolvimento sustentável parece uma solução ao alcance de todos, bastando a aplicação das orientações dos organismos internacionais para sua efetivação. Alcançar-se-ia assim a manutenção do meio ambiente, o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida para a atual e futuras gerações. Neste sentido, critica Rodrigues (2005, p. 93):

Desenvolvimento sustentável passou a ser uma idéia mágica (não um conceito) para a resolução de problemas do meio-ambiente, do desenvolvimento e das “gerações futuras”. Tornou senso comum a simplificação, a falta de análise de complexidade. Aparece como um “conceito” sem instrumentais teóricos analíticos que exprimam porque é tido como conceito.

Em vez de “ambiente” – que exprime a totalidade, a complexidade –, a ênfase é dada ao “meio ambiente”, que parece referir-se principalmente ao meio externo à sociedade, embora pudesse, na sua origem, referir-se à totalidade do meio físico e social. A sociedade é uma abstração nos documentos oficiais, projetos, programas, pesquisas que utilizam o termo “desenvolvimento sustentável”.

Em suma, o desenvolvimento sustentável apresentado pela Agenda 2030 defende a aplicação de tecnologia e o financiamento de recursos para a superação de uma desigualdade social provocada, especialmente, pela adoção de políticas econômicas bancárias especulativas. Os maiores beneficiários com esta proposta são os bancos e os países que degradaram o meio ambiente por décadas e que agora

impõe a adoção de soluções tecnológicas que só eles possuem, mas que pelo preço certo podem atender a todos, sem exclusão.

Qualquer pessoa, em especial o educador, precisa estar atento aos construtos ideológico-sociais e suas intenções para não incorrer no erro de assumir um discurso superficial que acaba alimentando realidades que se espera transformar. A porta de entrada para a formação de uma sociedade sustentável é a utopia, entendida, aqui, como lugar que nos move para ação concreta, um lugar que ainda não é, mas que pelo movimento de implantação de um novo paradigma poderá vir a ser. Em um certo tom de pessimismo motivador, Brunacci e Philippi (2011, p. 332) afirmam que “pelo menos deve-se atualmente chegar perto de uma ‘ilha’ utópica, não necessariamente para nosso usufruto, mas, necessariamente, para usufruto da geração do futuro”.

#### 2.2.6 Espaço educador sustentável: conceito e proposta

Segundo Pissetti, Arruda e Lima (2016), os problemas ambientais precisam ser pensados sob a nova concepção da complexidade para superar as contradições que provocam os problemas ambientais. Segundo essas autoras, uma proposta viável para a formação cidadã nas instituições de ensino é a mudança na organização dos conteúdos curriculares para favorecer a ambientalização.

A ambientalização curricular é entendida como a busca pela evidencialização do debate sobre as questões ambientais a partir da relação do ser humano com o meio ambiente, da ação antrópica, dos valores que norteiam a ação humana e da formação cidadã em busca de alternativas para superação das infaustas consequências que hoje denominamos de “crise ambiental” por via do compromisso em assumir “orientações curriculares com a problemática ambiental no sentido de criar condições para que ela se instale como processo intencional e permanente no ensino superior é, ainda, frágil e parece demorar em se efetivar” (ROSALEM; BAROLLI, 2010, p. 27).

Conforme Resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) datadas de 2012, defendem que o espaço escolar precisa sofrer uma transformação para que a prática pedagógica, que em sua essência é intencional, possua orientação às novas

demandas que se manifestam na sociedade. Em seu artigo 21, as DCNEA definem que

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que suas instituições educacionais se constituam em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente e tornando-se referência para seu território. (BRASIL, 2012, p. 7).

Com base nessa diretriz, os temas relativos à Educação Ambiental e à sustentabilidade socioambiental, serão contemplados em todas as áreas do conhecimento e em todas as etapas do ensino regular a partir de temas transversais que os farão presentes nos componentes curriculares dos sistemas de ensino.

Para isso, recomenda que, no planejamento e na gestão, sejam considerados os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos nas Políticas educacionais. Assume, também, a transversalidade da EA em todos os níveis de ensino, assim como o investimento na formação de professores (GUERRA & FIGUEIREDO, 2014, p. 116 - 117).

A presença da educação ambiental nos currículos, em especial no ensino fundamental, traz para as instituições de ensino a responsabilidade de fomentar práticas educativas alinhadas à transversalidade. Outro ponto importante presente no documento (BRASIL, 2012) é o chamado para fazer repercutir nos trabalhos escolares do entorno da escola e na comunidade que está a seu redor. Neste sentido a educação ambiental é mola propulsora para a transformação da vida escolar e do meio social onde se encontra inserida.

Guerra & Figueiredo (2014), Kitzmann & Asmus (2012) e Pissetti, Arruda & Lima (2016) enfatizam a importância da formação de professores para se poder trabalhar na proposta da transversalidade dos componentes curriculares de educação ambiental, o que, em última análise, quer dizer que o papel docente não se limita a reproduzir estratégias educativas definidas, mas sim executar um papel ativo, propor soluções, ter iniciativas para enriquecer a proposta curricular sobre educação ambiental em seu trabalho cotidiano com seus alunos. O que leva a considerar-se também o grau de autonomia e participação do docente nos processos voltados ao desenvolvimento pessoal e de estratégias de ensino para as questões ambientais. Segundo Kitzmann & Asmus (2012, p. 287), a formação do professor “demandará um

processo de capacitação que abranja três dimensões complementares: o tempo (a formação inicial e continuada); o conteúdo (didático-pedagógico e socioambiental); e a forma (presencial e a distância) consubstanciando um percurso formativo” para se poder assegurar a ambientalização curricular e, mais que isso, uma verdadeira educação ambiental.

A ambientalização curricular é um processo de despreendimento das estruturas fechadas de ensino, o que desafia instituições e profissionais da educação. Nesse sentido Pissetti, Arruda & Lima (2016, p. 04) afirmam que “a ambientalização curricular é um processo de inovação que exige mudanças de atitudes e reforma do pensamento a partir de um conhecimento que vá além da especialização nos levando a reformar as instituições e o processo educacional como um todo” que somente se realizará com a investidura do compromisso de toda a comunidade escolar.

Leff (2009) indica que a questão da complexidade, presente no discurso sobre a ambientalização curricular, precisa ser abordada sob o olhar interdisciplinar. A dificuldade em se estabelecer uma discussão ambiental complexa limita o debate e fortalece perspectivas já cristalizadas. Às instituições, educadores e comunidade, cabe o esforço para entender que a crise socioambiental

veio acompanhada pela emergência da complexidade frente à instrumentabilidade do conhecimento e pelo fracionamento do real. A degradação ecológica introjeta a flecha do tempo como um caminho inexorável para a morte entrópica do planeta, desvelando o caráter antinatural da racionalidade econômica; revela as estratégias fatais desse espetáculo sem limites que manifesta seu caráter autodestrutivo e incontrolável por sua inelutável inércia para a catástrofe. Mas também anuncia a possibilidade de construir outra racionalidade social, fundada na auto-organização da matéria, a produtividade da natureza e na criatividade dos povos (LEFF, 2009, p. 406 - 407).

A complexidade do ser humano, da natureza e do meio ambiente enquanto resultado ou produto de nossas relações socioambientais exige uma postura reflexiva, crítica, ética e solidária para que, ainda que minimamente, se possa esperar por um desenvolvimento social que considere a natureza como um sujeito de direitos, não somente como ser passivo ou meio para prover as crescentes demandas que o ser humano cria para si.

### 2.2.7 A aproximação entre a Teoria das Representações Sociais e Educação Ambiental

As representações sociais, ao mesmo tempo que são formadas pelos sujeitos, formam os sujeitos. Neste sentido, a escola é um ambiente muito importante para se perceber quais representações fornecem o arcabouço teórico e prático presente nas ações educativas dos professores e quais fragilidades estas atuais representações possuem no campo da educação ambiental. As absorções ou refutações de elementos sociais constituem também ocorre no processo educacional. Neste processo, circundam as representações sociais que proporcionam ao educador a compreensão da prática vivenciada na escola. É importante arguir, como enfatiza Moscovici (2015, p. 20), que as representações sociais são concebidas como um “fenômeno em constante transformação”.

A educação ambiental e as representações sociais somam forças, uma vez que a

Escola é uma instituição que foi criada para a transmissão dos saberes pelo homem na perspectiva dominante, como ela se encontra inserida no processo de contradições sociais, é possível contribuir para a formação de novos entendimentos e/ou representações sociais (MADEIRA e CARVALHO, 1997, p. 135).

Segundo Moscovici (2015), as representações são elaboradas nas percepções do senso comum por via da comunicação. Deste modo, para se compreender as representações sociais é preciso entender o meio social com suas crenças, valores, educação, situação socioeconômico, cultura, de onde as representações se originam. Por este motivo, conhecer de forma abrangente os sujeitos sociais envolvidos no papel da educação ambiental escolar, além de relacionar a dinâmica presente deste sujeito histórico com as representações e sua ação pedagógica é um caminho indispensável para haver profundidade na investigação sobre as representações sociais. Considerando que essas questões teóricas são permeadas pelas práticas da educação ambiental dos (as) professores (as).

Neste sentido, Mazzotti (2002, p. 17) afirma que tanto o sujeito como o objeto

não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido.

Também Sartre (1967) trata sobre a formação humana livre, ou seja, sem necessidade. Para o autor, o ser humano define-se pelo uso de sua liberdade e assim, o filósofo, contribui para a nossa reflexão sobre a dinâmica existente entre sujeito e mundo (contingências):

O essencial é a contingência. Quero dizer que, por definição, a existência não é a necessidade. Existir é estar presente, simplesmente; os existentes aparecem, deixam que os encontremos, mas nunca pode-se deduzi-los. Há pessoas, creio eu, que perceberam isto. Somente, tentaram dominar essa contingência inventando um ser necessário e causa de si próprio. Ora, nenhum ser necessário pode explicar a existência: a contingência não é uma ilusão de óptica, uma aparência que se possa dissipar; é o absoluto, por conseguinte a gratuidade perfeita (SARTRE, 1967, p. 164).

A Teoria das Representações Sociais rompe com a dissociação do pensamento moderno de sujeito versus objeto. Nessa interpretação das representações, o sujeito entra em relação com o objeto e ambos se formam em uma relação produtora de sentido. A comunicação dialética entre sujeito, objeto e sociedade fazem, portanto, surgir as representações sociais (MOSCOVICI, 2015).

Deste modo, as representações sociais sobre educação ambiental precisam ser entendidas no contexto de sua formulação. Ambos os objetos de pesquisa precisam ser contemplados a partir dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade e pelos dados subjetivos que o contexto da vida proporciona. A esse respeito, precisa-se estar atento ao que alerta Sato (2001, p. 08):

Cada pessoa ou grupo social pode ter a sua representação, ou a sua própria trajetória. O que é inadmissível é que as pessoas livres-se do poder da criticidade e reproduzam discursos e práticas orientadas para desmobilização da EA, ora como gestão ambiental, ora como uma prática educativa qualquer.

A busca pelas Representações Sociais sobre Educação Ambiental a partir dos contextos sociais não visa obter a verdade ou modelos acertados a partir dos quais os outros deverão se adequar, mas sim, as opiniões que circundam o meio social específico que está em constante transformação.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 O MÉTODO

Pode-se entender a metodologia como “o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2010, p. 14). De fato, a pesquisa, mais especificamente a pesquisa com cunho social busca aprofundar a compreensão da realidade. Segundo Minayo (2010 p. 54),

em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo.

Esta pesquisa investigou as crenças, opiniões, ações pedagógicas, documentos e meio social para descobrir quais representações sociais de Educação Ambiental se fazem presentes em uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Joinville - SC.

Para conhecer tais representações sociais, utilizou-se a abordagem qualitativa-quantitativa. Por via desta abordagem, é possível “analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais” (KLUG, 2013, p. 62). Neste sentido, as representações sociais são obtidas a partir das opiniões e informações presentes na realidade vivenciada pelos sujeitos sociais de uma comunidade específica, da aplicação de técnicas de classificação e análises estatísticas.

As abordagens qualitativas e quantitativas são defendidas pelo fato de se entender o campo da pesquisa social como algo complexo. A pesquisa qualitativa e quantitativa podem ser uma alternativa para uma compreensão abrangente do fenômeno humano, conforme defendem Minayo e Sanches (1993):

se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 247).

Ao encontro da perspectiva de Minayo e Sanches (1993), Fonseca (2002) também defende a conjugação dos métodos qualitativo e quantitativo na pesquisa. Conjugados, esses métodos possibilitam a coleta de mais dados que se executados isoladamente. Em outras palavras, “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente” (FONSECA, 2002, p. 20). Isso faz a pesquisa se tornar mais profunda e abrangente.

### 3.1.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa social procura o aprofundamento da compreensão da realidade social, o que exige o emprego do método qualitativo. Esse tipo de pesquisa veio, de acordo com Gatti e André (2010, p. 30-31),

a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode ser entendida sob cinco aspectos característicos:

a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 44).

Para obter as representações sociais de Educação Ambiental, seguiu-se as orientações metodológicas propostas por de Gatti e André (2010, p. 30), segundo os quais, a pesquisa em educação deve empreender na “busca da interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa parte do fenômeno observado, mas não para nele. A ação do pesquisador cria as relações não observáveis nos fatos puros, as interpreta a partir de seu referencial teórico e indutivamente amplia o

conhecimento.

Segundo Minayo (2007), os objetos de estudo das ciências sociais são construídos historicamente em um contexto específico de relações formadoras de identidade por um agrupamento humano. Por isso, é imperativo para o pesquisador examinar o objeto de seu estudo tendo em mente que esse objeto é resultado de um contexto histórico, cultural, que possui suas particularidades, dinâmica de transformação e tensões de poder. Por estes motivos, as pesquisas das ciências sociais são eminentemente qualitativas. Dado que as opiniões e as interações sociais humanas são as matérias primas para a formação das representações sociais, a pesquisa qualitativa se torna um instrumento indispensável.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa, em especial nos estudos relacionados às representações sociais, é a descrição aprofundada do problema investigado e as interações conceituais que surgem por conta da criação de diversas variáveis. Isso possibilita a obtenção dos conteúdos que circundam a realidade social dos professores pesquisados e a formação das categorias de Educação Ambiental que evidenciarão as representações sociais (KLUG, 2015).

A pesquisa qualitativa tem ampliado seu campo de atuação, em especial nas áreas da educação, psicologia e sociologia, campos onde o fenômeno humano não pode ficar restrito à mensuração positivista. A pesquisa qualitativa abarca um vasto leque de conteúdos que seriam desprezados por outro método. Minayo (2000) afirma que o universo qualitativo contempla valores, crenças, atitudes, significados, aspirações e que estes conteúdos são de suma importância para compreender o ser humano, além de escaparem à pura mensuração.

Por fim, dado que a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador interpretar a realidade social, fazer relações entre os fatos que se manifestam no contexto investigado, utilizar de uma análise criteriosa dos mais diversos conteúdos sociais trazidos pelos participantes da pesquisa e ampliar a compreensão do contexto social estudado, conclui-se que as representações sociais de Educação Ambiental podem ser obtidas a partir da pesquisa qualitativa.

### 3.1.2 Pesquisa de viés etnográfico

Para melhor compreender o objeto de estudo dessa pesquisa, estabeleceu-se que após a realização da coleta dos dados, esses terão uma análise qualitativa etnográfica, entendida como a descrição, interpretação ou explicação que o pesquisador fará junto ao campo determinado de investigação. Neste sentido, explica Wielewicki (2001, p. 28): “Este tipo de pesquisa procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo”.

André (1995, p. 28) afirma que, em se tratando de educação, a pesquisa qualitativa, requer um trabalho etnográfico, ou seja, aquele que “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnográfica, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”.

A relação do conteúdo teórico que embasa a pesquisa com a pesquisa de campo exerce papel determinante no sucesso da pesquisa etnográfica. “A teoria é importante para ajudar o pesquisador a decidir que tipos de evidência poderão responder suas perguntas de pesquisa. Embora guiada pela teoria, a pesquisa etnográfica não é determinada por ela” (WIELEWICKI, 2001, p. 29).

O desenvolvimento das pesquisas que trabalham com a Teoria das Representações Sociais possui em seu fundamento um viés etnográfico pois, estão

diretamente relacionadas aos termos “ideia”, “conceito”, “entendimento”, “imagem”, “juízo” ou “opinião” correspondente a um objeto (material ou ideal) externo, **as representações sociais apresentam, em sua essência, um viés etnográfico de pesquisa** no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, utilizando dados quantitativos e qualitativos notadamente relevantes e significativos para o desenvolvimento da mesma (SANTOS, 2013, p. 15) Grifo nosso.

Ademais, nas pesquisas em representações sociais, a conjugação de métodos permite uma maior apropriação da realidade social vivenciada pelos sujeitos. Por este motivo, a aplicação de elementos da pesquisa etnográfica como: observação intensiva do campo de pesquisa, descrição dos traços típicos do grupo estudado, análise dos conteúdos expressos e ocultos, permitem ao pesquisador uma gama de elementos que melhor o aproximam das representações sociais que se busca (REIS & BELLINI, 2011).

### 3.1.3 Pesquisa quantitativa

Já, a pesquisa quantitativa centra-se na quantificação dos dados obtidos na pesquisa. Neste sentido, afirma Fonseca (2002, p. 20):

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Spink (1999, p. 129) orienta que a pesquisa qualitativa pode ser trabalhada com a possibilidade de uma amostragem reduzida, em especial numa pesquisa sobre representações sociais.

Os estudos centrados no processo de elaboração das representações tiveram por objetivo entender a construção de teorias na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas das ações do cotidiano... A coleta de dados exige longas entrevistas semi-estruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. A análise centrada na totalidade do discurso é demorada e conseqüentemente estes estudos têm utilizado poucos sujeitos. Trata-se, assim, de um exemplo do que chamamos sujeitos genéricos que, se devidamente contextualizados, tem o poder de representar o grupo no indivíduo.

Os estudos em representações sociais têm se utilizado do método quantitativo para obter a frequência, a quantidade de grupos semânticos, o grau de relevância e a ordem média de evocações de comportamentos, atitudes e crenças obtidos junto a um determinado público alvo. Isso se comprova nas pesquisas realizadas em representações sociais como, por exemplo, nos trabalhos de Klug (2013), Reis e Bellini (2011) e Sá (1996).

Segundo Sá (1996), para obter as representações sociais, é preciso quantificar as frequências obtidas com a aplicação dos métodos de coleta de dados. Não obstante, Gonçalves (2008) afirma que a quantificação é utilizada nos estudos realizados na área das ciências sociais para obter detalhamentos e padrões do fenômeno estudado.

Para Marconi e Lakatos (2003) a aplicação da quantificação dos dados coletados forma um quadro matemático-estatístico sintético a partir de um vasto

conjunto de informações complexas e dispersas. Assim sendo, o “método estatístico significa redução de fenômenos sociológicos, políticos e econômicos etc. a termos quantitativos e a manipulação estatística” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 108). A aplicação deste método nos estudos sobre representações sociais permite separar os elementos válidos dos inválidos para a formação das representações, o grau de relevância das categorias para o meio em que elas emergem e um panorama objetivo dos resultados obtidos com a análise. Segundo Reis & Bellini (2011) os dados estatísticos são importantes, nos estudos sobre representações sociais, para o pesquisador tornar suas análises mais confiáveis e seguras.

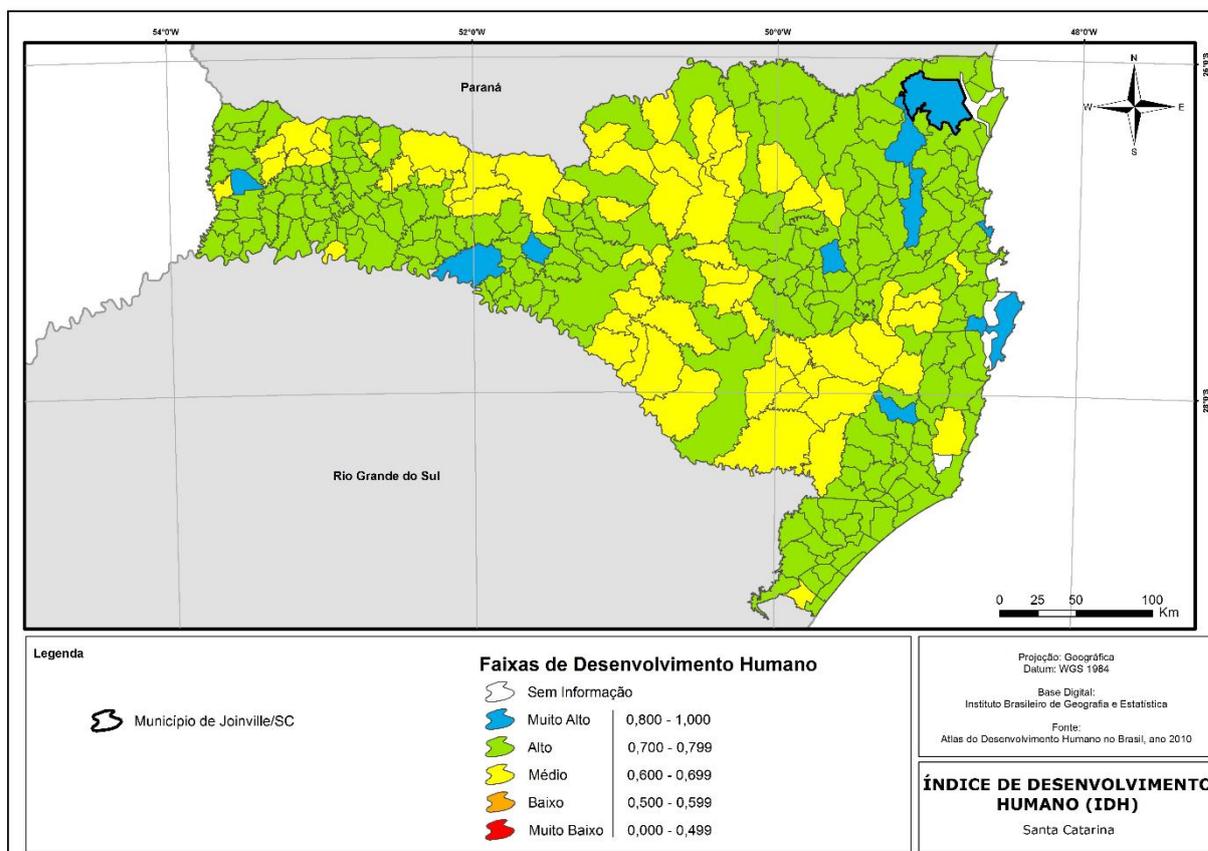
### 3.2 O *LOCUS* DA PESQUISA

A pesquisa aqui em realce aconteceu na cidade de Joinville - SC. Fundada em 09 de março de 1851 com a chegada dos primeiros imigrantes europeus, Joinville situa-se ao norte do Estado de Santa Catarina. A cidade conta com uma área de 1.126,106 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 562.151 habitantes, segundo pesquisa realizada pelo IBGE em 2015.

Joinville é conhecida como a cidade das flores, cidade das bicicletas, cidade dos príncipes e cidade da dança. Possui a única escola do Balé Bolshoi fora da Rússia e o maior festival de dança do mundo, contando com mais de 6.000 bailarinos. A cidade foi intitulada como Capital Nacional da Dança com a aprovação da Lei nº 88/2015. Forte no ramo da metalurgia, na fabricação de tubos e conexões, na produção de compressores e refrigeradores, a cidade é marcada pela vida operária dos trabalhadores da indústria.

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, no ano base de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade de Joinville era de 0,809, considerado “muito alto” tendo como referência o Estado de Santa Catarina (Figura 01). O estudo realizado para aferição do índice abarca três áreas do desenvolvimento humano: acesso a uma vida longa e com saúde - longevidade, acesso aos conhecimentos - educação e o padrão de vida capaz de satisfazer as necessidades básicas – renda. Esse índice varia de 0 até 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano da amostra colhida.

Figura 01: Índice de Desenvolvimento Humano do Estado de Santa Catarina no ano de 2010.



Fontes: IBGE – Web (2016) & Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - Web (2010).

Em se tratando de desenvolvimento humano, vale mencionar algumas das pesquisas já realizadas sobre representações sociais, educação ambiental e sustentabilidade em Joinville e região. As pesquisas já realizadas proporcionarão uma aproximação da grande reflexão sobre educação ambiental para um entorno mais familiar à região estudada.

Klug (2013) trabalha, em sua tese de doutorado, o tema “Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental de alunos do ensino médio do município de São Francisco do Sul”. Nessa pesquisa, a autora desenvolve de modo detalhado a contextualização da região de sua pesquisa, mostrando que as representações sociais nascem de um contexto, inclusive, regional e específico.

Evidencia-se, igualmente, a importância de estudos no campo das representações sociais e as questões ambientais na dissertação de mestrado de Fridrich (2015), intitulada, “Percepções socioambientais e representações sociais de crianças sobre o rio Iguaçu nos municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC) – um estudo comparativo”. Nesse estudo, o autor se utiliza dos métodos

qualitativo e quantitativo, além do suporte teórico da Teoria das Representações Sociais para desenvolver sua pesquisa. Com essa metodologia e fulcro teórico, o estudo resultou numa compreensão ampla dos espaços escolares pesquisados e das representações sociais das crianças sobre o rio Iguaçu.

Cita-se ainda a dissertação de mestrado desenvolvida por Silveira (2014), intitulada, “Percepção ambiental de professores de escolas localizadas na área da bacia hidrográfica do rio Cubatão do Norte (Joinville/SC)”. A autora utilizou o método qualitativo etnográfico para coleta e análise dos dados, além da Teoria das Representações Sociais e da Fenomenologia para compreender o fenômeno estudado. Uma das conclusões desse estudo foi a importância dada pelos professores daquela região aos temas ambientais em suas práticas educativas cotidianas. São levantados conteúdos para a prática pedagógica de dentro do próprio ambiente escolar e das vivências de fora da escola.

Diante dos trabalhos mencionados e de outros, igualmente importantes, mas não aqui mencionados, percebe-se que os estudos qualitativos e quantitativos, as representações sociais e a temática ambiental caminham na mesma direção: visam ampliar o horizonte sobre o fenômeno humano e as implicações socioambientais que decorrem das relações homem-meio ambiente.

No mesmo viés, esta pesquisa se justifica por fazer o levantamento das representações sociais dos professores do ensino fundamental de uma escola pública municipal na cidade de Joinville - SC, buscando desenvolver o entendimento que têm esses professores sobre a educação ambiental.

### 3.2.1 A escola pública de ensino fundamental: o campo de pesquisa

A Escola Pública de Ensino Fundamental onde se deu a pesquisa localiza-se no bairro Glória – Cidade de Joinville - SC. A escola foi criada pelo decreto municipal 2.277/71 datado do dia 17 de maio de 1971 e inaugurada pelo então prefeito Harald Karmann em 05 de março do ano seguinte. O nome da escola é uma homenagem a um pastor luterano, o qual dedicou grande parte de seu trabalho pastoral à cidade de Joinville. De origem alemã, o pastor nasceu em Frankfurt, no dia 15 de agosto de 1892. Estudou teologia e se tornou pastor em outubro de 1913, mesmo ano em que chegou ao Brasil com a missão de evangelizar os imigrantes de origem alemã e

fortalecer a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Faleceu em 26 de dezembro de 1939, com apenas 47 anos de idade (PPP, 2015).

Minha história adentra os portões da escola onde se realizou a pesquisa. Minha irmã, meu irmão e eu, estudamos no ensino fundamental, fizemos amizades e mantemos contato com os colegas que estudaram com a gente e, inclusive, professores até os dias de hoje. A proximidade da escola com a família era e ainda continua sendo a marca fundamental do ensino que aproxima a família do processo educativo. Quando aluno, recordo-me dos momentos festivos em que a família era envolvida na vida escolar (dia das mães, festa julina, entre outras). O orgulho de participar da escola estava presente em toda a comunidade escolar e agora, como pesquisador, observo o mesmo orgulho estampado na face dos alunos, pais, professores e corpo administrativo da escola. Na visita à campo, o Docente 4 comentou sobre o profícuo compromisso dos professores e da família para com a educação. A educação não acontece somente na escola, mas se faz na vida do aluno por via da parceria com a família (Caderno de Campo, 2016)<sup>4</sup>. Assim afirma o Projeto Político Pedagógico (2015, n. p.) “nessa concepção, os pais ou responsáveis são estimulados a participar e compreender o processo de aprendizagem da escola”.

A Escola ofereceu, no ano de 2016 o Ensino Fundamental de nove anos e atendia 856 alunos divididos em 28 turmas (14 no período matutino e 14 no período vespertino). A escola se organiza diariamente em 5 aulas de 48 min por turno e, conforme a legislação, há 200 dias letivos e 800 h/a de efetivo ensino. Conta com 39 professores com especialização, 01 professor mestre e 16 funcionários da equipe administrativa e pedagógica (PPP, 2015).

A Escola Pública de Ensino Fundamental onde se deu a pesquisa entende que

a educação existe em função do homem e considerando que o homem é o responsável e o artífice principal de seu êxito, baseia seus esforços na personalização das novas gerações, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da potencialidade humana, promovendo a educação da criança e do

---

<sup>4</sup> O caderno de campo é um documento constituído de elementos coletados ao longo da visita ao campo de pesquisa como: narrativas, observações, comentários e dados reflexões pessoais do observador. Nessa pesquisa, seu conteúdo contribui para iluminar e dar maior clareza, ao leitor, sobre o “espírito” do campo de pesquisa e confirmar os dados obtidos com outros instrumentos de coleta de dados, como o “Roteiro de Questões”. Por fim, optou-se por se fazer referência ao “Caderno de Campo” sempre que seu conteúdo for expresso nesse trabalho. Acredita-se que assim, o leitor estará melhor orientado da fonte das informações citadas.

jovem, dentro dos princípios morais e cristão democrático, respeitando sua individualidade, condições físicas e econômicas (PPP, 2015, n.p.).

A infraestrutura física da escola é composta por 15 salas de aula presentes em dois pavimentos, uma biblioteca com recurso audiovisual e “cantinho da leitura”, sala de informática com internet, sala para o atendimento educacional especializado (para crianças que precisam de atenção especializada em seu processo educacional), sala dos professores, sala de orientação, sala de supervisão, sala da direção, sala de atividades complementares, quadra coberta anexa à escola, pátio interno com jardim e bancos, refeitório aberto, banheiros próprios para alunos e professores, estacionamento de funcionários (RAVACHE, 2016).

A escola pesquisada entende a educação como processo contínuo, cujos resultados serão observados ao longo de toda a vida do estudante, mais que os resultados imediatos. A educação é formação para a vida refletida em sociedade, “é construir para o desenvolvimento integral do aluno, melhorando sua qualidade de vida” (PPP, 2015, n. p.). Neste sentido, “a escola desenvolve: projetos para estimular a leitura, compreensão e interpretação de textos em todas as áreas. Também, dá ênfase às pesquisas, aulas de campo, teatro e poesia” (PPP, 2015, n. p.).

O papel do professor é estar próximo de seus alunos para compreender as potencialidades de cada um e buscar as desenvolver individualmente por via de métodos variados para que todos os alunos possam ser contemplados. “Quando o professor não puder individualizar o método de ensino, pode variá-lo o suficiente para que o aluno tenha a oportunidade de diferentes formas de explicação” (PPP, 2015, n. p.).

A escola orienta os professores a elaborar provas adaptadas e diversificadas, com conteúdo próximo da realidade e do entendimento dos alunos. Assim afirma-se no PPP (2015, n. p.): “A avaliação, abrange o desenvolvimento global do educando no processo de aprendizagem, bem como a observação constante do professor”.

