

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ANGELA LINK SACCOL

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2012

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ANGELA LINK SACCOL

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Regional, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira
Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Bernartt

PATO BRANCO

2012

Catálogo na Fonte por Elda Lopes Lira CRB9/1295

S119e Saccol, Angela Link

Educação ambiental e representações sociais: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental / Angela Link Saccol – 2012.
87 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Edival Sebastião Teixeira

Coorientadora: Maria de Lourdes Bernartt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco / PR, 2013.

Bibliografia: f. 82-86

1.Educação Ambiental. 2.Representações Sociais. 3.Ensino Fundamental.
I.Teixeira, Edival Sebastião, orient. II.Bernartt, Maria de Lourdes, coorient.
III.Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV.Título.

CDD(22. ed.) 330



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 22

Título da Dissertação

Educação Ambiental e Representações Sociais: um Estudo com Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Autora

Angela Link Saccol

Esta dissertação foi apresentada às 9 horas do dia 18 de dezembro de 2012, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Regionalidade e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira – UTFPR
Orientador

Prof.^a Dra. Marlize Rubin Oliveira – UTFPR
Examinadora

Prof.^a Dra. Romilda Teodora Ens – PUC-PR
Examinadora

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Miguel Angelo Perondi
Coordenador Substituto do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR

*Dedico este trabalho a minha primeira educadora,
minha mãe Idalina Link, que com zelo, amor e
dedicação me ensinou e ainda ensina muitas coisas.*

*Ao meu eterno namorado, Rafael Cardoso, pela
compreensão e incentivo em todos os
momentos da nossa vida a dois.*

*A minha amada princesinha, Isabelle Sophia, pela
paciência e pelo aprendizado de ser mãe.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira, pelo acolhimento nesta instituição, pelo zelo e incentivo com este trabalho.

Às professoras doutoras Maria de Lourdes Bernartt, Marlize Rubin Oliveira e Romilda Teodora Ens, pela presença na Banca, pelas contribuições e por me ajudarem com a construção desta dissertação.

A todos os professores do Programa e aos colegas, pelo aprendizado e pela elaboração, direta ou indiretamente, desta dissertação.

Aos professores e colegas das escolas municipais, por me propiciarem conhecer e entender um pouco mais sobre a educação ambiental, entrando em suas realidades.

À minha querida família, por estar sempre ao meu lado, em todos os momentos.

RESUMO

SACCOL, Angela Link. Educação ambiental e representações sociais: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 87f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.

A presente pesquisa objetivou identificar e compreender as representações sociais de educação ambiental de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de Pato Branco. Para isso, participaram da pesquisa 6 docentes de uma escola urbana e 6 de uma escola rural. Inicialmente apresentou-se a teoria das representações sociais, focalizando um breve histórico de seu surgimento, o seu conceito e desdobramentos, além dos processos de objetivação e ancoragem. Por conseguinte, ilustrou-se um entendimento de educação em seu sentido mais amplo, a compreensão da crise ambiental, sua contextualização baseada em encontros e congressos ocorridos em nível nacional e internacional e as correntes, conservadora e crítica, pelas quais a educação ambiental vem sendo desenvolvida no Brasil. Para complementar, foi explorada a temática da formação de professores e a introdução da educação ambiental nas práticas pedagógicas dos docentes. Como proposta metodológica delimitaram-se três instrumentos de coleta de dados: entrevista com as docentes, hierarquização de evocações e análise de documentos, como os planos de ensino das professoras e os projetos políticos pedagógicos de ambas as escolas. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo para identificar e compreender as representações de educação ambiental. A partir do material coletado, concluiu-se que as representações sociais de educação ambiental das professoras pesquisadas giram em torno da *conscientização* para *respeitar* e *preservar* o ambiente. Trata-se, então, de que essa educação consiste em um conjunto de procedimentos cujo fim é desenvolver a consciência para o respeito e a preservação do ambiente. Ambiente este considerado apenas em seus aspectos naturais. A técnica da hierarquização corroborou essa compreensão, que a representação social de educação ambiental tem a ver com o desenvolvimento da consciência para com o respeito e a preservação do ambiente. Na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas bem como o caderno das professoras, observamos a inexistência quase que total de registros das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nos relatos das entrevistas e na análise documental foram apontados que os diálogos sobre educação ambiental são realizados, porém ainda muito ligados às datas comemorativas. Também foi constatado que as práticas pedagógicas das pesquisadas repercutem, em certo sentido, os processos de formação das professoras em educação ambiental. Reforçou-se a questão da formação frágil dessas professoras, as quais são exigidas de muitas formas e realizam o que podem para não deixar os alunos sem acesso ao conhecimento, justificando, então, as atividades pontuais encontradas nos materiais dessas professoras. Faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação ambiental que sejam destinadas aos professores em sala de aula, além do oferecimento de formação continuada com um enfoque ambiental e a distribuição de materiais nas escolas, uma vez que o tema é atual e já faz parte do cotidiano escolar em si.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Representações Sociais; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SACCOL, Angela Link. Environmental education and social representations: a study with teachers of the initial years of elementary schools. 2012, 87f. Master's dissertation – Graduation Program in Regional Development, Federal University of Technology – Paraná, Pato Branco.

This work aims to identify and comprehend the social representations of environmental education of teachers of the initial years of the elementary schools of the city of Pato Branco. This research involved six teachers of an urban school and six teachers of a rural school. Initially, is presented the social representation theory, with a brief overview of its origins, concepts and ramifications. It is also presented the processes of objectification and anchoring. Thus, an understanding of education is exemplified in its broader sense, an environmental crisis comprehension, its contextualization based in local and international conferences and the conservative and critical currents that form the main framework for the environmental education developed in Brazil. To complement, it is explored the thematic of teacher formation and the introduction of the environmental education in the pedagogical practices of the teachers. As methodological proposition, three instruments of collecting data are used: interview, hierarchization of the evocations and analysis of documents, such as, syllabus and political-pedagogic projects of both schools. To analyze the data, it is used content analysis to identify and comprehend the representations of the environmental education. Based on the collected data, it is concluded that the social representations of the environmental education revolves around the *awareness* to *respect* and *preserve* the environment. Therefore, this education consists in a set of procedures aiming to develop the awareness to respect and to preserve the environment which is only considered on its natural aspects. The hierarchization technique corroborates this comprehension that the social representation of environmental education is related to development of the awareness regarding the respect and preservation of the environment. In the analysis of the syllabus and the class diary of the teachers, it can be observed almost total inexistence of registered activities developed in class. During the interviews and the documental analysis it can be noted that dialogs about environmental education are carried out. However, they are still related to commemorative dates. It is also noted that pedagogical practices of the interviewed people reflect, in a certain sense, the processes of formation of the teachers of environmental education. It is stressed the fragile formation of those teachers that are demanded, in several ways, to realize what is possible in order to not leave the students without the access to the knowledge, therefore justifying the point-specific activities found in the teacher's materials. It is necessary the development of public policies related to the environmental education focused on teachers, beyond providing continuous formation also focused on environmental education and the distribution of related materials in schools, since the subject is current and it is part of the daily routine of the schools.

Keywords: Environmental Education; Social Representations; Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Trajetória Pessoal e Profissional	09
O Foco da Pesquisa	13
CAPÍTULO 1	18
A Teoria das Representações Sociais	
1.1 Conceito e Representações Sociais e os Desdobramentos da Teoria ...	18
1.2 Objetivação e Ancoragem	25
CAPÍTULO 2	28
Educação, Educação Ambiental, Formação de Professores e Educação Ambiental	
2.1 A Crise Ambiental e a Educação	30
2.2 Aspectos Históricos da Educação Ambiental	37
2.3 Educação Ambiental Conservadora e Educação Ambiental Crítica	41
2.4 A Formação de Professores e Educação Ambiental	47
CAPÍTULO 3	56
Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados	
3.1 Sujeitos da Pesquisa	56
3.2 Procedimentos de Coleta de Dados	57
3.2.1 Entrevistas	58
3.2.2 Hierarquização de Evocações	60
3.2.3 Análise Documental	60
3.3 Procedimento de Análise de Dados	61
CAPÍTULO 4	64
As Representações de Educação Ambiental e as Práticas Pedagógicas Desenvolvidas	
4.1 A Representação Social de Educação Ambiental das Professoras	64
4.2 As Professoras e suas Práticas em Educação Ambiental	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A	87

INTRODUÇÃO

Trajetória Pessoal e Profissional

Nasci e cresci em um distrito de Santa Maria, no centro do RS, chamado Boca do Monte. Era praticamente uma única rua, com casas próximas, muito pátio e verde, plantações ao lado e atrás das casas, vizinhos e parentes por todos os lados. Lá cursei todo o ensino fundamental em uma escola estadual perto de casa. Meu primeiro dia na escola, levada por minha amada mãe, tenho-o guardado na lembrança até hoje. Foi em 1985, com a professora Adelina que enchi minhas primeiras linhas do caderno com ‘bolinhas’, para treinar o uso do lápis na, então, primeira série. Ela segurava em nossas mãos e passava nos cadernos para nos ajudar, tinha um perfume gostoso e as mãos delicadas. Foi também com ela que decidi minha profissão, ser professora. Lembro-me que o respeito (ou medo, ainda tenho dúvidas da palavra mais adequada) era fundamental, sempre obedecíamos nossos mestres, pois como o local era pequeno, as notícias de ‘maus comportamentos’ logo chegavam aos ouvidos de nossos pais.

Víamos os professores com admiração, como detentores do conhecimento. Os conteúdos nos eram passados com o intuito de que os decorássemos e os transcrevêssemos nas avaliações. Sempre tive muita dificuldade em decorar até que, na sétima série, em uma primeira tentativa frustrada de ‘colar’, fui descoberta pela professora de História. Daquele dia em diante o conceito, as causas, as consequências do Feudalismo nunca mais saíram da minha cabeça – deve ser por essa razão que meu interesse por História é pouco.

A partir desse momento, muitas questões passaram pela minha memória: Por que é preciso decorar? Não há outro modo de se ensinar e de se entender certos fenômenos ou fatos? Por que só desta forma se ensina?

Um pouco mais tarde, em 1993, fui para o segundo grau, hoje Ensino Médio, no centro de Santa Maria, estudar também em uma escola estadual. Lembro-me das dificuldades enfrentadas com a diferença do método de ensino: agora eu precisava pensar, reorganizar esse novo conhecimento e elaborar minhas próprias ideias. O

primeiro ano foi muito trabalhoso nesse sentido, mas hoje vejo como o impulso inicial que precisava para aprender a aprender.

Ainda, assim, persistia em ser professora e iniciei em 1998 o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) imaginando que aprenderia a ser uma professora ideal, que saberia ensinar meus alunos de um modo diferente daquele que aprendi, que saberia conquistar o aluno usando a criatividade e o diálogo como pontos essenciais para a relação aluno-professor.