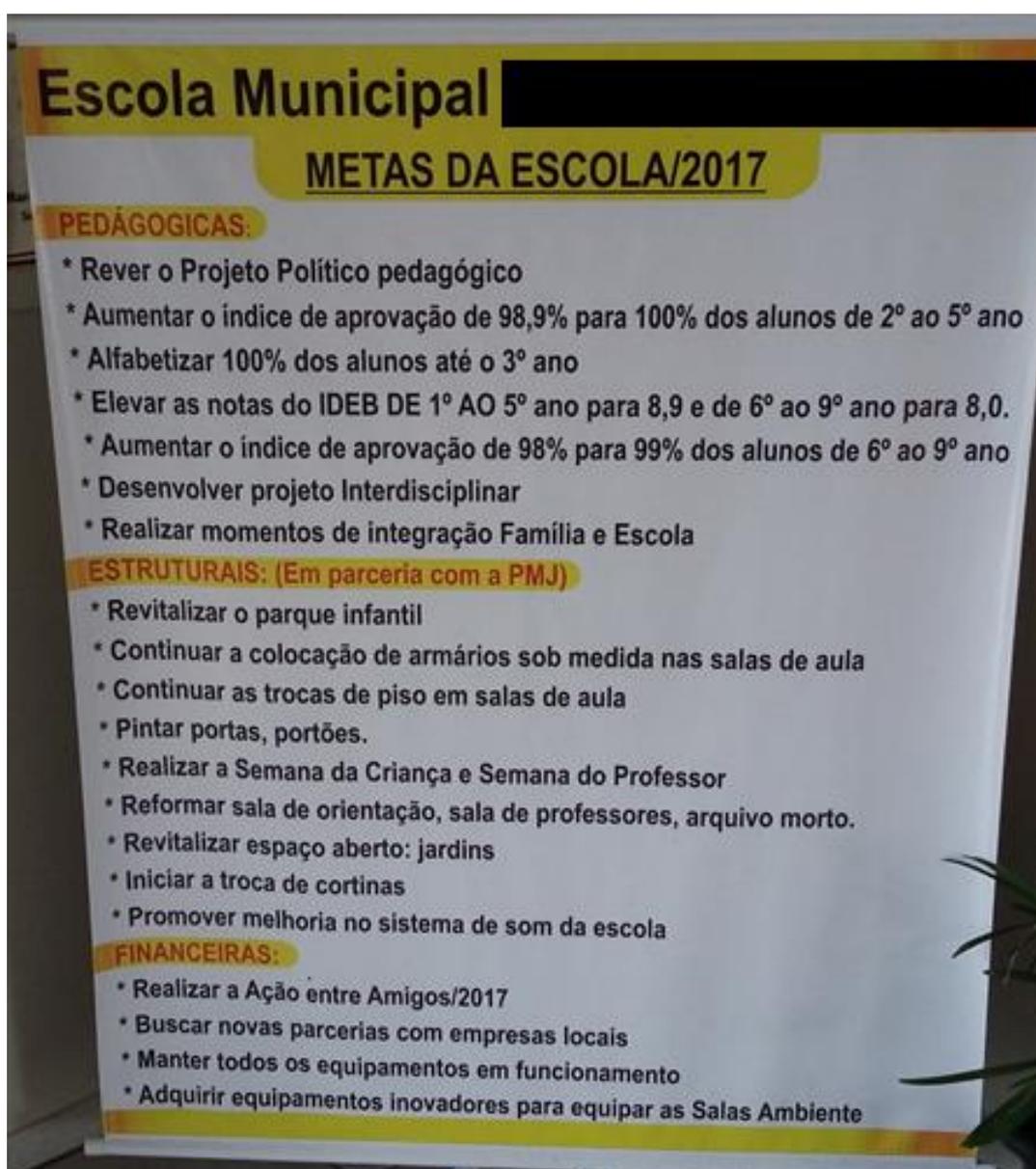
Uma das principais preocupações da escola está no indicador de avaliação IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O PPP (2015, n. p.) cita nove fatores que influenciam na obtenção de um bom resultado nessa avaliação:

Professores competentes e motivados; baixa rotatividade de professores e funcionários; baixa rotatividade de alunos; formação continuada – professores e gestores; gestão participativa; projetos – inovadores; bom nível

socioeconômico da comunidade; participação efetiva da comunidade no dia a dia da escola; avaliação interna constante para análise e replanejamento.

A motivação dos professores, alunos e pais acontece, também, com a divulgação dos resultados do IDEB e dos objetivos para o seguinte, o qual é exposto para toda a comunidade na entrada da escola, conforme Figura 02.

Figura 02: Divulgação dos objetivos para o ano de 2017 para a comunidade.



Fonte: Acervo do pesquisador (2017).

O Projeto Político Pedagógico (2016), da escola, reforça a importância da participação dos pais ou responsáveis e da comunidade na formação da escola que se deseja ao afirmar que

Na avaliação, o envolvimento, a participação dos pais, da família, dos voluntários e parceiros da escola, acontece de forma bem efetiva. A presença dos pais na escola em reuniões por série, entrega de boletins, exposições, outros eventos que a escola promove, é bastante significativa (...). Temos o “Clube de Mães”, que se constitui por um grupo de senhoras dedicadas e prestativas, cuja contribuição é fundamental e indispensável (PPP, 2015, n. p.).

A diretora da escola destaca em seu Projeto de Gestão Escolar datado de Abril de 2016 que a formação de pessoas, proposta da ação educativa, está para além da figura do aluno, ela abrange “alunos, professores, funcionários e comunidade – na busca da excelência de ações em seu cotidiano” (RAVACHE, 2016, p. 4).

Para uma efetiva participação da comunidade escolar, Ravache (2016, p. 13) propõe alguns encaminhamentos que possam firmar a ligação das famílias e da comunidade aos propósitos da escola:

- Utilizar ferramentas tecnológicas para comunicação com famílias e funcionários.
- Controle de assinaturas de pais em correspondências da escola.
- Montar cronograma de formação.
- Entregar informativo mensal aos pais com calendário de informações pertinentes.
- Divulgar e buscar novas parcerias.
- Dar voz aos pais em reuniões.
- Utilizar canal de transparência de ações da escola para família.
- Divulgar metas da escola permanentemente na entrada da escola.
- Promover palestras com temas de interesse da família e comunidade.
- Intensificar a atuação da diretoria da APP e Conselho Escolar na Escola.
- Promover culminância de trabalhos de alunos e momentos de interação entre família e escola.

Por fim, a escola possui um plano de ações pedagógicas, administrativas, de manutenção e que envolvem a comunidade escolar que vai até o final do ano de 2019. Por exemplo: O quê: Revitalização Parque Infantil; como: Parceria PMJ; quando: 2º semestre de 2017; quem: Diretora, auxiliares de direção e APP (RAVACHE, 2016).

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a efetivação desse estudo, ainda durante a elaboração do projeto da pesquisa, buscou-se a autorização da Secretaria de Educação do Município de Joinville – SC (Anexo A). A pesquisa foi realizada com professores (as) de uma Escola de Ensino Fundamental e metodologicamente seguiu com a aplicação de três etapas.

A **primeira etapa** realizou-se mediante estudo e exploração do material teórico bibliográfico em preparação para a entrada em campo. Nesta etapa aconteceu:

- a) Levantamento teórico, principalmente, sobre educação ambiental e representações sociais.
- b) Definição do campo de pesquisa, dos atores da pesquisa e da obtenção do Termo de Autorização para a realização da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental situada na cidade de Joinville – SC, com uma amostra de 10 (dez) professores.  
Para a seleção dos participantes desta pesquisa, foram considerados os seguintes critérios de inclusão:
  - Ser professor efetivo com 20h/a ou mais de trabalho na unidade escolar;
  - Estar atuando, pelo menos, por 3 anos seguidos na unidade escolar.
- c) Elaboração de um roteiro de questões composto por questões fechadas e abertas, o qual, foi aplicado aos participantes da pesquisa.

A **segunda etapa** foi o trabalho de campo, quando se levou a construção teórica para prática empírica (MINAYO, 2010). Nesta etapa ocorreram:

- a) O levantamento documental da comunidade escolar, o estudo do PPP da escola (Apêndice A) e outros documentos que se fizeram pertinentes.

Em um primeiro momento, buscou-se uma aproximação do que a escola manifesta em sua documentação e a fundamentação teórica de educação ambiental levantada na primeira etapa. Em um segundo momento, buscou-se identificar as convergências e divergências existentes entre o entendimento que os professores manifestavam sobre educação ambiental e os documentos escolares estudados.

b) Observação na escola (Apêndice B).

Nesta etapa da pesquisa, focou-se na observação do ambiente físico escolar e toda manifestação que pudesse contribuir com dados sobre a temática pesquisada, além da observação das aulas dos professores que participaram da pesquisa. As observações realizadas, segundo os itens mencionados no Apêndice B, foram registradas no Caderno de Campo do Pesquisador<sup>5</sup>.

c) Aplicação de um roteiro de questões (Apêndice C) na intenção de se colher as representações sociais que têm os professores sobre a Educação Ambiental.

O roteiro de questões foi elaborado com questões fechadas (objetivas) e abertas (o que permitiu aos participantes expressarem-se com palavras e textos escritos). Ele foi composto de dois eixos norteadores: o primeiro diz respeito aos dados sociais da amostra; o segundo contém uma questão sem relação com a pesquisa para fomentar a evocação livre de palavras, e também é constituído de questões abertas sobre educação ambiental.

O roteiro de questões foi aplicado individualmente, estando presentes o pesquisador e os participantes da pesquisa, conforme a disponibilidade de tempo de cada professor (a). Ressalta-se que durante ou após as respostas do roteiro de questões, o pesquisador estava atuando no processo de observação, ou seja, comentários, expressões, dúvidas e outros conteúdos pertinentes expressos pelo (a) professor (a) foram tomados nota no Caderno de Campo para a futura análise.

---

<sup>5</sup> Os cadernos de campo constituem documentos muito ricos. Entendemos, no entanto, que enquanto tais só revelem todo o seu sentido quando iluminados pela leitura de outros documentos. O conteúdo do caderno de campo comporta por certo dados coletados, observações e comentários, sobre o objeto de estudo do pesquisador, mas também dados pessoais sobre o desenrolar da estada em campo (CHARLON, 2010).

Antes da aplicação definitiva do roteiro de questões, o mesmo foi aplicado em forma de teste com professores de ensino fundamental de outra escola que não a que foi o palco desta pesquisa. Esse teste foi aplicado a 20% da amostra da pesquisa. Assim, confirmou-se a confiabilidade e o entendimento das questões presentes no roteiro.

Na **terceira e última etapa** tratou-se da análise dos dados obtidos a partir da referência dos dados teóricos (coletados na primeira etapa) com os dados empíricos e documentais (obtidos na segunda etapa) buscando-se “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto” (MINAYO, 2010, p. 27). Esse processo se deu em duas frentes de trabalho. A primeira, aconteceu com o esforço em quantificar as respostas apresentadas pelos professores em percentuais que deram um panorama objetivo dos conteúdos que formaram as categorias em cada questão do roteiro sugerido, conforme orientam Reis & Bellini (2011) e Bardin (2016). Neste sentido, as categorias de análise foram se formando ao longo de cada questão a partir da aplicação do método quantitativo. Com a meta-análise das questões, houve o agrupamento de categorias que coincidiram em duas ou mais questões, o que possibilitou uma síntese capaz de proporcionar os elementos que compõe as representações sociais de Educação Ambiental de forma clara e distinta. A segunda, foi a qualificação dos dados por base dos referenciais teóricos estudados, outras pesquisas que obtiveram resultados semelhantes e o processo de abstração do pesquisador. Esta última etapa, buscou perceber, relacionar e formar uma crítica teórica das representações sociais de Educação Ambiental dos professores da escola definida para a pesquisa.

### 3.3.1 Prática metodológica no campo de pesquisa

A pesquisa de campo aconteceu no período de 05 de setembro de 2016 a 30 de novembro de 2016. Participaram diretamente do estudo 10 professores (as) que atuam na já referida Escola Pública de Ensino Fundamental, localizada no bairro Glória da cidade de Joinville – SC. A escolha desses professores (as) aconteceu ao longo das primeiras visitas ao campo de pesquisa, após a confirmação, junto à

direção e supervisão da escola, da existência do número suficiente de professores (as) que se encaixassem no critério de inclusão. O pesquisador, juntamente com a supervisão da escola, identificou 10 (dez) candidatos viáveis à participação da pesquisa a partir de três critérios de inclusão: possuir, no mínimo, 20 horas aula de atuação na unidade escolar; estar atuando, ao menos, por 3 anos consecutivos na unidade escolar; ser professor efetivo e ter assinado o TCLE<sup>6</sup>. Os professores já previamente selecionados por atenderem aos critérios de inclusão foram abordados pelo pesquisador juntamente com a supervisão da escola. Esta, o apresentava, individualmente a cada professor (a), como estudante do Programa de Mestrado de Educação da UNIVILLE e passava-lhe a palavra para oficializar o convite para participar da pesquisa. Nesta primeira etapa em campo já se percebeu a boa vontade dos professores convidados em colaborar com a realização da pesquisa. Em um segundo momento os professores (as) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) e responderam ao Roteiro de Questões (Apêndice C) sob a orientação do pesquisador, segundo a disponibilidade de tempo de cada professor (a).

### 3.3.2 Questões éticas da pesquisa

Todos os dados coletados na pesquisa foram utilizados, exclusivamente, para o propósito da presente pesquisa, conforme orienta a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

O roteiro de questões, o caderno de campo (bloco de anotações) e os demais materiais utilizados durante a pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos e depois serão duplamente picotados e encaminhados para reciclagem, enquanto que o material eletrônico será definitivamente apagado, respeitando-se, assim, o determinado eticamente na Resolução nº 466/2012 do CNS.

---

<sup>6</sup> Todos os (as) professores (as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exige o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE.

### 3.3.3 Método de análise dos dados

Para a análise documental e observação da escola criou-se uma categoria prévia que serviu de “grelha” para se coletar os dados pertinentes à pesquisa: Educação Ambiental. Ressalva-se que o critério adotado *a priori* não impediu de novas pertinências surgirem ao longo do processo, podendo estas serem novas categorias ou subcategorias encontradas *a posteriori* (BARDIN, 2016).

Já para a análise dos dados obtidos com o roteiro de questões semiestruturado, optou-se por um sistema de categorização *a posteriori*. Para a formação dos títulos conceituais de cada categoria foram consideradas as palavras mais “fortes”, ou seja, as palavras mais repetidas pelos (as) participantes nas respostas ao roteiro de questões (recorrência). Nesse sentido, as categorias de análise foram definidas somente ao término da operação e foram confrontadas com a base teórica da primeira etapa da pesquisa (BARDIN, 2016).

### 3.3.4 Observações metodológicas para a análise das questões

As questões 12, 13, 14, 15 e 16 (Apêndice C) tratam sobre Educação Ambiental. As respostas foram transcritas pelo pesquisador com possíveis adaptações, no intuito de adequar a escrita, sem prejuízo ao sentido que o participante pretendeu dar em suas respostas. Estimulados a responder o mais “completo” possível, os (as) professores (as) – agora identificados (as) como D1, D2, D3 e assim por diante até D10 –, revelaram o que entendem por Educação Ambiental, os temas que devem ser trabalhados sobre essa temática, os objetivos da Educação Ambiental para com a formação humana, onde a Educação Ambiental deve ser trabalhada, a perspectiva teleológica do trabalho docente com a Educação Ambiental e sobre projetos de Educação Ambiental. Com o levantamento do que pensam os professores sobre o tema Educação Ambiental e suas variáveis, apresentou-se a possibilidade de elaborar um conceito geral por via de um exercício de abstração e síntese dos conteúdos evocados nas proposições então redigidas.

Os depoimentos dos docentes e as anotações no Caderno de Campo do pesquisador foram consideradas na formulação das análises e interpretação das proposições. Sendo assim, o roteiro de questões, as manifestações dos

participantes, os conteúdos obtidos com a observação da escola (ambiente físico e as aulas) foram devidamente registradas no Caderno de Campo do pesquisador e agregam valor à pesquisa por pluralizar os instrumentos de coleta de dados. No entanto, não só os instrumentos de coleta de dados são plurais nesta pesquisa, a análise dos dados por via de análise temática a recorrência de palavras e interpretação das observações de campo favoreceram a uma aproximação mais efetiva do real que se manifesta nas representações sociais sobre os temas trabalhados no estudo. Neste sentido, Bardin (2016) afirma que o trabalho realizado ao empregar as técnicas da análise de conteúdo produz novos ramos a serem estudados e após incessantemente dissecados e compreendidos, produzem novos ramos sobre si mesmo num processo que não se esgota.

É certo que o gênero de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não pode ser tomado como prova inelutável. Mas, constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa (BARDIN, 2016, p. 81).

Em vista dessa observação, cabe aqui informar que as representações obtidas com a pesquisa não esgotam o fenômeno presente no campo de pesquisa sobre os temas trabalhados, nem sequer são a única via para os entender.

A questão 13 trata sobre Educação Ambiental e é assim elaborada: [Para você, quais temas, assuntos ou aspectos deveriam ser tratados em Educação Ambiental? Cite os temas, assuntos ou aspectos e enumere em grau de importância/relevância, sendo 1 (um) para o mais importante e 5 (cinco) para o menos importante]. Sua análise foi feita a partir da técnica de evocação livre de palavras. Neste sentido, optou-se por fazer uma questão composta de duas etapas. A primeira é a evocação livre das cinco primeiras palavras em que os docentes registraram as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes vieram à mente sobre o tema pesquisado. Depois, em um segundo momento, os participantes atribuíram o grau de importância a cada palavra ou expressão evocada, sendo 1 (um) para a mais importante e 5 (cinco) para a menos importante, conforme sugerem Magalhães Junior & Tomanik (2013). No final da questão deu-se um espaço de tempo para possíveis comentários ou justificativas das expressões escolhidas (SANDER, 2012).

A evocação livre de palavras é uma das técnicas utilizadas para obtenção de conteúdos de alto grau de relevância para a pesquisa em Representações Sociais sobre o tema que se está trabalhando. Ela pode possuir variações, inclusive dentro de um mesmo percurso metodológico. A evocação livre de palavras “é uma técnica que se aplica a respostas de associação livre, ou seja, frases ou expressões curtas fornecidas a um estímulo indutor, que geralmente é o termo que se refere a um objeto de representação” (WACHELKE & WOLTER, 2011, p. 522). Para Jodelet (2001b, p. 17), “a representação carrega a marca do sujeito e de sua atividade”, estando presentes em seus discursos, em suas palavras, na interpretação do mundo e cristalizada em suas condutas.

Em um questionário, ou roteiro de questões, uma das variações mais comuns ocorre no modo de fazer a indução, a qual pode ser por uma palavra geradora ou por questão relacionada ao tema. A segunda variação mais comum na utilização dessa técnica ocorre na relevância dada ao material colhido. Segundo Reis & Bellini (2011), há quem atribua maior grau de importância à primeira palavra evocada pelo participante, diminuindo a importância até a última palavra evocada (mais comum nos estudos de psicologia social). Há quem oriente o participante a atribuir os graus de importância após evocar as palavras (mais comum nos estudos de sociologia).

A análise dos termos evocados considerados para a formação das categorias consideradas nessa pesquisa passou pela análise proposta por Sá (2002), Magalhães Junior & Tomanik (2013) e Galvão & Magalhães Junior (2016). Estes autores, baseados em Abric (2003), se utilizam da Ordem Média das Evocações manifestadas pelos membros da pesquisa para indicar o núcleo central, os elementos intermediários e os elementos periféricos das representações sociais compartilhadas pelos participantes.

Para tanto, nessa pesquisa, fez-se necessária a utilização de três fórmulas: a primeira é a fórmula da Ordem Média de Evocações (OME), onde a soma dos graus de importância atribuída pelos participantes à determinada palavra ou grupo semântico é dividido pela frequência com que a palavra aparece nas evocações. Desta forma, temos a Fórmula da Ordem Média das Evocações (Figura 03).

Segundo Galvão e Magalhães Jr. (2016), para se obter o núcleo central, os elementos intermediários e os elementos periféricos das Representações Sociais, é

necessário, além da formação da OME, calcular a média das frequências e a média das OME presentes nas evocações. Isto se deu, na pesquisa, pela soma das frequências de cada palavra ou grupo semântico e dividiu-se pela quantidade de palavras ou grupos semânticos presentes (Figura 03). Do mesmo modo, fez-se também para se obter a média das OME: somou-se as OME de cada palavra ou grupo semântico e dividiu-se pela quantidade de palavras ou grupos semânticos presentes (Figura 03).

Figura 03: Fórmulas para a obtenção de elementos que comporão o subsídio para a formulação das representações sociais sobre educação ambiental: 1. Ordem Média de Evocações; 2. Média das Frequências e 3. Média da OME.

$$1. OME = \frac{\sum Gr}{F} \quad 2. MF = \frac{\sum F}{QG} \quad 3. M da OME = \frac{\sum OME}{QG}$$

Definição dos termos das operações:

$\Sigma$ : Soma  
 Gr: Grau de Relevância Atribuído  
 F: Frequência  
 OME: Ordem Média de Evocações  
 QG: Quantidade de Grupos Semânticos  
 M: Média

Fonte: Adaptado de Galvão & Magalhães Jr. (2016, p. 128).

### 3.3.5 Observações metodológicas para a meta-análise das respostas às questões

Os conteúdos obtidos e analisados, possibilitaram a formação das categorias de análise e as representações sociais dos professores sobre Educação Ambiental. Estas representações foram organizadas sinteticamente por via da meta-análise dos dados formados ao longo do processo de análise, pois “do ponto de vista do leitor, o objetivo da síntese de pesquisa é concentrar em um só trabalho resultados de vários outros e definir o atual *status* do conhecimento sobre um determinado problema de pesquisa” (FIGUEIREDO FILHO *et al*, 2014, p. 207). Do mesmo modo, Hunter *et al*. (1982, p. 26) afirma que são necessários “métodos que integrem os resultados dos estudos disponíveis no sentido de revelar padrões relativamente estáveis a respeito

de relações e causalidades. O estabelecimento disso constituirá princípios gerais e conhecimento acumulado”.

As categorias formadas com os conteúdos obtidos nas respostas dos professores pesquisados passaram por

um procedimento metodológico que sintetiza uma determinada quantidade de conclusões num campo de pesquisa específico. Uma de suas vantagens é elevar a objetividade das revisões de literatura, minimizando possíveis vieses e aumentando a quantidade de estudos analisados (FIGUEIREDO FILHO *et al*, 2014, p. 209).

Não se trata de uma síntese de dados diversos de pesquisas diferentes, mas de uma síntese dos dados obtidos sobre um mesmo tema, as Representações Sociais de Educação Ambiental, a partir de questões diversificadas e observação de campo, ou seja, neste trabalho, “o termo meta-análise é utilizado como sinônimo de síntese de pesquisa, revisão de pesquisa ou revisão sistemática” (FIGUEIREDO FILHO *et al*, 2014, p. 210).

Com a análise individual das questões 12, 13, 14 (A, B e C), 15 e 16, foram obtidas as categorias de Educação Ambiental que os participantes possuem. Com a meta-análise essas categorias foram organizadas (agrupadas) de modo a formar uma síntese da seguinte forma: a) uma coluna é composta pelas categorias obtidas nas questões analisadas; b) essas categorias são apontadas à(s) questão(ões) que pertence(m); c) é apresentado o percentual de participação, ou seja, o percentual de participantes que evidenciaram aderir à categoria; por fim, d) é indicada a frequência, ou seja, o número de vezes que os participantes fizeram menção à categoria na questão. Estes dados serviram para a formação do primeiro resultado gráfico da meta-análise (Tabela 06).

O segundo resultado gráfico da meta-análise surgiu a partir da organização das categorias que formaram o centro (núcleo central das representações sociais) e a periferia (elementos periféricos das representações sociais) considerando que as categorias com frequência e média de participação maiores que a média geral de todas as categorias analisadas formam o núcleo central, já as categorias que possuem média de frequência ou média de participação maiores que a média geral de todas as categoria analisadas formam a faixa intermediária entre o núcleo central e a periferia; por fim, a periferia é formada pelas categorias que possuem média de frequência e média de participação inferiores a média geral de todas as categorias analisadas. Isto

facilitou o entendimento de quais representações sociais permeiam o senso comum dos professores estudados. A média de participação na categoria, a média de frequência na categoria, a média total de participação e a média total de frequência foram calculadas por fórmulas específicas (Figura 04).

Figura 04: Fórmulas para a obtenção da média de participação e a média de frequência, elementos que serão subsídios para se chegar um termo quanto às representações sociais sobre educação ambiental na meta-análise: 1. Média de Participação na Categoria; 2. Média das Frequências na Categoria; 3. Média Total de Participação; 4. Média Total de Frequência.

1. $MP = \frac{\sum PPC}{QQA}$	2. $MFC = \frac{\sum FC}{QQA}$
3. $MTP = \frac{\sum PPT}{QC}$	4. $MTF = \frac{\sum FT}{QC}$
Definição dos termos das operações:	
Σ: Soma	
QC: Quantidade de Categorias (09)	
QQA: Quantidade de Questões em que Aparece	
MP: Média de Participação	
MTP: Média Total de Participação	
MFC: Média das Frequências na Categoria	
MTF: Média Total de Frequência	
FC: Frequência na Categoria	
FT: Frequência Total (Todas as Frequências)	
PPC: Percentual de Participação na Categoria	
PPT: Percentual de Participação Total (Todas as Categorias)	

Fonte: Formulação do pesquisador (2017).

Assim, a análise dos dados da pesquisa possibilitou evidenciar as estruturas de pensamentos, crenças, opiniões e manifestações sociais e coletivas dos elementos que compõem o arcabouço cultural presente na unidade escolar pesquisada por conta das práticas educativas dos professores sobre os temas tratados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 PERFIL DOCENTE

A primeira parte do Roteiro de Questões, aplicado aos professores (as), tratou de identificar, junto aos mesmos, o perfil profissional e socioeconômico. Dentre os professores (as) há um do sexo masculino e nove do sexo feminino, o que revela uma predominância feminina nesse ambiente escolar. Quando perguntados sobre a idade, identificou-se que 30% estão na faixa dos trinta anos de idade, 60% na faixa dos quarenta anos de idade e 10% na faixa dos cinquenta anos de idade. Somadas as idades e divididas pelo número de participantes, obtém-se uma média de 43 anos de idade. Quanto ao estado civil, 50% dos (as) professores (as) se declararam casados (as), 30% solteiros (as) e 20% viúvos (as).

Todos (as) os (as) professores (as) possuem licenciatura, cujos cursos e percentual se encontram divididos da seguinte forma: matemática 20%; pedagogia (habilitações diversificadas) 40%; educação física 10%; ciências da religião 10%; artes plásticas 10% e licenciatura especial para professores de língua estrangeira moderna 10%. Ao serem questionados sobre a continuação de sua educação formal por via de curso ou programa de pós-graduação, 80% afirmaram possuir pós-graduação, 10% estar cursando e somente 10% não possui e nem estar cursando curso de pós-graduação. Todos os professores (as) que possuem pós-graduação as possuem diretamente ligadas à disciplina que lecionam ou à sua área de atuação. Dentre os que possuem pós-graduação, um (a) possui mestrado e está cursando o programa de doutorado, os demais são especialistas. O tempo de atuação como professor na unidade escolar – campo da pesquisa -, e a carga horário de trabalho dos pesquisados podem ser melhor compreendidos conforme demonstrado na Tabela 01.

Tabela 01. Comparativo entre o tempo de atuação dos professores (as) e a carga horária de trabalho (2016).

Docente	Tempo de atuação como professor (anos)	Tempo de atuação na unidade escolar (anos)	Carga horária de trabalho como professor (h/a semanal)
D 1	16	05	50
D 2 <sup>7</sup>	06	11	36
D 3	25	06	44
D 4	16	06	40
D 5	17	04	40
D 6	15	06	40
D 7	29	27	40
D 8	27	04	40
D 9	24	06	40
D 10	24	12	22
<b>Média</b>			
$\frac{D1 + D2 \dots + D10}{10}$	<b>19,9</b>	<b>8,7</b>	<b>39,2</b>

Fonte: própria do pesquisador.

O *corpus* docente estudado possui uma média de atuação profissional de 44% de seus anos de trabalho em educação no campo de pesquisa estudado. Como um dos critérios de inclusão para participar da pesquisa era atuar no mínimo 20 horas aula semanais no campo de pesquisa e a média de horas de trabalho foi de 39,2 horas semanais, conclui-se que mais da metade do tempo dedicado à atuação profissional da amostra ocorre no campo de pesquisa. Estes dados indicam que as representações sociais que emergiram da amostra indicam com elevado grau de confiabilidade do que circunda a cultura escolar sobre Educação Ambiental.

Quando perguntados sobre a distância de suas residências em relação ao campo de pesquisa, 40% afirmou residir a menos de 2 km da escola. Um (a) desses professores (as) fez questão de escrever no roteiro de questões que mora a menos de 1 km da escola. 10% reside entre 2 e 4 km, 20% reside entre 4 e 6 km, 20% reside entre 6 e 8 km, e 10% reside a mais de 8 km da escola.

As respostas obtidas sobre a renda familiar dos (as) professores (as) participantes da pesquisa descartou a obtenção de menos de dois salários mínimos (R\$1.760,01), e de mais de vinte salários mínimos (R\$17.600,01). Metade dos professores (as) responderam possuir renda familiar entre 2 e 5 salários mínimos,

<sup>7</sup> O D2 possui maior tempo de atuação na unidade escolar do que tempo de atuação como professor pelo fato de ter trabalhado na unidade sob o exercício de outro cargo.

40% entre 5 e 10 salários mínimos e apenas um (a) respondeu receber entre 10 e 20 salários mínimos.

De modo geral, os participantes da pesquisa possuem uma ampla experiência de vida profissional, uma formação acadêmica especializada, profunda identidade com a escola – campo de realização da pesquisa – e boas condições financeiras. Somados, esses dados apresentam uma classe de profissionais bem preparados e motivados. A partir dessa base material e humana, serão analisadas as respostas dadas por esses professores sobre Educação Ambiental.

#### 4.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS PROFESSORES

A questão 12 do roteiro de questões (Para você, o que é Educação Ambiental?) busca, de forma simples e direta, uma resposta subjetiva sobre o entendimento que os Docentes possuem sobre a definição de Educação Ambiental. Por isso, sua formulação indicando o sujeito que responde e onde se encontra a resposta “você”, além do verbo “ser” para o que se está investigando. Ao serem questionados: “Para você, o que é Educação Ambiental?” Os Docentes deram as seguintes respostas:

*“Conscientização sobre a importância de cuidarmos da natureza, modos de produção, consumo, distribuição de renda, etc.” (D1).*

*“Educar para preservar o meio em que vivemos, cuidar e renovar ecologicamente o meio em que vivemos” (D2).*

*“É toda ação educativa que contribui para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável” (D3).*

*“Contribuir para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente e para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável” (D4).*

*“São processos pelos quais o indivíduo constrói valores e competências para conservação do meio ambiente do qual somos parte integrante, buscando sempre a qualidade de vida” (D5).*

*“É o estudo consciente e contínuo da importância do meio Ambiente” (D6).*

*“É saber viver em harmonia com o ambiente onde se vive, preservando-o para muitos anos à frente” (D7).*

*“Penso que é educar para respeitar o meio ambiente” (D8).*

*“É procurar fazer com que as pessoas entendam que o homem também faz parte desse universo e precisa ter um outro olhar sobre isso. Necessitamos de um ambiente saudável para nossa sobrevivência e do próprio planeta” (D9).*

*“Conscientizar o educando e as demais pessoas para o futuro do meio ambiente, conseqüentemente o nosso futuro” (D10).*

Todos os Docentes responderam essa questão proposta. Observa-se que as respostas, ao mesmo tempo que são diversificadas segundo o entendimento sobre Educação Ambiental que cada professor tem, elas também carregam elementos conceituais congruentes. Da mesma forma que a questão foi apresentada de forma simples e objetiva, as respostas, em sua maior parte, foram elaboradas para deixar claro o que se entende por Educação Ambiental.