Durante esse período de formação acadêmica, participei de vários congressos, encontros, seminários, semanas acadêmicas e outros eventos. Apresentei trabalhos, fui Bolsista do FIFE (Fundo de Investimento em Pesquisa e Extensão), participei do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Diretório Acadêmico e, foi então que conheci uma pessoa muito especial, hoje meu marido, que me incentivou muito. Várias atividades que desenvolvi contribuíram positivamente para o processo de minha formação inicial através do enriquecimento de ideias, projetos, trocas e relatos de experiências. Muitos foram os professores que ajudaram também nessa fase de formação profissional. No que se refere à participação enquanto Bolsista acredito que deveria ser estendida como obrigatória a todos os alunos da graduação, uma vez que aprendi na prática a importância da pesquisa, a troca de conhecimentos entre professor e aluno e, ainda, a possibilidade de se refletir a teoria à luz da prática vivenciada.

No último ano do curso, com os Estágios sendo realizados, concomitantemente na Educação Infantil e no Ensino Médio, as questões sobre como ensinar ainda ocupavam lugar de destaque nas minhas preocupações. As escolas públicas em que estagiei e trabalhei e os professores que me orientaram muito me auxiliaram a compreender que não havia uma resposta certa ou adequada para cada situação que me preocupava, mas que eu deveria fazer de cada situação um novo modo de aprender e de ensinar. Mais do que isto, me mostraram que eu deveria continuar estudando sempre, que minha formação não poderia cessar nunca. Com base nesse pensamento e trabalhando em uma escola da cidade, fiz um curso de especialização.

Um tempo depois, vim acompanhar meu esposo que havia ingressado na UTFPR, Campus Pato Branco, em um concurso público. Através de uma colega de trabalho, entrei em um grupo de estudos como voluntária, mas que logo se extinguiu por falta de participantes (nos últimos encontros éramos dois participantes: o prof.

Edival e eu). Desde esse período conversávamos sobre o mestrado, as áreas de conhecimento e linhas de atuação. Continuei estudando, lendo por conta própria textos e livros que abordavam sobre inúmeros assuntos, mas em especial sobre a educação ambiental.

O tão desejado curso de mestrado se efetivou na instituição e ingressei como aluna especial, em 2010, fazendo uma disciplina por semestre nesse ano. Nesse início de curso, conheci muitos professores, observei diversas metodologias de ensino, aprofundei-me em certos conhecimentos e pude organizar melhor as ideias sobre que tema investigar.

Também neste mesmo ano ingressei em um concurso do município de Pato Branco fui para uma escola trabalhar com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aqui me deparei com certos aspectos relevantes sobre o tema que vinha estudando, a educação ambiental e a escola: O que o Projeto Político Pedagógico da minha escola diz sobre o tema? Que outros documentos dão subsídio ao tema? Como nós, professores, trabalhamos ou precisamos trabalhar com o tema? Haveria uma forma mais adequada ou eficaz para fazê-lo? Será que minhas colegas o fazem? E como fazem? E nas outras instituições, como isso ocorre? E o que nos reserva o futuro? Pensava muito mais além, já que em meu ventre carregava uma bebezinha, Isabelle Sophia, que, num futuro próximo, estaria na escola, nesta escola em que trabalho, com minhas colegas e suas práticas de educação ambiental.

A partir desse contexto e entendendo um pouco mais a educação ambiental na escola pude formular o problema de pesquisa, que apresento a seguir: Quais são as representações sociais de educação ambiental de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Pato Branco? Além do exposto, também justifico a realização da pesquisa pela importância de compreender essas representações sociais, tendo em vista a possibilidade de aportar conhecimentos que contribuam para a construção de novas posturas ante questões prioritárias de educação e meio ambiente.

Realizando esse breve memorial, percebo que muitas das dúvidas que tinha foram sanadas, mas inúmeras outras questões surgiram e ainda surgirão no decorrer do desenvolvimento deste e de futuros trabalhos.

Assim, é nesse contexto que se coloca a presente pesquisa, buscando identificar e compreender as representações sociais de educação ambiental de

professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Pato Branco, observando-se as relações que tais representações possuem com os processos de formação enquanto educadores.

Para atingir esse objetivo geral da pesquisa, procurei dar conta dos seguintes objetivos específicos: identificar as representações sociais das professoras acerca de educação ambiental; identificar os processos de formação das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre educação ambiental; e analisar a relação das práticas pedagógicas em educação ambiental com as suas representações sociais relativas ao tema.

Assim, o primeiro capítulo da dissertação trata da teoria das representações sociais, focalizando um breve histórico de seu surgimento, o seu conceito e desdobramentos, bem como da objetivação e da ancoragem, processos estes cruciais para a formação, manutenção e manifestação do fenômeno das representações sociais. Para isso, utilizaram-se as ideias de Farr (2010), Reigota (2007), Santos (2005), Sá (2004), Moscovici (2004) e Jodelet (2001).

No segundo capítulo, intitulado Educação, Educação Ambiental, Formação de Professores e Educação Ambiental, apresento um entendimento de educação em seu sentido mais amplo, uma compreensão da crise ambiental, sua contextualização baseada em encontros e congressos ocorridos em nível nacional e internacional e as correntes, conservadora e crítica, pelas quais a educação ambiental vem sendo desenvolvida no Brasil. Também explorei a temática da formação de professores e a introdução da educação ambiental no contexto escolar.

No que se refere ao tema de educação ambiental considerou-se os trabalhos de Guimarães (2010; 2007), Lima (2009), Gadotti (2008), Carvalho (2008), Loureiro (2005), Jacobi (2005) e Almeida (2003); e para a formação de professores pesquisou-se os trabalhos de Gatti (2010), Santos (2010), Brzezinski (2008), Libâneo (2004), Ludke e Boing (2004) e Pereira (1999) entre outros autores, cujos trabalhos evidenciaram a preocupação em analisar e debater as representações sociais, a educação ambiental e a formação de professores.

No capítulo terceiro explico os métodos da pesquisa de campo, apresentando os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados embasados por autores como Farr (2010), Franco (2008), Almeida (2005), Spink (2004), Sá (1998) e Bardin (1977).

No quarto capítulo, apresento os resultados desta pesquisa, as representações encontradas, sua análise e embasamento teórico, divididos em dois tópicos, com referências a autores como Kus (2012), Sander (2012), Meneguzzo e Meneguzzo (2012), Guimarães (2011, 2010), Lima (2009), Loureiro (2005) e também Nóvoa (1999).

Por fim, aponto algumas considerações e reflexões para se pensar as representações sociais dos professores acerca da educação ambiental para trabalhos futuros.

O Foco da Pesquisa

O ponto essencial da presente dissertação são as representações sociais de professores em relação à educação ambiental. Conhecer as representações sociais desses sujeitos possibilita que se organize e se amplie os conhecimentos de educação, de educação ambiental, da identidade dos professores e, ainda, produz elementos para se atender às necessidades profissionais desses docentes, principalmente no que se refere à formação inicial ou continuada (DOTTA, 2006).

Inicialmente pode-se perceber as representações sociais como conhecimentos do senso comum. Contudo nem todo conhecimento de senso comum pode ser considerado representação social, pois somente aqueles que fazem parte da vida cotidiana das pessoas, que são elaborados socialmente e que trabalham no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade são representações sociais.

A teoria das representações sociais se concentra na noção de que os sujeitos buscam explicações e teorizam sobre uma série infinita de assuntos e procura explicar como esse fenômeno humano se manifesta a partir de uma perspectiva coletiva, sem contudo, subtrair ao sujeito sua singularidade (MOSCOVICI, 2004). O estudo das representações sociais investiga, então, como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar assuntos, pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por isso, tais investigações aportam elementos essenciais para a compreensão de comportamentos e práticas sociais.

Após as contribuições iniciais de Serge Moscovici, nos anos de 1960, muitos outros pesquisadores desenvolveram importantes colaborações à teoria e, atualmente, a mesma vem sendo muito utilizada nas áreas de psicologia, educação, saúde e meio ambiente, dentre outras, para explicar comportamentos humanos em diversos contextos.

É por apresentar essa possibilidade de ser utilizada em várias disciplinas que a teoria das representações sociais é pertinente para entender como a educação ambiental é compreendida e desenvolvida na atualidade por parte dos professores. Isto porque, conforme Gouvêa (2006), durante certo tempo a educação ambiental restringiu-se a cumprir seu papel numa perspectiva preservacionista, reduzindo-se a práticas esporádicas, relacionadas a datas comemorativas, mini-projetos, cuidado com plantas e reciclagem de lixo.

Para Leff (2004, p. 243), “a incorporação do meio ambiente à educação formal limitou-se em grande parte a internalizar os valores de conservação da natureza”. E complementa, destacando que tais práticas, na verdade, não desenvolvem a consciência ambiental, não transformam hábitos em atitudes, não educam.

De forma semelhante, Moreira (2001) acrescenta que a população tem dificuldade em entender as questões ambientais de maneira mais abrangente, uma vez que as mensagens transmitidas nos meios de comunicação incluem “Preserve...” “Conserve...” “Não jogue...” “Não destrua...”, cuja visão esta apenas de cuidado.

Esse mesmo autor prossegue afirmando que “ao discutir ou definir meio ambiente é importante que consideremos as complexas relações existentes na sociedade e entre os diversos elementos da natureza e suas interdependências” (MOREIRA, 2001, p. 75). Em outras palavras, as ações devem estar vinculadas às questões socioambientais para terem resultados efetivos.

Esse discurso considerado conservacionista, segundo Lima (2009), dos anos 1970 e 1980, foi responsável pela compreensão equivocada de que a questão ambiental era dissociada da questão social. Só na metade da década de 1980 que houve a formação de alianças entre os movimentos sociais (como os sindicatos, as centrais de trabalhadores urbanos e rurais, seringueiros e indígenas, por exemplo) e as entidades ambientalistas, fato este que acabou gerando o que é conhecido como sócio-ambientalismo.

Nesse sentido, Lima (2009, p. 151) ressalta que

o amadurecimento da experiência e do debate ambiental e político fez revelar, a ambientalistas e membros dos movimentos sociais, que as questões social e ambiental não eram antagônicas, mas complementares, e que a degradação que atingia a sociedade e o ambiente eram produzidas por um mesmo modelo de desenvolvimento que, em última instância, penalizava, preferencialmente, a qualidade de vida dos mais pobres.

Com o intuito de renovar os debates sobre meio ambiente e desenvolvimento em busca da conciliação entre atividades econômicas e proteção ambiental, é publicado em 1987¹ o Relatório de Brundtland, ficando claro que a crise ambiental² que ocorria e ainda ocorre não se reduzia/reduz a uma simples questão de conservação do ecossistema e, sim à formação de uma consciência ambiental (CARVALHO, 2008).

Para cumprir este papel de conscientização, a educação ambiental necessita envolver novos desafios e reflexões sobre este tema, o contato das pessoas com seu entorno natural e social para, assim, transformar-se em uma proposta educativa. Na perspectiva de Leff (2004), é necessário articular o educando ao conhecimento, no sentido de fazê-lo descobrir os sentidos do saber, desenvolver seu pensamento crítico e reflexivo para combater as condutas automatizadas ainda presentes na sociedade.

Assim, assumir a educação ambiental como postura significa superar obstáculos, rever conceitos e refletir sobre eles, formando sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica, participativa e cidadã.

Faz-se necessário, inclusive, pensar nas relações existentes entre os elementos da natureza e a sociedade, suas interdependências, produção, consumo, modos de vida e desigualdades, para tornar o homem mais crítico e transformador, responsável e participante do processo civilizatório, como salienta Carvalho (2008).