O primeiro elemento que se destaca nas respostas obtidas é o sentido de ação que a Educação Ambiental possui no entendimento e na prática desses Docentes. Aqui estamos tratando do aspecto formal de como os Docentes lidam com o entendimento que possuem sobre Educação Ambiental, não os conteúdos desse entendimento.

Ao afirmarem: *“Conscientização sobre...”* e *“Cuidarmos da...”* (D1); *“Educar para...”* e *“Cuidar...”* (D2); *“Toda ação educativa...”* (D3); *“Contribuir para...”* (D4); *“preservando-o...”* (D7); *“educar para...”* (D8); *“Conscientizar o...”* (D10); os Docentes entendem que a Educação Ambiental é uma prática ou ação voltada com intencionalidade para alcançar-se um objetivo. Este núcleo de sentidos indica que os Docentes avaliam a Educação Ambiental numa dimensão positiva aliada a práticas intencionais volitivas que trabalharão os conteúdos de modo a se obter resultados previamente definidos. A importância da categoria formal “Ação Intencional” está no fato de coincidir com o princípio fundamental da pedagogia, a ação intencional. É preciso destacar que a ação pedagógica é uma

prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 08).

Em sentido formal, Educação Ambiental para os professores da Escola Pública de Ensino Fundamental se traduz em **ações intencionais**.

Os recortes das respostas que mais fortemente fizeram emergir a categoria “Ação Intencional” representam 70% da amostra. Os outros 30% trazem em seus discursos um grau maior de abstração e distanciamento subjetivo do objeto, o que os torna menos relevante para construção dessa categoria, mas não nulos, por isto, igualmente foram analisados.

A Educação Ambiental é defendida por 30% da amostra como “*processos pelos quais...*” (D5); “*o estudo...*” (D6) e “*procurar fazer...*” (D9). Mesmo revelando sentido de ação, os D5, D6 e D9 tratam a ação pedagógica como terceira pessoa: “*eles*” ou “*os*” “*processos pelos quais...*” (D5). Isso leva à redução da ação livre humana sobre a criação dos conteúdos e métodos de trabalho pedagógico, além da seguinte questão: são processos de ação mecânica ou protocolos definidos e por quem? Mesmo revelando ação, há o distanciamento do tipo de ação apregoada pelos outros 70% dos respondentes. No segundo caso, a ação acontece no “*estudo...*” (D6) sem ação concreta sobre a realidade. A Educação Ambiental estaria no patamar das ideias e em terceira pessoa. No terceiro e último caso, a Educação Ambiental encontra-se num viés de pensamento pouco otimista, podendo encontrar como sinônimo a palavra “tentativa”. Em síntese, este segundo recorte se transforma numa segunda categoria formal do entendimento da prática pedagógica no campo de estudo pesquisado. Dadas as suas características: desarraigada da realidade material, projeto de ação determinado em terceira pessoa e privilégio do campo intelectual, classificamos esta categoria formal como “Ponderada Ideal”. A possibilidade de formação de diferentes categorias e subcategorias em representações sociais está presente nos estudos de Reis & Bellini (2011), ao afirmarem ser possível obter diferentes resultados dependendo da perspectiva teórica adotada ou dos objetivos que o projeto pretende adotar.

Ele pode ser assim construído a partir da adoção de diferentes perspectivas teóricas e escalas, refletindo a opção por problemáticas específicas no âmbito das mais variadas áreas de especialização científica. As várias definições possíveis equivalem a diferentes alternativas de seleção de um conjunto de relações envolvendo um objeto de referência e seu contorno (REIS & BELLINI, 2011, p. 155).

Ao encontro da perspectiva de produção de novos entendimentos sobre Educação Ambiental, Lima (2011, p. 192) afirma que “é necessário lembrar que todas as classificações e tipologias têm apenas a função didática de representar a realidade, pois sempre acabam incorrendo em algum tipo de redução ou sacrifício do objeto ao qual se referem”. Da mesma forma, as categorias que foram e serão apresentadas neste estudo, são resultado da leitura da realidade sob uma perspectiva metodológica específica na intenção de cumprir com o objetivo deste trabalho – obter as representações sociais de educação ambiental dos professores da escola pesquisada. Admite-se, portanto, a possibilidade da imersão de categorias que não estejam presentes em outros teóricos e de variações em estudos futuros sobre a mesma amostra, dada a complexidade do ser humano que se manifesta na formação e reformulação da sociedade (MOSCOVICI, 2015). Ademais, as categorias formadas constituem a estabilidade do mundo da amostra pesquisada sobre Educação Ambiental.

A teoria das representações sociais por outro lado, toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade (MOSCOVICI, 2015, p. 79).

Para outros agrupamentos humanos que foram objeto de estudos semelhantes a este, haverá outras representações sociais, representações que melhor atendam às necessidades de sua especificidade.

No esforço de se buscar as representações sociais que os Docentes possuem sobre a Educação Ambiental, identificou-se a presença de duas categorias formais sobre Educação Ambiental. As respostas obtidas revelam o tratamento que os Docentes dedicam à problemática ambiental em seu exercício profissional.

A primeira categoria (Ação Intencional) alimenta o tecido social escolar com elementos que associam a prática educativa a ações com intencionalidade e objetivo. Neste sentido, a realidade vivenciada pelos professores é o campo da ação que faz acontecer a Educação Ambiental na relação pedagógica situada e relacional que os conceitos podem existir. Outro estudo que defende o princípio da ação pedagógica intencional foi feito por Cruz & Trois (2012). Ao falarem sobre a ação pedagógica em Educação Ambiental, os autores afirmam que

Voltar-se às nossas práticas e ações, tanto individuais como coletivas, para/com o ambiente é fomentar o (re) pensar, (re) significar das mesmas. E pautada nos princípios ambientais a escola pode não só ser esta “*lente*”, mas um espaço de se legitimar o fazer educação ambiental (CRUZ & TROIS, 2012, p. 04).

Gonçalves (2004) apresenta o espaço escolar como local de manifestação da diversidade cultural, do confronto entre ideias e práticas distintas, do encontro das mais diversas manifestações ideológicas e onde a Educação Ambiental vem crescendo enquanto prática.

A segunda categoria (Ponderada Ideal) traz para o debate um modo abstrato, genérico e idealizado de refletir sobre a Educação Ambiental. O docente possui uma relação ideal com a Educação Ambiental. Essa relação acontece pelo estudo (conhecimento abstrato), pela aplicação de processos que outros formaram e pelo pouco comprometimento com uma causa que parece não ser sua. Ao encontro desta categoria, o estudo realizado por Oliveira; Obara & Rodrigues (2007, p. 472) afirma que

Esse problema pode agravar-se ainda mais com a falta de comprometimento da prática pedagógica em relação à formação do educando. A grande maioria dos professores não está devidamente preparada para inserir-se numa discussão com os alunos no que diz respeito às questões ambientais.

A importância na observação destas categorias formais está no fato delas serem produto do meio social formado com a participação da amostra pesquisada. Além disso, reverberam na prática docente e nos espaços em que eles estão presentes caracterizando-se como processo que refaz os entendimentos presentes na vida profissional. Produto e processo, são as principais características das Representações Sociais (JODELET, 2001 b).

#### 4.2.1 Elementos para a Formação das Representações Sociais de Educação Ambiental

Com a análise da questão 12 obteve-se quatro categorias que serviram de subsídio para a formação das Representações Sociais de Educação Ambiental dos professores (as) da Escola Pública de Ensino Fundamental. Entende-se a necessidade da análise de todas as questões propostas sobre Educação Ambiental,

a observação das aulas dos professores e do meio escolar para penetrar na cultura dos participantes e fazer emergir as Representações Sociais que se busca. Por este motivo, os elementos que aqui são trazidos são apenas uma parte do montante de dados colhidos na pesquisa e que, somados e analisados conjuntamente com os outros dados, nos deram o panorama geral das categorias que emergiram da pesquisa e das Representações Sociais de Educação Ambiental (Quadro 05).

Conforme o quadro obtido com as respostas dos participantes na questão número 12, todos revelaram compreender a Educação Ambiental por via de duas ou mais categorias. Importa destacar que numa mesma categoria há elementos que, por exemplo, indicam o sujeito destinatário da ação educativa sobre Educação Ambiental (“*Conscientizar o educando...*” (D10), o processo que se deve ter para haver a efetivação da Educação Ambiental (“*Conscientizar sobre...*” (D1), entre outros sentidos que uma mesma expressão pode ter dentro de uma mesma categoria. Essas expressões revelam as múltiplas influências que perpassam a formação do professor e que se manifestam em seu modo de pensar, sentir e agir na Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004).

Quadro 05: Categorias Emergentes de Educação Ambiental Resultantes das Respostas à Questão 12.

Ds	Categorias de Educação Ambiental			
	Preservacionista	Cultural	Sustentável - Sustentabilidade	Integradora - Integralidade
D1	“Cuidarmos <b>com</b> a <b>natureza...</b> ”	“ <b>Conscientizar</b> sobre a importância...” “... <b>cuidarmos</b> da...”	“... <b>modos de produção, consumo, distribuição de renda, etc.</b> ”	
D2	“ <b>Preservar</b> o meio em que vivemos”	“ <b>Cuidar</b> e renovar (...) o meio em que vivemos”		“... o meio em que vivemos”
D3	“... <b>preservação do meio ambiente</b> ”	“... formação de <b>cidadãos conscientes</b> ”	“... para o <b>desenvolvimento de uma sociedade sustentável</b> ”	
D4	“... <b>preservação do meio ambiente</b> ”	“... formação de <b>cidadãos conscientes</b> ”	“... para o <b>desenvolvimento de uma sociedade sustentável</b> ”	
D5	“... <b>conservação do meio ambiente</b> ”	“... o <b>indivíduo constrói valores e competências</b> ”		“... buscando sempre a <b>qualidade de vida</b> ”
D6	“... importância do <b>meio ambiente</b> ”	“É o estudo <b>consciente...</b> ”		
D7	“... <b>preservando-o</b> para muitos anos à frente”		“... <b>preservando-o para muitos anos à frente</b> ”	“... <b>viver em harmonia</b> com o ambiente”
D8	“... <b>o meio ambiente</b> ”	“... é educar para <b>respeitar</b> ”		
D9		“... procurar fazer com que as <b>pessoas entendam</b> ”	“Necessitamos de um <b>ambiente saudável para nossa sobrevivência e do próprio planeta</b> ”	“... o <b>homem também faz parte desse universo</b> ”
D10	“... o futuro do <b>meio ambiente</b> ”	“ <b>Conscientizar</b> o educando...”		

A expressão “meio ambiente”, presente na categoria preservacionista, possui na fala dos participantes da pesquisa um sentido de “mundo físico ou mundo natural”.

Fonte: O autor (2017).

Nota: Essas categorias são formadas a partir dos relatos dos participantes da pesquisa conforme orientação de BARDIN (2016).

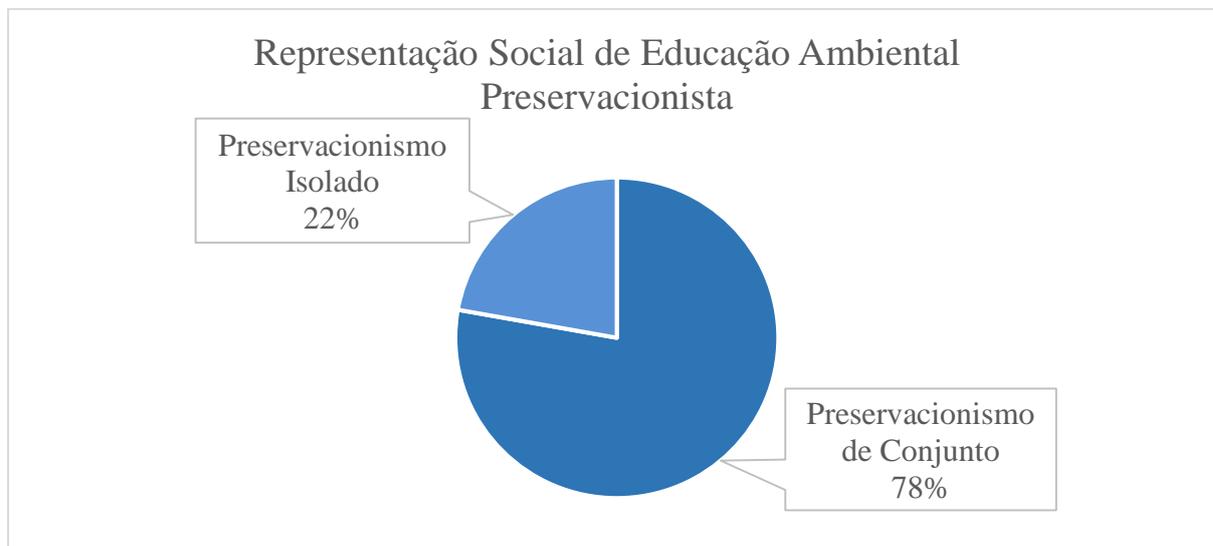
#### 4.2.1.1 Considerações sobre preservação

O preservacionismo, referente à categoria preservacionista, aparece como conteúdo direto da educação nas respostas dos D2 e D7. Isto não quer dizer que seja de maior ou menor relevância, mas somente que não são produto de uma categoria anterior de ligação no momento que aparecem na resposta. Já os D1, D3, D4, D5, D6, D8 e D10, apresentam o preservacionismo como uma categoria final dada a relação que apresenta com a categoria prévia “cultural”. Assim, 90% dos participantes fizeram referência a esta categoria e a frequência de 09 ocorrências. Neste sentido, a formação da categoria preservacionista acontece de duas formas distintas:

1. Preservacionismo isolado: corresponde à 22,2% da amostra que formou a categoria preservacionista. Para esses participantes, o preservacionismo aparece de forma isolada, ou seja, sem uma categoria anterior a qual esteja ligado. Neste sentido, afirma o D2: *“Preservar o meio em que vivemos”*.
2. Preservacionismo de conjunto: corresponde à 77,8% dos participantes da pesquisa que fizeram emergir a categoria preservacionista. Neles o preservacionismo aparece de forma ligada a uma categoria prévia, identificada em 100% dos casos do preservacionismo de conjunto como sendo a categoria cultural, conforme é apresentado pelo D3 *“... para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente”*.

Dos participantes que responderam a questão 12 com o entendimento de que a Educação Ambiental possui um viés preservacionista, obteve-se a Figura 05.

Figura 05: Representação Social de Educação Ambiental Preservacionista – Preservacionismo Isolado e Preservacionismo de Conjunto.



Fonte: O Autor (2017).

Para Moscovici (2015), as pessoas transformam um conceito, uma ideia ou imagem perturbadora que inquieta e intriga o conjunto de crenças anteriores já acomodadas em categorias que possam ser apropriadas de forma coerente para manter uma apropriada estabilidade. A este processo ele denominou de ancoragem.

A formação da categoria Preservacionista revela que alguns professores compreendem a ideia de preservação como ação educativa sem a necessidade de que esta ideia esteja ligada a uma causa ou outro conceito – Preservacionismo Isolado. Há também os professores que acomodam a categoria Preservacionista ao entendimento prévio de que seja preciso a formação intrapessoal e subjetiva dos alunos, ou seja, o culturalismo, entendido como “uma psicopedagogia comportamental, que trata da formação do sujeito e acredita que é possível produzir transformações nos comportamentos e nos valores dos indivíduos por meio (...) da transmissão de conhecimentos coerentes” (LIMA, 2011, p. 173) para que posteriormente possa haver o Preservacionismo. Neste sentido, há uma categoria anterior a qual o Preservacionismo é ligado – Preservacionismo de Conjunto. Nesta última perspectiva, entende-se que a formação de comportamentos subjetivos deve objetivar a preservação ambiental (WORTMANN, 2010) ou, ainda, é preciso formar comportamentos para preservar o meio ambiente (LIMA, 2011).

Na pesquisa realizada por Klug (2013), a autora também percebe as nuances que as categorias formadas a partir das respostas dados pelos pesquisados pode

adquirir. Afirma a autora ao falar de uma categoria obtida em sua pesquisa: “essa visão de meio ambiente identificada está relacionada ao dualismo homem/natureza, e refere-se a uma compreensão ora utilitarista, do antropocentrismo, ora preservacionista, no sentido romântico (ingênuo) de uma natureza intocada” (KLUG, 2013, p. 90).

#### 4.2.1.2 Considerações sobre o culturalismo

O pensamento educacional cultural aparece de duas formas distintas nas respostas dadas pelos participantes que se identificaram com essa categoria. A primeira, corresponde ao desenvolvimento dos processos internos do ser humano – de sua consciência, de seu entendimento e da construção de valores – que precisam estar em consonância com aquilo que são os objetivos da Educação Ambiental, segundo os docentes D1, D3, D4, D5, D6, D9 e D10. A segunda forma que a categoria cultural possui, nas respostas dos Docentes, indica ao sujeito (já formados de uma consciência ou não, haja vista que não há explicitação disto em suas falas) praticar ações etéreas, ou seja, ações que não possuem conteúdo nem intenção básica objetiva. Isto ocorre nas afirmações dos docentes D1, D2 e D8.

Dos participantes da pesquisa, 90% possuem forte inclinação para indicar a Educação Ambiental como processo para a conscientização e/ou tomada de atitude dos sujeitos destinatários dela, e isto com uma frequência de dez ocorrências. Dentre os participantes da pesquisa que indicaram a categoria cultural como norte de seu entendimento sobre Educação Ambiental, 67% deles afirmaram que os processos internos como: “*conscientizar (o outro)*” (D10), “*cidadãos consciente*” (D3 e D4) e a formação de “*valores*” (D5) é o caminho correto a ser seguido pela ação educadora ambiental. Já para 22% dos participantes a categoria cultural afirma que o “*respeitar*” (D8) e o “*cuidar*” (D2) atendem o que entendem por Educação Ambiental. 11% dos participantes indicou tanto o processo interno de conscientização como a tomada de atitude de cuidado em sua resposta “*Conscientizar sobre a importância (...) cuidarmos da natureza.*” (D1).

A pesquisa realizada por Pinheiro *et al*, (2014) também traz como resultado a perspectiva cultural.

Sob essa perspectiva, a educação ambiental aparece vinculada a uma moral normatizadora/normalizadora ao mesmo tempo em que a uma matriz explicativa, em grande medida oriunda da tradição das ciências naturais. A visão que se constrói aqui é a de uma educação ambiental como transmissão de conhecimentos e normatização de condutas. Um papel específico e restrito no conjunto de eventos e relações constituintes de um campo ambiental e que acaba por limitar, assim nos parece, suas possibilidades transformadoras, tanto para aqueles sujeitos aos quais se dirige, quanto aos indivíduos e grupos que a assumem como prática pedagógica (PINHEIRO et al, 2014, p. 550).

Para a organização do conteúdo de Educação Ambiental Cultural que está decorrendo da análise da questão 12, opta-se por atribuir-lhes nomenclaturas:

1. Educação Ambiental Cultural Forte: é a subcategoria de Educação Ambiental sugerida por 67% dos participantes da pesquisa que indicaram a Educação Ambiental Cultural. Ela enfatiza os processos de assimilação dos conteúdos que orientam a formação da consciência e valores dos sujeitos. Acredita que a superação da crise ambiental pode ser alcançada a partir da formação dos indivíduos.

A Educação Ambiental Cultural Forte “articula as formações ideológicas e conceituais com os processos de produção e aquisição de conhecimentos e saberes” (De PAULA & CARVALHO, 2014, p. 987) no processo educativo tecido na relação dos professores e alunos.

2. Educação Ambiental Cultural Fraca: subcategoria presente no conteúdo e manifestado por 22% dos participantes da pesquisa que fizeram menção à Educação Ambiental Cultural. É assim denominada pelo fato de indicar que o ser humano deve ter uma ação voltada ao cuidado para com o meio ambiente, ou seja, ela orienta para uma ação vaga de cuidado dissociado dos enlaces culturais, sociais e econômicos.

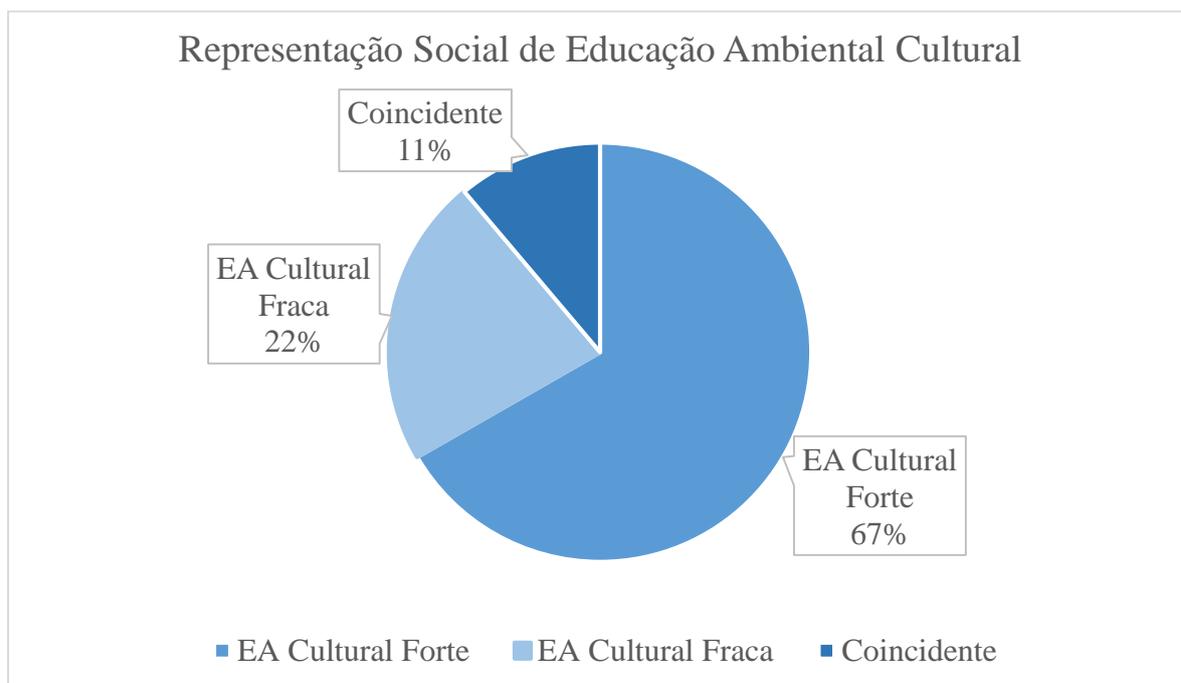
Ao encontro da perspectiva de cuidado apresentada pelos participantes desta pesquisa, Pinheiro & Pinheiro (2007, p. 26) também obtiveram, entre os resultados de sua pesquisa, indicações de que o

cuidado assume um lugar de inegável relevância no contexto em que vivemos, que pode ser definido como uma situação generalizada de crise das condições ambientais. As características dessa crise – sinais de escassez dos recursos naturais, níveis crescentes de poluição, produção descontrolada de lixo, consumo excessivo de produtos, etc. – podem ser consideradas como consequência do comportamento *descuidado* do homem, de modo que ela é mais bem definida como uma crise comportamental que tem efeitos diretos sobre o meio ambiente, portanto, uma crise humano-ambiental.

Pelo fato do cuidado dar referência à generalização de comportamentos individuais pró-ambientais desvinculados da crítica socioambiental, optou-se por denominar essa categoria de Educação Ambiental Cultural Fraca.

3. Coincidente: esta subcategoria está presente na resposta de 11% dos participantes que aderiram à categoria Cultural de Educação Ambiental. Entende-se por Educação Ambiental Cultural Coincidente o discurso que aponta para as duas categorias anteriores sem se poder o classificar somente em uma ou outra, ou seja, há uma concepção de que deve-se ter uma formação da consciência dos estudantes conjugada ao cuidado para com as questões ambientais (Figura 06).

Figura 06: Representações Sociais de Educação Ambiental Cultural.



Fonte: O Autor (2017).

Outro elemento presente no conteúdo manifesto pelos Docentes sobre Educação Ambiental Cultural permite uma classificação por sujeitos. Essa classificação nos dá indicações do entendimento que os participantes da pesquisa possuem sobre os destinatários da Educação Ambiental ou dos responsáveis pelas ações para fazer acontecer a Educação Ambiental (Tabela 02).

Tabela 02: Representação dos tipos de sujeitos citados segundo os participantes da pesquisa e a sua ocorrência.

Sujeitos	Participantes	Ocorrências
Indeterminado	D6; D8	02
Nós	D1; D2	02
Eles	D3; D4; D9; D10	04
Ele	D5; D10	02

Fonte: O Autor (2017).

Mesmo que com uma identificação genérica dos sujeitos que possibilitam a Educação Ambiental no campo Cultural, sob uma perspectiva problematizadora, pode-se dizer que essa educação

respeita a natureza do homem, percebendo-o como o ser (unicamente) capaz de objetivar o espaço que o cerca através da práxis, união entre a teoria (pensar) e a prática (agir), construindo sua própria leitura acerca do real. A ação tem correspondência na encarnação do dever ser constitutivo do humano, concretude da existência. Compreender a vida como evento em curso acentua a ação histórica, definidora de verdades e constituidora de sujeitos, em que participar se traduz em transformar, concomitantemente, a mim mesmo e ao entorno (PITANO & NOAL, 2009, p. 294).

A ideia de formação do mundo e do formar-se com o mundo está presente na categoria cultural, trabalhada pelos pensadores de viés neomarxista que entendem haver um reducionismo ao trabalhar as questões humanas unicamente sob a base da categoria econômica. Não obstante à entrada dos aspectos culturais na análise dos dados obtidos com os estudos sociais, os elementos anteriormente contemplados na perspectiva de classes permanecem presentes em muito estudos. A partir da reflexão dos neomarxistas, sobre a educação, os estudos ligados à essa área ganharam a possibilidade de adentrar na reflexão sobre os códigos culturais formados e trabalhados na escola ou fora dela, além de poder continuar a refletir sobre as configurações sociais formadas a partir da materialidade econômica. Para Costa; Silveira e Sommer (2003), a cultura está estreitamente vinculada ao processo politizador dos sujeitos socialmente organizados, o que extrapola à concepção clássica do marxismo que acredita que a cultura é resultado das determinações infraestruturadas.

Por outro lado, no campo cultural, ter um conjunto bem definido de ideias dominantes não é garantia de transformação social, já que “o processo de luta ideológica procura antes alcançar a efetiva ligação das ideias dominantes ao bloco

histórico que detém o poder hegemônico em um dado período” (HALL, 2009, p. 272). Numa perspectiva mais avançada da concepção cultural, ela entra no debate histórico em busca de hegemonia e não de materialidade, como defendem os marxistas.

Diferentemente da posição de Hall (2009) que trabalha as limitações que a epistemologia marxista apresenta na forma de entender o mundo cultural, defendemos que a Educação Ambiental crítica e transformadora passa pelo materialismo histórico dialético como defendem Lima (2011), Layrargues (2003) e Loureiro (2012), e que a perspectiva cultural limita-se à apreciação da superficialidade do fenômeno estudado, mesmo quando traz em seu bojo embates políticos.

Com a questão 12 obteve-se respostas que indicam uma posição sobre Educação Ambiental que encaminha para mudança de hábitos e a conscientização (Educação Ambiental cultural) para se alcançar a sustentabilidade das formas de vida. Uma outra categoria que surgiu da análise dessa questão é a Categoria Sustentável.

#### 4.2.1.3 Considerações sobre a sustentabilidade

Presente no discurso de 50% dos participantes da pesquisa e com uma frequência de 07 ocorrências, essa categoria aparece sob duas formas diferentes. A primeira é a direta, onde 20% dos participantes citaram sobre o “*desenvolvimento de uma sociedade sustentável*” (D3 e D4). A segunda, com 30% dos participantes, faz referência à sustentabilidade ambiental de forma indireta aparecendo nas entrelinhas do conteúdo como: “... *cuidarmos da natureza, modo de produção, consumo, distribuição de renda, etc*” (D1) e “*Necessitamos de um ambiente saudável para nossa sobrevivência e do próprio planeta*” (D9).

Ao se analisar o contexto dessas respostas percebe-se que apesar de citar a sustentabilidade de forma direta em suas respostas à questão 12 “Para você, o que é Educação Ambiental?”, os participantes entendem que a Educação Ambiental é possível a partir da preservação do meio ambiente (D3 e D4). Portanto, para esses participantes, é possível se alcançar uma sociedade sustentável (Educação Ambiental Sustentável) partindo de ações preservacionistas (Educação Ambiental Preservacionista).

Para Guimarães (2004b, p. 124), “[...] os professores foram ou estão sendo formados, em sua maioria, na mesma perspectiva conservadora de educação”, a qual

ecoa na aceitação do modelo de educação ambiental preservacionista. Ao encontro desses resultados, o trabalho realizado por Mota (2016, p. 07) também constata que a concepção de educação ambiental mais presente no entendimento dos professores é “uma EA naturalista e preservacionista, que vai contra os preceitos da EA crítica”.

Quando citada de forma indireta, a Educação Ambiental Sustentável apresenta os conteúdos que se entende como necessários de serem mudados para se obter a sustentabilidade. Também se enfatiza a íntima ligação que o ser humano possui com a natureza, o que a torna necessária para a manutenção de sua vida e a vida do mundo natural. Assim, o D1 indica que a sustentabilidade precisa ser trabalhada a partir do modo de produção dos bens, como ocorre o consumo (consumismo) em nossa sociedade, da distribuição de renda, entre outros elementos não citados por ele; o D7 dá indicação de temporalidade para que os recursos naturais permaneçam existindo; e o D9 a necessidade de se ter um “*ambiente saudável para nossa sobrevivência e do próprio planeta*”.

#### 4.2.1.4 Considerações sobre a integralidade em educação ambiental

Esta categoria emergiu na resposta de 40% dos participantes e possui 04 ocorrências. O D2 revela, em sua resposta, o entendimento de existir uma aproximação entre o ser humano e o meio ambiente natural. Para ele, o meio ambiente não é um lugar externo alheio ao ser humano ou idealizado romanticamente, mas é lugar para o desenvolvimento da vida, seja ela humana ou não. A degradação ambiental é vista como ação de redução dos meios de vida pela antrópica. O D5 entende que a função da Educação Ambiental é buscar “*sempre a qualidade de vida*” e o D7 afirma que a Educação Ambiental é “[...] *saber viver em harmonia com o ambiente[...]*”. As respostas revelam a natural relação que o ser humano possui com o meio ambiente (natureza). A Educação Ambiental possibilitaria o estreitamento dos laços homem-natureza, o resgate da harmonia perdida pelas ações que degradam o meio ambiente e, por fim, a qualidade de vida.

A categoria “Integradora” aqui obtida com a análise dos dados coletados nessa pesquisa se diferencia substancialmente da categoria “integradora” apresentada por Lima (2011). Enquanto Lima (2011) denomina “EA integradora” aquela que associa teorias diversas sobre Educação Ambiental, numa concepção

holística de mundo e práticas pedagógicas interdisciplinares; a categoria “Integradora” obtida com os participantes dessa pesquisa se refere à aproximação ou pertencimento do ser humano ao meio ambiente, aos saberes que a Educação Ambiental pode proporcionar para a condução de sua vida e a qualidade de vida.

A qualidade de vida possui muitas abordagens: psicológica, médica, socioeconômica e holística (PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S. & SANTOS, A. 2012). Cada abordagem tem suas nuances e interpretações, fazendo com que haja, neste campo, inúmeros conceitos. A qualidade de vida presente nessa categoria da Educação Ambiental indica ser um produto da aproximação à unidade e integração que o ser humano possuía com a natureza, mas perdeu com os processos de insustentabilidade socioambiental. Neste sentido, a qualidade de vida seria um resgate da harmonia do ser humano entre si e com o mundo natural. Marx (1986) expressa que a causa da desarmonia do ser humano com o mundo natural repousa no modo de produção capitalista, exemplificada com a agricultura de seu tempo e que rompe com a racionalidade, a harmonia e a qualidade de vida originárias.