Assim, a introdução da educação ambiental no contexto escolar pode propiciar uma renovação tendo em vista que se busca uma educação que contribua

¹ Em Assembleia Geral da ONU, Organização das Nações Unidas, em 1983, foi criada a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland, primeira-ministra da Noruega e Mansor Khalid na época. Após 4 anos de estudo, em 1987, o trabalho surgido dessa comissão tornou-se conhecido como Relatório de Brundtland (ou Nosso Futuro Comum) e apresentou um novo olhar sobre o desenvolvimento, cujo conceito é entendido como o processo que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades. Assim, surge a concepção de desenvolvimento sustentável (CARVALHO, 2008).

² A crise ambiental e sua origem serão abordadas no capítulo 2 desta dissertação.

para o desenvolvimento integral dos sujeitos, “na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (CARVALHO, 2008, p. 156-157).

Medina e Santos (2008, p. 12) salientam que a escola necessita ficar atenta a esses novos e essenciais conhecimentos, os quais exigem respostas inovadoras e, ainda, “que permitam formar efetivamente o cidadão crítico, reflexivo e participativo, apto para a tomada de decisões, que sejam condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem exclusão da maioria de seus membros”.

De forma semelhante, Penteadó (2001, p. 16) acrescenta que

a escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo. As disciplinas escolares são os recursos didáticos através dos quais os conhecimentos científicos são colocados ao alcance dos alunos. As aulas são o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber.

Por isso, acredita-se na formação do professor para desenvolver, no contexto escolar, novas posturas críticas e atitudes conscientes, uma vez que a educação ambiental também oferece um espaço de aprendizagens e mudanças. Como agente de transformação, o professor, juntamente com seus educandos, precisa ser sensível a esta problemática ambiental.

Refletindo sobre a relação professor e meio ambiente, Carvalho (2008, p.77), afirma que

o educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo.

Nesta perspectiva, a compreensão dos professores sobre os temas envolvendo a esfera ambiental é essencial, já que são eles, os professores, que auxiliam na formação de novas interpretações de mundo, homem e sociedade, Penteadó (2001, 54) comenta que

o desenvolvimento da cidadania e a formação de uma consciência ambiental tem na escola um local adequado para sua realização através de um ensino ativo e participativo, capaz de superar os impasses e

insatisfações vividas de modo geral pela escola da atualidade, calcado em modos tradicionais.

A partir do exposto, destaca-se a importância do tema proposto nesta dissertação, uma vez que a Educação também é um campo em que a noção de representação social tem sido muito utilizada. As representações sociais oferecem, segundo Dotta (2006), novos caminhos para a explicação de mecanismos onde os fatores sociais atuam sobre o processo educacional e seus resultados, tanto nos aspectos macro como microscópicos.

CAPÍTULO 1

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais principiou em 1961, quando foi publicada na França a obra de Serge Moscovici *'La psychanalyse, son image et son public'*, comemorando-se, portanto, seus 50 anos em 2011. Desde a década de 1960 essa teoria se fortificou e se configurou como um campo teórico multidisciplinar.

Para compreender melhor esse tema, o presente capítulo foi dividido em dois tópicos: inicialmente tratou-se do conceito de representações sociais e dos desdobramentos da teoria; no segundo tópico apresentaram-se os dois processos fundamentais que formam as representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

1.1. Conceito de Representações Sociais e os Desdobramentos da Teoria

Um primeiro esboço formal sobre o conceito e a teoria das representações sociais inicia com Serge Moscovici, na década de 1950. Mas foi em 1961, com o lançamento de seu livro *'Representação Social de Psicanálise'*, que a teoria das representações sociais começa a ser realmente difundida³. Nesse trabalho, Moscovici apresenta os resultados de um estudo realizado na França, a partir de questionários e matérias de jornais, a respeito das representações existentes sobre a psicanálise. Este autor buscava compreender como o saber científico se fixava na consciência das pessoas.

Na visão de Farr (2010, p. 45), “ele estava interessado em observar o que acontece quando um novo corpo de conhecimento, como a psicanálise, se espalha dentro de uma população humana” e não propriamente discutir a teoria psicanalítica. Ao tentar entender como um sujeito leigo se apropriava de um saber científico, Moscovici estava estudando cientificamente o senso comum.

³ A edição em Língua Portuguesa desse livro foi publicada pela Editora Vozes em 2012.

Em virtude disso, é necessário se fazer algumas considerações, para diferenciar o conhecimento científico do senso comum, uma vez que existem diversas formas pelas quais o homem produz conhecimento. Santos (2005) descreve que a teoria científica é aquele conhecimento sobre a realidade que possui características próprias, hipóteses e conceitos num campo específico do saber, mas, nem por isso, se contrapõe ao conhecimento do senso comum, uma vez que este “é uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere a sua elaboração como na sua função” (SANTOS, 2005, p. 20).

O conhecimento científico, continua Santos (2005), é organizado a partir de passos formalmente demarcados, que envolvem a formulação de hipóteses, observação, experimentação, validação, comprovação ou interpretação, previsão e aplicação de resultados, e que objetivam conhecer e dominar a natureza. Já o conhecimento do senso comum é construído a partir dos processos de ancoragem e objetivação, tendo como funções a orientação de condutas, a comunicação, além da compreensão e explicação à realidade social específicas dos grupos. Pode-se perceber, então, que esses dois tipos de conhecimento são de naturezas distintas, organizados por processos diversos e com funções próprias.

Retornando ao trabalho de Moscovici, observa-se que este retoma o conceito de ‘representações coletivas’ de Durkheim, o qual discutiu a importância das representações dentro de uma coletividade e suas influências nas decisões individuais. Durkheim também argumentava que as representações coletivas não poderiam ser reduzidas a representações individuais, visto que seu foco de interesse era estudar a sociedade. Em outras palavras, o coletivo não poderia ser explicado em termos do individual (FARR, 2010).

Farr (2010) destaca, inclusive, que Durkheim defendeu a independência entre Psicologia e Sociologia e, dentre os sociólogos importantes da época, foi o que mais se opôs à Psicologia, em especial, a psicologia do indivíduo. Elaborou, ainda, uma clara distinção entre Sociologia (estudo das representações coletivas) e Psicologia (estudo das representações individuais), o que, na prática, impossibilitava o estudo de Moscovici acerca das representações sociais, já que “esse novo campo fosse classificado como uma forma sociológica, e não psicológica, de PSICOLOGIA SOCIAL” (FARR, 2010, p. 36).

Assim, como salienta Farr (2010), Moscovici não deu origem à sua teoria em um vazio cultural. Com efeito, esse autor apoiou-se nos fundadores das ciências

sociais na França, particularmente Durkheim, embora este tenha sido o fundador da Sociologia Moderna e a teoria de Moscovici seja classificada como uma forma 'sociológica de Psicologia Social'.

A ideia de representações coletivas descritas por Durkheim identifica uma classe coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, ou seja, em nível de Psicologia Social. Ainda segundo Farr (2010), é aqui que nasce a noção de Representação Social de Moscovici. O adjetivo 'sociais', adotado por ele – e não mais 'coletivas' (adotado por Durkheim) – ocorre devido à função específica que ele (o adjetivo) desenvolve na teoria, ou seja, a explicação do surgimento e manifestação de condutas em determinados contextos históricos, culturais e temporais.

Complementando essa questão, Farr (2010) considera que Moscovici "atualizou" a ciência social ao propor o estudo das representações sociais ao invés do estudo das representações coletivas, já que a agilidade das transformações políticas, econômicas e culturais, além do pluralismo característico das sociedades modernas, não possibilitava representações verdadeiramente coletivas.

Dotta (2006, p. 13), também analisando essa reflexão, acrescenta que

embora impulsionado pelas ideias durkheimianas, Moscovici afasta-se destas no que se refere a especificidade do pensamento social em relação ao individual, bem como a falta de mobilidade da influência produzida pela realidade, principalmente por entender que é necessário captar a mobilidade e plasticidade típica da sociedade presente, movida pelos meios de comunicação de massa e a constante construção e reconstrução do cotidiano.

Segundo Santos (2005), a expressão 'representações sociais' refere-se ao mesmo tempo, a um conhecimento produzido no senso comum, aquele que é compartilhado e que se constitui em uma teoria leiga a cerca de certos objetos sociais e a um conhecimento científico para compreender e explicar a construção de comportamentos cotidianos.

Esta mesma autora destaca que

a proposta contida na teoria das representações sociais refere-se ao estudo de um fenômeno específico e delimitado: as teorias do senso comum. Estas teorias são conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas. Não é, portanto, todo e qualquer conhecimento do senso comum que pode ser denominado de representação social (SANTOS, 2005, p. 22).

Percebe-se, desse modo, que o mérito do estudo das representações sociais implica considerar o sujeito como produtor e produto de uma sociedade. O homem percebe e experimenta um mundo com o qual está familiarizado, usando ideias e coisas feitas por ele próprio para explicar os fenômenos sociais.

Reigota (2007, p. 70) esclarece esta questão, com a qual concordamos, salientando que “as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”. É uma construção do sujeito sobre o objeto, transformando o não familiar em familiar.

O estudo das representações sociais permite compreender como as pessoas entendem o ser humano, suas relações sociais e sua identidade. Reigota (2007, p. 20), também se referindo a Moscovici, ressalta que “uma representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, onde se incluem também preconceitos, ideologias, características específicas das atividades (sociais ou profissionais) das pessoas”. Esta teoria busca explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem deixar de lado a individualidade.

O conceito de representações mais utilizado e com o qual trabalha-se nesta dissertação foi o apresentado por Denise Jodelet (2001, p. 22), da seguinte maneira:

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um grupo social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda como saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na sua vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Percebe-se, então, que as representações sociais orientam os sujeitos nos seus modos de nomear e definir os mais variados aspectos da realidade, além de como interpretá-los e tomar decisões ante eles.

E por que construímos as representações sociais? Essa é uma questão muito importante destacada por Moscovici e que o leva a estudar as representações sociais. Santos (2005) descreve três fatores sociais das representações: o primeiro denominado ‘Pressão à Inferência’, onde o sujeito, buscando a aprovação do seu grupo, organiza respostas previamente formuladas e forçando um consenso de

opinião, garante a comunicação e assegura a validade de sua representação; o segundo seria a 'Focalização', que diz respeito à variação de interesses em relação ao objeto, ou seja, uma informação sobre um novo dado é apreendida de forma diferente pelas pessoas e, por fim, a 'Defasagem e Dispersão de Informação', que se refere às condições de acesso e exposição às informações sobre o objeto.

Assim, diante desses três fatores, os sujeitos partilham as teorias do senso comum sobre certos objetos ou informações e asseguram a comunicação entre eles, familiarizando o que antes era desconhecido. Isto acontece nos mais variados locais e ocasiões, como destaca Sá (2004): pode ser no café da manhã, almoço ou jantar; na fila do banco ou supermercado; nos corredores ou praças, porque faz parte da vida em sociedade, da vida cotidiana, de sujeitos que pensam juntos sobre os mesmos assuntos. Esse autor complementa, considerando que

o que se entende por uma explicação *psicossociológica* da origem dessa forma de pensamento social, que Moscovici denominou "representações sociais". Nesta perspectiva, o processo de gênese das representações tem lugar nas circunstâncias, e ao mesmo tempo, em que se manifestam. Ou seja, por meio da mesma "arte da conversação" que abrange tão extensa e significativa parte da nossa existência cotidiana (SÁ, 2004, p. 27).

Nessa sociedade, portanto, os sujeitos são pensadores ativos e, através da interação social, elaboram e divulgam suas próprias representações das questões que colocam a si mesmos. Porém, é necessário destacar que isto não ocorre para todas as formas de conhecimento que são geradas em certa sociedade. Moscovici (2004) aponta a coexistência de duas classes de universos de pensamentos: os universos consensuais e os universos reificados. Os universos consensuais seriam "locais onde todos querem se sentir em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição" (MOSCOVICI, 2004, p. 54). Em outras palavras, correspondem as atividades intelectuais geradas na interação social e onde são originadas as representações sociais.

Contudo, é necessário destacar que esses universos consensuais nem sempre são homogêneos, uma vez que as formas de pensar não são de fato consenso entre o grupo. As representações sociais incluem afinidades e divergências de pensamento, onde os conflitos podem provocar mudança.

Os universos reificados, entretanto, podem ser entendidos como locais onde se produzem as ciências e o pensamento intelectual, composto por sua objetividade,

rigor metodológico, teorização abstrata e categorias de especialidades. Moscovici (2004) descreve, inclusive, que nesse universo o grau de participação é estabelecido pelo nível de qualificação, pelo estilo de elaborar afirmações e pelos acontecimentos adequados para certos contextos.

Sá (2004) acrescenta que a construção das realidades consensuais, que são as representações sociais, resulta dos universos reificados e que, além do conhecimento do senso comum, surgem em nossos dias novos saberes originados ou conduzidos à tona por esses universos reificados da ciência, tecnologia ou das profissões especializadas. Por conseguinte,

um importante papel é desempenhado, nesse processo de transferência e transformação dos conhecimentos, pelos divulgadores científicos de todos os tipos – jornalistas, cientistas amadores, professores, animadores culturais, pessoal de *marketing* - e pela crescente ampliação e sofisticação dos meios de comunicação de massa (SÁ, 2004, p. 30).

Meio século passou desde o início dos estudos em representações sociais e a ela tem-se dado muita ênfase. No Brasil, o estudo destas se encontra em grande crescimento desde a 2ª Conferência Internacional Sobre Representações Sociais, ocorrida no Rio de Janeiro em 1994, e o Encontro Nacional sobre Representação Social e Interdisciplinaridade, em João Pessoa em 1997. Destaca-se ainda, conforme Almeida (2005), uma ampliação das áreas que aderiram a este referencial bem como um aumento dos trabalhos em pesquisa.

Sá (2004, p.42) observa que “o campo das representações sociais (...) tem se mostrado cada vez mais produtivo. Seu valor heurístico se evidencia pela crescente diversidade de questões cuja pesquisa tem inspirado e às quais tem proporcionado os referenciais teóricos”. Os problemas de pesquisas em representações sociais têm migrado para as mais diversas áreas e, dessa forma, foram agrupados em sete temas: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social. Na visão de Sá (1998), estas são as áreas em que os interesses dos pesquisadores tornam-se mais consistentes.

Uma explicação para essa ampliação das pesquisas, na perspectiva de Jodelet (2001), seria a presença de três particularidades atribuídas às representações sociais: vitalidade, transversalidade e complexidade. A vitalidade explica-se pelo número de publicações e pela diversidade de países onde é empregada e também pelas abordagens metodológicas e teóricas que implica. A

transversalidade refere-se à multiplicidade de relações com as diferentes disciplinas. E a complexidade diz respeito à dificuldade de sua definição e tratamento.

A Teoria das Representações Sociais teve vários desdobramentos. Conforme Almeida (2005), existem três grandes pesquisadores, descritos a seguir, todos considerados discípulos de Moscovici, que enfocam as representações de diferentes formas.

Jodelet privilegia um enfoque histórico e cultural para o entendimento do simbólico, sendo o mais fiel à proposta de Moscovici. Para essa pesquisadora, as pessoas necessitam estar informadas sobre o mundo que as cercam, ajustar-se e comportar-se nele, sendo capazes de identificar e resolver os problemas que lhes são apresentados. Por isso as representações são criadas, uma vez que as ideias, pessoas ou objetos são compartilhados entre as próprias pessoas e importantes em suas vidas (DOTTA, 2006).

O grupo de Willem Doise, por sua vez, preocupa-se com a inserção social dos indivíduos como fonte de variação das representações, numa visão mais sociológica. Na percepção de Almeida (2009), o foco de análise era estudar as relações entre os grupos e os indivíduos, bem como a influência dos fatores sociais sobre o funcionamento cognitivo individual, dentro do que ele chama de abordagem societal das representações sociais. A autora, destaca inclusive, que

é evidente o objetivo dessa abordagem em conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal*, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais) (ALMEIDA, 2009, p. 719)

E, por fim, o grupo de Jean-Claude Abric que apresenta um modelo de representações sociais composto por duas dimensões: uma formada por conteúdos, informações, atitudes e opiniões referentes ao objeto representado e outra formada por uma estrutura, a organização interna desses conteúdos. Na visão de Menin (2007, p. 123), “o conjunto de informações, atitudes, opiniões é organizado e cada elemento adquire significação em função de seu lugar na estrutura e da relação com os outros elementos”. Isto ocorre, então, em dois sistemas, analisados e estudados na tese de doutorado de Abric: o núcleo central e o sistema periférico.

Entende-se todas essas correntes teóricas como complementares, uma vez que derivam de uma mesma matriz. “Assim sendo, a *grande teoria* estará presente

em todos os estudos usando representações sociais a partir da perspectiva moscoviciana, ficando por conta das abordagens sua complementação” como analisa Dotta (2006).

Para concluir este tópico, destacamos que Moscovici (2004) entende que as representações sociais se constroem a partir de dois processos fundamentais, a objetivação e a ancoragem, os quais abordar-se-á a seguir.

1.2. Objetivação e Ancoragem

Pelo processo de objetivação, conforme aponta Santos (2005), o que antes era desconhecido, torna-se familiar; ou seja, torna-se concreto o que é abstrato. O conhecimento que é elaborado em contextos específicos passa a ser percebido como algo evidente, concreto e exterior ao sujeito. Dotta (2006, p. 22) complementa este entendimento salientando que “esse processo é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real, é a atribuição de uma contrapartida material a uma imagem”.

Moscovici (2004, p. 71) esclarece essa questão, registrando que

a objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos, física e acessível.

E para que a objetivação aconteça Santos (2005), registra a necessidade de se levar em conta três movimentos. O primeiro consiste na seleção e descontextualização, por meio das quais alguns elementos são retidos e retirados de seu contexto original, considerando toda a gama de informações dos objetos sociais existentes; o segundo movimento é a formação de um núcleo figurativo, onde se constrói um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito; por último, ocorre a naturalização, pela qual os elementos que foram socialmente construídos passam a ser elementos da realidade do objeto.

Pela ancoragem, por sua vez, ocorre a transformação de algo desconhecido em algo conhecido, através da comparação com categorias já estabelecidas. “O

objeto novo é reajustado para que se enquadre na categoria conhecida adquirindo características dessa categoria” (SANTOS, 2005, p. 33).

De forma semelhante, Dotta (2006) destaca que, na ancoragem, as representações disponíveis também podem servir com sistemas de acolhimento para novas representações. Esse processo é responsável pelo enraizamento, pela ancoragem, social da representação e de seu objeto.

Essa etapa de classificar e dar nome às coisas, ainda na visão de Santos (2005), passa por três fases. A primeira é a atribuição de sentido, quando uma representação inscreve-se em conhecimentos e valores já existentes na cultura; a segunda fase é instrumentalização do saber, quando se dá um valor funcional representação; por fim, ocorre o enraizamento no sistema de pensamento, sendo que nesse momento a nova representação se inscreve em representações pré-existentes. Assim, o novo passa a ser familiar na medida em que transforma o conhecimento anterior, embora este ainda sirva como referência para os mecanismos de classificação, comparação e categorização do novo objeto.

Ainda enfatizando a questão da ancoragem, Sá (2004) salienta que classificar corresponde ao ato de eleger um protótipo de nossa memória, com o qual se compara o objeto a ser representado, decidindo se ele pode ou não ser incluído na classe em questão. A denominação pode ser entendida como o ato de tirar algo do anonimato e dar a ele uma genealogia, incluindo-o em um complexo de palavras específicas. Uma vez denominado, o objeto ou pessoa, passa a ser descrita e adquire certas características, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos e, então, torna-se objeto de uma convenção.

Na visão de Dotta (2006, p. 22), a ancoragem pode ser percebida como uma transformação da ciência em um saber útil: é a “domesticação de um objeto que é associado a formas conhecidas e, ao mesmo tempo, reconhecido por meio delas”. Foi assim que, por certo tempo, a Psicanálise foi comparada a práticas como conversação ou confissão (MOSCOVICI, 2004).

Percebe-se, dessa forma, que as representações sociais se constroem em torno de objetos definidos e são assimilados nas relações sociais em que o sujeito vive e, por isso, não se pode estudá-las descontextualizadas.

Conceituar as representações sociais significa compreender como os conhecimentos se concretizam via linguagem, levando-se em conta toda a bagagem social e histórica do sujeito, construída através das suas relações. Além disso, as

representações sociais dão sentido à realidade social, produzindo identidades. Santos (2005) apresenta, assim, quatro funções das representações sociais: 1) função de saber, pois as representações sociais servem para explicar, entender e dar sentido à realidade social; 2) função de orientação, uma vez que as representações sociais são percebidas como guias de conduta e orientadoras de práticas sociais, passíveis de evolução; 3) função identitária, porque a representação social compartilhada por um grupo pode ser diferenciado de outro, possibilita uma identidade grupal e permite, inclusive, a diferenciação grupal; 4) função justificadora, pois as representações sociais servem para justificar as condutas relativas a certos objetos.

Enfim, conforme salientam Moscovici (2004) e Santos (2005), utilizar a teoria das representações sociais significa abordar conhecimentos elaborados nas mais variadas áreas de estudo. Para eles, compreender o senso comum é apreender o contexto cultural, histórico e social onde tal conhecimento foi construído, o que, por sua vez, permite inferir comportamentos.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este capítulo intitulado Educação, Educação Ambiental, Formação de Professores e Educação Ambiental inicia considerando uma concepção de educação enquanto mudança social. Mais adiante, há uma breve análise sobre a crise ambiental, sua contextualização baseada em encontros e congressos ocorridos em nível nacional e internacional, as correntes conservadora e crítica de perceber a educação ambiental e, por fim, a formação de professores e educação ambiental.

A atenção com a educação ambiental evidenciada ao longo desta dissertação se configura pelo fato de ser um tema inquietante, atual e que vem fazendo parte do cotidiano escolar. Entender a educação ambiental é entender, antes de tudo, a educação em seu sentido mais amplo.