Quanto mais nos aproximamos, na história da produção, do presente imediato, tanto mais regularmente encontramos, nomeadamente nos ramos industriais decisivos, a variação sempre repetida de carestia relativa e desvalorização subsequente, dela decorrente, das matérias-primas obtidas da natureza orgânica. A ilustração do desenvolvido até agora encontrar-se-á nos seguintes exemplos, tirados dos relatórios dos inspetores de fábrica. A moral da história, que se pode deduzir também de outras observações sobre a agricultura, é que o sistema capitalista se opõe a uma agricultura racional ou que a agricultura racional é incompatível com o sistema capitalista (embora este fomente seu desenvolvimento técnico) e precisa da mão do pequeno camponês que trabalha pessoalmente ou do controle dos produtores associados (MARX, 1986, p. 92).

A perda da saudável relação do ser humano com a natureza é notada pelos professores que, agora entendem ser necessária uma pauta, em Educação Ambiental que trabalhe a qualidade de vida. Ademais, a Constituição Federal (1988) em seu capítulo VI desenvolve pontos importantes sobre o meio ambiente e, em especial, no artigo 225 afirma: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (grifo nosso).

O entendimento que a Constituição Federal (1988) faz sobre o meio ambiente traz consigo a orientação sobre a responsabilidade e sobre os objetivos a serem

alcançados. Ao Poder Público e à coletividade cabe garantir, seja no presente ou futuro as condições para que o meio ambiente seja defendido, preservado, ecologicamente equilibrado e promotor de uma vida saudável. Nessa mesma linha aponta Lima (2011) ao refletir, em sua pesquisa, sobre a “Educação Ambiental Integradora”, Marx (1986) na crítica ao sistema de produção explorador dos recursos naturais e agora, nesta pesquisa, com os docentes que apontaram conteúdos que contribuíram com a formação dessa categoria (Integradora).

#### 4.2.2 Educação Ambiental: temas, assuntos e aspectos a serem tratados

Em relação à questão 13 (Para você, quais temas, assuntos ou aspectos deveriam ser tratados em Educação Ambiental?), aplicou-se a técnica de análise de evocações livres de palavras. Obteve-se junto aos 10 Docentes pesquisados a citação de 51 palavras, (além das cinco palavras solicitadas, o D5 realizou a evocação de uma sexta palavra com grau de relevância igual a 5), dentre as quais, cinco possuíam frequência igual a um e associação para a formação de grupo semântico igual a zero. Em conformidade com Magalhães Jr. & Tomanik (2013), Galvão & Magalhães Jr. (2016) e Teixeira, Balão & Settembre (2008), palavra com frequência igual a um possui pouca relevância para obtenção das representações sociais e por este motivo elas foram descartadas. Restaram para análise um total de 46 palavras. As demais palavras foram agrupadas por grupo semântico. Os grupos semânticos possuem palavras iguais ou de mesmo sentido. Com as 46 palavras que entraram na lista para serem analisadas, obteve-se a formação de 14 categorias (Tabela 03).

Tabela 03: Formação das categorias de análise em ordem crescente de frequência (Processo de Análise).

Categorias	Elementos de Formação dos Grupos Semânticos	Docente	Relevância	Frequência
1. Cultural	Respeito	3	4	8
	Respeito	7	4	
	Consciência de Uso	6	2	
	Conscientização	7	5	
	Consciência	8	2	
	Responsabilidade	4	4	
	Mais Informações	4	1	
	Praticidade (aplicação prática do que é aprendido de conteúdo sobre EA)	4	2	
2. Lixo	Lixo	2	3	6
	Produção de Lixo	3	3	
	Tratamento de Lixo	5	3	
	Lixo	6	5	
	Cuidados com o Lixo	7	3	
	Lixo	9	2	
3. Preservação	Preservação Ambiental	5	2	4
	Preservação	6	1	
	Preservação	7	2	
	Preservação	8	1	
4. Meio Ambiente	Meio Ambiente	3	5	4
	Meio Ambiente	5	5	
	Meio Ambiente	6	3	
	Ecologia	6	4	
5. Poluição	Poluição	3	3	3
	Poluição do Ar	10	5	
	Poluição da Água	10	2	
6. Água	Água	1	2	3
	Nascentes de Rios	2	5	
	Água	9	4	
7. Reciclagem	Reciclagem	2	1	3
	Reciclagem	8	4	
	Reciclagem	9	3	
8. Consumo	Consumo	1	4	3
	Consumismo	3	1	
	Consumo	8	3	
9. Qualidade de Vida	Qualidade de Vida	4	5	2
	Qualidade de Vida	3	2	
10. Florestas e Matas	Reflorestamento	2	4	2
	Desmatamento	10	1	
11. Clima	Aquecimento Global	8	5	2
	Mudança Climática	9	5	
12. Cidadania	Cidadania	4	5	2
	Cidadania	5	5	
13. Sustentabilidade	Sustentabilidade	2	2	2
	5 Rs da Sustentabilidade	5	4	
14. Vida	Biodiversidade	5	1	2
	Vida	7	1	
Descartes da Análise	Economia do Lar	1	3	
	Globalização	1	1	
	Legislação	4	3	
	Homem	9	1	
	Urbanização	10	4	

Fonte: Autor (2017).

O primeiro dado colhido com a formação das categorias para proceder-se aos cálculos em busca dos elementos centrais, intermediários e periféricos, é o número de grupos semânticos presentes após a organização das evocações, que é igual a 14. É permitido, a partir da formação dos grupos semânticos, “trabalhar a historicidade do espaço, suas formas e seus conteúdos, e a objetivação, classificar, recortar e compreender a descontextualização dos discursos e ideologias” (REIS & BELLINI, 2011, p. 155).

Um segundo elemento é a frequência que cada grupo semântico possui: o primeiro possui frequência igual a 8; o segundo possui frequência igual a 6; o terceiro e quarto possuem frequência igual a 4; o quinto, sexto, sétimo e oitavo possuem frequência igual a 3; o nono, décimo, décimo primeiro, décimo segundo, décimo terceiro e décimo quarto possuem frequência igual a 2. Ao final da figura foram colocadas as evocações descartadas da continuação da análise. “Outra possibilidade diz respeito a calcular a ordem média de evocações levando em consideração somente as palavras incluídas na análise, isto é, descartando-se as palavras abaixo da frequência mínima estabelecida” (WACHELKE & WOLTER, 2011 p. 523).

Na efetuação dos cálculos, buscou-se a ordem média das evocações de cada grupo semântico obtido. Posteriormente obteve-se a média das frequências e a média das ordens médias de evocações com a utilização das fórmulas descritas na metodologia. A Tabela 04 sinaliza os resultados obtidos.

Tabela 04: Obtenção da Ordem Média de Evocações (OME) de cada categoria, Média da Ordem Média de Evocações, Média da Frequência (Processo de Análise).

Categorias	Frequência	Ordem Média de Evocações - OME
1. Cultural	8	3
2. Lixo	6	3,17
3. Preservação	4	1,5
4. Meio Ambiente	4	4,25
5. Poluição	3	3,33
6. Água	3	3,66
7. Reciclagem	3	2,66
8. Consumo	3	2,66
9. Qualidade de Vida	2	3,5
10. Florestas e Matas	2	2,5
11. Clima	2	5
12. Cidadania	2	5
13. Sustentabilidade	2	3
14. Vida	2	1
Médias	46/14=3,28	44,23/14=3,16

Fonte: Autor (2017).

De acordo com as médias obtidas no processo anterior e “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em valores altos e baixos, gerou-se quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica” (WACHELKE & WOLTER, 2011 p. 522). Organizou-se, assim, as categorias conforme sua constituição em: elementos centrais, intermediários e periféricos no intuito de obter-se melhor visibilidade sobre as crenças, opiniões e entendimentos que circundam o meio social da Escola Pública de Ensino Fundamental no que tange aos conteúdos que devem ser trabalhados sobre Educação Ambiental (Tabela 05).

Tabela 05. Elementos que compõe as representações sociais sobre os conteúdos a serem trabalhados em Educação Ambiental segundo os docentes (Processo de Análise).

Quadrante 1 Elementos Centrais			Quadrante 2 Elementos Intermediários		
Frequência Alta e Ordem Média de Evocações Baixa: $F > 3,28$ e $OME < 3,16$			Frequência Alta e Ordem Média de Evocações Alta: $F > 3,28$ e $OME > 3,16$		
Grupos Semânticos	F	OME	Grupos Semânticos	F	OME
1. Cultural	8	3	2. Lixo	6	3,17
3. Preservação	4	1,5	4. Meio Ambiente	4	4,25
Quadrante 3 Elementos Intermediários			Quadrante 4 Elementos Periféricos		
Frequência Baixa e Ordem Média de Evocações Baixa: $F < 3,28$ e $OME < 3,16$			Frequência Baixa e Ordem Média de Evocações Alta: $F < 3,28$ e $OME > 3,16$		
Grupos Semânticos	F	OME	Grupos Semânticos	F	OME
7. Reciclagem	3	2,66	5. Poluição	3	3,33
8. Consumo	3	2,66	6. Água	3	3,66
10. Florestas e Matas	2	2,5	9. Qualidade de Vida	2	3,5
13. Sustentabilidade	2	3	11. Clima	2	5
14. Vida	2	1	12. Cidadania	2	5

Fonte: Autor (2017).

As diferentes palavras e os diferentes graus de relevância atribuídos pelos participantes da pesquisa, as categorias formadas pelo exercício de abstração até se chegar ao agrupamento por quadrantes foi um caminho que nos permitiu desenvolver a organização das respostas dos participantes da pesquisa sobre os conteúdos trabalhados sobre Educação Ambiental, além de indicarem suas representações sobre Educação Ambiental.

Assim, é imprescindível que ao se realizar e relatar uma análise prototípica, sejam fornecidas informações referentes ao tratamento de equivalência das evocações, da distribuição das formas evocadas no *corpus* e da construção dos quadrantes de análise (WACHELKE & WOLTER, 2011 p. 524).

Segundo Abric (2003), as Representações Sociais possuem uma organização a partir do núcleo central, cujos conteúdos expressam de forma dura o que a organização social pesquisada entende como mais permanente. É a sua identidade relacionada ao tema que se está pesquisando. Neste sentido, o conteúdo do primeiro quadrante do quadro 5 manifesta de onde são **gerados** os demais conteúdos sociais ligados ao conteúdo a ser trabalhado em Educação Ambiental. A partir dele, as demais crenças e opiniões são **relacionadas** e, nesse quadrante, há os conceitos mais **estáveis** presentes no agrupamento social pesquisado. Devido à sua alta frequência, ou seja, em número maior que a média das frequências e em conjunção a um elevado grau de importância atribuída (mais próximo de 1) pelos participantes da pesquisa, sugere-se que o teor central das representações sociais sobre os conteúdos trabalhados em Educação Ambiental é forte indicativo para a formação das representações sociais sobre Educação Ambiental. A partir das respostas dessa questão, os Docentes da Escola Pública de Ensino Fundamental entendem que os conteúdos a serem trabalhados por eles em Educação Ambiental devam ser voltados a uma perspectiva **cultural e preservacionista**. Apesar da categoria “**Lixo**” ser classificada no segundo quadrante, ela possuiria 3,16 de Ordem Média de Evocações se não fosse por força de arredondamento estatístico, o que a levaria, para o agrupamento dos elementos centrais. Dada a sua posição limítrofe com o núcleo central, por sua alta frequência e por agregação de outras considerações na busca das representações sociais sobre Educação Ambiental, em outro momento esses dados poderão ser retomados classificando esta categoria como elemento central das representações sociais.

Ao analisar o primeiro quadrante da tabela 05, fica claro que os Docentes entendem que o principal papel da Educação Ambiental é a **conscientização** dos indivíduos para formação de sujeitos aptos a transformarem o mundo a partir dos conteúdos internamente assimilados. O conteúdo da Educação Ambiental passa pela conscientização para mudança de comportamentos danosos ao mundo. O segundo elemento presente no núcleo central é a **preservação**. A Educação Ambiental estaria estreitamente ligada à formação da consciência (primeiro plano – subjetivo) para que os sujeitos agissem de modo a transformar o mundo pela preservação (segundo plano – ação). A conscientização defende a formação de valores e da consciência dos sujeitos e a preservação dá o conteúdo dos valores dessa conscientização que esses

sujeitos devem possuir. Ao encontro dessa perspectiva, Souza (2009) salienta o papel do Estado a partir do processo educativo das escolas públicas em promover uma Educação Ambiental voltada para o aspecto da conscientização.

A Educação, também dever do Estado cujo objetivo final ainda não foi alcançado nem sequer em seu nível de alfabetização, quando se fala em educação ambiental e, principalmente, em conscientização, cujo significado abrange múltiplos campos do saber que demanda a convergência de diversos atos e movimentos parece utópico (SOUZA, 2009, p. 121).

O destaque dado ao preservacionismo indica uma orientação de Educação Ambiental conservadora, cuja proposta não trabalha com fatores políticos, econômicos e sociais presentes na crise ambiental segundo a perspectiva crítica (LOUREIRO, 2012). Atento somente a uma relação díspare entre ser humano e mundo natural, o preservacionismo conservador desconsidera os fatores econômicos envolvidos nas áreas de preservação o que leva ao impedimento em se perceber a complexidade envolvida no conteúdo a ser trabalhado em Educação Ambiental. Esta visão é entendida por Reigota (2010, p. 79) como “a tarefa de introjetar nos indivíduos, indistintamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação da natureza”. Trata-se, portanto, de uma concepção de Educação Ambiental antropocêntrica, onde são conferidas a cada indivíduo as condições ideais para fazer-se o que for preciso para haver harmonia entre o ser humano e a natureza. Nesse caso, o problema ambiental não passaria de uma condição da ignorância que os indivíduos possuem sobre seu papel em executar ações corretas para manter preservada as condições para a vida.

No segundo e no terceiro quadrantes da Tabela 05 tem-se os elementos intermediários ou “periféricos próximos” das representações sociais. Os Docentes apresentaram o lixo, o meio ambiente, a reciclagem, o consumo, florestas e matas, sustentabilidade e vida como os temas a serem trabalhados em Educação Ambiental mais próximos do núcleo central. Dado que o núcleo central forma as demais representações sociais, pode-se dizer que o sistema intermediário é a parte mais ativa das representações sociais, ele é como a manifestação da presença ativa e perceptível dos conteúdos presentes no tecido social.

No quarto e último quadrante temos os elementos que possuem menor frequência e maior Ordem Média de Evocações. Sendo assim, tornam-se mais voláteis e susceptíveis a mudanças no meio social: poluição, água, qualidade de vida,

clima e cidadania. “Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne” (ABRIC, 2003b, p. 38).

Ao perceber a educação como um direito da cidadania, é pertinente também considerar que esta pode contribuir para a conquista desse princípio ao incentivar discussões, participação, reivindicações, assim como ações concretas e engajamento responsável e ético de cada um, enquanto sujeito e enquanto coletividade (GOUVÊA, 2006, p. 169).

Galvão & Magalhães Jr (2016, p. 130) obtiveram resultados semelhantes aos obtidos com esta pesquisa. Em sua análise, eles afirmam que os professores compartilharam representações: “característica de uma representação idealista, que valoriza a conscientização e a ação, evidenciando a ideia de que a conscientização, por si só, seria suficiente para conduzir a uma ação ideal dos sujeitos perante os problemas socioambientais”.

Neste sentido, a Tabela 05 pode ser sintetizada em duas grandes categorias de representações sociais dos professores: a formação cultural dos educandos para uma tomada de consciência sobre os problemas ambientais para agir de modo correto (Educação Ambiental culturalista), e os temas que pontualmente se referem ao conteúdo da Educação Ambiental tratada pelos Docentes, cuja indicação aponta para ações ligadas a uma Educação Ambiental preservacionista (LOUREIRO, 2014; GOUVÊA, 2006; LAYRARGUES, 2006; LIMA, 2011).

#### 4.2.3 Educação Ambiental: os sujeitos, o campo onde repercute e o professor

A questão 14 possui três itens a serem completados. Trata-se de um tipo diferente de indução para fomentação de conteúdo. A questão diz: “O que você entende sobre Educação Ambiental? Complete as frases abaixo segundo o seu entendimento:” e logo abaixo aparecem as frases a serem completadas pelos participantes da pesquisa: “A – A Educação Ambiental é uma proposta para formação de sujeitos...”; “B – A Educação Ambiental pode ser trabalhada, principalmente...”; e “C – Os professores que trabalham com Educação Ambiental...”.

Os complementos obtidos a partir da questão 14A foram:

D1: “*autônomos*”.

D2: *“conscientes, responsáveis e ativos, que buscam uma vida mais saudável e sustentável”.*

D3: *“consciente da preservação do meio ambiente para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável”.*

D4: *“que desejem um mundo melhor e uma melhor qualidade de vida”.*

D5: *“conscientes de seu papel na conservação do meio ambiente e qualidade de vida”.*

D6: *“capazes de refletir e compreender seu papel social”.*

D7: *“conscientes que saibam viver em harmonia com o ambiente e as pessoas com quem convivem”.*

D8: *“conscientes e atuantes”.*

D10: *“conscientes e que colocam em prática o aprendizado, tornando o resultado efetivo e eficiente”.*

Nove Docentes responderam a questão quatorze item “A”, enquanto o D9 se absteve de a responder. Dentre as respostas obtidas, uma foi descartada por não formar grupo semântico com as outras respostas obtidas, ou seja, sua recorrência ou frequência é igual a 1, o que a torna irrelevante para a formação das representações sociais (TEIXEIRA, BALÃO & SETTEMBRE, 2008). Com as respostas obtidas e válidas para a análise (um total de oito respostas), formou-se um quadro geral cujas respostas apontam para o entendimento de uma formação específica de sujeitos por via da Educação Ambiental.

A intenção dessa questão é levantar as objeções que os Docentes possuem no que tange ao processo de formação dos sujeitos pela Educação Ambiental. Para Denise Jodelet (2001b), a objetivação pode ser entendida pela ocorrência subsequente de três fases. A primeira fase é a seleção consciente que os sujeitos fazem a partir do contato que possuíram com o objeto de estudo científico para obter os conteúdos que serão assimilados em seu universo conceitual. A segunda etapa apresenta-se como uma organização esquematizada dos conteúdos assimilados na primeira etapa. É nessa etapa onde se formam os fundamentos, os significados e a organização dos conteúdos. Por fim, a terceira etapa que orientará a conduta dos sujeitos é a atribuição de sentido prático. As respostas obtidas nesta questão revelam o que foi assimilado pelos professores, as relações que eles fizeram

com outros conceitos e como manifestam suas representações na aplicação de sua prática pedagógica no cotidiano da escola.

A primeira palavra escrita pelos docentes D2, D3, D5, D7, D8 e D10, ou seja, 75% das respostas válidas foi “*consciente (s)*”. Ao encontro desta perspectiva, o D6 escreve “*capaz de refletir e compreender*”, o que totaliza um total de 87,5% das respostas analisadas que vai ao encontro de uma Educação Ambiental culturalista que, segundo Lima (2011), defende a consciência e o conhecimento como principal mote e com frequência igual a 08. Educação Ambiental como ação de formação de sujeitos concretos para agirem no mundo contemporâneo, segundo os professores, precisa trabalhar a “consciência”. A prática educativa para a formação da consciência dos sujeitos (alunos) indica que a representações sociais básica que esses professores possuem do exercício de sua profissão sobre Educação Ambiental é conscientizar e que, por ela, a Educação Ambiental realiza seu papel social. Novamente obteve-se a formação da categoria da Educação Ambiental cultural nas respostas obtidas sobre Educação Ambiental.

Uma segunda categoria é formada pelas respostas pelos docentes D2, D4, D5 e D7, os quais afirmam que os destinatários da Educação Ambiental devem ser formados para ter uma “*vida mais saudável*” (D2), produzirem uma melhor “*qualidade de vida*” (D4 e D5) ou ainda saber “*viver em harmonia*” (D7). A busca pela integração do homem ao meio ambiente, à sua harmonia com o ambiente (natureza) e a orientação para o resgate de uma qualidade de vida são as principais propostas da Educação Ambiental desta categoria que, já anteriormente, na análise da questão doze, foram denominada de Integradora. Nessa categoria, as respostas analisadas deram indicações de que 40% dos Docentes participantes da pesquisa possuem em seus discursos a categoria Integradora com uma frequência de 04 ocorrências.

Os D3, D5 e D7 contribuíram para a formação da categoria preservacionista ao falarem da “*preservação do meio ambiente*”, “*conservação do meio ambiente*” e “*viver em harmonia com o ambiente*”, respectivamente. A formação de sujeitos capazes de preservar, conservar e viver em harmonia com o ambiente dá indicação que as pessoas precisam ser preparadas para poderem agir efetivamente, dessa forma, sobre o meio ambiente. Um elemento conceitual importante presente nessa categoria é o entendimento que os Docentes possuem sobre a expressão “meio ambiente” e “ambiente”. Em ambos os casos estão falando do mundo físico ou natural,

externo ao ser humano, sem envergarem-se sobre questões econômicas ou políticas. Esta categoria emergiu em 37,5% das respostas válidas nessa análise com uma frequência igual a 03. Cabe destacar que a categoria preservacionista já havia sido formada anteriormente na questão doze.

A quarta e última categoria formada a partir das respostas obtidas na questão quatorze alternativa “A”, revela que a sustentabilidade está presente no entendimento dos Docentes 2 e 3 como conteúdo indispensável na formação dos sujeitos a partir da Educação Ambiental. Esta categoria foi formada a partir de um recorte correspondente a 25% das respostas válidas para análise desta questão, cuja frequência é de 02 ocorrências.

Os complementos obtidos a partir da questão 14B (A Educação Ambiental pode ser trabalhada, principalmente...) foram:

D1: *“na escola”*.

D2: *“no nosso dia a dia, com pequenos gestos e ações”*.

D3: *“e necessariamente com toda a sociedade”*.

D4: *“em casa, no dia a dia, nas escolas, na sociedade, em todo lugar”*.

D5: *“de maneira interdisciplinar”*.

D6: *“de forma disciplinar e interdisciplinar”*.

D7: *“na escola, desde a área infantil até a universidade”*.

D8: *“em atitudes do dia a dia”*.

D9: *“em todos os momentos que houver oportunidade: em casa, na escola, etc...”*.

D10: *“em casa e na escola. São elas a base de uma boa educação”*.

Todos os Docentes responderam a questão quatorze item “B” e possibilitaram a formação de categorias para análise. Com as respostas obtidas, pode-se observar a formação de uma categoria geral que trata de “Espaço e Tempo” cuja frequência atinge a marca de 14 ocorrências e se subdivide em outras cinco subcategorias. Além de uma segunda categoria – “forma” – que trata da estratégia didático-pedagógica para se trabalhar a Educação Ambiental.

A categoria “*Espaço e Tempo*” formada pelas cinco subcategorias: “*Escola*”, presente nas respostas de D1, D4, D7, D9 e D10; “*día a día*”, presente em D2, D4 e D8; “*casa*”, presente em D4 e D10; “*sociedade*”, presente em D3 e D4; “*generalização*”, presente em D4 e D9. Essas manifestações proporcionam os elementos principais (espaços e tempo) para a Educação Ambiental ocorrer. Como seres situados no espaço e tempo, o ser humano entende que o “eu” precisa estar

em relação aos outros, entendendo-os como semelhantes em sentimentos, necessidades, direitos e deveres na sociedade: é o reconhecimento ao mesmo tempo de si e do outro. Finalmente, complementando o ato de conhecer-se e reconhecer-se, a conscientização como um processo histórico de busca e de libertação encontra seu ápice na ação transformadora da realidade (PITANO & NOAL, 2009, p. 279).

A Escola é citada por 50% dos Docentes pesquisados como sendo o local indicado para a Educação Ambiental ocorrer. Isto permite influir que entre os espaços educativos existentes, o principal é a Escola. O D7 entende o período que chama de “escolar” o composto pela educação infantil à formação universitária, já o D10 entende que a escola, juntamente com a família, são os principais espaços para haver uma boa educação. A identidade, “ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais” (HALL, 2008, p. 108) que a escola assume no discurso dos Docentes é de fácil apreensão quando posta sob a crítica cultural, segundo a qual

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p.26).

Ao identificarem a escola como a melhor opção para se promover a Educação Ambiental, os Docentes acreditam em um status de neutralidade dos conhecimentos e práticas que a escola fomenta em seus processos de ensino.

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença

de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional (SACRISTÁN, 2001, p. 21).

O modelo de educação apregoado por Sacristán (2001) perpetua-se ainda hoje no horizonte sobre o qual há igualdade de oportunidades a todos, saberes neutros e indispensáveis, práticas naturais que reproduzem ou aperfeiçoam o modo correto de ser no mundo, entre outros elementos de sentido igualmente forjados culturalmente mas naturalizados e que dão a ideia de perpetuidade ao sistema que é dado como pronto. Ao contrário do modelo que acredita na neutralidade da educação escolar, Pitano & Noal (2009) defendem a problematização das categorias espaço e tempo.

Consequentemente, a educação socioambiental, amparada pela concepção problematizadora, transcende o ecologismo preservacionista em sua visão reducionista dos contextos vividos, visando à construção de um novo paradigma, através da ruptura com a racionalidade do mercado. Preocupa-se em reverter os quadros de resignação de grande parte da sociedade diante dos desequilíbrios por ela mesma provocados, em um momento de globalização e urbanização crescentes. Para além de um ambiente ecologicamente equilibrado, sadio, a educação socioambiental que propomos contempla (como autêntico dever-ser) uma qualidade de vida digna para todos, sustentada por uma sociedade radicalmente justa e democrática, coerente com a unidade entre homem e natureza, a ser recontextualizada nos diferentes tempos e espaços vividos (PITANO & NOAL, 2009, p. 297).

A crítica ao sistema escolar perpetuador dos modelos hegemônicos de poder acontece na prática dos professores quando entendem o fazer escolar como estratégias para reproduzir saberes e práticas entendidas no cotidiano como corretas. Não há a crítica histórica dos motivos que levaram esses conhecimentos e práticas a se perpetuarem e ganharem o volume de importância que a eles se dá. Nesse sentido a Educação Ambiental é entendida como algo que, prioritariamente, deve acontecer no meio escolar, independente dos vícios e orientações que este possa apresentar. Uma nova configuração poderia fazer da escola um local de conflito dos conhecimentos e práticas que circularão no seu meio.

Essa nova configuração das escolas expressa-se em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores (as) como por estudantes. É o próprio horizonte utópico da escola

que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 160).

A subcategoria “*Escola*” dá a ideia de imersão no sistema, o que impossibilita o distanciamento para formação de uma crítica à instituição escolar. O passo ainda a ser dado é romper com a ideia de neutralidade da educação e assumir que a escola, em especial a pública, é formada politicamente. Nesse sentido, a Educação Ambiental no âmbito escolar é tratada é definida por De Paula (2016 p. 35) como

um caminho possível para a mudança de atitudes e valores em âmbito local e global, sendo a escola uma das responsáveis neste processo de construção de uma nova forma de compreensão da realidade, que dê importância à diversidade cultural, ética, solidariedade, liberdade, consciência ambiental e a noção de coletividade.

A segunda subcategoria obtida com as respostas de D2, D4 e D8, ou seja, 30% dos participantes foi, “*dia a dia*” com frequência igual a 03 ocorrências. Dentro ou fora de uma organização institucional a Educação Ambiental é entendida como um movimento que precisa ocorrer no cotidiano da vida das pessoas, em “atitudes do dia a dia” (D8), isto é, em pequenas ações de modo habitual espontâneos. A espontaneidade, a falta de indicação de lugar certo dos agentes e suas responsabilidades no processo educativo, além da falta de intencionalidade nas possíveis práticas educativas que atendam a Educação Ambiental colocam essa subcategoria em uma situação de fragilidade.

Numa sociedade massificada e complexa, assumir no dia-a-dia condutas coerentes com as práticas de proteção ambiental pode estar além das possibilidades da grande maioria das pessoas. Muitas vezes o indivíduo é obrigado, por circunstâncias que estão fora do seu controle, a consumir produtos que usam embalagens descartáveis em lugar das retornáveis; a alimentar-se com frutas e verduras cultivadas com agrotóxicos; a utilizar o transporte individual em vez do coletivo, apesar dos engarrafamentos; a cumprir escala de rodízio de veículos; a trabalhar em indústrias poluentes; a aceitar a existência de lixões no seu bairro; a desenvolver atividades com alto custo energético; a morar ao lado de indústrias poluentes; a adquirir bens com obsolescência programada, ou seja, a conviver ou a praticar atos que repudia pessoalmente, cujas razões na maioria dos casos, ignora (QUINTAS, 2004 p. 129).

Em conformidade com o pensamento de Quintas (2004), a Educação Ambiental que não considere a complexidade das relações sociais e supervalorize a

conduta individual como agente de transformação do mundo, reduz a compreensão dos problemas ambientais e a própria educação.

A escola precisa estar atenta às mudanças sociais e atender às necessidades que surgem. Em conformidade com esta subcategoria os PCNs (1997) atrelam a educação à vida cotidiana dos alunos. “Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia” (PCN, 1997, p. 44).

A terceira subcategoria, identificada nas respostas de D4 e D10, ou seja, em 20% dos participantes foi “Casa”, com frequência igual a 02 ocorrências. Os Docentes entendem que a Educação Ambiental deve ocorrer, também, a partir do ambiente doméstico. O princípio adotado pelos Docentes vai ao encontro de uma abordagem que defende ser a família um meio indispensável para formação afetiva, intelectual e cidadã. A Educação Ambiental circula pelo meio familiar, por isso é importante que a Educação Ambiental esteja atrelada a um projeto político pedagógico escolar que envolva a família e que esta esteja atenta às questões ambientais.

Do conjunto de reflexões desenvolvidas e ainda inacabadas, restamos convictos de que a superação dos dualismos enraizados culturalmente, como é o caso da formulação natureza-ser humano, dependerá da transformação das consciências. E essa é uma tarefa que cabe ao processo educativo, seja escolar, familiar, formal ou não-formal (PITANO & NOAL, 2009, p. 295).

A quarta subcategoria, formada pelas falas de D3 e D4, ou seja, 20% da amostra dos participantes foi “*sociedade*”, com frequência de 02 ocorrências. As relações que são estabelecidas entre os seres humanos fazem emergir situações que dizem respeito a todos. A Educação Ambiental é o caso de um algo que, segundo os Docentes, precisa ser tratado em toda a sociedade. Neste sentido, os fatores que determinam o esgotamento dos recursos indispensáveis à manutenção da vida (humana ou não) na terra, são provocados devido aos tipos de relações que são estabelecidas entre os seres humanos, ou seja, as organizações que culturalmente se formam e que muitas vezes criam desigualdades.

A riqueza dessa subcategoria está no fato do deslocamento que ocorre no interior do estabelecimento das relações. Em sintonia com as perspectivas individualistas, a dinâmica da relação do ser humano com a natureza é percebida como causa dos problemas ambientais e também de sua superação; já quando se

coloca o foco na relação que a sociedade possui com a natureza, o problema ambiental sai da superficialidade e entra no campo estrutural das forças produtivas, política e ideológica.

Ao colocar a questão ambiental nos termos de sociedade e não mais de homem, problematiza-se não apenas o viés tecnicista, mas também o aspecto político, o que salienta, de imediato, a responsabilidade do modo de produção capitalista e o seu objetivo maior - o lucro, elemento determinante na exploração do espaço em sua totalidade, incluindo homens e mulheres (PITANO & NOAL, 2009, p. 290).