A preocupação com a educação ambiental reflete-se principalmente no campo educativo. Carvalho (2008, p. 152) enfatiza que a educação “tem-se mostrado um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas socioculturais, elegendo-as como objeto da pesquisa e da prática pedagógica”. A escola mostra-se como o espaço onde a formação ocorre, local onde as experiências entre ambiente e mundo se produzem. A prática educativa tem o intuito de formar o sujeito enquanto ser social e histórico.

A educação, nesse sentido, precisa ser compreendida como um processo de humanização, cuja formação só faz sentido se pensada em relação ao mundo em que o aluno vive e aprende a ser responsável. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80) a educação escolar

está assentada fundamentalmente no trabalho dos alunos e professores. A finalidade desse trabalho – de caráter coletivo e interdisciplinar e que tem como objetivo o conhecimento – é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Carvalho (2008) salienta que esse modo crítico de perceber a educação tem suas origens na educação popular, explicitando a educação como mediadora de

uma construção social, onde os seres humanos são sujeitos da sua própria história. Essa mesma autora destaca que

inspiradas nessas ideias-força que concebem uma educação imersa na vida dos educandos, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a EA acrescenta uma especificidade: compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas (CARVALHO, 2008, p. 156-157).

É importante acrescentar, inclusive, as ideias de Freire (1981), para o qual a educação é percebida como uma forma de devolução dos conhecimentos que foram retirados da sociedade, sistematizados e reorganizados, buscando a elaboração de novas consciências críticas frente ao mundo atual. É através dessa conscientização do aluno que o referido autor justifica o vínculo entre educação e mudança social.

Para este mesmo autor, a educação é, antes de tudo, problematizadora, inquietadora, está unida ao contexto social onde vivem professor e aluno, onde o ato de conhecer está ligado àquilo que se conhece. Percebe a educação como mediadora de uma construção social, onde os seres humanos são sujeitos da sua própria história.

A educação necessita, antes de tudo, formar valores, articular conhecimentos, promover práticas estimuladoras de solidariedade, justiça e democracia. E essa educação ocorre além da escola, como destaca Tristão (2008). A sociedade também é responsável pela construção de valores e atitudes que promovam o ser, o pensar e o criar. Por isso, a importância de se preparar nas escolas espaços de criação, expressão, de reapropriação do saber, das diferenças; em outras palavras, uma prática educativa voltada para a emancipação do sujeito. Tristão (2008, p. 69) registra que

o conhecimento não está só nos livros, mas na vida, nas experiências que acontecem em múltiplos outros espaços/tempos fora da escola. A educação ambiental se constitui, se organiza e se articula com outras *n* práticas comunicacionais.

Assim, entendendo a educação enquanto mudança social é possível constituir espaços de motivação e mobilização, onde os sujeitos tenham o compromisso com a transformação e que esta seja realmente efetiva. Loureiro (2005, p. 1490), ainda referindo-se à educação, destaca que

a educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na história modificando-a e sendo modificados no processo de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade.

A educação é vista como um ato de transformação, de modificação do sujeito ou de grupos sociais, visando superar as relações de dominação e exclusão, que caracterizam a sociedade capitalista.

2.1. A Crise Ambiental e a Educação

Para melhor entender o contexto em que a crise e a questão ambiental se desenvolveram, realiza-se aqui uma breve contextualização da origem da crise ambiental e bem como uma descrição de encontros e congressos ocorridos em nível nacional e internacional que abordaram o tema meio ambiente.

Segundo a compreensão de Guimarães (2010), entende-se por meio ambiente o conjunto de elementos vivos e não vivos que formam o planeta em que vivemos e, por conseguinte, o relacionamento desses elementos entre si, influenciando-se e sofrendo influências, em um equilíbrio constante, inclusive no que se refere à evolução das espécies.

Dentro desse contexto, o homem surge como parte integrante da natureza, numa “relação que preserva o equilíbrio dinâmico da natureza e que se baseia sempre na capacidade de suporte dos recursos naturais da área afetada” (GUIMARÃES, 2010, p. 11-12).

Com o decorrer do tempo, essa dinâmica vai se alterando e o homem vai deixando de ser integrante da natureza e afasta-se dela, enquanto vai afirmando sua consciência individual. Essa separação se refletiu na produção humana bem como no conhecimento elaborado pela sociedade, onde a fragmentação do saber aprofundou a compreensão das partes. O supracitado autor destaca, ainda, que

A ênfase dada pela humanidade em sua evolução histórica à parte, a separação entre ser humano e natureza, resultou em uma postura antropocêntrica em que o ser humano está colocado como centro e todas as outras partes que compõem o ambiente estão a seu dispor, sem se

aperceber das relações de interdependência entre os elementos existentes no meio ambiente (GUIMARÃES, 2010, p. 12).

Esse modo de pensar dos homens, ainda na perspectiva de Guimarães (2010), frente à natureza vem de uma visão de mundo de dominação, evidenciado nas relações de classe existentes na sociedade. E essa mesma visão de mundo mostra como caminho o crescimento econômico com ênfase na extração sem limites dos recursos ofertados pela natureza e na acumulação e ampliação de bens, onde uma pequena parte da população desfruta dos benefícios desse sistema.

Por conseguinte, cresceu uma sociedade de consumo (de recursos, bens e capitais). E é esse modelo civilizatório que vem sendo questionado nos últimos anos. A crise ambiental que daí surgiu reflete um modelo de sociedade que incentiva o consumismo, a individualidade, as relações de poder, exclusão e dominação. O homem e o meio ambiente têm, assim, sua relação afetada e os impactos são sentidos por todos.

A crise ambiental ficou mais clara a partir dos anos 60, “refletindo-se na irracionalidade ecológica dos padrões dominantes de produção e consumo, e marcando os limites do crescimento econômico” (LEFF, 2004, p.15-16). Deu-se início, então, a um debate tanto teórico quanto político na busca pela valorização e internalização dos assuntos socioambientais ao sistema econômico.

Leff (2004, p. 17) destaca, inclusive, que

na percepção desta crise ecológica foi sendo configurado um conceito de ambiente como uma nova visão do desenvolvimento humano, que reintegre os valores e potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes subjugados e a complexidade do mundo negados pela racionalidade mecanicista, simplificadora, unidimensional e fragmentadora que conduziu o processo de modernização.

A degradação ambiental pode ser percebida como um indício de uma crise civilizatória, sinalizada por um modelo de desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza.

Segundo Guimarães (2007, p. 15), o entendimento desta crise ambiental reflete-se a nível global e local e, a forma de superação desta crise se apresenta com o modelo de desenvolvimento sustentável, que “propõe associar desenvolvimento econômico com preservação do meio ambiente”, através da educação ambiental.

Sublinha-se, ainda, que essa crise é da ordem da razão e não puramente ecológica, uma vez que os problemas que advém do conhecimento têm consequências em toda política ambiental. Sobre isso Miranda (2007, p. 160) aponta que

A percepção ambiental está além de nossos comportamentos e das respostas emocionais e educacionais; ela compreende toda a gama de satisfação psicológica entre o homem e o espaço físico, em que se difere o ser do ter, perante os processos cognitivos das ações, dos julgamentos e das expectativas do individual para o coletivo.

Atualmente a questão ambiental se impõe na sociedade como um tema importantíssimo. O cenário de crise nas diferentes dimensões requer debates sobre a relação educação e meio ambiente, e especialmente a crise ambiental, que afeta os níveis local e planetário.

A maneira de superar esta crise, apresentada nos documentos de encontros multilaterais, é a aposta na educação ambiental como nova dimensão da educação, no sentido de revalorização da vida do ser humano.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) destaca a educação ambiental como uma diretriz para o currículo no Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), desenvolvidos pelo MEC, ao propor a educação ambiental no currículo das escolas. Além destes, é importante destacar a Lei Federal nº 9.795/1999, que define a Política Nacional de Educação Ambiental. Segundo Loureiro (2005, p. 1474), os diversos instrumentos legais e documentos governamentais “asseguram à temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política brasileira – mesmo que possamos considerar que a Educação Ambiental não esteja consolidada nacionalmente enquanto política pública”.

Essas leis e parâmetros levam a repensar a educação escolar, pois a demanda sobre o tema, principalmente nas instituições escolares, é recorrente, tanto nos aspectos legais como na problemática ambiental observada e vivenciada pela sociedade.

Nesse sentido, Guimarães (2007, p. 17) destaca que “o aumento pela demanda das questões ambientais, a grande veiculação pela mídia e até mesmo certo modismo vêm gerando algum ativismo, mas não propiciando ainda um nível de discussão aprofundado sobre Educação Ambiental”.

Em seu livro *A dimensão ambiental na educação* (2010), Guimarães apresenta sua concepção de educação ambiental, ressaltando que

a EA apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões ambientais, e as consequentes transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída. (GUIMARÃES, 2010, p. 09)

Entendendo que a educação ambiental é um campo do conhecimento ainda em construção e que se desenvolve na prática da sala de aula, o mesmo autor afirma que a educação ambiental

vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas entre ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida. (GUIMARÃES, 2010, p. 28)

E continua, sublinhando que a educação ambiental vem de uma concepção maior de educação, resultante de um projeto político pedagógico elaborado pela coletividade da escola onde os movimentos populares são comprometidos com a preservação da vida em seu sentido profundo. Para Guimarães (2007), educação ambiental e participação política caminham juntas, no sentido de contribuir para o exercício da cidadania e transformação social.

A educação ambiental é vista, então, como uma esperança no sentido de mudar valores e atitudes das pessoas perante a natureza, sendo, inclusive, “colocada como um dos pilares para a efetivação de um modelo de desenvolvimento sustentável” (GUIMARÃES, 2007, p. 17). Para isso, é necessário formar profissionais capacitados para esse novo momento, para que possam discutir sobre educação ambiental de forma crítica.

No contexto de sala de aula, a problemática ambiental não pode ser vista apenas como determinados modos de aproveitamento de recursos naturais, e sim como parte das transformações sociais que historicamente vem ocorrendo. Para desenvolver essa visão no âmbito escolar, é preciso inserir nos processos de formação dos professores a questão ambiental.

Nas palavras de Moreira (2001, p. 79), “o professor e pesquisador precisa ter a preocupação de informar e formar valores entre os estudantes, com o objetivo de torná-los cidadãos preparados para viverem motivados pela visão de uma nova sociedade”.

A educação ambiental oferece, assim, um espaço de aprendizagem social e individual em seu sentido pleno da experiência de aprender, já que propõe novos modos de pensar, perceber, agir e enfrentar as transições do tempo em que se vive.

Segundo Guimarães (2007), existem na sociedade diversos projetos educacionais que levam a diferentes visões de mundo, logo, a diferentes concepções de educação ambiental. Uma conservadora, outras críticas e, em cada uma delas, várias correntes, como veremos mais adiante neste capítulo.

Nos últimos anos, conforme este mesmo autor, a sociedade que se desenvolveu sob o atual modelo urbano-industrial criou uma postura antropocêntrica, o que nos leva a um distanciamento em relação à natureza. Assim, o homem não integrado ao seu ambiente natural, percebe-o como um suporte para seu desenvolvimento, rompendo a relação de equilíbrio. A consequência disso é a degradação de ambos.