A quinta e última subcategoria, formada pelas respostas do D4 e D9, ou seja, 20% dos participantes formou um eixo denominado de “generalização” com frequência igual a 02 ocorrências. Ele não define um lugar ou tempo específicos para que haja a Educação Ambiental. O lado bom desta categoria é a sua capacidade de entrar em campos não tradicionais da educação e se fazer presente em variados lugares sob a forma de diversos discursos. Por outro lado, ao se afirmar que a Educação Ambiental deve ser trabalhada “*em todo lugar*” (D4) ou “*todo o momento que houver oportunidade*” (D9) a enfraquece conceitualmente e dá a impressão de ser displicente quanto à sua aplicação.

A segunda categoria formada com as respostas da questão 14, item “B”, trata da maneira como a Educação Ambiental deve ser trabalhada. Os Docentes 5 e 6 afirmaram que a Educação Ambiental precisa adquirir um formato interdisciplinar nas estratégias pedagógicas. Ao falar para os pedagogos, Libânio (2001) acaba falando a todos os professores sobre os desafios que a sociedade atual apresenta e da necessidade de uma prática docente interdisciplinar ao afirmar que o professor, na

condição pós-moderna os obriga a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar. Precisamente porque a Pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, é necessário que invista na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional, referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida (LIBÂNIO, 2001, p. 23).

A interdisciplinaridade é o caminho mais certo para haver a comunicação entre os docentes e os saberes presentes nas diversas disciplinas para formar uma frente para atender as prerrogativas da Educação Ambiental. Com a

interdisciplinaridade a construção dos conceitos ligados à Educação Ambiental se formam a partir da complexidade, superando as disciplinas e entrando num caminho democrático de formação dos entendimentos. “Nessa perspectiva, vai definindo o aspecto ambiental nas ciências, provocando uma ressignificação dos conceitos e a inserção de saber ambiental no seu entorno” (TRISTÃO, 2004, p. 108).

A questão 15 tratará de uma hipótese de trabalho do professor sobre um projeto de Educação Ambiental e a questão 16 de como é feito o trabalho de Educação Ambiental pelo professor. Essas duas questões possibilitarão perceber se há ou não indicação de atividade interdisciplinar em relação à Educação Ambiental.

Os complementos obtidos a partir da questão 14C (Os professores que trabalham com Educação Ambiental...) foram:

D1: *“precisam de criatividade na elaboração das propostas”*.

D2: *“estão educando seus alunos não só com conteúdo, mas também para a vida”*.

D3: *“se mostram preocupados e conscientes na formação do indivíduo que está em formação”*.

D4: *“estão plantando, conscientizando os alunos que podem melhorar a nossa qualidade de vida partindo da educação ambiental, também”*.

D5: *“possibilitam a seus alunos a construção da criticidade em relação a seu pertencimento ao meio ambiente”*.

D6: *“no dia a dia escolar, colaboram para formar cidadãos mais conscientes”*.

D7: *“devem ter argumentos e dar exemplos de que ela é essencial à uma vida saudável”*.

D8: *“nos conteúdos de ciências”*.

D10: *“estão contribuindo para uma vida com mais qualidade”*.

Dentre os Docentes pesquisados, 90% respondeu a questão quatorze item “C” e dentre as respostas obtidas, a resposta de D1 não formou categoria para análise por possuir frequência igual a 1 e foi descartada. As demais respostas proporcionaram a obtenção de três categorias: a “culturalista”, formada pelas respostas de D2, D3, D4, D5 e D6; a “integradora”, formada pelas respostas de D2, D4, D5, D7 e D10; e a categoria “conteúdo”, formada pelas respostas de D2 e D8.

De forma direta, segundo 37,5% (D3, D4, D6) das respostas válidas, a ação pedagógica dos professores que trabalham Educação Ambiental deve voltar-se para a conscientização, 12,5% (D5) aponta para a formação de um pensamento crítico e outros 12,5% (D2) para uma Educação Ambiental que oriente o educando para produzir ações adequadas em sua vida. Neste sentido, temos novamente a formação da categoria “culturalista”, mas agora entendida sob a ótica do trabalho docente, cuja frequência é igual a cinco ocorrências. A formação de valores é o principal papel desta corrente de pensamento da Educação Ambiental, que

tem sido vinculada em termos teórico-práticos à reformulação de valores éticos, individuais e coletivos. Assim, foge do reducionismo técnico da ciência tradicional. Aí está sua profunda correspondência com a produção de sentidos em direção a um processo de aprendizagem comprometido com uma cultura sustentável do desenvolvimento (TRISTÃO, 2004, p. 39).

A corrente culturalista de pensamento em Educação Ambiental afasta a reflexão do exame puramente tecnocrático e traz para o debate a formação dos valores individuais e coletivos, mas ainda com a limitação por não apresentar uma crítica real, o que traz aos indivíduos a responsabilidade por estruturas que sequer sabem que existem e determinam as relações para manutenção do *status quo*.

Ao encontro da perspectiva de Educação Ambiental culturalista, autores como Rodrigues & Carvalho (2004, p. 983) afirmam que

os grandes desafios para os educadores ambientais são, de um lado, o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa) e de outro, o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que resgate e construa saberes.

Ao trabalhar sobre a Educação Ambiental, Leff (2011) aponta que os problemas ambientais possuem uma raiz epistemológica, ou seja, a crise ambiental é um fenômeno decorrente do problema de conhecimento, dos saberes não ditos. Purificar a razão e formar saberes e valores de orientação cultural abre a porta para o que pode ser chamado de uma Educação Ambiental cultural e transformadora. A linha de pensamento de Leff (2011) aprofunda a posição culturalista para o campo da criação de significados sociais, os quais poderiam penetrar no modo de desenvolvimento que hoje há, para o transformar.

Isso significa que os conflitos ambientais não serão resolvidos pelo poder científico da economia ou da ecologia, senão através de sentidos existenciais, de valores culturais e de estilos de desenvolvimento diferenciados, nos quais a exploração, a conservação ou o uso sustentável dos recursos dependem dos significados sociais atribuídos à natureza (LEFF, 2011, p. 318).

A segunda categoria que emergiu das respostas obtidas na questão quatorze, item “C” foi a “Integradora”. D4, D7 e D10, ou seja, 37,5% das respostas válidas para essa questão, deram indicações de que o professor que trabalha com Educação Ambiental está contribuindo para a melhora da qualidade de vida ou para haver uma vida mais saudável. D2, correspondente a 12,5% das respostas válidas, mencionou que ao trabalhar Educação Ambiental, o professor está ensinando conteúdo (teorias) e educando para a vida (sentido de prática). Já o D5, 12,5% das respostas válidas, apontou para a ideia de superação da dicotomia entre ser humano e natureza, ou seja, o ser humano pertence ao meio ambiente. Portanto, a categoria “Integradora” esteve presente em 62,5% das respostas válidas para essa questão com uma frequência igual a 05 ocorrências.

Já presente em respostas anteriormente obtidas dos professores nas questões 12 e 14 “A”, a categoria de Educação Ambiental Integradora ganha maior destaque nesta questão ao apresentar a Educação Ambiental como um conjunto de conhecimentos que se integram à vida dos educandos, possibilitam o desenvolvimento de uma vida com qualidade, saudável e inserida no contexto do meio ambiente, ainda que este parece estar reduzido ao mundo físico-natural. Neste sentido, pode-se afirmar que esta categoria de Educação Ambiental “propicia o aumento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular a maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente” (TRISTÃO, 2004 p. 20). Cabe evidenciar que os conhecimentos formados e difundidos no contexto da Educação Ambiental Integradora resultante desta pesquisa observam o princípio da aproximação do ser humano com o meio ambiente físico-natural, diferenciando-se da Educação Ambiental culturalista que na linha individualista acredita na mudança de comportamentos individuais para haver uma mudança global e, assim, levando à superação da crise ambiental.

A vida humana depende de estar em harmonia com o meio ambiente natural. Este paradigma vai de encontro ao modelo explorador que entende o meio ambiente natural como fonte de recursos a ser submetido ao domínio humano. No mesmo

sentido desta categoria, “verifica-se a necessidade da inserção de uma educação para saber viver em nosso ambiente natural” (VIEL, 2008, p. 203).

Essa representação social obtida com os Docentes pesquisados sobre os professores que trabalham Educação Ambiental (Questão 14 “C”) aponta para a necessidade de fundamentar-se a educação nas relações: ser humano – meio ambiente; conhecimento – prática; estar no mundo – ser no mundo com qualidade de vida. “A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente” (GRÜN, 2007, p. 21).

Com os D2 e D8, o que corresponde a 25% das respostas válidas e com frequência igual a duas ocorrências, obteve-se uma terceira categoria, denominada de “Conteúdo”. Para o D2 a importância dos conteúdos a serem trabalhados em Educação Ambiental divide espaço com uma “educação para a vida”, já para o D8 os conteúdos em Educação Ambiental estão limitados, disciplinarmente, no ensino de ciências.

A Educação Ambiental escolar com foco no conteúdo e disciplinar destoa das propostas formuladas a nível nacional para abordagem de temas curriculares transversais como a Educação Ambiental. Uma vez que a Educação Ambiental se formou a partir do diálogo de diversas áreas do saber, especialmente, as ciências naturais e sociais. Deste modo a Educação Ambiental “implica a abertura de diferentes campos de saberes, para enriquecer as análises e a compreensão das realidades complexas do meio ambiente” (SAUVÉ, 2003, p. 10), ela não pode ser restrita a uma disciplina ou aos conteúdos intelectualmente trabalhados pelos professores. Este tema foi tratado na XI Reunião da ANPED Sul pelas professoras Pissetti, Arruda e Lima (2016) que afirmaram:

Religar saberes disciplinares torna-se urgente para o alargamento de nossa visão sobre a interdependência entre as ciências naturais, sociais e demais tipos de conhecimento. Considerando que a educação é um fato eminentemente histórico, suas modificações vão acontecendo na proporção em que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes. Esse é o ponto de partida para a superação dos reducionismos e (in)compreensões acerca da vida para que se possa então fortalecer a dinâmica de religação dos saberes (PISETTI, ARRUDA & LIMA, 2016, p. 02).

O desafio para a Educação Ambiental está em discutir as questões ambientais para além das fronteiras disciplinares que, por conta de uma tentativa de organização dos saberes, acabou por limitar debates que não podem ser situados no campo de uma ou outra definição. Apesar desse debate ser travado desde a década de 1970, ainda hoje há fortemente a ideia de que as disciplinas que trabalham sobre o mundo natural como ciências e geografia são as responsáveis pela Educação Ambiental.

A Conferência de Tbilisi (1977), considerada o marco conceitual definitivo da EA, rompe com a educação meramente conservacionista, baseada na prática conteudista, biologicista, pragmática, frequentemente descontextualizada, ingênua e simplista. Ela fundamentou a EA em “dois princípios básicos: 1. Uma nova ética que orienta os valores e comportamentos para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social; 2. Uma nova concepção do mundo como sistemas complexos, a reconstituição do conhecimento e do diálogo de saberes”, convertendo a interdisciplinaridade em um princípio metodológico a ser privilegiado pela EA (LEFF, 1999, p. 113).

A inserção da dimensão ambiental na prática pedagógica dos professores da Escola Pública de Ensino Fundamental é desafiadora, principalmente quando há a necessidade de se romper com o paradigma curricular da disciplinaridade. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de haver um aprofundamento da dimensão educacional interdisciplinar para que a Educação Ambiental ser realizada (GUERRA, 2006).

A questão quatorze, item “C” trouxe um conjunto rico de elementos para a análise. As categorias “Culturalista” e “Integradora” podem ser vistas como presentes no Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Neste Programa, a Educação Ambiental é apresentada como um processo contínuo que deve envolver todos os grupos e pessoas da base territorial brasileira no intuito de formar uma “aprendizagem baseada no cuidado e respeito com todas as formas de vida e na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social” (PRONEA, 2004). Já a categoria “Conteúdo” desafia a escola a buscar seu aprimoramento metodológico para trabalhar a Educação Ambiental.

4.2.4 Objetivos da Educação Ambiental: uma hipótese a ser aplicada na educação escolar

A questão 15 é uma hipótese de proposta para elaboração de objetivos de um projeto de Educação Ambiental formulado pelos Docentes. Com esta questão, esperou-se obter indicações que contribuíssem para a formação das representações sociais dos professores da escola onde foi aplicada a pesquisa. Todos os Docentes pesquisados responderam a questão e todas as respostas possuem elementos que foram usados para a formação das categorias para análise.

A questão/hipótese provocou junto aos Docentes a emergência de quatro categorias: a “Ambiental”, citada por 60% dos participantes e com frequência de 07 ocorrências; “Cultural”, citada por 50% dos participantes e com frequência de 08 ocorrências; “Ação Pedagógica”, citada por 60% dos participantes e com frequência (número de ações) de 13 ocorrências; “Lixo”, citada por 30% dos participantes e com frequência de 04 ocorrências. Pondera-se que há itens que formam mais de uma categoria, como por exemplo na resposta dada pelo D8 “coleta seletiva” – essa resposta foi agrupada nas categorias “Lixo” e “Ação Pedagógica”.

Os recortes das respostas obtidas com a questão 15 (Imaginemos que a escola (comunidade escolar) busque sua ajuda para elaboração de uma atividade sobre Educação Ambiental junto aos alunos. O que você proporia como objetivo(s)?), foram:

D1: *“Gastos/consumo de combustíveis dos automóveis”.*

D2: *“Conscientizar os alunos (...) produção de lixo (...) cuidado com o planeta”.*

D3: *“...horta comunitária”.*

D4: *“...problemas ambientais (...) enchentes, deslizamentos (...) despertar a consciência de que muitas vezes nós, seres humanos, somos os responsáveis”.*

D5: *“Compreender que a conservação do meio ambiente é responsabilidade de todos”.*

D6: *“Desenvolver a consciência ecológica e ambiental. Compreender a importância do meio ambiente...”.*

D7: *“Os cuidados com o lixo: redução, reaproveitamento e reciclagem do mesmo (...) lixo”.*

D8: *“Despertar a consciência ambiental. Fazer a coleta seletiva”.*

D9: *“... abordar durante o trabalho: queimadas, desmatamento, preservação, água”.*

D10: “... *meio ambiente saudável*”.

A primeira categoria analisada foi a “Ambiental”. Segundo Reigota (2010), os professores podem possuir entendimentos diversificados sobre “meio ambiente” ou ainda por “ambiente” (conforme dados coletados junto aos Docentes com a questão quinze). Este fato levou à uma análise mais aprofundada da estrutura e das relações que essas expressões possuem no conteúdo colhido, ou seja, “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 137). Diferentemente do que ocorreu na questão doze, onde “meio ambiente” estava estritamente ligado à relação que o ser humano possui com o ambiente natural numa relação antropocêntrica e conservadora diante dos problemas ambientais, a questão quinze apresenta sentidos diversificados de “meio ambiente” e “ambiente”, não sendo possível enquadrá-los em uma categoria sem relacioná-los à unidade de contexto, como orienta Bardin (2016).

Expressamente manifestada pelos D2, D4, D5, D6, D8 e D10, o que corresponde a 60% dos participantes da pesquisa e com uma frequência de 07 ocorrências, a categoria Ambiental traz, a partir de seu contexto, variações em seu sentido pois “a relação com o meio ambiente é eminentemente contextual e culturalmente determinada” (SAUVÉ, 2005, p. 319). A partir do contexto que orienta a formação dos entendimentos dos professores, meio ambiente pode significar: como a natureza; como um recurso que se pode gerir e compartilhar; como um problema sobre o qual se deve orientar a atenção para prevenir ou resolver; como um sistema organizado que precisa ser compreendido e sobre o qual são tomadas decisões; como um lugar de pertencimento; como biosfera; como um projeto societário, entre outros sentidos que podem ser formados dependendo de como pensam os sujeitos (SAUVÉ, 2005).

Quanto aos objetivos que um projeto sobre Educação Ambiental deva possuir, para os D2 e D6 o meio ambiente deve ser trabalhado por conta de sua importância, sem maiores explicações, ou seja, “é importante para quê?”. Ao dizerem que o meio ambiente é importante e não darem o sentido da importância, esses Docentes indicam a naturalização do discurso sobre aquilo que se está falando, o que forma uma barreira para o questionamento e a entrada de novos entendimentos para haver o debate e, assim, reorientações do que se pensa sobre meio ambiente. Para esses Docentes há

uma obviedade no conteúdo da fala que não precisa ser comentada. A sedimentação no entendimento de que o meio ambiente é um tema de importância em si, além de evidenciar a forte sedimentação que este tema ganhou no meio social onde foram coletados os dados para a pesquisa, exige também do pesquisador que estuda as representações sociais a percepção, a sensibilidade intelectual e afetiva de que

os seres humanos não são apenas seres ativos, são também criaturas contextualizadas, tradicionais, históricas, e corpóreas (que incorporam); como resultado, sua razão é limitada em sua capacidade de desvendar os mistérios da identidade humana e de fazer escolhas difíceis com que os seres humanos são inevitavelmente confrontados; e sua vontade de mudar é circunscrita em diversas maneiras. [...] O fracasso para apreciar estes fatos frequentemente tem sido responsável por uma terrível ironia: revoluções inspiradas por uma teoria crítica, mas que, longe de trazerem clareza e autonomia para aqueles envolvidos, trouxeram, em vez disso, a tirania. A ideia da ciência social crítica precisa ser complementada por uma narrativa da vida humana que reconheça esses outros fatos sobre a existência humana, se é para evitar o seu próprio potencial tirano, se é para oferecer uma abordagem aceitável para compreender as sociedades humanas e ser uma força realmente positiva para a melhoria social (FAY, 1987, p. 09, apud RODRIGUES, 2015, p. 312).

Para os D6 e D8 um projeto de Educação Ambiental para alunos do ensino fundamental precisaria ter como objetivo a formação de uma consciência ambiental. A Agenda 21 incorporou algumas diretrizes presentes na conferência de Tbilisi, algumas das quais são comentadas por Oliva (2000), quando trata do espaço que abre para citar a consciência ambiental como elemento presente da Educação Ambiental no ensino fundamental. Os Docentes entendem que “o ensino é também essencial para conferir consciência ambiental e ética, valores, atitudes técnicas de comportamento em consonância com o desenvolvimento que deve abordar a dinâmica do meio físico / biológico” (OLIVA, 2000, p. 10). No entanto, a ideia de consciência ambiental pode levar os sujeitos a formarem suas ideias a partir de uma, entre duas posições antagônicas. A primeira, é de que a Educação Ambiental pode assumir um papel conservador, de manutenção dos valores e comportamentos sociais já presentes no meio social sem, de fato, chegar à raiz das questões socioambientais e, com isso, corroborar para a perpetuação dos interesses dominantes. A segunda possibilidade é a de que a consciência ambiental possa provocar um comprometimento 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).

Para o D4 a questão ambiental se relaciona à percepção dos problemas de ordem geofísica cuja causa, para o pesquisado, se encontra diretamente ligada à ação do homem sobre o mundo natural, ou seja, a ação antrópica. Com o uso de instrumentos (maquinação do mundo natural) a ação humana redimensionou o espaço e o tempo, produzindo uma relação artificial e distante do meio ambiente natural, dando origem à era do desequilíbrio natural.

Os objetos técnicos e o espaço maquinizado são *locus* de ações “superiores”, graças a sua superposição triunfante às forças naturais. Tais ações são, também, consideradas superiores pela crença de que ao homem atribuem novos poderes – o maior dos quais é a prerrogativa de enfrentar a Natureza, natural ou já socializada, vinda do período anterior, com instrumentos que já não são prolongamento do seu corpo, mas que representam prolongamentos do território, verdadeiras próteses. Utilizando novos materiais e transgredindo a distância, o homem começa a fabricar um tempo novo, no trabalho, no intercâmbio, no lar. Os tempos sociais tendem a se superpor e contrapor aos tempos naturais (SANTOS, 2002, p. 236).

A história formada da relação do homem com o mundo natural revela-se, na fala do D4, como problemático, que não está dando certo, que possui consequências indesejáveis. Afirma Freire (2000, p. 20), “a história que se processa no mundo é aquela feita pelos seres humanos”. Segundo Bigliardi e Cruz (2008), a exploração descomedida dos recursos naturais para atender a expansão do sistema de produção capitalista, o crescimento populacional e o aumento do consumo fizeram com que a relação que o ser humano possui com o meio ambiente chegasse a seu esgotamento. Portanto, o modelo societário que possuímos não possui mais condições de se manter.

Identificado o problema, o D10 afirma que um dos objetivos da Educação Ambiental deve ser contribuir (de forma positiva) com o meio ambiente, sair da estagnação para ações objetivas de mudança de postura para a formação de uma nova história, e o D5 especifica sua posição sobre o objetivo que deve ser trabalhado em Educação Ambiental para contribuir com o meio ambiente, a conservação ambiental. A complexidade, a força do entorno econômico e político que atinge o debate sobre Educação Ambiental leva alguns autores a desconsiderar algumas práticas pontuais feitas pelos professores ao longo de sua jornada de trabalho como de fato ações de Educação Ambiental.

A segunda categoria que emerge das respostas dos D2, D4, D5, D6 e D8 é a categoria Cultural. Segundo essa categoria, a Educação Ambiental é um “processo

voltado para o desenvolvimento do estímulo à sensibilidade e às vivências emocionais, à abertura para a alteridade e a diversidade e a valorização de outros saberes complementares ao saber científico” (POCHO, 2011, p. 55).

A formação dessa categoria se deu com a junção de três grupos semânticos convergentes. O primeiro está diretamente ligado à ação de “*conscientizar*” (D2, D4, D6 e D8), o segundo, possui referência a ação de “*compreender*” (D5 e D6) e o terceiro atribui senso de cooperação coletiva com a “*responsabilização*” social sobre as questões ambientais (D4 e D5). Com isso, obteve-se o resultado de uma participação de 50% dos pesquisados nesta categoria e uma frequência igual a 08.

A categoria cultural é uma representação social que possui um impacto muito relevante no entendimento dos professores da escola pesquisada. Para eles, a disseminação da conscientização, a compreensão e a responsabilidade são a essência do processo educativo em Educação Ambiental. Segundo Pocho (2011), a Educação Ambiental voltada para a formação de valores possibilita a criação ou ampliação dos laços de pertença a um grupo social cujas representações sociais permitem sua identificação. Neste sentido, a categoria culturalista é a formação de uma identidade a partir de valores socialmente construídos e comunicados pela prática da educação escolar. A cultura possui sua importância por possibilitar um entendimento, uma orientação para o ser humano se relacionar com seus pares e com o mundo natural. Ao se falar da importância da cultura na construção de significados, é preciso ter claro que

Damos significados às coisas através da forma como as representamos, e esses significados estão sendo constantemente produzidos em diversos lugares e práticas sociais. [...] é notável a produção de significados em tão grande escala e velocidade nos dias de hoje, visto que os modernos meios de massa têm capacidade de produzir e difundir significados globalmente, alterando de forma crucial os relacionamentos já estabelecidos entre espaço-tempo. A representação cultural é uma das formas mais eficazes de instituição de significados [...] (KINDEL, 2003, p. 225).

A cultura é um meio para disseminação e assimilação dos contextos sociais e a escola é uma das principais instituições colaboradoras nesse processo. Apesar do “ar” de neutralidade dos conhecimentos escolares, eficiência na inculcação dos conteúdos, valores e comportamentos indispensáveis à vida social, e depuradora da natureza humana tendenciosa ao mal, a escola respira esse “ar” e parte para uma Educação Ambiental de tendência culturalista. Dessa forma, pode acabar por

perpetuar as infraestruturas sociais, econômicas e políticas incompatíveis com uma educação crítica no campo ambiental. A Educação Ambiental pode acabar ficando na superficialidade de ações pouco relevantes para a superação da crise ambiental e com o peso da culpa pelos efeitos que a depredação do meio ambiente natural tem provocado. A categoria Culturalista

busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, sem entrar no mérito a possibilidade histórica de construir outro sistema social, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de sociedade e organicista de ser humano (POCHO, 2011, p. 52).

Ao trabalhar Educação Ambiental e representações sociais de professores, Reigota (2010) analisa que o termo “conscientização” está profundamente enraizado no conteúdo apresentado pelos professores por ele pesquisados, e conclui que

a representação “conscientizadora” aparece em diversas oportunidades, conferindo à educação ambiental a tarefa de introjetar nos indivíduos, indistintamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação da natureza (REIGOTA, 2010, p.79).

No entanto, a Educação Ambiental não tem a pretensão de impor modelos de valores ou comportamentos considerados como “corretos” a seus destinatários, ela possui em sua essência a intenção de construir um processo de crítica transformadora a partir da sensibilidade sobre os mais diversos temas que perpassam a questão ambiental. Seu maior desafio é a “criação de mecanismos que realmente favoreçam o exercício da cidadania” (CRUZ, MELO & MARQUES, 2016, p. 185).

Para Guimarães (2004), a vertente de pensamento em Educação Ambiental que se pauta na reprodução de valores e comportamentos previamente estabelecidos, os quais são considerados como produto de uma reflexão sobre as questões ambientais sustenta a ideia de individualização da responsabilidade sobre os problemas ambientais. Para esta corrente de pensamento, a solução está dada, basta somente assumir-se o compromisso de reproduzir os comportamentos ecologicamente corretos. O autor critica, também, posições que privilegiam somente o aspecto ambiental (natural) ou social. Para ele há uma indissociabilidade entre o

aspecto ambiental-natural e social. Portanto, há a necessidade de superar-se a visão fragmentaria de mundo que reduz a realidade e limita a Educação Ambiental.

Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê à transformação da sociedade. Essa é uma perspectiva simplista e reduzida de perceber uma realidade que é complexa, que vai para além da soma das partes como totalidade. Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, 2004, p. 26-27).

No entanto, a perspectiva de Educação Ambiental culturalista pode ser adaptada com a participação dos alunos num exercício reflexivo para a construção de autonomia em lugar da heteronomia imposta por “sabichões” que sabem o que é certo fazer. Pode ser o início de uma reflexão sobre as questões ambientais no ensino fundamental para posteriormente se adentrar em questões de maior exigência cognitiva como a política e a economia. Neste caso, os professores precisariam ter claro que a Educação Ambiental culturalista e participativa seria uma etapa no processo para se chegar a uma Educação Ambiental crítica e emancipatória. Reconhece-se que não é o caso encontrado nos dados coletados nesta pesquisa. Os Docentes pesquisados limitam-se a apresentar a Educação Ambiental culturalista como estratégia para a Educação Ambiental na escola onde atuam.

A terceira categoria é uma ramificação da categoria “preservacionista”. Dada a característica de elencar temas para serem trazidos para a construção de uma espécie de currículo em Educação Ambiental, essa categoria, na análise dessa questão, será denominada de “Ação Pedagógica”, formada pelas respostas de D1, D3, D4, D7, D8 e D9. Ressalva-se que, em outro momento, essa categoria poderá ser tratada na categoria “preservacionista”, macrocategoria cuja “ação pedagógica” pertence. Esta categoria foi formada a partir das indicações de temas e ações que os professores propuseram em suas respostas, desde que não tivessem vinculação direta com a categoria culturalista, anteriormente trabalhada.

Para os Docentes, na hipótese de um projeto sobre Educação Ambiental, os objetivos deveriam trazer em seu conteúdo assuntos e práticas que variam da *poluição do ar* (D1); *fazer uma horta comunitária* (D3); *tratar sobre enchentes e deslizamentos* (D4); *reduzir, reaproveitar e reciclar o lixo* (D7); *promover a coleta seletiva* (D8); além de, como expressou o (D9), *tratar das queimadas, desmatamento, preservação, água, entre outros temas*.

Os gastos (questão financeira) e o consumo de combustível dos veículos são citados por D1. Para ele, há uma preocupação em alertar que “...*tudo está interligado. O problema ambiental atinge todas as esferas sociais e todo o planeta*” (D1, Caderno de Campo, p. 05) e que as ações individuais produzem consequências para além da esfera privada. Uma das principais perspectivas adotadas por D1 no tratamento sobre os temas ligados à Educação Ambiental é a sustentabilidade financeira e o não desperdício. Constatou-se esta questão durante a observação de sua aula, no dia 09/11/2016, quando D1 deu ênfase à necessidade de se refletir sobre a desvalorização que os bens de consumo possuem, dos elevados juros cobrados pelas instituições financeiras e do consumismo exacerbado. Exemplificando sobre o financiamento de um veículo, o Docente se expressou: “*se não tem dinheiro, empresta no banco (...) o bem financiado desvaloriza, além dos juros pagos*” (D1, Caderno de Campo, p. 15).

O consumo de combustível gera, além da questão dos custos financeiros com a manutenção do meio de transporte, a poluição do ar. O problema com a emissão de gases poluentes pelos veículos possui uma abrangência global pelo fato de interferirem na qualidade do ar, não respeitarem “as fronteiras geográficas ou políticas, e nem se limitam a problemas urbanos pontuais, pois os gases emitidos propagam-se pela atmosfera, conforme as condições climáticas” (LOUREIRO, 2005, p. 141). Mesmo havendo outras formas de se produzir fontes de energia menos poluentes para a propulsão dos veículos e alternativas ao transporte rodoviário, os combustíveis fósseis ainda são a principal fonte de energia. A justificativa para isso ocorrer é o fato de “fatores econômicos prevalecem, uma vez que a energia gerada através da combustão de derivados de petróleo, em alguns países, ainda é mais econômica, se comparada com as alternativas” (LOUREIRO, 2005, p. 03).

De acordo com D3, o principal objetivo de uma proposta de projeto em Educação Ambiental seria fazer uma horta comunitária. Este objetivo não estaria

restrito ao ambiente escolar, pois envolveria também a comunidade, o que estreitaria os laços da escola com seu entorno. Apesar deste ponto positivo favorecer aspectos sociais relevantes, fazer uma horta comunitária seria uma ação pontual carente de uma organização teórica e metodológica relevantes para a formação crítica e cidadã.

A realização de trilhas, hortas, palestras, plantio de árvores, confecção de cartilhas, jogos e vídeos, enquanto praticada isoladamente como atividade educativa é importante; porém, deixa de atingir os objetivos maiores da Educação Ambiental se dissociada de um processo que exige planejamento contínuo de construção de conhecimentos, de formação de atitudes e de desenvolvimento de habilidades que resultem em práticas sociais positivas e transformadoras (PHILIPPI Jr. & PELICIONI, 2002, p. 05).

Neste sentido, ter a horta comunitária como principal objetivo para um projeto sobre educação ambiental, pode resultar no estabelecimento de uma distância da crítica social e uma Educação Ambiental voltada para práticas individualizadas voltadas para a ação de uma disciplina ou de um professor.

Portanto, para haver transformações significativas, não bastam apenas mudanças individuais (partes), mas necessitam-se também mudanças recíprocas na sociedade (todo). Isso para que haja nas duas situações, indivíduos e sociedade, ampliação das possibilidades de transformações potencializando mudanças de curso e criando opções a um caminho único predeterminado por uma proposta dominante de sociedade e seu modelo de desenvolvimento (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

Ao encontro do que reflete Guimarães (2007), a horta comunitária, pode ser o estopim que resulte em uma organização sistemática de um plano de ações que provoque a saída da superficialidade para um mergulho mais profundo nas estruturas que determinam o fazer social. “Mesmo aquelas (escolas) que já se encontram em um nível mais elevado de estruturação de uma política de Educação Ambiental, necessitam aprimorar e intensificar os meios de comunicação com a sociedade” (MENDONÇA, 2015, p. 167).

Segundo o D4, a ação pedagógica deve ter por objetivo fazer a relação entre os problemas ambientais como enchentes e deslizamentos com a ação antrópica, e trazer este problema para a sala de aula. Segundo os economistas Saes e Romeiro (2014, p. 26)

dessa compreensão os economistas ecológicos destacam a propriedade de resiliência dos ecossistemas que torna não lineares as reações dos mesmos aos impactos que sofrem. Em sistemas complexos esta não linearidade torna

imprevisível o risco de ruptura ecossistêmica, que pode ser irreversível e potencialmente catastrófica.