A percepção da crise pela classe menos favorecida ocorre pela vivência desta população com os problemas ambientais ligados à produção de miséria. Ao grupo mais privilegiado, esse entendimento não ocorre desta mesma forma, mas sim pela influência que a crise ambiental exerce no processo de acumulação de capital. Pode-se dizer, ainda, que para este último grupo, o reconhecimento da crise ambiental se dá pela reformulação do próprio modelo, adequando-se às demandas.

Para Guimarães (2007), para a solução destes problemas surgem propostas de desenvolvimento sustentável que seguem essas novas visões em formulação, porém os resultados podem ser pontuais e parciais. Esse autor explica que

quando não se consegue mais resolver os problemas pela lógica do modelo, quando por essa lógica as soluções são sempre insuficientes, demonstra-se a crise desse modelo civilizatório. Para tanto, é necessário demonstrar essa lógica para a construção de novos paradigmas em um novo modelo de sociedade. (GUIMARÃES, 2007, p. 26-27).

Nesse sentido, observa-se que a crise ambiental é reflexo de uma crise civilizatória, da modernidade e do modelo de desenvolvimento.

Percebe-se, assim, a importância de se elaborar uma educação ambiental crítica, “que aponte para as transformações da sociedade em direção a novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental” (GUIMARÃES, 2007, p. 28). Esse projeto não pode mais ser adiado, o discurso sobre educação ambiental não pode ser superficial. A prática pedagógica precisa explicitar as dimensões políticas, éticas e culturais de sua realização.

É necessário destacar, mais uma vez, segundo Amorin (2008), que esse momento de desequilíbrio ambiental que ocorre na atualidade, decorre da ação do próprio homem, enquanto ser vivo instituído do poder de modificar o seu meio em função da sua sobrevivência, de seus desejos e da manutenção da espécie.

Além do aquecimento global, do derretimento das geleiras, poluição, desmatamento e a extinção de recursos naturais e de animais, acrescentam-se os problemas políticos, educacionais, éticos e sociais, como a miséria, violência, fome e desemprego.

É esse o paradoxo em que se vive, uma vez que o mundo de avanços científicos e tecnológicos podem trazer facilidades e benefícios à humanidade. O ponto essencial está nas consequências das ações humanas, por isso, não basta reconhecer os motivos dessa crise, é necessário agir para poder superar, através de posturas éticas.

Ainda na perspectiva de Amorin (2008), a UNESCO defende alguns princípios da educação ambiental, como: considerar o ambiente em sua totalidade, definir-se como um processo contínuo e permanente, aplicar uma abordagem interdisciplinar, examinar as questões ambientais do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, insistir na cooperação, destacar a complexidade dos problemas ambientais, entre outros.

A existência desse posicionamento interdisciplinar, na visão de Amorin (2008), vem ao encontro do paradigma da Complexidade defendido por Morin. A Complexidade pode ser interpretada como um novo paradigma, ou seja, uma nova maneira de perceber o mundo religando as diferentes áreas do conhecimento para entender certo fato. E destaca, inclusive, que

este novo paradigma nos leva a aceitar os paradoxos, a incerteza, o inacabamento e as limitações do ser humano em relação ao conhecimento de certos fenômenos, a possibilidade de erros, o limite tênue entre realidade/ilusão/ficção, a consciência de que a ciência é uma forma de representação do mundo sem minimizar as demais formas

traduzidas pela cultura e, como tal, considera e dialoga com todas as formas de conhecimento possíveis (AMORIM, 2008, p. 57).

De acordo com Almeida (2003), não é possível identificar o criador do paradigma da complexidade, uma vez que este está sempre em construção e organiza-se num cenário diverso, contando com a contribuição de pesquisadores das mais variadas áreas. Desse modo, a complexidade pode ser entendida como

um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a incerteza, de tratar da recursividade e dialogia que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração hologramática, de considerar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade; de distinguir sem separar nem opor, de reconhecer a simbiose, a complementaridade, e por vezes mesmo a hibridação entre ordem e desordem, padrão e desvio, repetição e bifurcação, que subjazem aos domínios da matéria, da vida, do pensamento e das construções sociais; de tratar do paradoxo como uma expressão do dualismo disjuntor e, portanto, como foco de emergências criadoras e imprevisíveis; de introduzir o sujeito no conhecimento, o observador na realidade; de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e idéias, ciência e política, saber e fazer (ALMEIDA, 2003, p. 295).

A complexidade em educação ambiental refere-se a uma compreensão de variados fatores e dimensões que se articulam na questão ambiental e que se mostram como interdependentes na realidade em que se vive.

Implica compreender o processo que iniciou com um olhar mais fragmentado para um mais complexo, na tentativa de estabelecer relações e, como salienta Velloso (2006, p.41), “integrar aspectos para entender como se processa determinada realidade sob suas nuances, ou seja, como se processa um determinado todo apreendido em suas múltiplas contradições, em um determinado momento histórico”.

A complexidade pode ser entendida como a superação da simplificação dos fatos e também da abstração de aspectos relevantes para a compreensão da realidade. Pode ser percebida, ainda, como um método aberto e inconcluso, usado em diversas áreas de modo a religar os saberes. Busca, em termos gerais, superar os paradigmas simplificadores que reduzem o ser humano à natureza.

2.2. Aspectos Históricos da Educação Ambiental

Os debates acerca da educação ambiental, na atualidade, estão relacionados aos mais variados setores da sociedade. Para entender a questão ambiental não é possível abordar apenas a sua dimensão local, mas também os caminhos percorridos nacional e internacionalmente.

Falar em meio ambiente, antes de contextualizar e datar os acontecimentos internacionais e nacionais é falar também em Karl Marx. John B. Foster (2005), que em seu livro “A ecologia de Marx: materialismo e natureza”, relata a preocupação deste intelectual e teórico político com a natureza, além de muitos outros tópicos de igual importância.

Na visão de Foster (2005), Karl Marx argumentou várias vezes sobre a necessidade de se cuidar da natureza de forma consciente, como também afirmou que o modelo de desenvolvimento capitalista só se preocupa com a terra depois que foram retiradas suas qualidades.

Segundo este mesmo autor, a sociedade capitalista da época de Karl Marx, e ainda hoje, não conseguia/consegue ainda aplicar métodos científicos racionais na terra, como por exemplo, o rodízio de culturas, o uso de refugos e de adubos de animais para melhorar a fertilidade do solo. Essa ideia, ainda em 1840, enfatizava “a necessidade de manter a terra em benefício da cadeia de gerações humanas” (FOSTER, 2005, p. 230), noção esta definida, mais tarde, pela Comissão de Brundtland, como o desenvolvimento sustentável.

No final de sua vida, essas questões tornaram-se para Karl Marx mais importantes quando explicou ser possível a formação de um sistema agrícola racional, em que as condições de sustentabilidade fossem mantidas – algo que, na visão dele, era impossível na agricultura capitalista de larga escala. A terra precisava ser conservada e cultivada para o bem das futuras gerações.

A incorporação da questão ambiental nos debates sociais, mais especificamente o termo educação ambiental, é registrado mais tarde, em 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), em Paris. Esta organização, dedicada à conservação dos recursos naturais, tem como missão influenciar e auxiliar a sociedade mundial para a conservação da

biodiversidade. Possui, ainda, uma lista com espécies da fauna e flora ameaçadas de extinção, desde 1953 (JACOBI, 2005).

Algum tempo depois, em 1972, realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, onde foi discutida a questão ambiental em nível mundial, inserindo, assim, este tema na agenda internacional. Também foram definidos “os elementos que nos levam da escassez à sustentabilidade” (JACOBI, 2005, p. 237). Com esta repercussão da questão ambiental iniciou-se uma sensibilização da sociedade para o zelo ambiental.

Tristão (2008, p. 40) ressalta que, a partir deste evento, muitos outros foram realizados com o objetivo “de encontrar soluções para o desenvolvimento das sociedades, sem provocar agressões ao meio ambiente ante a globalização da economia. O conceito de desenvolvimento, até então, tinha um forte caráter economicista”.

Três anos se passaram e, em 1975, houve o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental que, segundo Guimarães (2010), originou a Carta de Belgrado. Nesta carta, elaborada ao final do encontro realizado em Belgrado, Iugoslávia, e promovido pela UNESCO, foi descrita objetivos e metas para a educação ambiental, com foco no meio natural e artificial, levando-se em consideração os fatores políticos, sociais, culturais e ecológicos. Explicita, ainda, a necessidade de uma educação contínua e multidisciplinar, a formação de uma consciência coletiva em prol do ambiente, da cooperação e das inter-relações homem e sociedade.

Outro encontro importante ocorreu em 1977, em Tbilisi, Rússia, chamado de Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Foi a primeira conferência a tratar do tema educação para o desenvolvimento sustentável, além de discutir sobre a formação de uma nova consciência sobre o valor da natureza, traçando diretrizes, conceituações e procedimentos para a educação ambiental. Tristão (2008, p.40), recorda inclusive, que esse evento

não deixa de marcar um avanço conceitual ao associar ecologia e economia, na medida em que encampa um largo espectro das dimensões social, ética, econômica e cultura do meio ambiente, ou seja, passa a ser meta da educação ambiental a formação de sujeitos para a apreensão da complexa dimensão da realidade ambiental.

Dez anos depois, foi realizado, também pela UNESCO, a Segunda Conferência Mundial para tratar da Educação Ambiental. Nesta conferência foram

intensificados os princípios contidos da Primeira Conferência, delineados planos de ação para a década de 1990 e foi avaliado o que tinha sido realizado até então (GUIMARÃES, 2010).

Em nível nacional, a década de 1970 foi considerada um “estágio embrionário” segundo Guimarães (2010), pois em um país periférico⁴ como o nosso as inovações chegam com certa defasagem e, também, porque se passava por um período de regimes autoritários. Iniciavam-se poucos e tímidos atos e educação ambiental, de pequena repercussão. Na década seguinte, surgem com mais intensidade trabalhos acadêmicos sobre a temática ambiental incluindo o envolvimento da sociedade, uma vez que o regime político já estava em transição para uma fase democrática. A educação passava a ser chamada a desempenhar um duplo papel: desenvolver uma consciência crítica e orientar as pessoas para o uso mais racional dos recursos oferecidos pela natureza, através da internacionalização de valores (crescimento do sentimento de solidariedade e responsabilidade social).

O Brasil foi palco dessas discussões também em 1992, quando a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento adotou e estendeu muitas das recomendações propostas em Tbilisi (1977). Paralelo a esse evento, no Fórum Global, foi redigido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global por educadores ambientais, jovens e pessoas ligadas ao meio ambiente de vários países do mundo. Nesse documento foram elaborados 16 princípios da educação, incluindo a necessidade de um pensamento crítico, do fazer coletivo, solidário, interdisciplinar e diversidade e, ainda, um conjunto de compromissos para a sociedade (JACOBI, 2005).

Outro documento que resultou dessa conferência (também conhecida como Rio-92) foi a Agenda 21, um documento que também reafirma a construção de sociedades sustentáveis, conciliando proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica em nível local, nacional e global.

Para Tristão (2008), apesar da evolução no debate dessas questões, ainda há certo reducionismo técnico e burocrático. Porém, esta visão técnica não é o suficiente para garantir a sustentabilidade desejada. Adotou, então, o termo

⁴ Na visão de Guimarães (2010) país periférico refere-se ao país que ainda não atingiram o grau de desenvolvimento econômico e nem o poder político dos demais países centrais, ou seja, ricos e com melhores relações comerciais internacionais.

‘sociedades sustentáveis’, entendendo que as mudanças ocorrem onde há sensibilidade, sentimento e causas em comum.

Na cidade de Tessalônica, Grécia, em 1997, além de se insistir na questão do consumo responsável, reforçando os temas da Rio-92, foi debatida a introdução do conceito de sustentabilidade na educação formal, na mudança do padrão de consumo e adoção de estilos de vida sustentáveis (GADOTTI, 2008).

Em 2002, foi instituída, através da resolução 52/254, a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na qual, mais uma vez, é ressaltado o papel da educação na promoção da sustentabilidade. O objetivo é integrar princípios, valores e práticas de desenvolvimento sustentável na educação e no ensino, estimulando, segundo Gadotti (2008, p. 34) “mudanças de atitudes e comportamentos”.

Há que se destacar, ainda, a Carta da Terra, uma declaração contendo princípios importantes para uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável, cuja iniciativa foi das Nações Unidas, mas que se desenvolveu e finalizou como sendo da sociedade civil. É o resultado de uma década de diálogo entre diferentes culturas que visa à reflexão de novos valores e que busca uma nova ética global.

Há 10 anos, na Cúpula Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, em 2002, em Johannesburgo, observou-se uma redução das expectativas geradas na Rio-92, pois, segundo Jacobi (2005, p. 239), “não se concretizaram os objetivos de aprofundar o debate em torno do desenvolvimento sustentável e praticamente não foram acordados novos passos nem no plano teórico, nem no plano das medidas práticas”.

Recentemente realizou-se no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, objetivando renovar o compromisso político com o desenvolvimento sustentável, através da avaliação dos progressos e falhas na implementação de decisões que foram adotadas pelas principais cúpulas sobre o tema e o tratamento de novos e emergentes assuntos. Nesse evento, além das questões ambientais, foram tratados aspectos relacionados a questões sociais, como a falta de moradia, por exemplo.

A sociedade continua a sentir os impactos do modelo de desenvolvimento capitalista e

durante a última década, muitos países aumentaram sua vulnerabilidade a uma série mais intensa e frequente de fenômenos que tornaram mais frágeis os sistemas ecológicos e sociais, provocando insegurança ambiental, econômica e social, minando a sustentabilidade e gerando incertezas em relação ao futuro. Prevalece ainda a ideologia ao progresso, que rejeita ou minimiza as questões ambientais, seja no discurso ou na prática (JACOBI, 2005, p.239).

Mesmo com todos os avanços que ocorreram na introdução da questão ambiental na sociedade, esse mesmo autor destaca que ainda persiste o lado negativo, como a perda da biodiversidade, degradação ambiental e redução dos recursos não renováveis.

2.3. Educação Ambiental Conservadora e Educação Ambiental Crítica

Para compreender como os debates ambientais iniciaram no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, é preciso entender como surgiram os movimentos ecológicos e o contexto da época. Para isso, utilizar-se-á neste trabalho a reflexão de Carvalho (2008, p. 45), na qual a autora ressalta que a palavra ecologia “migrou do vocabulário científico para designar também projetos políticos e valores sociais, como a utopia da boa sociedade, a convivência harmônica com a natureza, a crítica aos valores da sociedade de consumo e ao industrialismo”. Esta ideia que transitou do conhecimento científico para as lutas sociais, fez emergir os movimentos ecológicos.

Sob um olhar político, o país passava por um golpe militar, iniciado em 1964 e que terminaria em 1985, cuja maior característica seria a ‘liberdade restrita’. Por conseguinte, as discussões ambientais sofreram influências conservadoras, isto porque, segundo Lima (2009, p. 149), “a questão ambiental se desenvolvia e subordinava a uma orientação maior do governo de perfil desenvolvimentista, tecnocrático e autoritário, que demarcava claramente o sentido e os limites do que era possível avançar nessa área”.

Conseqüentemente, a educação ambiental também foi delineada sobre esse modelo. Loureiro (2005) destaca que a educação ambiental se inseriu em setores governamentais e científicos ligados à conservação de bens naturais, num sentido comportamentalista, tecnicista e voltado para o ensino de ecologia e para a capacidade de resolver problemas.

Por abordar a educação ambiental de uma forma mais técnica e naturalista havia certa neutralidade nos aspectos políticos, econômicos e éticos, o que ocasionou uma assimilação pacífica da questão, já que não exigia transformações nos modos de vida da sociedade.

Loureiro (2005, p. 1475) destaca algumas características centrais desse modelo conservador ou comportamentalista de se perceber a educação ambiental:

- compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas;
- despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;
- foco na redução do consumo dos bens naturais, deslocando essa discussão do modo de produção que a define e situa;
- diluição da dimensão social na natureza, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza;
- responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualizado social e politicamente.

Percebe-se, dessa forma, que esta educação ambiental de cunho conservador possui suas bases em uma forma fragmentada e reducionista de compreender a natureza enquanto algo complexo e que possui inter-relações. Ressalta-se que a educação, por sua vez, apresentava os mesmos traços individualistas, conservadores e fragmentados.

Ainda nesta época, Lima (2009) afirma que os movimentos ecológicos não eram reconhecidos como políticos e, por isso, não possuíam liberdade democrática para atuar, fazendo com que os políticos de esquerda migrassem para a 'militância ambiental'. Essa mudança agregou ao movimento um caráter mais crítico e social e proporcionou, assim, uma melhor orientação para os rumos da educação ambiental.

Lima (2009, p. 151) destaca, ainda, que o desenvolvimentismo desta época influenciou o modo de perceber a questão ambiental no Brasil e que "para o pensamento desenvolvimentista, o discurso ambiental representava um obstáculo ao crescimento econômico - e ao industrialismo – tido na época como a resposta a todos os problemas do país". É interessante salientar que, nesse período, o país passava pelo chamado Milagre Brasileiro⁵ e a preservação ambiental era considerada, em parte, uma interferência.

⁵ Para Lima (2009), Milagre Brasileiro ou Milagre Econômico Brasileiro foi conhecido como um período de grande crescimento econômico, durante o regime militar ocorrido no Brasil. Por pensamento desenvolvimentista, o mesmo autor refere-se a uma economia política cuja ênfase se dá

Esta mesma ideologia observava a questão ambiental dissociada da questão social. Lima (2009, p. 151) acrescenta que “a pobreza e a questão social eram nossas prioridades e o problema da degradação ambiental era um luxo reservado aos países desenvolvidos – uma ideologia importada – que desviava nossa atenção dos ‘verdadeiros’ problemas do país”. Para o referido autor, essa visão que ainda persiste, prejudicou a formação de alianças entre os ambientalistas e os movimentos sociais, o que só ocorreu mais tarde, na metade dos anos 1980, sendo reconhecido como socioambientalismo.

A partir do momento em que se percebeu que estas duas questões complementavam-se e que a degradação ambiental era fruto de um mesmo modelo de desenvolvimento, houve prosperidade nos debates. Os encontros objetivaram encontrar um modelo de desenvolvimento que concilie desenvolvimento econômico e proteção ambiental.

Lima (2009) argumenta inclusive que a educação ambiental conservacionista foi muito influenciada pela visão biologizante de mundo, utilizando-se de seus conceitos e teorias particulares. A ênfase foi dada aos aspectos naturais ou ecológicos, deixando de explorar os aspectos políticos, sociais e econômicos que o referido tema merecia.

Mais uma vez é necessário reportar-se a Foster (2005), quando, referindo-se a Marx, faz uma crítica à visão dualista homem/natureza, através do conceito de falha metabólica, uma ruptura no metabolismo entre homem e natureza, que se vincula a essa concepção conservadora de perceber o meio ambiente. Foster (2005, p. 220), analisando esta questão, destaca que

o conceito teórico central de ‘falha’ na ‘interação metabólica entre o homem e a terra’, isto é, o ‘metabolismo social prescrito pelas leis naturais da vida’, através do ‘roubo’ ao solo dos seus elementos constitutivos, exigindo sua ‘restauração sistemática’. Esta contradição se desenvolve através do crescimento simultâneo da indústria de larga escala e da agricultura de larga escala sob o capitalismo, com aquela oferecendo a esta os meios para a exploração intensiva do solo.

Falha esta que surge como consequência do processo de apropriação privada e da exploração do trabalho alienado. Além disso, a discussão sobre a problemática ambiental parte, também, do pressuposto dessa ruptura metabólica, em um sistema

no crescimento industrial e de infraestrutura, com consequente aumento do consumo. Pode-se dizer que é uma política aplicada a sistemas econômicos capitalistas que coincidiu com o Milagre Brasileiro.

capitalista onde a história do homem é separada da história da natureza. A consequência disto nos remete à visão dualista de educação ambiental na atualidade (VELLOSO, 2006).

Para contrapor esse pensamento reducionista de perceber os temas ambientais antagônicos às questões sociais, de perceber a importância das relações entre os diferentes saberes e suas contribuições ao tema, de fundamentar uma nova orientação educativa capaz de intervir na crise ecológica e social é que surge a educação ambiental crítica. Nesse contexto, a visão ingênua e simplista de educação ambiental como respeito à natureza começou a ser repensada pela sociedade, uma vez que a educação ambiental é, nas palavras de Carvalho (2008, p. 154),

uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade. Faz parte de uma tentativa de responder aos sinais de falência de todo um modo de vida, o qual já não sustenta as promessas de felicidade, afluência, progresso e desenvolvimento.

Carvalho (2008, p. 156/7) esclarece, ainda, que “o projeto político-pedagógico da EA⁶ Crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas”.

Pode-se salientar, inclusive, que educação e conhecimento são construídos a partir do diálogo, do auxílio do outro, em busca da criticidade, emancipação e mudança da realidade. Lima (2009, p. 156) acrescenta que

dentro dessa mesma concepção educativa, por natureza democrática, participativa e inclusiva, cabe explorar não apenas o diálogo interno ao ambiente pedagógico como também sua relação com a vida comunitária, na qual a prática educativa ocorre, especialmente quando a dimensão ambiental – na verdade socioambiental – é o foco privilegiado.

Este mesmo autor relata que, a partir da crítica à educação ambiental conservacionista, surgiram outros adjetivos que complementaram a educação ambiental, como a EA crítica, a EA emancipatória, a EA transformadora. Isto ocorreu porque alguns autores estavam descontentes com o reducionismo destinado à educação ambiental e seus resultados.

⁶ As letras EA encontradas nas citações de alguns autores e na dissertação referem-se à expressão Educação Ambiental.

Evidencia-se, assim, que as mudanças históricas e políticas ocorridas no Brasil, destacando-se a redemocratização política a partir de 1980, a entrada de um governo civil, surgimento de ONGs e movimentos sociais, ampliação de debates ambientais e o amadurecimento desta questão, levaram o país a dialogar mais e a preocupar-se mais com o socioambientalismo.