A ação predatória do ser humano sobre os ecossistemas pode provocar mudanças irreparáveis na linearidade de recuperação da natureza. A própria natureza não se autorepara de forma adequada, levando a mudanças de paisagens, processo de desertificação de regiões antes produtivas, extinção de espécies, epidemias, falta de recursos para a vida, destruição de bens móveis e imóveis, migração climática, enfraquecimento das relações políticas e econômicas.

Em termos de bem-estar humano, a mudança climática pode representar uma ameaça superior a qualquer outra mudança ambiental. Isso se deve a seu caráter irreversível, a sua escala espacial global e a sua combinação com fatores sociais e ecológicos que lhe atribuem certo grau de incerteza em relação à magnitude e tendência dos seus impactos. As evidências apresentam diversos riscos associados aos choques climáticos, como a mortalidade e morbidade por eventos extremos, deslocamentos de populações e aumento da incidência de malária e de doenças de veiculação hídrica (MACANA, 2008, p.19).

O impacto provocado pela ação humana sobre o meio ambiente (natural) provoca não somente mudanças climáticas alheias à vida humana, as repercussões reverberam diretamente sobre a vida de cada indivíduo e largamente nas organizações sociais. Neste sentido, é importante destacar que o modelo de desenvolvimento humano está em desacordo com a manutenção da vida, haja vista estar provocando mudanças que a afetam negativamente. É preciso entender que o desenvolvimento humano está em íntima relação com o desenvolvimento das condições de vida que o meio ambiente possibilita a ele e às outras espécies. Fomentar outros interesses a ponto de se negar esta relação umbilical que há entre o ser humano e o meio ambiente natural pode levar a catástrofes ambientais e a supressão do desenvolvimento humano. Apesar de o D4 perceber que há íntima relação entre alguns desastres ambientais e a ação humana, esta percepção é limitada à relação direta entre os indivíduos (nós) e a natureza, distanciando-se do modelo de produção dos bens de consumo materiais e imateriais. Quanto a essa questão, Brunacci e Philippi Jr. (2014, p. 320), orientam:

É importante, portanto, que o educador ambiental se dê conta de que existe uma cilada no percurso que conduz ao modelo do desenvolvimento sustentável. Com certa frequência, há que se deparar com aqueles que se colocam em uma posição intransigente do crescimento econômico sem limites.

Para D7, a ação pedagógica sobre Educação Ambiental deve proporcionar aos alunos conhecimentos e práticas voltadas para a redução, reaproveitamento e reciclagem do lixo. Próximo desse entendimento, o D8 afirma que é preciso ter como objetivo a orientação sobre a coleta seletiva do lixo produzido.

No dia 22 de novembro de 2016 uma empresa de produtos alimentícios fez uma apresentação sobre o tratamento do lixo aos alunos da escola onde esta pesquisa foi realizada<sup>8</sup>. Com uma fala “infantilizada”, os apresentadores do projeto – um “príncipe” e uma “princesa” – promoviam um personagem representante de um dos produtos feitos pela empresa, uma vez que o destinatário era o público infantil.

Já no início, os apresentadores falaram sobre a necessidade de cada um fazer a sua parte para se ter um mundo mais “limpo” e “feliz”. A partir do discurso dos apresentadores sobre as práticas de redução, reutilização e reciclagem do lixo produzido, os alunos foram levados a crer em duas coisas: a primeira, é que cabe a cada um formar consciência de seu papel com o material produzido após o consumo (Educação Ambiental culturalista); e a segunda, é que o tratamento do lixo a partir dos 3Rs é uma medida suficiente para fazer o “Reino Encantado” se fazer presente no cotidiano.

Quando os apresentadores falaram sobre os 3Rs do tratamento do lixo, imediatamente alguns alunos se pronunciaram dizendo “isso nós já aprendemos”. Evidencia-se, assim, que a resposta dada pelo D7 sobre o objetivo que um projeto de Educação Ambiental deve ter, está sendo aplicado junto aos alunos, e foi reforçado pela apresentação dos artistas contratados pela empresa.

A reciclagem e a reutilização são elementos que estão diretamente ligados à visão preservacionista de Educação Ambiental. Quando tratam sobre a questão ambiental, o senso comum e os meios de comunicação apontam a reciclagem como principal cuidado e boa prática. Esta tendência entra no ambiente escolar com propostas diversificadas que variam de coleta de latinhas e óleo de cozinha que são encaminhados para empresas de reciclagem e gerar renda para escola, até a reutilização de materiais para fazer brinquedos ou outros produtos.

Já por muitas décadas, as discussões sobre a utilização dos recursos naturais pelo homem, vêm sendo alvo da preocupação dos professores. Em nome disso, projetos de educação ambiental compõem anualmente os

---

<sup>8</sup> Estiveram presentes na apresentação da empresa: professores, alunos de diversas turmas do ensino fundamental e o pesquisador que fez o registro das observações em seu Caderno de Campo.

planejamentos de ensino. Resultam em ações que visam conscientizar os alunos ao uso correto da água, ao destino correto do lixo, incentivam a reciclagem e economia de bens que utilizam em sua fabricação recursos naturais findáveis, como por exemplo, a luz elétrica ou utensílios fabricados a partir de petróleo. Outros, não sabedores de que hoje a maioria do papel produzido origina-se de reflorestamento de Pinus e/ou Eucalipto, encorajam a economia de papel acreditando que seu desperdício pode gerar desmatamento e por isso, também incentivam o plantio de árvores nativas e visitaçao a parques e reservas ambientais visando à conscientização ecológica (AVILA & LINGNAU, 2015, p.146-147).

Presente no discurso dos Docentes pesquisados, na aplicação de um projeto por uma empresa privada no ambiente escolar público, nas publicações de pesquisadores e no senso comum, o projeto de Educação Ambiental escolar que apresenta como objetivo a redução, o reaproveitamento, a reciclagem e a coleta seletiva em “*lixeiros coloridas*” (D8), vai ao encontro de uma representações sociais que extrapola os limites de um grupo específico de professores e atinge um ideário coletivo mais amplo das práticas em Educação Ambiental no Brasil.

Diante do que foi analisado sobre práticas educativas que trabalhariam a questão ambiental a partir da redução, da reciclagem, do reaproveitamento e da coleta seletiva do lixo, pode-se concluir que esta perspectiva de Educação Ambiental se esforça por adequar os indivíduos a uma forma de ser socialmente correta em sua manifestação cotidiana. Busca-se assim não sair da superficialidade do alcance do indivíduo.

Portanto, define-se como conservadora não a educação ambiental que visa à proteção e conservação do ambiente, mas a educação ambiental que não vai além da adequação dos sujeitos ao sistema econômico e social vigente sem propiciar o entendimento das dinâmicas sociais que estão na base dos ditos problemas ambientais (TEIXEIRA; BERNARTT & PEZARICO, 2014, p.116).

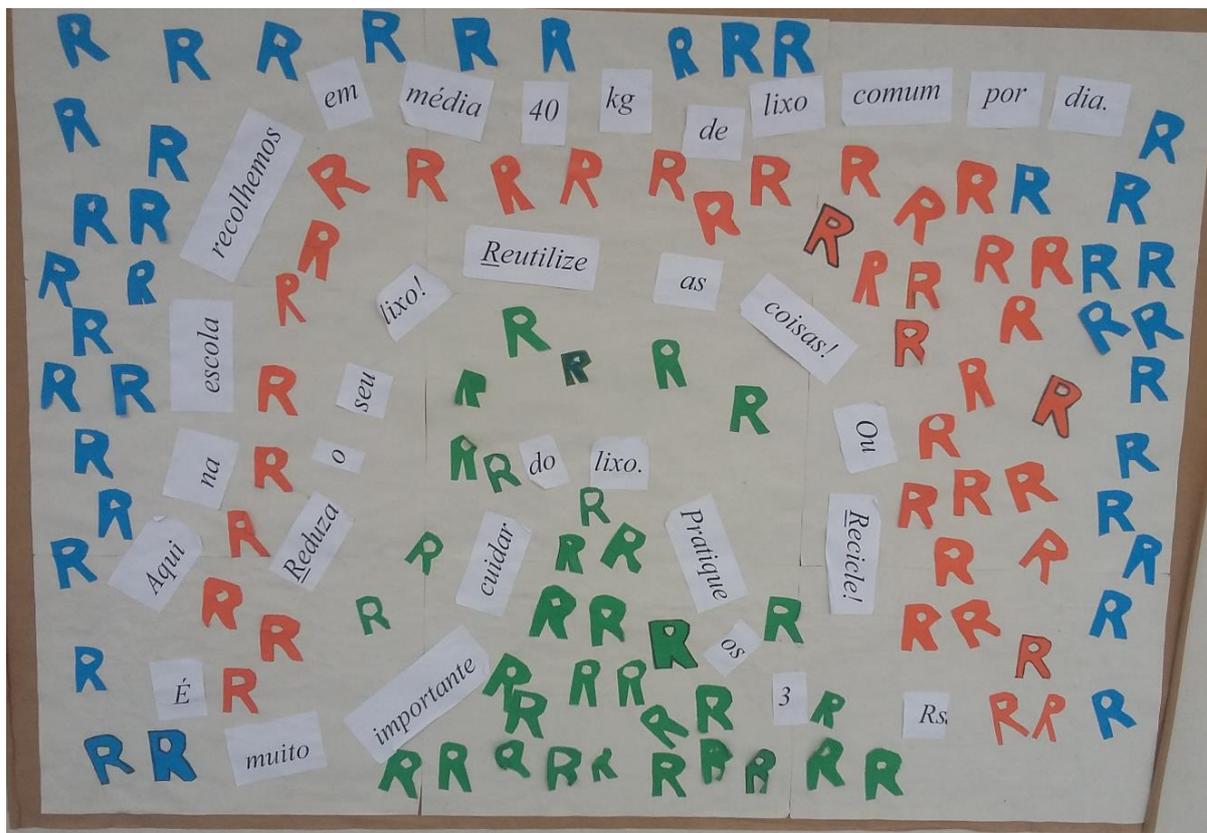
A terceira categoria é finalizada com os objetivos para um projeto em Educação Ambiental apresentados por D9: “*Queimadas, desmatamentos, preservação, água...*”. Ao aproximar esses itens sem descrevê-los, o D9 nos leva a entender que a Educação Ambiental deve tratar de forma genérica as questões que mais estão presentes no senso comum como causas do mal-estar presente na sociedade por conta de ações prejudiciais ao meio ambiente. O pensamento ecológico somente passa a tomar maior volume na fala do D9 quando traz subjacentes à sua fala o conteúdo de preocupação com o esgotamento dos recursos naturais e a defesa de uma posição preservacionista cuja proposta é a distância do ser humano da

natureza que ainda permanece imaculada. O trabalho pedagógico alarmista dos problemas ambientais aproxima-se das práticas tradicionais de ensino que valorizam a assimilação de conteúdos e despreza a crítica política.

A quarta categoria é a “Lixo”, expressa pelos D2, D7 e D8. Essa categoria apresentou frequência 04 nas respostas da questão 15. Além das respostas dadas na questão 15, serviram ao propósito da análise dessa categoria os conteúdos coletados na observação de campo. Optou-se pela formação dessa categoria em separado de outras categorias pelo fato dela possuir uma presença diferenciada no contexto escolar pesquisado. O lixo é um dos temas mais comuns no contexto da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa.

Com os dados obtidos na observação da aula do D7, no dia 09 de novembro de 2016, percebeu-se que os mesmos conteúdos apresentados como proposta na hipótese da elaboração de um projeto sobre Educação Ambiental, ou seja, “reduzir, reaproveitar e reciclar” o lixo, foram utilizados para falar aos alunos sobre a responsabilidade individual que se deve ter para com o meio ambiente, conteúdo este, que foi reforçado na apresentação do projeto de Educação Ambiental desenvolvido pela empresa de alimentos que esteve presente na escola no dia 22 de novembro de 2016 (Figura 07).

Figura 07: Cartaz afixado no mural da escola no dia 11/11/2016 – Tema: Educação Ambiental a partir da redução, reutilização e reciclagem.



Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

Após responder ao questionário, o D1 comentou sobre uma ação que a escola promovia para a redução do desperdício dos alimentos fornecidos aos estudantes a título de “merenda escolar”, o projeto “Prato Limpo”. Os estudantes deveriam pegar somente o suficiente para sua saciedade, sem sobras. Outra ação que a escola possuía era a coleta de óleo de cozinha peneirado para a produção de sabão, que não deu certo pelo fato de o óleo de cozinha vir com resíduos e “os professores não terem tempo para organizar tudo” (D1, Caderno de Campo, p. 2).

A alimentação saudável é a base para qualquer projeto que se espera ter com o ser humano. A ONU traça como um primeiro objeto da Agenda 2030 “Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”. Este objetivo trata de buscar assegurar as condições mínimas para o ser humano poder sobreviver com dignidade. Mesmo havendo uma redução no número de pessoas em estado extremo de pobreza nas últimas décadas, atualmente quase 800 milhões de pessoas passam fome por todo o mundo (ONU, 2016, web). Acabar com a pobreza passa pela garantia do direito

à renda, assistência social, propriedade, meio ambiente sadio onde possa haver recursos naturais disponíveis para manutenção da vida humana. Pode-se afirmar que acabar com a pobreza é o principal objetivo, também, é uma questão para a sustentabilidade socioambiental.

O segundo objetivo proposto pela ONU (2016), até 2030 é dar acesso à todas as pessoas, em especial crianças e vulneráveis, a alimentos de qualidade para garantir uma alimentação variada e saudável. A ampliação da oferta de alimentos e a melhoria na remuneração dos produtores agrícolas propiciaria o aumento do número de alimentos disponíveis no mercado, além de atenderem às comunidades locais cujo meio de sobrevivência se dá pela produção de alimentos.

Um dos grandes problemas que o mundo começa a se dar conta é o prejuízo que a agricultura está sofrendo por conta das mudanças climáticas. Longos períodos de seca ou enchentes que podem destruir meses de trabalho e espera na esperança de uma boa colheita precisam de uma alternativa viável para a humanidade poder ampliar a quantidade e qualidade de seus alimentos.

O dirigente máximo das Nações Unidas pediu a Estados-membros que incluam a adaptação da agricultura em seus planos de preparação para as transformações do clima. Segundo Ban, sistemas de produção de alimentos precisam se tornar mais resilientes, inclusivos e sustentáveis — o que exigirá mais investimentos no meio rural.

Para o secretário-geral, recursos disponibilizados para determinados setores agrícolas podem aumentar a renda e a produtividade de pequenos agricultores, retirando milhões da pobreza (ONU, 2016, web).

Outro problema a ser superado para se poder atender a oferta de alimentos a todas as pessoas exige uma organização do mercado de alimentos a nível mundial, o que facilitaria o acesso a informações sobre os produtos agrícolas e a formação de preços justos.

As ações que eram desenvolvidas pelos docentes no âmbito da redução do desperdício da merenda escolar problematizam a questão da produção de alimentos e do destino dado à produtos poluentes, como o óleo de cozinha. Mesmo embrionária, subjetivista e muito particular, esses projetos servem de *start* para relações mais pertinentes no âmbito social. Para tanto, se faz necessário um projeto pedagógico sobre Educação Ambiental mais amplo, que abarque essas iniciativas menores, inclusive que perceba as confluências existentes nos objetivos presentes no discurso

sobre o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade socioambiental, além das inconsistências quanto à metodologia proposta por esses discursos no sentido de obterem seus objetivos.

A sustentabilidade é um conceito que encontra sentido diversificado na sociedade e por isto pode-se dizer que está em disputa na medida em que pode sustentar uma ou outra posição conflitante. Os movimentos ambientalistas defendem que a sociedade moderna possa se relacionar com o meio ambiente sem que este seja gradativamente levado a seu esgotamento e assim não mais consiga suportar a diversidade de vida. Para tanto, a proposta é de uma profunda mudança estrutural na lógica da organização social e no modo como o poder econômico é forjado. Não obstante às críticas, propostas e manifestações em defesa dos bens naturais difusos, a lógica do capital formou seu movimento de reorientação ao sentido de sustentabilidade mais adequado aos seus interesses.

Para esta racionalidade é uma forma de conciliação entre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e medidas de preservação do meio ambiente. Eu acredito que no atual modo de produção, suas relações sociais, valores e práticas sociais, não construíram uma realidade socioambientalmente sustentável. Portanto, creio que a construção da sustentabilidade passa por processos de transformações significativas desta realidade que está aí, e este é hoje um processo que precisa se realizar em escala planetária em sincronia com as transformações locais, que mesmo em suas invisibilidades se colocam a resistir (GUIMARÃES, 2013, p. 19).

O debate sobre a sustentabilidade socioambiental precisa ser travado para além das fronteiras universitárias e dos movimentos sociais em defesa das questões ambientais.

A homogeneização de uma categoria travestida em um falso consenso vela conflitos decorrentes de relações assimétricas de poder, que geram dominação/exclusão neste modelo de sociedade e retira o caráter crítico, problematizador e questionador desta categoria (GUIMARÃES, 2013, p. 19).

Travar o debate dos sentidos e significados que os conceitos assumem nos discursos políticos e econômicos, no campo de atuação da Agenda 2030 pode provocar uma crítica mais radical ao que está cristalizado pela comunidade internacional que trata das questões econômicas sob o conceito de desenvolvimento sustentável.

A possibilidade de romper com as determinações sociais nos conduzem ao conceito de “utopia”, este, indissociável de qualquer projeto de educação ambiental para a fomentação de uma cultura de sustentabilidade. Segundo Boff (2002, p. 98), “a utopia é aquele conjunto de projeções, de imagens, de valores, e de grandes motivações que inspiram práticas novas e conferem sentido às lutas e aos sacrifícios para aperfeiçoar a sociedade”. A utopia é mais uma busca que um lugar inexistente, é mais esperança e trabalho que devaneios e desejos impossíveis de serem realizados; utopia é contrária a perpetuação da ingenuidade humana, ela permite a busca pela formação do sujeito ecológico.

Durante uma de suas aulas, o D4 propôs o reaproveitamento do “cavaco” advindo do apontamento dos lápis em uma atividade para produção de enfeites natalinos. O reaproveitamento de recursos é comum nas atividades escolares. São feitos cartazes, móveis, obras de arte, entre outras produções. Este resultado foi possível de ser percebido nos murais da escola durante as atividades de observação (campo de pesquisa).

Ainda durante as observações, na aula do D6, esse alertou seus alunos sobre a necessidade de utilizarem material reaproveitado na confecção das maquetes. Alertou também sobre a poluição que produzem os materiais como plástico e isopor.

Mesmo não tendo dado indicações da categoria “lixo” em suas respostas à questão 15, os docentes D1, D4 e D6 a compreendem como importante na prática pedagógica escolar cotidiana. Ou seja, as representações sociais do conteúdo “lixo” aos objetivos da Educação Ambiental se manifesta de forma espontânea nas falas dos professores e no concreto da vida escolar que se manifesta à sociedade.

Com o panorama produzido a partir dos conteúdos coletados e que formaram a categoria “lixo”, os Docentes da Escola Pública de Ensino Fundamental onde ocorreu a pesquisa compartilham as representações sociais do cuidado com o meio ambiente a partir do destino adequado ao material produzido após o consumo. A Educação Ambiental para esses docentes se caracteriza pelo pragmatismo acrítico cujo proposta se alinha a uma Educação Ambiental conservadora.

Essa autorreflexividade da Educação Ambiental pode ter promovido uma inflexão no seu rumo, ou seja, a vertente *conservacionista* deixou de ser a mais recorrente, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo, surgindo outros dois caminhos: a vertente *crítica* despontando como uma alternativa capaz de realizar o contraponto à vertente conservacionista; e a vertente *pragmática*, derivação ainda não tão nítida da

vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p. 28).

A concepção de lixo apresentada pelos Docentes possibilita uma vasta ramificação das estratégias de ação para a mitigação desse mal que vai da interferência direta sobre este problema como a coleta seletiva (D8), até uma posição mais profunda das questões econômicas e éticas. O desperdício de alimentos e o papel social via o envolvimento dos alunos valorizando a merenda escolar. O trabalho dos professores revela que temas como: a reciclagem, a reutilização e do reaproveitamento de materiais estão presentes no cotidiano na vida escolar.

Entende-se que o tema é limitado para uma Educação Ambiental profunda e crítica, mas também é preciso perceber que se trata de educação escolar de ensino fundamental. A categoria “lixo” pode ser um ponto de partida e não um fim para as ações em Educação Ambiental escolar cuja metodologia adotada possa problematizar gradativamente em sua profundidade o tema, a ponto de a crítica poder alcançar o meandro infraestrutural da sociedade. Neste sentido, problematizar o “lixo” pode provocar um “conjunto de ações voltadas para a busca de soluções para os resíduos sólidos, de forma a considerar as dimensões política, econômica, ambiental, cultural e social, com controle social e sob a premissa do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2010, web).

#### 4.2.5 A Educação Ambiental no trabalho pedagógico

A questão 16 busca saber junto aos docentes pesquisados se a “Educação Ambiental é trabalhada com seus alunos”. No caso da resposta positiva, instigou-se “como” a Educação Ambiental é aplicada pelos Docentes; no caso de resposta negativa, questionou-se “porquê” a Educação Ambiental não é aplicada pelos Docentes. Com esta questão, buscou-se o levantamento de dados que contribuíssem para a formação de categorias conceituais para a formação de representações sociais sobre Educação Ambiental que têm os professores da escola pesquisada. Todos os Docentes que participaram da pesquisa responderam a questão e todas as respostas possuem elementos suficientes para contribuir na análise.

As respostas da questão 16 permitiram aferir-se três categorias. A primeira é a “Preservacionista”, citada por 70% dos participantes e com uma frequência igual a

16; a segunda é a “Culturalista”, citada por 70% dos participantes e com uma frequência igual 9; por fim, a terceira categoria é a “temporal/espacial”, presente em 60% das respostas dos participantes e com frequência igual a 9. Notou-se que 90% dos Docentes responderam que trabalham a Educação Ambiental com seus alunos e 10% disseram que não trabalham Educação Ambiental, mas em suas justificativas escreveram que trabalham “*Não especificamente, mas ocasionalmente...*” (D10). Portanto, considerar-se-á que 100% dos Docentes trabalham Educação Ambiental com seus alunos.

Recortes das respostas obtidas com a questão 16: “Você trabalha com Educação Ambiental com seus alunos? ( ) Sim ( ) Não - Se sim, diga como; se não, diga porquê”.

D1: “*Sim. Trabalho com temas que versem sobre: água, consumo, poluição...*”

D2: “*Sim. Tento trabalhar a conscientização em sala quanto ao lixo e a necessidade de arborização da escola*”

D3: “*Sim. ...contenção de desperdício, para perceber a necessidade de conscientização*”

D4: “*Sim. Com conscientização; respeito ao meio ambiente; formas de reutilizar os materiais escolares; repassar o que aprenderam na escola para a família...*”

D5: “*Sim. ...meio ambiente e cidadania, (...) tratamento do lixo, 5 Rs da sustentabilidade etc.*”

D6: “*Sim. ...reflexão consciente do consumo e da preservação ambiental*”

D7: “*Sim. No cotidiano, fazendo-os preservar o ambiente escolar, (...) respeitando a natureza, o cuidado da água, do ar, do solo e do ambiente onde vivem*”

D8: “*Sim. ...atividades diárias...*”

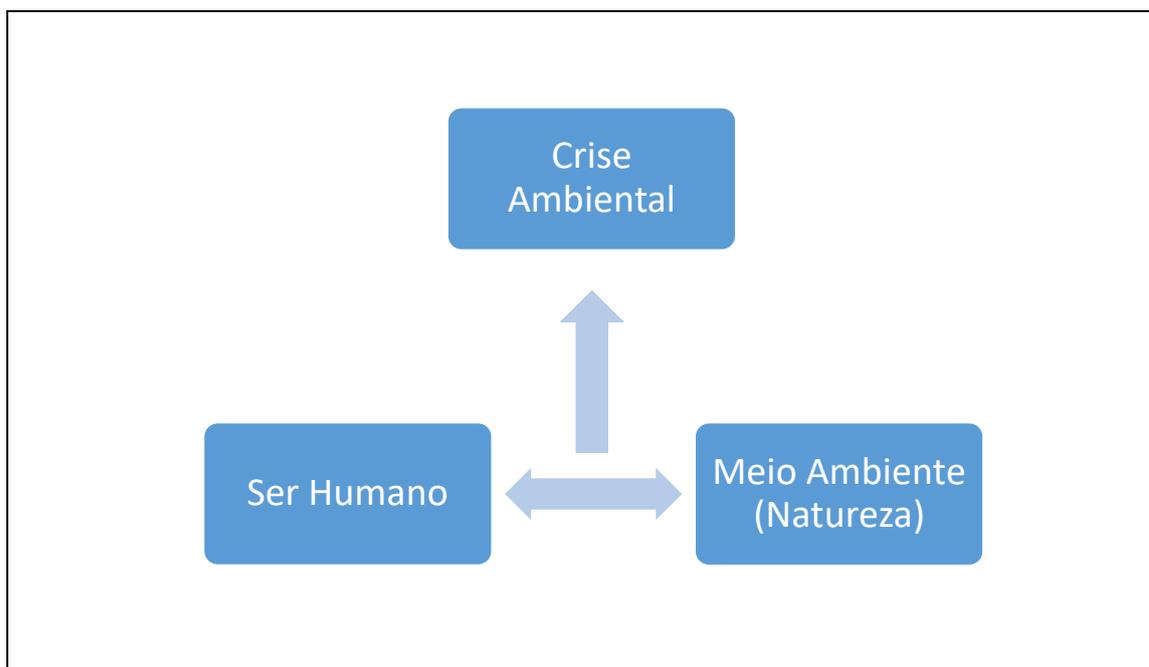
D9: “*Sim. ... durante as aulas, sem necessariamente estar programado, (...) sempre que houver oportunidade*”

D10: “*Não. Não especificamente, mas ocasionalmente, (...) quando agem de maneira incorreta com o meio ambiente eu procuro orientá-los*”

A categoria “Preservacionista” foi formada, em vista das respostas dadas, pelos D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7, o que corresponde a 70% dos professores que

participaram da pesquisa e que possui frequência igual a 16, o que ratifica uma concepção *conservadora* de Educação Ambiental. A valorização do ensino de temas ligados ao consumo e a preservação dos recursos naturais, além da possível relação de causalidade do maltrato com o meio ambiente (natureza) e com a crise ambiental, busca formar o entendimento da relação homem – meio ambiente (natureza), conforme demonstrado na Figura 08.

Figura 08: Relação do ser humano com o meio ambiente como causa da crise ambiental.

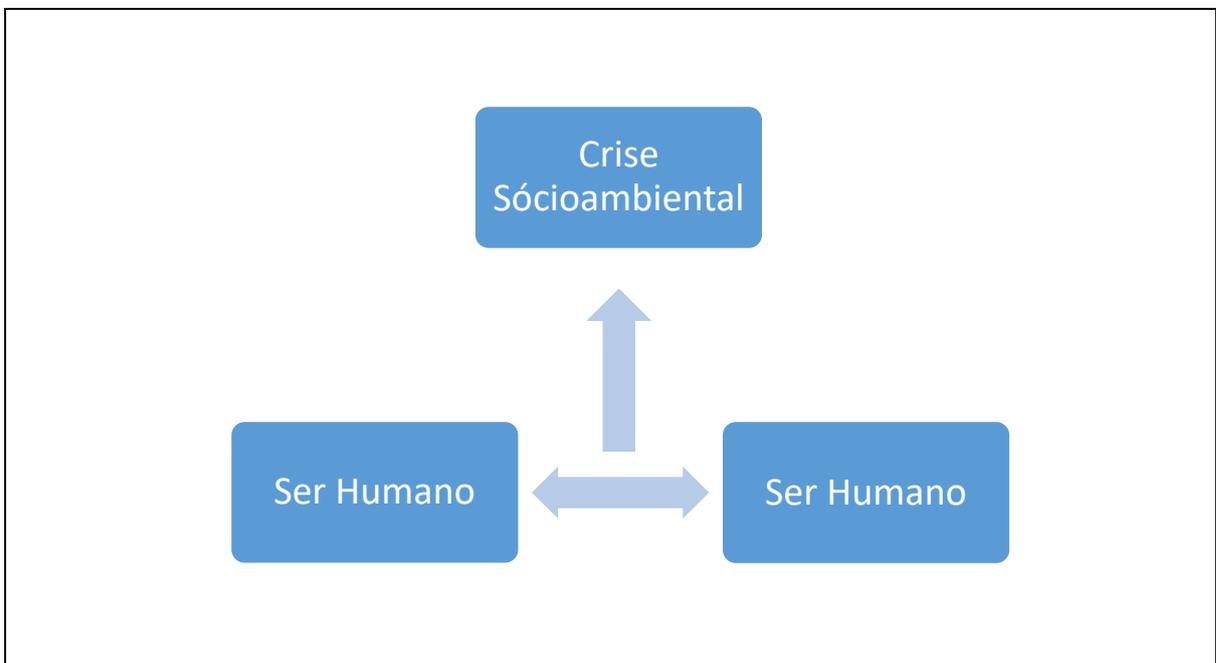


Fonte: Elaboração do autor (2017).

O ambiente escolar é um importante meio para se fazer o alerta ambiental que se acende com as consequências da relação do ser humano com o meio ambiente. Relação, esta, forjada no processo civilizatório que se estabeleceu e vem sendo reproduzido. Para Acselrad, Mello e Bezzerra (2009), o anúncio do alerta ambiental deve ser afastado do modelo apresentado pela figura 08 e voltado para um modelo que envolva, principalmente, a relação do ser humano com o ser humano a partir de sua estruturação social por meio do sistema de produção de bens de consumo e cultura capitalista. Neste sentido, não existiria uma crise ambiental advinda da relação do ser humano com o meio ambiente, mas sim, uma crise socioambiental advinda do modelo de organização socioeconômica adotado.

Os temas trazidos pelos Docentes como conteúdo de Educação Ambiental que são trabalhados junto a seus alunos revelam uma forte tendência à Educação Ambiental preservacionista e conservadora: “*água, consumo e poluição*” (D1); “*lixo e a arborização*” (D2); “*contenção de desperdício*” (D3); “*reutilizar os materiais escolares*” (D4); “*meio ambiente, lixo e 5Rs da sustentabilidade*” (D5); “*consumo e preservação ambiental*” (D6); “*preservar o ambiente escolar, a água, o ar e o solo*” (D7). Essa Representação Social de Educação Ambiental não alcança a profundidade de análise necessária sobre a questão ambiental e nem possibilita a formação subjetiva orientada à participação coletiva para a elaboração de crítica à organização social impeditora da instauração de uma sociedade ecológica e sustentável. A crítica que aqui é feita não se dirige a essa representação social que emerge das respostas dos professores, mas do fato de que se está abrindo mão de uma visão de Educação Ambiental que poderia servir muito mais aos propósitos de uma educação crítica e emancipadora por uma posição que pouco agrega aos propósitos de orientação reflexiva da relação do ser humano com o ser humano (Figura 09).

Figura 09: Relação do ser humano com o próprio ser humano como causa da crise socioambiental.



Fonte: Elaboração do autor (2017).

A categoria “Culturalista” é formada a partir das respostas de D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D10, correspondendo a 70% dos participantes da pesquisa e com uma

frequência igual a 9. Para esses professores, a Educação Ambiental deve privilegiar a “*conscientização*” (D2, D3, D4 e D6), o “*respeito*” (D4 e D7), a “*cidadania*” (D5), o “*cuidado*” (D7) e “*a orientação sobre o modo correto dos alunos se comportarem para com o meio ambiente*” (D10).

A representações sociais de Educação Ambiental Culturalista pode levar os professores à prática de um “*adestramento ambiental*” com seus alunos, como alerta Brügger (1999). Para trabalhar a Educação Ambiental, o educador precisa entender que se há necessidade de mudanças comportamentais individuais ou uma orientação que a coletividade dos estudantes precisa assumir, esta é uma fase preparatória para transformação das estruturas que constituem a atual dinâmica que não dá as condições para a superação da crise ambiental. Caso a Educação Ambiental fique limitada aos aspectos culturais superficiais, sem tocar sobre temas como política e economia, ela permanecerá ingênua.

Pensar em mudar comportamentos, atitudes, aspectos culturais e formas de organização significa pensar em transformar o conjunto de relações sociais nas quais estamos inseridos, as quais constituímos e pelas quais somos constituídos, o que exige, dentre outros, ação política coletiva, intervindo na esfera política, e conhecimento das dinâmicas sociais e ecológicas (LOUREIRO, 2009, p. 126).

A Educação Ambiental crítica pode se utilizar do viés “*culturalista*”, desde que orientada para um contexto sociocultural e econômico. Neste sentido, “*a formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Na Educação Ambiental, esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, inclui aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente*” (CARVALHO, 2004, p. 156). Assim, os processos não limitarão a escola à formação comportamental-humanizadora de seus alunos, mas ela se transformará em um lugar de formação cidadã e ética segundo a dimensão ecológica, além de fazer surgir “*sujeitos capazes de realizar uma análise crítico-humanizadora das relações entre homem e natureza*” (SILVA & PERNAMBUCO, 2014 p. 123), o que no fundo é uma análise crítica das próprias estruturas humanizadoras.

A Educação Ambiental escolar não possui como objetivo a imposição de modelos de comportamentos aos alunos, ela busca a “*construção de um processo transformador e sensibilizador, em que haja uma reflexão sobre os hábitos e atitudes dos cidadãos. Logo, é fácil afirmar que um dos seus maiores desafios é a criação de*

mecanismos que realmente favoreçam o exercício da cidadania” (CRUZ, MELLO & MARQUES, 2016, p. 185) vinculada, esta, ao debate das relações políticas e econômicas com o meio ambiente.

Neste sentido, o processo da inserção da Educação Ambiental extrapola ao desenvolvimento de comportamentos previamente considerados como “ecologicamente corretos” e passa a estimular os indivíduos a se desafiarem em buscar compreender os mecanismos que desintegram a relação do homem com o meio ambiente, que fazem o homem enxergar a natureza sob o viés utilitarista da produção e reprodução de um sistema econômico de acumulação de riquezas em detrimento ao bem geral das pessoas, que relega milhares à pobreza mas ao mesmo tempo se coloca como única opção de salvação para as situações de miséria. Enfim, que se coloca a par dos mecanismos econômicos e políticos que defendem a responsabilização dos indivíduos por suas ações “*de maneira incorreta com o meio ambiente*” (D10) e que a mudança cultural pode reverter a crise ambiental. Ao encontro desta perspectiva, o encarte do concurso cultural promovido pela mesma empresa que fez uma apresentação sobre os 3Rs na escola pesquisada afirma que: “o concurso irá promover uma transformação de atitudes, mudança de hábitos e uma educação voltada para a preservação ambiental e para a reciclagem” (ENCARTE, 2016, p. 02). Nota-se que o discurso dos professores e da empresa que promoveu o concurso na escola pesquisada convergem para uma perspectiva de Educação Ambiental “culturalista”.

Ações individuais ou mesmo considerando o mesmo tipo de comportamento pela grande maioria de uma determinada população, se não refletida sob a crítica social, não provocará mudanças relevantes. A educação que parte da base de uma reflexão crítica e transformadora ganha força para enfrentar os desafios que são postos, em especial o desafio da marginalização, opressão e das injustiças sociais. A mudança de comportamento acompanhada da crítica ambiental profunda pode ser um corpo teórico e prático em Educação Ambiental para o Ensino Fundamental interessante.

Partindo de experiências concretas, buscando fundamentá-las, constrói um pensamento que une a ação à reflexão, apontando como exigências de uma ação transformadora a constituição de trocas efetivas, recriando o conhecimento e saberes, a partir de temáticas que possibilitem superações das visões e vivências dos sujeitos. Uma vez que as temáticas são significativas, porque percebidas como tal e porque possibilitam a conquista

de novas visões de mundo, necessariamente são interdisciplinares, e possibilitam a construção de novas interpretações e ações. Ao considerar todos os participantes da ação educativa como sujeitos, lida com a totalidade do ser humano e sua potencialidade como produto e produtor da História e trata ao mesmo tempo das conquistas cognitivas, afetivas e das mudanças de valores, procedimentos, perspectivas de mundo (PERNAMBUCO & SILVA, 2006, p. 208).

A categoria de Educação Ambiental Culturalista quer passar para os alunos modos corretos de agir, hábitos e valores para serem reproduzidos no cotidiano de suas vidas, o que se aproxima em muito da educação bancária, criticada por Paulo Freire, na qual o objetivo principal do processo educativo é o depósito de saberes desvinculados da crítica e do cotidiano dos destinatários da educação. Neste sentido, a Educação Ambiental Culturalista pode ser um fazer educacional sem razão e sem crítica; o que seria uma “dispedagogia ambiental”, como expressa Gouvêa (2006, p. 168):

Por transposição, *dispedagogia ambiental* pode ser aqui entendida como a carência de um projeto educacional que enfatize a importância dos aspectos político, social, cultural, teórico e prático da educação na construção da complexidade ambiental. As diretrizes dos sistemas educacionais, as condições de ensino e a formação pedagógica do professor incutem a *naturalização* de discursos e práticas ambientais desvinculados dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais. A *dispedagogia ambiental* faz o professor acreditar que se ele desenvolve atividades pontuais e desvinculadas da realidade sociocultural (hortas, jardins, seleção de lixo, aproveitamento de matérias recicláveis) em algumas aulas, principalmente na Semana do Meio Ambiente, ele já estará trabalhando educação ambiental e “fazendo a sua parte”, como “manda o figurino”. A *dispedagogia ambiental* faz com que a educação ambiental perca suas finalidades, descaracterizando-se enquanto processo educativo permanente e contínuo, uma vez que se torna acrítica e reprodutora, deixando de lado tanto os fundamentos da pedagogia que busca responder aos desafios de nosso tempo, como os fundamentos da própria educação ambiental, que visa fomentar novas atitudes críticas e éticas nos indivíduos e na coletividade.

Embora, deva-se considerar o entendimento de Gouvêa (2006), não se pode esperar uma orgânica sistematização dos conteúdos e que estes perpassem interdisciplinarmente todas as disciplinas ou matrizes científicas para que haja práticas de ensino, mesmo que sob algumas perspectivas superficiais ou distantes do ideal sobre como os professores entendem a Educação Ambiental.

Em síntese e a partir das respostas obtidas, na hipótese de um projeto sobre Educação Ambiental, os professores que participaram da pesquisa definiriam como objetivos: desenvolver a formação de consciência ambiental dos alunos; perceber a importância do meio ambiente e as questões ligadas aos problemas ambientais;

conscientizar sobre a conservação ambiental e relacionar meio ambiente com a promoção de uma vida saudável.

A categoria “temporal/espacial” foi formada a partir das respostas dos D2, D4, D7, D8, D9 e D10, correspondendo a 60% da amostra pesquisa. A frequência obtida nessa categoria foi de nove ocorrências. Para esses professores, a Educação Ambiental deve acontecer no ambiente escolar: “*sala de aula*” (D2), no “*cotidiano*” (D7) da “*escola*” (D4), “*durante as aulas*” (D9), “*sem necessariamente estar programado*” (D9), “*sempre que houver oportunidade*” (D9), podendo ser trabalhada “*não especificamente*” (D10), mas quando houver oportunidade, “*ocasionalmente*” (D10) “*nas atividades diárias*” (D8).

Numa leitura mais crítica, percebe-se que há uma “cultura da inocência” (GIROUX, 2003) em achar que a escola seja capaz de assumir, plenamente, a responsabilidade em romper com o sistema de conceitos já previamente determinados e assim cessar com a educação reprodutivista enraizada nas práticas escolares desvinculadas das questões sociais. Outro ponto que salienta a cultura da inocência no meio escolar é a crença na existência de uma receita pronta para ser aplicada na prática cotidiana escolar e que possa solucionar os problemas ambientais. A escola, ao assumir os princípios da “auto responsabilização” por todos os processos necessários para fazer acontecer a Educação Ambiental e a “mentalidade mágica” em acreditar que para essas questões há uma resposta simples: basta a escola e alunos fazerem sua parte. Com este entendimento, a escola acaba criando quimeras utópicas em vez de objetivos próprias da educação.

Desta forma, é comum, principalmente no ensino fundamental e médio, professores utilizarem o recurso sem o acompanhamento crítico e pedagógico. Subjacente, os filmes, histórias, quadrinhos e músicas que enfatizam a desorganização familiar, a fantasia perfeita que chega a estagnar a imaginação, a normalização da violência, a solução de problemas em um passe de mágica, fazem os discentes ficarem seduzidos e vulneráveis aos valores e percepções expostos nessa forma de entretenimento (GOUVÊA, 2006, p. 167).

Além dos Docentes da escola pesquisada entenderem que a escola deva trazer para si a responsabilidade das ações voltadas à Educação Ambiental em suas práticas educativas cotidianas, eles também entendem que a Educação Ambiental e a temática ambiental podem acontecer sem uma sistematização curricular, mas como tema transversal, em qualquer momento, ou por conveniência.

Somando os conceitos de “cultura da inocência” (GIROUX, 2003) e de “dispedagogia ambiental” (GOUVÊA, 2006), acontece a docilização do fazer escolar ao invés de propor alternativas para a criação de ações politizadoras discentes. Isso faz com que se construa, na escola, práticas pouco eficientes quanto a formação de relações sociais (economia, política, cultura...) que enfrentem de fato os fatores que causam a deterioração ambiental.

#### 4.2.6 Meta-análise dos conteúdos de Educação Ambiental

As representações sociais obtidas com os professores pesquisados sobre Educação Ambiental ao longo das análises realizadas mediante as respostas das questões 12 até 16 revelam o pensamento que circunda o senso comum, orientam ações e organizam o fazer escolar em torno das questões ambientais.

As respostas obtidas ao longo de cada questão fornecem dados que formaram categorias representacionais de Educação Ambiental pertencentes à questão tratada. Em uma primeira etapa, a meta-análise aglutinará as categorias dispersas ao longo das questões e os dados que as compõem. Neste sentido, cada categoria terá os seguintes dados evidenciados nessa síntese:

- a. Questões onde a categoria aparece;
- b. Percentual de participantes que, em suas respostas, aderirão à categoria;
- c. A frequência ou o número de vezes que os participantes mencionaram conteúdos que remetem à categoria.

Para melhor entender o desenvolvimento desse processo, tomemos como exemplo a Categoria Sustentável. Ao longo da análise realizada nas questões de 12 até 16, ela emergiu somente nas questões 12 e 14A. Na questão 12, ela foi citada por 50% dos participantes da pesquisa e teve uma frequência de 07 ocorrências. Já na questão 14A, ela foi citada por 20% dos participantes da pesquisa e teve uma frequência de 02 ocorrências. As demais questões possui um traço (-), indicando que a Categoria Sustentável não aparece nelas.

Ao todo, com as respostas das questões 12, 13, 14 (A, B e C), 15 e 16, obteve-se nove categorias que se organizam com a indicação das questões onde estão presentes o percentual de participação, considerando o número total de participantes da pesquisa, a frequência obtida segundo cada questão e categoria. Neste sentido, a

tabela 06, representa o primeiro resultado gráfico da meta-análise das questões anteriormente respondidas pelos docentes.

Num segundo momento, obteve-se a tabela 07. Esta, foi formada a partir da organização das categorias que formaram o centro (núcleo central das representações sociais) e a periferia (elementos periféricos das representações sociais) considerando que as categorias com frequência e média de participação maiores que a média geral de todas as categorias analisadas formam o núcleo central, já as categorias que possuem média de frequência ou média de participação maiores que a média geral de todas as categoria analisadas formam a faixa intermediária entre o núcleo central e a periferia; e, por fim, a periferia é formada pelas categorias que possuem média de frequência e média de participação inferiores à média geral de todas as categorias analisadas. Isto facilitou o entendimento de quais representações sociais permeiam o senso comum dos professores estudados (Tabela 06).

Como exemplo desse processo, a Categoria Sustentável obteve a média do percentual de participação por categoria a partir da soma dos seus percentuais de participação, presentes nas questões 12 e 14A divididos pelo número de questões em que aparece, ou seja,  $2 [(50+20)/2]$ . Já a média de frequência por categoria da Categoria Sustentável foi obtida com a soma das frequências, presentes nas questões 12 e 14A divididas pela número de questões em que aparece, ou seja,  $2 [(7+2)/2]$ . Esse processo foi aplicado em todas as nove categorias.

Por fim, a média do percentual de participação total foi obtida com a soma de todas as médias do percentual de participação por categoria divididas por 9 (número de categorias) e a média da frequência total foi obtida com a soma de todas as médias de frequência por categoria divididas por 9 (número de categorias). As Tabelas 06 e 07 apresentam os resultados da aplicação da meta-análise.

Tabela 06: Panorama categorial meta-analítico sintético sobre Educação Ambiental.

CATEGORIAS	QUESTÕES EM QUE APARECE, SEU PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO E SUA FREQUÊNCIA																				
	12	%	F	13	%	F	14A	%	F	14B	%	F	14C	%	F	15	%	F	16	%	F
1. Preservacionista	X	90	09	X	40	04	X	30	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	70	16
2. Cultural ou Culturalista	X	90	10	X	50	08	X	70	08	-	-	-	X	50	05	X	50	08	X	70	09
3. Sustentável	X	50	07	-	-	-	X	20	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Integradora	X	40	04	-	-	-	X	40	04	-	-	-	X	50	05	-	-	-	-	-	-
5. Lixo	-	-	-	X	50	06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	30	04	-	-	-
6. Meio Ambiente ou Ambiental	-	-	-	X	30	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	60	07	-	-	-
7. Temporal/Espacial (Escola)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	50	5	-	-	-	-	-	-	X	60	09
8. Conteúdo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	20	02	-	-	-	-	-	-
9. Ação Pedagógica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	60	13	-	-	-

Fonte: Resultados da Pesquisa (2017).

Tabela 07: Panorama categorial meta-analítico sintético da média de participação e de frequência das categorias de Educação Ambiental.

CATEGORIAS	MÉDIA DO PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO E MÉDIA DE FREQUÊNCIA			
	Média do Percentual de Participação por Categoria (Observar: Fórmula 1 da Figura 04)	Média de Frequência por Categoria (Observar: Fórmula 2 da Figura 04)	Média do Percentual de Participação Total (Observar: Fórmula 3 da Figura 04)	Média da Frequência Total (Observar: Fórmula 4 da Figura 04)
1. Preservacionista	57,5	8	46,57	6,37
2. Cultural ou Culturalista	63,33	8		
3. Sustentável	35	4,5		
4. Integradora	43,33	4,33		
5. Lixo	40	5		
6. Meio Ambiente ou Ambiental	45	5,5		
7. Temporal/Espacial (Escola)	55	7		
8. Conteúdo	20	2		
9. Ação Pedagógica	60	13		

Fonte: Resultados da Pesquisa (2017).

Com a obtenção dos dados relativos à média de participação de cada categoria e sua média total de participação, além da média de frequência de cada categoria e sua média total de frequência, obteve-se um panorama capaz de definir as Representações Sociais de Educação Ambiental manifestas pelos Docentes. Como núcleo central das Representações Sociais de Educação Ambiental fez-se necessário haver uma frequência e um percentual de participação altos ( $MFC > 6,37$  e  $MPC > 46,57$ ), onde se encaixam as categorias 1, 2, 7 e 9. Na posição intermediária, fez-se necessário haver uma frequência ou<sup>9</sup> percentual de participação baixo ( $MFC < 6,37$  ou  $MPC < 46,57$ ), onde não se observou a combinação para a formação de categorias. Por fim, para obter a periferia das Representações Sociais de Educação Ambiental foi preciso haver uma frequência e percentual de participação baixos ( $MFC < 6,37$  e  $MPC < 46,57$ ), ou seja, uma combinação formada pelas categorias 3, 4, 5, 6 e 8.

---

<sup>9</sup> O termo “ou” possui valor de disjunção exclusiva. Portanto, a posição intermediária só ocorrerá quando ( $MFC < 6,37$  e  $MPC > 46,57$ ) ou ( $MFC > 6,37$  e  $MPC < 46,57$ ).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a luz da Teoria das Representações Sociais, a pesquisa teve como objetivo proceder o levantamento e a análise das representações sociais de Educação Ambiental junto aos professores de uma escola pública de ensino fundamental na cidade de Joinville – SC.

Os conteúdos ligados à temática ambiental que emergem nas relações sociais do mundo do trabalho docente são muito importantes pelo fato de estarem imbricados com a prática educacional manifestada no cotidiano da escola. Neste sentido, as representações sociais de Educação Ambiental manifestadas pelos professores da escola onde a pesquisa foi aplicada atuam ao mesmo tempo como produto social e possibilidades formadoras do pensamento dos demais agentes, em especial dos alunos. E isto acontecendo a partir da sistematização das práticas pedagógicas ou do simples convívio que se dá no senso comum.

Em vista do objetivo que o projeto se propôs alcançar e dos resultados obtidos com a execução do estudo, reconhece-se que a pesquisa obteve êxito. As representações sociais que emergiram com este estudo apontam para um vasto mosaico, composto por diversas categorias que foram se formando ao longo das análises e que *sine qua non* o fenômeno humano seria entendido como um monobloco rígido e frio movido a uma só perspectiva. O pulsar da vida se manifesta nas representações sociais que os professores permitiram que a pesquisa captasse. O maior valor que esta pesquisa obteve foi trabalhar uma fração da manifestação da vida dos professores na escola, campo onde o estudo se desenvolveu.

O aporte teórico do qual esta pesquisa se valeu permitiu buscar as representações sociais da temática estudada na vida cotidiana do educador, no senso comum. A Teoria das Representações Sociais possibilitou compreender as relações que se formam entre os sujeitos no ambiente escolar e na comunidade circunvizinha a partir dos conhecimentos que foram sedimentados. Em um primeiro momento, as representações sociais de Educação Ambiental permitiram investigar os entendimentos, os valores, as crenças, as práticas, além dos meios em recursos pedagógicos empregados na Educação Ambiental no meio da escola participante. Uma segunda reflexão provocada com esta pesquisa, encontra-se no campo da formação de professores como educadores ambientais. Neste sentido, as

representações sociais manifestadas pelos professores podem ser entendidas como conhecimentos prévios, a partir dos quais, se pode elaborar uma proposta de formação docente sobre a temática ambiental.

A análise dos dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados – roteiro de questões aplicado aos participantes; observações de campo e manifestações espontâneas dos participantes, além do registro no caderno de campo; análise dos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico (PPP 2016) e o Plano de Gestão Escolar (PGE 2016) – e, ainda, sob a leitura de diversas pesquisas já realizadas nesse campo e a aproximação com o referencial teórico da Educação Ambiental crítica, possibilitou, ao pesquisador, a formação das categorias de Educação Ambiental que circundam o meio daquela coletividade escolar.

Os principais conteúdos manifestados pelos professores quanto ao meio social escolar permitiram compreender a formação do real, comunicado e retroalimentado por respostas às questões propostas, expresso nas falas, manifestado nos projetos pedagógicos da escola, os quais, como se lê em Moscovici (2015), não só revelam como o mundo é entendido mas, como ele é formado, haja vista que os sujeitos são formados pelas representações sociais presentes no meio social em que vivem. E mais, presentes nas ações que formam a sociedade na medida em que atuam ativamente nela.

As representações sociais nascem em um meio social. Por isto, se faz necessário entender as condições de trabalho e vida dos participantes, principais sujeitos dessa pesquisa. Os professores que voluntariamente tiveram atuação na pesquisa exercem suas atividades em um ambiente escolar com boas condições de trabalho. Possuem uma escola limpa, bem cuidada, biblioteca com um acervo amplo e atualizado, laboratório de informática, pátio interno amplo e com jardim, possui quadra coberta anexa à escola, refeitório coberto, salas de aula com ar condicionado, além de contar, ainda, com o apoio pedagógico de orientador (a) e supervisor (a). Outro ponto importante que corrobora para uma melhor atuação dos professores diz respeito à considerável média de renda e proximidade desses (as) professores (as) com a escola onde atuam. Além dos dados observáveis e mensuráveis, há também os dados subjetivos/afetivos relatados pelos (as) professores (as) que afirmam sentirem-se motivados, acolhidos, valorizados e unidos no ambiente escolar e assim buscam formar uma escola que seja referência no ensino fundamental na cidade de

Joinville. Tudo isto reflete no aprendizado dos alunos e nos bons resultados das avaliações externas como o IDEB, acontecido em 2015, onde a escola obteve a nota 7,9 para os anos iniciais e 7,2 para os anos finais do ensino fundamental (QEDU, 2015, web).

O trabalho pedagógico no campo da Educação Ambiental é perceptível na escola e se apresenta no seu cotidiano a partir de projetos vindos da Secretaria Municipal de Educação, como o projeto “Prato Limpo”, citado por um docente participante do estudo, pelas ações individuais desenvolvidas pelos professores como um todo e que fazem a temática ambiental atravessar os conteúdos das suas disciplinas. Percebeu-se, porém, a falta de projetos interdisciplinares de Educação Ambiental nascidos no interior da escola e que tivessem sido sistematizados no próprio Projeto Político Pedagógico.

Dentre os principais conteúdos manifestados pelos professores e que revelam seus entendimentos sobre Educação Ambiental estão a preocupação com a preservação do meio ambiente, o combater à poluição, a preservação das nascentes, a destinação correta do lixo, a conscientização para a formação de valores visando a cidadania, a esperança na escola como principal meio para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental e o desejo pela formação de uma sociedade sustentável.

Uma das conclusões mais significativas obtidas com a pesquisa é de que há um uma espécie de alienação da relação do ser humano para com o meio ambiente. O problema ambiental é entendido como resultado de ações individuais não “conscientizadas” pela escola sobre o meio ambiente natural. Neste sentido, a responsabilização pelo o que acontece de insustentável no mundo recai, em primeira instância, sobre a escola que não conscientizou e em um segundo momento sobre os indivíduos que não agem de modo correto para com o meio ambiente. Segundo Lima (2011) a organização social e o modo de produção dos bens de consumo solidificam uma base infraestrutural impossível de ser rompida com ações individuais. A história não se transforma com ações individuais de heróis ou santos, mas com a mudança dos meios de produção. Atribuir à escola e aos indivíduos a responsabilidade pela superação da crise ambiental, além de entender esta como uma relação dicotômico do ser humano para com o meio ambiente, nega a materialidade, principal produtora

das insustentabilidades e que é intocável por ações individuais de viés preservacionista.

A Educação Ambiental manifestada na voz dos professores que participaram da pesquisa adquire diversas faces, e cada uma com suas virtudes e limitações em vistas à crítica social emancipatória, principal eixo teórico abordado nesse estudo. A conscientização para a (re)formulação de valores culturais em vista à mudança de atitudes por conta da sensibilização sobre os problemas ambientais, categoria com maior percentual de participação dos professores durante a aplicação da pesquisa pode ser questionada por não trazer juntamente os olhares da economia, da política e da organização social formadoras dos interesses coletivos. Interesses esses, que, conforme Guimarães (2005), rompem com a hegemonia de uma classe impetrada no poder e que busca perpetuar a reprodução de seu *status quo*.

Com base nas análises realizadas dos dados coletados com a pesquisa, foi possível perceber que a Educação Ambiental é entendida como mediadora para se obter um mundo sustentável e garantidora de uma vida saudável, cujo princípio está na harmonia com o meio ambiente. A sustentabilidade é associada às práticas de curto alcance, possíveis de serem executadas pelos alunos em seu cotidiano como, por exemplo, a prática dos 3 Rs da sustentabilidade (reduzir, reciclar e reutilizar). Conceitos trazidos do marxismo poderiam contribuir para a superação da fragilidade desse entendimento de sustentabilidade, dentre os quais aqui destacam-se dois: o primeiro, apresenta as contradições do sistema capitalista que amplia sua mais-valia na medida que mais explora a mão de obra dos trabalhadores - o que acarreta na perda da qualidade de vida destes e de suas famílias - e também o fim dos recursos naturais; o segundo, propõe a necessidade de um novo modelo de produção, mais adequado a uma perspectiva que contemple não somente o capital, mas o Ser Humano em sua plenitude, os demais seres vivos e o planeta de modo geral. A sustentabilidade socioambiental, nesse caso, está em contradição com os atuais meios de produção e, também, muito distante do alcance da conscientização para a prática de ações que não interfiram profundamente no sistema econômico.

As representações sociais de Educação Ambiental formadas a partir das crenças, opiniões, imagens e conceitos dos professores participantes da pesquisa são noções *sui generis* no ambiente escolar onde se formaram. As representações obtidas com a pesquisa portanto, trazem, sob a ótica da perspectiva crítica e emancipatória

da Educação Ambiental, limitações e sugestões na medida em que elas são relacionadas com o referencial teórico de Educação Ambiental crítica, o qual alicerça esse estudo. Neste sentido, evidenciam-se como limitações e posteriores sugestões os três itens que se seguem:

a) Distancia o ser humano do mundo físico natural e não tece o entendimento de que a crise ambiental é, na verdade, uma crise do emprego da razão instrumental que implicou num processo civilizatório de exploração que “coisifica” o mundo natural e subtrai a força dos sujeitos sociais. Ao subtrair essa força dos sujeitos sociais, o processo torna-os atores sociais de um *script* já escrito. Nesse caso, sugere-se como proposta relacionar a crise ambiental às relações humanas, em especial as relações sociais de produção.

b) As representações sociais obtidas de Educação Ambiental possuem, em seu núcleo central, a conscientização dos indivíduos para ações individuais, mesmo que visando a participação de todos. E esta ação é vista como um meio para se buscar a sustentabilidade socioambiental. Isto faz com que não haja mudança nas estruturas sociais e que se perpetue, segundo a hegemonia vigente, o sistema de exploração dos recursos naturais. Para um encaminhamento de alteração desta situação, sugere-se o esforço para a formação de valores ético-sociais voltados para a participação cidadã e democrática na política.

c) A escola é entendida como o principal meio para o acontecimento de ações voltadas à Educação Ambiental. A importância da escola, de acordo com as representações sociais dos professores participantes, está no campo da conscientização. A conscientização possibilita a preservação e a adoção de ações práticas como a reciclagem. Esta é, num entendimento de análise crítica, uma visão ingênua. Como alerta Giroux (2003), a escola não pode cair na “cultura da inocência”, onde as ações voltadas à Educação Ambiental não modificam o entendimento mais amplo que se pode ter sobre o projeto civilizatório. Nomear de Educação Ambiental as propostas que acontecem no meio escolar, e que não permitem a transformação social profunda é o mesmo que decretar o fim da história, ou seja, decreta-se a impossibilidade de acontecer uma Educação Ambiental crítica e apresenta-se, como se lê em Gudyas (2010), a sustentabilidade superforte como sendo uma distante utopia. Neste sentido, sob o aspecto formal, sugere-se que a escola tenha um currículo interdisciplinar que trate das questões ambientais. Já sob o aspecto

conceitual, o conhecimento trabalhado necessita ter a perspectiva crítica como eixo norteador para a formação dos conteúdos, temas e ações que serão trabalhados pelos professores em suas disciplinas ou projetos.

Nessa direção, a pesquisa, como um todo, contribuiu para a formação de um amplo panorama sobre o entendimento (as representações) que os professores de uma escola pública de ensino fundamental têm sobre Educação Ambiental. Por si só essa questão abre espaço para outras pesquisas que visem a formação de professores, a firmamento de um espaço educador sustentável ou ainda, que se trabalhe uma proposta curricular para superar as limitações e consolidar os entendimentos que são coerentes com as necessidades sociais. Mas, sempre visando a superação da crise ambiental. Ademais, os resultados da pesquisa deixam-nos, ainda, uma importante contribuição metodológica devido ao emprego da meta-análise para se fazer uma síntese dos resultados obtidos, recurso esse que poderá ser utilizado em outros estudos, em especial, para aqueles que tratarem da temática ambiental.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, p. 27-38, 1998.

\_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003b. p. 37-57.

\_\_\_\_\_. A zona muda das representações sociais. *In*: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, p. 23-34, (Coleção Memória Social), 2005.

\_\_\_\_\_. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *In*: J. C. Abric (Org.), **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Saint-Agne: ÉRÈS, p. 59-80, 2003.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AIRES, Berenice Feitosa da Costa. **Educação ambiental e meio ambiente no contexto de Palmas capital ecológica**. 2010. 143f. Tese (doutorado em ciências sociais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ALCÂNTARA, Eliane dos Santos. **Representações sociais de meio ambiente, educação ambiental e gestão de áreas protegidas de gestores e técnicos de parques urbanos na cidade de Salvador, Bahia, Brasil**. 2008. 122 f. Dissertação (mestrado em ecologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. 14. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUN, Alex Elias. Pegada ecológica: **análise da percepção ambiental de crianças a partir de caminhadas na natureza**. 2012. 144 f. Dissertação (mestrado em saúde e meio ambiente) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

ARRUDA, Ângela Maria Silva e POMBO-de-BARROS, Carolina Fernandes. Afetos e representações sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. *In*: **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 26, n. 2, p. 351-360, abr/jun, 2010.

AVILA, Adriana Maria., LINGNAU, Rodrigo. Crise ambiental, ensino de biologia e educação ambiental: uma abordagem crítica. **Revista Monografias Ambientais Santa Maria**, v. 14, n. 2, mai-ago. 2015 p. 137-150. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM.

BALDIN, Nelma & ALBUQUERQUE, Cristina. Cidadania ecológica. Conceções e práticas de estudantes universitários. **Fórum Sociológico (Online)**. Série II. Ed. CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, nº 22, p. 01 – 15, 2012. Disponível em: < <https://sociologico.revues.org/681>>. Acesso em: 26 setembro 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIGLIARDI, Rossane Vinhas.; CRUZ, Ricardo Gautério. Currículo escolar, pensamento crítico e educação ambiental. **Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 21, p. 332-340, jul/dez. 2008. Disponível em:< <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3073>>. Acesso em: 13 janeiro 2017.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia**. 17.ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1999.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. **Caderno de debate Agenda 21 e sustentabilidade: ética e sustentabilidade**, Leonardo Boff. Brasília: MMA, 2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.779/99**, de 27 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 12.305**, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)> Acesso em abril/2016.

\_\_\_\_\_. **Identidade da educação ambiental brasileira**. Philippe Pomier Layregues (Org.). Brasília: MMA, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente . **Planos de gestão de resíduos sólidos: manual de orientação**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com**

**escolas sustentáveis:** educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília, DF, 2012.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Revista e ampliada. Letras contemporâneas, 1999.

BRUNACCI, Attilio; PHILIPPI Jr., Arlindo. A dimensão humana do desenvolvimento sustentável. *In:* PHILIPPI Jr. A.; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade.** 2ª ed. Barueri – SP: Manole, 2014.

CABRAL, Fátima; MORALES, Lúcia Arrais. **A trágica sustentabilidade em um mundo sem transcendência.** *Perspectivas*, São Paulo, v. 38, p. 93-111, jul./dez. 2010.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; RAUQUETTE, Michel-Louis. **Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais.** *Psicologia: reflexão e crítica*, Campo Alegre, v. 16, nº3, p. 435-445, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural.** *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v.2, n.2, p.43-51, abr./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. *IN:* SATO, Michèle & CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs) *Educação Ambiental: pesquisa e desafios.* Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45 - 50.

CARVALHO, Luiz Marcelo. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. *In:* CINQUETTI, Heloísa Chalmers Sista; LOGAREZZI, Amadeu (org.). *Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo.* São Carlos: EdUFSCAR, p. 19-41, 2006.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum.** 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

CNS – Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de Dezembro de 2012.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, n.23, pp.36-61.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro de. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *In:* **Aprender – caderno de filosofia e psicologia da educação**, Ano II, nº 2, jan/jun, p. 105-114, 2004.

CRUZ, Magda do Carmo Silva; NETO, Eurico Bezerra Calado. **A Formação do Sujeito Ecológico no Curso de Gestão Ambiental do IFPE – Campus Recife**. 2008. Disponível em < <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1355/905> > Acesso em abril/2016.

CRUZ, Camila Aparecida da; MELO, Ismail Barra Nova de & MARQUES, Silvio César Moral. A educação ambiental brasileira: história e adjetivações. *In: Revbea*, São Paulo, V. 11, No 1: 183-195, 2016.

DE PAULA, Rafael Freitas. Análise das atividades de Educação Ambiental presentes na proposta curricular de Ciências e Geografia do Estado de São Paulo. *In: Revista Espaço Acadêmico*, Ano XV, nº 177, p. 32-44, fev., 2016.

DE PAULA, Maria Anunciada Nery Rodrigues; CARVALHO, Aurean de Paula. O gênero textual folder a serviço da educação ambiental. *In: Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*. UFSM, Santa Maria - REGET - V. 18 n. 2, p. 982-989, Mai-Ago., 2014.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOISE, Willen. Les représentations sociales. *In: Rodolphe GHIGLIONE; Claude BONNET e Jean François RICHARD (Orgs.). Traité de Psychologie Cognitive*. Paris: Dunod, Vol. 2, p. 111-174, 1990.

FACHIN, Patrícia. Ignacy Sachs: biocivilização: o potencial brasileiro. **Revista do Instituto Humanitas**. Entrevista com Ignacy Sachs. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 19 mai. 2008. Disponível em: Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1797&secao=258](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1797&secao=258). Acesso em jan. 2017.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. *In* GUARESCHI Pedrinho e JOVCHELOVITC, Sandra (Org). **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FATTORELLI, Maria Lúcia. **Você está sendo roubado pela PEC 241**. <[http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3392:voce-esta-sendo-roubado-pela-pec-241&catid=16:artigo&Itemid=843](http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3392:voce-esta-sendo-roubado-pela-pec-241&catid=16:artigo&Itemid=843)> Acesso em 23 de out. de 2016.

FESTOZO, Marina Battistetti; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Raízes da educação ambiental nos movimentos sociais: reflexões sobre participação**. VIII APEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 19 a 22 de junho de 2015.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Educação ambiental diagnóstica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba**. 2003. 347 f. Tese (doutorado em ciências biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; PARANHOS, Ranulfo; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; ALVES, Dáfni Priscila. O que é, para que serve e como se faz uma meta-análise?. **Teoria & Pesquisa. Revista de Ciência Política**. São Carlos, 23 (2), p. 205 – 228, 2014.

FONSECA, João José Saraiva de. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; NELSON, Camila Magalhães; NUNES, Letícia Soares. A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **Revista Katálysis**, v. 15, p. 41-51, 2012.

FRIDRICH, Gilivã Antonio. **Percepções socioambientais e representações sociais de crianças sobre o Rio Iguaçu nos municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC) – um estudo comparativo**. 2015. 202 f. Dissertação (mestrado em saúde e meio ambiente) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville. 2015.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade**. Revista Lusófona de Educação, 2005. Disponível em <[www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf](http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a02.pdf)> Acesso em abril/2016.

GADOTTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. p. 29-38, Petrópolis: Vozes, 2010.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. **Práticas Educativas no Contexto escolar e as manifestações dos princípios da Educação Ambiental**. Dissertação de Mestrado PPGEA-FURG. 2004

GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 163-179, 2006. Editora UFPR.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 11.ed. Campinas: Papyrus, 2007.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia. **Ambientalização curricular na Educação Superior**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 109-126. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de educadores ambientais: desafios e possibilidades. *In*: **Ética e Metodologia**: pesquisa na educação. Itajaí: Ed. Univali e Ed. Maria do Cais, v. 1, p. 243-255, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004b.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental e a Gestão para a Sustentabilidade. *In*. SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle - **A Contribuição a Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. 2 ed. p. 184 -195, São Carlos: RiMa Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. Revista Margens Interdisciplinares, v.6 nº 9, pp. 11 – 22, 2013.

GUDYNAS, Eduardo. **Desarrollo sostenible: una guía básica de conceptos y tendencias hacia otra economía**. Otra Economía (Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria), 4 (6): 43-66, 2010.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. O problema da ideologia: o marxismo sem garantias. *In*:\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. P. 248-275.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2008.

HUNTER, John; SCHMIDT, Frank; & JACKSON, Gregg. **Meta-Analysis: Cumulating research findings across studies**. Beverly Hills CA: Sage, 1982.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades, 2015**. [online]. Disponível em <<http://cod.ibge.gov.br/B90>> Acesso em maio/2016.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/2003.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2 p. 233-250, maio\ago. 2005

\_\_\_\_\_. Prefácio. *In*: Loureiro, C. F.; Layrargues, P. P.; Castro, R. S. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. P. 07 – 10. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Représentations Sociales: un domaine en expansion. *In*: Jodelet, D. (Org). **Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. *In* D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais**. p. 17-44. Rio de Janeiro: UERJ, 2001b.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. (org). **Textos em representações sociais**. I prefácio Serge Moscovici I. – 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KINDEL, Enice Aita Isaia. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2003.

KITZMANN, Dione Iara Silveira; ASMUS, Milton Lafourcade. **Ambientalização sistêmica – do currículo ao socioambiente**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 269-290, Jan/Abr 2012.

KLUG, Jaidette Farias. **Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental de alunos do ensino médio do município de São Francisco do Sul/SC**. 2013. 127 f. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

LASCH, Christopher. **O mínimo eu: a sobrevivência psíquica em tempos difíceis**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *IN*: **Ambiente & Sociedade**. São Paulo: v. XVII, n. 1, p. 23-40. jan. – mar. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. *In*: LOUREIRO, C.F.B. *et al.* **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental. Tese de Doutorado em Ciências Sociais: Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. “Educação para a gestão ambiental”. *In*: **Sociedade e Meio Ambiente**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. B. F.;

LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEFF, Henrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *In*: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14 (2): 309 - 335, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. *In*: REIGOTA, M. (org.) **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 111- 129.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 115-148.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental no Brasil**: formação, identidades e desafios. São Paulo: Papirus, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental crítica**: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Educação ambiental: um olhar sobre dissertações e teses. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência**, vol.6, n.2, p.1-21, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES Juliana Rezende. **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental transformadora**. *in* MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de educação ambiental. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004, p. 65-84.

\_\_\_\_\_. **Karl Marx**: história, crítica e transformação social na unidade dialética da natureza. *In*: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. *Pensar o ambiente*: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: MEC/ Secad/ Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_. **Trajectoria e fundamentos da educação ambiental**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política.** Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

LOUREIRO Luciana Neves. **Panorâmica Sobre Emissões Atmosféricas Estudo De Caso: Avaliação Do Inventário Emissões Atmosféricas da Região Metropolitana Do Rio De Janeiro Para Fontes Móveis.** Tese Universidade federal do Rio de Janeiro, 2005.

LOUZADA, Guilherme Neves Piedade. **Por trás das compras sustentáveis do governo federal: uma análise dos autores envolvidos no processo de transformação das aquisições federais.** 2016. 134 f. Dissertação (mestrado em ciências políticas) – Universidade Federal de Goiás. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACANA, Esmeralda Correa. **Impactos potenciais da mudança climática no desenvolvimento humano: uma análise baseada na abordagem das capacitações.** 2008. 241 f. Dissertação (mestrado em economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

MADEIRA, Margot Campos; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. (Orgs.). **Educação e representações sociais.** Rio Grande do Norte: EDUFRN, 1997.

MAGALHAES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TOMANIK, Eduardo Augusto. **Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores.** Ciência e Educação, Bauru, V. 19, n. 1, p. 181-199, 2013.

MAY, Peter Herman. **Nasce a ECOECO.** Rio de Janeiro: Boletim da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica (ECOECO). Nº 34/35, Janeiro a Dezembro de 2014.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In:* \_\_\_\_\_. **Tecnologia, guerra e fascismo.** Coletânea de Artigos editados por Douglas Kellner. São Paulo: EDUNESP, 1999. p.73-104.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sócias: as dinâmicas da mente.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Editado por Friedrich Engels. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 3 v.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã (Feuerbach).** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A **Abordagem Estrutural das Representações Sociais. Psicologia da Educação,** São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p. 17-37, 2002.

MEDEIROS, Jonas de. **Tecnologia da informação verde (TI verde), uma abordagem sobre a educação ambiental e a sustentabilidade na educação**

**profissional e tecnológica.** 2014. 300 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville. 2014.

MEIRA, Pablo Ángel. **Problemas ambientales y globales y educación ambiental:** una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. <[www.adega.gal/info/090121joomla/files/EA/problemas\\_EA\\_moreira.pdf](http://www.adega.gal/info/090121joomla/files/EA/problemas_EA_moreira.pdf)> Acesso em junho/2016.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MICELI, Sérgio. Introdução: a força do sentido. *In:* BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

MOLINER, Pascal. **Images et représentations sociales.** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 1996.

MONTIBELLER-FILHO, Gilberto. **Ecomarxismo e capitalismo.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, n.28, p.107-132, out. de 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24007/21481>>. Acesso em: out. 2016.

\_\_\_\_\_. **O mito do desenvolvimento sustentável. Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias.** SC: Editora da UFSC, 2004.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Meio ambiente e ciências humanas.** 4 ed. São Paulo. Editora: Annablume Comunicação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?.** São Paulo: Ed. Senac, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *In:* **Revista Brasileira de Educação.** Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, p. 156-168, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3º ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Meu caminho.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** Investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes. 2015.

\_\_\_\_\_. **La Psychanalyse son image et son public:** Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse. Paris. P.U.F. 1961.

MOTA, Junior Cesar. Possibilidades e Limitações na transição de escolas para espaços educadores sustentáveis. *In: XI Anped Sul*, 2016, Curitiba. Anais da XI Anped Sul. Curitiba: UFPR, v. 11. p. 1-15. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). **Carta de Belgrado**. <[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf)> Acesso em abril/2016 B.

MUELLER, Charles. **Os economistas e as relações entre o sistema econômico e o meio-ambiente**. Brasília: UnB /FINATEC, 2007.

O'CONNOR, James. **És posible el capitalismo sostenible?** Buenos Aires. CLACSO, 2002.  
<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100930021858/3connor.pdf>>  
Acesso em out/2016.

OLIVA, Jaime. **Textos da saúde Educação Ambiental para o Salto para o Futuro**. Brasília: SEF/SEED/MEC, 2000.

OLIVEIRA, Denise Cristina de; COSTA, Tadeu Lessa da. **A zona muda das representações sociais sobre portador de HIV/AIDS: elementos normativos e contranormativos do pensamento social**. Psicologia: teoria e prática, v. 9, nº 2, p. 73-91, 2007.

OLIVEIRA, Fátima Oliveira de; WERBA, Graziela Cucchiarelli. Representações sociais. *In: Jacques, Maria da Graça Correa. Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104-117.

ONU. **Agenda 2030**. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>> Acesso em abril/2016.

\_\_\_\_\_. Mudanças climáticas ameaçam produção de alimentos e exigem adaptação da agricultura, diz **ONU**. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/mudancas-climaticas-ameacam-producao-de-alimentos-e-exigem-adaptacao-da-agricultura-diz-onu/>>. Acesso em novembro/2016.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra. **O movimento da formação continuada em educação ambiental: experiências vividas**. 2016. 212 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

PÁDUA, Suzana Machado; SÁ, Laís Mourão. **O papel da educação ambiental nas mudanças paradigmáticas da atualidade.** Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, nº. 102, p.71-83, jan./jun., 2002.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

PAZ, Vidal Pedro da Silva; TEODORO, Reges Eduardo Franco; MENDONÇA, Fernando Campos. Recursos hídricos, agricultura irrigada e meio ambiente. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v.4, n.3, 2000, p.465-473.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade.** Saúde e Sociedade vol. 7, nº 2, p. 19-31, 1998.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Educação Ambiental. *In: Curso de Gestão Ambiental.* PELICIONI, M.C.F; ROMERO, Marcelo de Andrade e COLLET, Bruna Gilda, editores. Barueri: Manole, 2005.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SANTOS, Anderlei dos. **Qualidade de vida:** abordagens, conceitos e avaliação. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.241-50, abr./jun. 2012.

PERNANBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; SILVA, Antônio Fernando Gouvea da Silva. Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo. *In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Raquel. Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. p. 207- 220.

PHILIPPI, Junior Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Alguns pressupostos da educação ambiental. *In: Philippi Junior Arlindo e Pelicioni Maria Cecília Focesi (editores). Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos.* São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. NISAM: Signus Editora, 2002.

PINHEIRO, José de Queiroz; PINHEIRO, Thiago Félix. Cuidado Ambiental: ponte entre psicologia e educação ambiental? **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 1, pp. 25-34, jan./abr. 2007.

PINHEIRO, Leandro Rogério; LISBOA, Cassiano Pamplona; AMARAL, Marcio de Freitas do; CARGNIN, Tiago de Melo. Sujeitos, políticas e educação ambiental na gestão de resíduos sólidos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, nº 2, p. 535-556, Abril-Junho 2014.

PISSETTI, Schayla Letyelle Costa; ARRUDA, Marina Patricio de; LIMA Lucia Ceccato de. **Ambientalização curricular dos cursos de graduação:** a religação de saberes disciplinares. XI Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR, Curitiba – PR, 24 – 27 de junho de 2016.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. In: **Educação em Revista**. V.25, n. 03, pp. 283-298. Belo Horizonte, Dez. 2009.

POCHO, Claudia Lopes. **Avaliação de programas governamentais de educação ambiental**: um caso de empresa estatal da área de energia. 2011, 419 f. Tese (doutorado em engenharia de produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

QEDU. Joinville: Ideb 2015 por escolas. **QEDU**, 2015. Disponível em <<http://qedu.org.br/cidade/728-joinville/ideb/ideb-por-escolas?dependence=5&grade=2&edition=2015>> Acesso em 20 de Setembro de 2017.

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: **Identidade da educação ambiental brasileira**. Philippe Pomier Layrargues (Org.). Brasília: MMA, 2004.

RATEAU, Patrick. Dimensions descriptive, fonctionnelle et évaluative des représentations sociales. Une étude exploratoire. **Textes sur les représentations sociales**, nº 4, p. 133 – 146, 1995.

RAVACHE, Silvana Maria da Silva. **Projeto de gestão escolar (2016 - 2019)**, 2016.

RUIZ, Javier Reyes. **Diagnóstico mexicano sobre educación popular ambiental**. Seminario regional de capacitación de las comunidades para el manejo sustentable de los recursos naturales. Rede de Educación Popular Ambiental - REPEC, México, 1995.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

\_\_\_\_\_. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Sebastiana Lindaura Arruda de; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum**: human and social sciences. Vol. 33, nº 2, p. 149-159. Maringá, 2011.

RODRIGUES, Arlete Moyses. Problemática Ambiental = Agenda Política - Espaço, território, classes sociais. **Boletim Paulista de Geografia** – "Perspectiva Crítica" – nº 83, São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB-SP, p. 91 a 110 dezembro de 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, Mary Jane Paris. (Org). **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia sócia. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

\_\_\_\_\_. **Espaços, tempos e estratégias do desenvolvimento**. São Paulo: Vértice, 1986.

\_\_\_\_\_. **Rumo à ecossocioeconomia**: teoria e prática do desenvolvimento. Vieira, Paulo (org.). São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAES, Machione Beatriz.; ROMEIRO, Ademar. Ribeiro. Economia ecológica e macroeconomia ecológica: uma visão geral. In: **Boletim da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica (ECOECO)**. Nº 34/35, p. 25-31. Rio de Janeiro: Janeiro a Dezembro de 2014.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **A Náusea**. Lisboa: Europa-América, 1967.

SATO, Michele. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Perspectivas curriculares para la formación de formadores em educación ambiental. In: FORO NACIONAL SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN TECNICA PROFESIONAL, 1., San Luis Potosí, 9 a 13 jun. 2003. **Anais...**, San Luis Potosí, 2003.

SHIVA, Vandana. **Ecodesenvolvimento**: os novos limites físicos, sociais e éticos do desenvolvimento – o verdadeiro significado de economia sustentável. Tradução: Maria Paula Miranda. Aula magna. Siena, 1989.

SILVA, Antônio Fernando Gouvea da Silva; PERNANBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a Educação Ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. (Org.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. 1ed. São Paulo: Cortez, p. 116-154, 2014.

SILVA, Anelise Gomes Da. **Valoração econômica ambiental em Unidades de Conservação: um panorama do contexto brasileiro**. 2015. 138 f. Dissertação (mestrado em ciências da engenharia ambiental) – Universidade de São Paulo, São Carlos. 2015.

SILVEIRA, Milena dos Santos. **Percepção ambiental dos professores de escolas localizadas na área da bacia hidrográfica do rio Cubatão do Norte**. 2014. 113 f. Dissertação (mestrado em saúde e meio ambiente) – Universidade da Região de Joinville, Joinville. 2014.

SPINK, Mary Jane Paris. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs). **Textos em representações sociais**. 5ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

STÜRMER, Jorge Altair. **Representações sociais e sustentabilidade na rede Ecovida de agroecologia**: um estudo sobre o grupo de Nova Trento – SC. 2014. 180 f. Dissertação (mestrado em administração) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; BALÃO, Sônia Maria da Silva; SETTEMBRE, Flávio. Saliência de conteúdos de representação social sobre o envelhecimento: análise comparativa entre duas técnicas associativas. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 518-524, out./dez. 2008.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lurdes; PEZARICO, Giovanna. Formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Ambiental. **Revista de Ciências Humanas – Educação** - Frederico Westphalen v. 15, n. 25, Dez. 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Natureza, razão e história**: contribuições para uma pedagogia da educação ambiental. São Paulo: UNESP, 2016. Disponível em <[www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Marilia\\_Reis\\_Toizoni.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Marilia_Reis_Toizoni.pdf)>. Acesso em nov. de 2016.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória; Facitec, 2004.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Ética ambiental y políticas internacionales**. París: UNESCO, 2010.

VENZKE, Claudio Senna. A Imanência e a transcendência das estratégias para alcançar a sustentabilidade autêntica. *In*: **3º Fórum Internacional Ecoinnovar**, 2014, Santa Maria, RS. 3º Fórum Internacional Ecoinnovar, 2014.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: EDUSC, 2008.

VIEL, Vitória Regina Casagrande. A educação ambiental no Brasil: o que cabe à escola? **Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. V. 21, p. 201-216, jul/dez 2008. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3044> >. Acesso em: 10 jan. 2017.

WACHELKE, João Fernando Rech & CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. *In: Revista interamericana de psicologia/interamerican journal of psychology*. Vol. 41, nº 3, p. 379-390, 2007.

WACHELKE, João Fernando Rech; WOLTER, *Rafael*. **Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez 2011, Vol. 27 n. 4, pp. 521-526

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Maringá, 2001. Disponível em <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2724/1878>> Acesso em abril/2016.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A Educação Ambiental em perspectivas culturalistas. In.: CALLONI, Humberto & SILVA, Paulo Ricardo Granada Corrêa da. (Org.). **Contribuições à Educação Ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010. p. 13-37.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Cópia do documento de autorização da Secretaria Municipal de Educação de Joinville – Estado de Santa Catarina.**

**DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Joinville, 17 de agosto de 2016

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa escola (E.M. Pastor Hans Müller). Assim, autorizamos o Prof. pesquisador Jacson Luís Reiniak, docente da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, a realizar a pesquisa com o título "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL".

Cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que a Escola Municipal Pastor Hans Müller poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento. Também foi, pelo pesquisador acima mencionado, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,



09105825801

Sônia Regina V. Fachini  
Diretora Executiva – Gerência de Educação\Joinville

Sônia Regina V. Fachini  
Diretora Executiva  
Matr. 14.187

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**

MODELO DA FICHA DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)  
DA ESCOLA

FICHA DE ANÁLISE DO PPP	
Origem dos Dados	Projeto Político Pedagógico (PPP)
Dimensão da Análise	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Identificação da unidade escolar.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Endereço.</li> </ol> </li> <li>2 Caracterização da unidade escolar.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Tipo de escola.</li> <li>2.2 Modalidade de ensino.</li> </ol> </li> <li>3 História da escola.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Sua origem.</li> <li>3.2 Participantes no processo de fundação.</li> <li>3.3 Princípios e fundamentos.</li> <li>3.4 Finalidade.</li> <li>3.5 Objetivos.</li> </ol> </li> <li>4 Aspectos estruturais e de funcionamento.               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 As características da comunidade escolar.</li> <li>4.2 Organização administrativa da escola.</li> <li>4.3 Total de alunos matriculados.</li> <li>4.4 Evasão.</li> <li>4.5 Estrutura física e recursos.</li> </ol> </li> <li>5 Ação pedagógica.               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Conteúdo curricular.</li> <li>5.2 Estratégias pedagógicas.</li> <li>5.3 Equipamentos auxiliares.</li> <li>5.4 Avaliação.</li> <li>5.5 Projetos.</li> </ol> </li> <li>6 Dimensão política na formação do ser humano.</li> <li>7 Dimensão estética na formação do ser humano.</li> <li>8 Dimensão ética na formação do ser humano.</li> <li>9 Dimensão da educação ambiental.</li> <li>10 Dimensão da sustentabilidade.</li> <li>11 Aspectos de Representação Social encontrados sobre Sustentabilidade Socioambiental e Educação Ambiental.</li> </ol>

**APÊNDICE B**

MODELO DA FICHA DE OBSERVAÇÃO APLICADA NA ESCOLA

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA – PERSPECTIVA DESCRITIVA E INTERPRETATIVA-RELACIONAL	
Origem dos Dados	Ambiente Escolar
Dimensão da Análise	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corpo docente (professores).               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Relação com a comunidade escolar.</li> <li>1.2 Participação da vida política da escola.</li> <li>1.3 Postura.</li> <li>1.4 Preocupação com a aprendizagem dos estudantes.</li> <li>1.5 Dificuldades encontradas por ele/ela para desenvolver as atividades educacionais e os caminhos que busca para as superar.</li> <li>1.6 Suas crenças, opiniões, desejos, esperanças e sonhos para/sobre a escola.</li> <li>1.7 Formação e busca por aperfeiçoamento.</li> <li>1.8 Compreensão dos papéis das dimensões: pessoal, comunitária e governamental.</li> </ol> </li> <li>2. Sala de aula.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 A organização da sala de aula.</li> <li>2.2 A aceitação das propostas educacionais pelos alunos.</li> <li>2.3 Organização do ambiente de sala de aula.</li> <li>2.4 Planejamento das aulas.</li> <li>2.5 Abordagem pedagógica do professor.</li> <li>2.6 Cadernos e produção dos estudantes.</li> <li>2.7 Aproximação do PPP com a dinâmica escolar cotidiana.</li> </ol> </li> <li>3. Projetos.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Projetos específicos sobre sustentabilidade socioambiental.</li> <li>3.2 Projetos sobre outros temas, mas que a sustentabilidade socioambiental e a educação ambiental os transpassam.</li> <li>3.3 Envolvimento da comunidade escolar nos projetos e seu alcance.</li> </ol> </li> <li>4. Escola.               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Ocorrências.</li> <li>4.2 Cenários.</li> <li>4.3 Episódios.</li> <li>4.4 Relatos.</li> </ol> </li> <li>5. Relações.               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Professor/professor.</li> <li>5.2 Professor/aluno.</li> <li>5.3 Aluno/aluno.</li> <li>5.4 Escola/comunidade onde está inserida.</li> </ol> </li> </ol>

**APÊNDICE C**

MODELO DO ROTEIRO DE QUESTÕES APLICADO AOS DOENTES  
PARTICIPANTES DA PESQUISA

**Eixo I: Perfil do(a) Professor(a)**

Professor (a), sua participação nessa pesquisa é muito importante. Contamos com a sua colaboração.

Identificação: Professor nº \_\_\_\_\_

1. Sexo

Masculino  Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Estado civil

Casado(a)

Solteiro(a)

Divorciado(a)

Viúvo(a)

4. Qual sua formação? (curso no qual se licenciou).

\_\_\_\_\_

5. Possui pós-graduação? Se sim ou cursando, qual?

Sim

Não

Cursando

\_\_\_\_\_

6. Tempo de atuação como professor(a): \_\_\_\_\_ anos.

7. Tempo de atuação nesta escola: \_\_\_\_\_ anos.

8. Atual carga horária de trabalho como professor: \_\_\_\_\_ h/a.

9. Distância de sua residência à escola.

até 2km

- ( ) mais de 2km e menos de 4km
- ( ) mais de 4km e menos de 6km
- ( ) mais de 6km e menos de 8km
- ( ) mais de 8km.

10. Reside em propriedade (pode haver mais de uma resposta):

- ( ) própria.
- ( ) alugada.
- ( ) com os pais.
- ( ) sozinho (a).
- ( ) com sua família.

11. Renda mensal familiar.

- ( ) Até R\$ 880,00 (< 1 SM).
- ( ) De R\$ 880, 01 até R\$ 1.760,00 (1-2 SM).
- ( ) De R\$ 1.760,01 até R\$ 4.400,00 (2-5 SM).
- ( ) De R\$ 4.400,01 até R\$ 8.800,00 (5-10 SM).
- ( ) De R\$ 8.800,01 até R\$ 17.600,00 (10- 20 SM).
- ( ) Mais de R\$ 17.600,01 (> 20 SM).
- ( ) Abstenho-me de responder.

## Eixo II: Dados sobre Educação Ambiental

### PARTE I: Exercício para o questionário.

Descreva as 5 (cinco) primeiras palavras que te vêm à mente ao ler a palavra "CINEMA".

- A- \_\_\_\_\_
- B- \_\_\_\_\_
- C- \_\_\_\_\_
- D- \_\_\_\_\_
- E- \_\_\_\_\_

Coloque em ordem de importância as palavras citadas, sendo 1 (um) para a mais importante e 5 (cinco) para a menos importante.

- A – ( )
- B – ( )
- C – ( )

D – ( )

E – ( )

**PARTE II: Educação ambiental.**

12. Para você, o que é Educação Ambiental?

---



---



---



---

13. Para você, quais temas, assuntos ou aspectos deveriam ser tratados em Educação Ambiental?

Cite os temas, assuntos ou aspectos e enumere em grau de importância/relevância, sendo 1 (um) para a mais importante e 5 (cinco) para a menos importante.

A – \_\_\_\_\_ ( ).

B – \_\_\_\_\_ ( ).

C – \_\_\_\_\_ ( ).

D – \_\_\_\_\_ ( ).

E – \_\_\_\_\_ ( ).

Comentário: \_\_\_\_\_

---



---



---

14. O que você entende sobre Educação Ambiental? Complete as frases abaixo segundo o seu entendimento:

A – “A Educação Ambiental é uma proposta para formação de sujeitos...

---



---



---



---

B – “A Educação Ambiental pode ser trabalhada, principalmente...

---



---

”

C – “Os professores que trabalham com Educação Ambiental...”

”

15. Imaginemos que a escola (comunidade escolar) busque sua ajuda para elaboração de uma atividade sobre Educação Ambiental junto aos alunos. O que você proporia como objetivo(s)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Você trabalha com Educação Ambiental com seus alunos?

( ) Sim.

( ) Não.

- Se sim, diga como; se não, diga porquê.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigado!

**APÊNDICE D**

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
(Professores)

O (a) senhor (a) está convidado (a) a participar da pesquisa “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL” que será desenvolvida sob a responsabilidade de Jacson Luís Reiniak, na Escola Municipal Pastor Hans Müller, localizada no Bairro Glória, na cidade de Joinville-SC. Esta pesquisa está relacionada à elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação que possui como objetivo geral, analisar as representações sociais de educação ambiental e sustentabilidade socioambiental de professores da escola pública de ensino fundamental. A pesquisa será financiada pelo próprio pesquisador e também com a ajuda da Bolsa PIBPG/FAP/UNIVILLE por um período de seis meses.

Sua participação é fundamental para o sucesso da pesquisa e para obtenção dos dados necessários. A pesquisa consistirá em um questionário semiestruturado (questões abertas e estruturadas) sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade Socioambiental, observação de sua prática pedagógica, observação do ambiente escolar e análise do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP. Após, os dados serão tabulados e, posteriormente analisados por meio de gráficos (quantitativo). Esses dados serão complementados com uma análise descritiva crítica (qualitativa) subsidiada com as informações obtidas com o questionário, estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e com as observações feitas na escola que serão anotadas e registradas no “caderno de campo” do pesquisador.

A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, conforme o determinado pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 466/2012). No entanto, embora os riscos sejam mínimos, o pesquisador se responsabilizará em tomar as providências que se fizerem necessárias para ainda mais minimizá-los. Esta pesquisa trará como benefícios um amplo conjunto de conteúdos sistematicamente organizados sobre as representações sociais de educação ambiental e sustentabilidade socioambiental de professores da escola pública de ensino fundamental. Ainda, possibilitará reflexões sobre o contexto escolar e as representações identificadas. Será realizada, ainda, a socialização e discussão dos resultados da importância da pesquisa por meio de reuniões ou palestras para o grupo entrevistado e também aberta à comunidade local, em sessões previamente agendadas. Para tanto, espera-se a sua colaboração e participação.

O presente documento está redigido em duas vias, sendo que uma lhe será entregue e a outra via ficará de posse da investigadora. Nesse encaminhamento, a pesquisa será conduzida, na Univille, sob a Coordenação da Professora Orientadora Dr<sup>a</sup> Nelma Baldin (Tel. 47 3461-9209).

Durante a aplicação da pesquisa, caso venha a sentir alguma necessidade, lhe serão ainda garantidos maiores esclarecimentos, uma vez que sua participação, no estudo, deverá ser voluntária e espontânea. Também lhe será possibilitada a liberdade de recusar-se de participar ou até mesmo de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos, bem como garante-se, ainda, o direito ao sigilo do entrevistado. Os documentos originados desta pesquisa serão conservados com o pesquisador por um período de cinco anos, sendo que após esse período serão duplamente picotados e encaminhados para reciclagem.

Atenção: Este documento possui mais de uma página, portanto solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas. A sua participação é voluntária. Em caso de dúvidas quanto às questões éticas da pesquisa ou de seus procedimentos metodológicos, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17. Bairro: Zona Industrial.

Município: Joinville - Santa Catarina. Telefone: (47) 3461-9235. E-mail: comitetica@univille.br

### DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaro que estou suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa que referenda este documento e concordo em participar da mesma. Para tanto, aqui expresso meu consentimento espontâneo, livre e esclarecido possibilitando, ao pesquisador, a realização do estudo. Concordo, ainda, com a divulgação dos resultados da pesquisa e também das possíveis imagens que possam vir a ser geradas durante os trabalhos da pesquisa.

Joinville, \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_

---

Assinatura do Entrevistado

Nome do entrevistado (a):

---

Telefone: ( \_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ / ( \_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

---

Jacson Luís Reiniak  
Pesquisador Responsável / (47) 9656-7667  
E-mail: jacsonlr@yahoo.com.br  
RG: 4.113.369

## AUTORIZAÇÃO

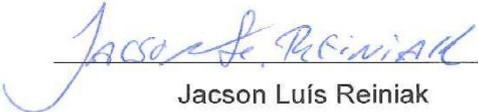
Nome do autor: Jacson Luís Reiniak

RG: 4.113.369

Título da Dissertação: **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O QUE PENSAM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL”.**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 19/12/2017.

  
Jacson Luís Reiniak