Na visão de Lima (2009, p. 157) isso foi salientado na Rio-92, momento que possibilitou reivindicações e diálogos sobre a problemática ambiental. Além disso,

a EA viveu um momento de grande efervescência e renovação quando de construíram novas identidades, se demarcaram novas definições conceituais e se definiram posições e alianças políticas importantes para a reorganização do próprio campo.

Ressalta-se aqui, como nova definição de conceito, o desenvolvimento sustentável, gerado através de reflexões sobre o desenvolvimento econômico e a crise ambiental.

Mais uma vez busca-se em Loureiro (2005, p. 1476) as características desse modelo transformador, crítico ou emancipatório de perceber a educação ambiental:

- busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são prática indissociáveis da Educação Ambiental;
- preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciência e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo, ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos;
- busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade.

Na visão deste mesmo autor, a educação ambiental crítica tem como um dos conceitos centrais a práxis educativa, entendida aqui como um processo onde o sujeito se firma no mundo, modificando a realidade e sendo modificado por ela, de forma reflexiva, remetendo a teoria à prática. Nesse sentido, Freire (2004) afirma que a práxis implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Ela deve ser realizada através das interações e mediações que estabelecemos com o outro, com a sociedade e com o mundo.

Velloso (2006) salienta muito bem esta questão, quando destaca que nessa visão de educação ambiental não basta verificar as consequências da degradação ambiental e social que vivemos, mas é necessário intervir nela a partir da compreensão de meio ambiente enquanto totalidade. Afirma, ainda, que

a apreensão desta totalidade fundamenta-se em uma reflexão de que o papel que o ser humano exerce na coletividade em que vive depende dos fatores políticos, econômicos, culturais que se interpenetram na base material, natural e social, em que ele está imerso. Conscientizar-se desta totalidade constitui a base para as mudanças efetivas das relações humanas e das relações da sociedade humana com a natureza em prol de uma existência mais digna e mais justa para todos e para o planeta (VELLOSO, 2006, p.35).

Nesta perspectiva, insere-se na proposta de uma educação ambiental crítica a formação e o exercício da cidadania, a partir da vivência e do sentimento de pertencimento à vida planetária. A atuação deste novo sujeito social, o “cidadão planetário”, como destaca Guimarães (2007), deve ser de reconhecer-se como parte de um todo, de sentir-se integrado com a existência única, planetária.

Essa consciência, que se forma através da participação crítica, auxilia a capacidade, tanto de atuação como de transformação, desse novo sujeito social, cujo objetivo é direcionar ações para um novo modelo de sociedade, com ênfase na ética nas relações entre seres humanos e natureza.

Carvalho (2008, p. 83) observa que

educar para a cidadania é construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. Ter uma atitude ecológica é assumir essa responsabilidade que se exerce em todo o tempo e lugar, sendo cidadão. A educação tem um papel fundamental na construção dessas práticas sociais cidadãs, desde que assuma sua inalienável dimensão política.

A educação ambiental crítica busca, assim, a transformação nas relações sociais, de produção e, principalmente, nas relações homem e natureza. Deve-se crer na possibilidade de um desenvolvimento ambientalmente sustentável.

2.4. A Formação de Professores e Educação Ambiental

Na atualidade, é imprescindível entender que a escola pode e deve ser considerada como local de aprendizagem e de desenvolvimento para esses profissionais, pois “é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo” (LIBÂNEO, 2004, p.35).

Considera-se que é na escola, inclusive, que o docente coloca em prática suas crenças, sua percepção da realidade, suas competências profissionais e pessoais, através da participação ativa na organização da escola e de trabalhos em equipe, por exemplo.

Entretanto, Libâneo (2004) destaca que o ensino tem sido atingido por muitos fatores econômicos, políticos, culturais e educacionais que exigiram mudanças profundas nesse ambiente, como as mudanças nos currículos, na organização das escolas, na concepção de avaliação, nos novos recursos didáticos e a valorização da profissão. A instituição escolar e a sociedade, por sua vez, reclamam por um docente capaz de corresponder aos novos tempos.

Os docentes são considerados os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade da aprendizagem é inseparável da sua qualificação enquanto profissional. Para isso, a construção, o fortalecimento e a segurança da identidade profissional precisam fazer parte tanto do currículo como das práticas de formação inicial e continuada dos professores. Complementando essa questão, Libâneo (2004, p.77/8) sublinha que

nos últimos anos, os estudiosos da formação de professores vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho, mediante a *educação ou formação continuada*. Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à sua identificação com a profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho. (grifo do autor).

Os estudos sobre formação e profissão docente iniciaram na década de 1980, em âmbito internacional, e da década de 1990 em nível nacional. Entre os motivos para essa discussão, citam-se, segundo Nunes (2001), o movimento de

profissionalização do ensino e suas consequências, visando à legitimidade da profissão.

Esses estudos buscaram novos enfoques para compreender a prática e os saberes pedagógicos relativos ao conteúdo escolar, além de resgatar o papel do professor, enfocando a importância de uma formação além da acadêmica. Uma nova abordagem nas investigações levou o professor a ser o foco da atenção, bem como sua história de vida, seja individual ou profissional. Nunes (2001, p. 29) destaca que

percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Também trouxeram novos modos de compreender o trabalho docente, reconhecendo-o como sujeito do saber e do fazer. Todavia, os cursos que habilitam para o exercício desta profissão, as licenciaturas, permanecem sem muitas alterações em seu modelo, desde sua origem, na década de 1930 (PEREIRA, 1999).

Para entender melhor essa questão, é importante retornar ao final do século XIX quando houve a criação das Escolas Normais destinadas à formação de professores para o ensino das ‘primeiras letras’, como salienta Gatti (2010), as quais se relacionavam à época ao nível secundário e, depois, ao Ensino Médio, a partir da metade do século XX. E que continuaram a promover a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até há pouco tempo, quando, a partir da Lei 9.394/96, pressupõe-se a formação de docentes em nível superior.

A inquietação com a formação de professores para o ensino secundário (Anos Finais do Ensino Fundamental) ocorreu ainda no início do século XX, em cursos regulares e específicos, pois até esse período a educação era realizada por profissionais liberais ou autodidatas. Gatti (2010) destaca a necessidade de se considerar que o número de escolas, bem como, o número de alunos era bem pequeno para a época.

A referida autora aponta que no término dos anos 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades existentes, adicionou-se um ano com

disciplinas da área de educação para a aquisição da licenciatura, dirigida a formação de docentes para o então ensino secundário (educação conhecida como 3 + 1).

Em 1939, foi incluído ao curso de Pedagogia esse modelo de educação, formando bacharéis especialistas em educação e, como complemento, professores para as Escolas Normais em nível médio, possibilitando lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. Somente em 1986, com a aprovação do Parecer nº. 161, sobre a reformulação do curso de Pedagogia, que foi permitido a esses cursos oferecer a formação de docentes para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Outro modelo vem conquistando espaço, denominado *modelo da racionalidade prática*, onde, segundo Pereira (1999, p.113), o professor é considerado autônomo nas suas decisões e ações pedagógicas. Nessa concepção, “a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados”.

A partir dessa nova maneira de repensar a formação docente, a prática aparece em todos os momentos do curso de formação. Desse envolvimento, originam-se questões que são levadas para debate nas disciplinas teóricas. Assim, os blocos de formação aparecem articulados. Pereira (1999, p. 117) completa essa ideia, afirmando que

é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

O que se observa é que mesmo com os ajustes ocorridos em virtude das novas diretrizes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura) há a prevalência, nas licenciaturas brasileiras, de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para uma formação pedagógica, contrapondo-se a outros países, onde há uma base comum formativa além de centros de formação de professores que envolvem todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão referentes à atividade didática e às reflexões e teorias a ela ligadas. Conforme Gatti (2010, p. 1357)

adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

Devido a algumas preocupações, apontadas no parágrafo seguinte, que se enfrentam na atualidade com relação às aprendizagens escolares, a preocupação com as licenciaturas cresce, seja em relação às estruturas institucionais, seja pelos currículos, seja pelos conteúdos formativos (GATTI, 2010).

Isso não significa, de maneira alguma, transferir ao professor e à sua formação a responsabilidade pelo atual desempenho da rede pública de ensino. Muitos são os fatores que se dirigem para isso, como analisa Gatti (2010, p.1359)

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Apesar de esta lista de fatores, é preciso atenção especial para a formação inicial de docentes, no intuito de buscar melhor qualificação na formação desses profissionais e, conseqüentemente, melhores oportunidades para as gerações futuras. O papel da escola e dos docentes, nesta perspectiva, “é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania” (GATTI, 2010, p.1360).

Entretanto, a incumbência desses profissionais vai longe. Para Ludke e Boing (2004, p. 1176), “o professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais”. Pode-se sublinhar que o professor é o ator principal do processo educativo, elaborando ligações entre os saberes do mundo e estabelecendo relações com seu contexto de trabalho.

A palavra ‘formação’, de origem latina, deriva de *formatione* que significa ato, modo ou efeito de formar. No dicionário Houaiss (2009) ‘formação’ é entendido como

“conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a uma atividade prática ou intelectual”.

Brzezinski (2008, p.1144) destaca que a palavra ‘formação’ é passível de receber muitas interpretações. Em seus estudos acerca da formação de professores ela reporta-se a outros estudiosos dessa mesma área e associa o termo a alguma atividade; a um processo de desenvolvimento que ocorre em decorrência da maturação interna da pessoa e da aprendizagem; uma ligação à prática, à produção (de quem se forma) e que leva em consideração a identidade do formando, suas representações sociais, afetivas e culturais. Destaca ainda que

nestes termos, teoria e prática, saber e ação necessitam articular-se no processo de formação, assim como no trabalho docente as concepções de sociedade, homem, educação, o conhecimento específico e as habilidades operativas, técnicas, tecnológicas não se separam.

Por conseguinte, Brzezinski (2008, p.1144) aponta que formação de professores apresenta uma natureza peculiar e possui três traços que a diferenciam de qualquer outra formação: é uma formação acadêmico-científica e também pedagógica; tem por finalidade a formação de pessoas que se dedicarão a uma profissão; e se constitui como formação de formadores, uma vez que ocorre num local onde há “formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador”.

Complementando essa análise, a supracitada autora enfatiza que o exercício do magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental merece certo domínio multidisciplinar, bem como, uma prática unodocente que concedem identidade ao professor e, também, é importante uma formação que favoreça o desenvolvimento de um posicionamento científico, ético, político e didático. Assim, a preparação deste profissional deve possibilitar o alcance de alguns saberes: científico, pedagógico, cultural e político, e transversal. Essa variedade de conhecimentos e saberes é necessária no processo de formação de professores para atingir a maturação interna e a segurança nos conhecimentos e práticas que conferem preparo teórico e habilidades no desenvolvimento do seu trabalho.

Para dar início aos estudos de um profissional da educação é essencial um curso de graduação, conhecido como formação inicial, e realizado em instituições especializadas. Brzezinski (2008) salienta que a formação inicial deve ser realizada

na universidade, a qual é entendida como local do universo teórico, dos conceitos e métodos produzidos ao longo da história. Destaca ainda que “a universidade consolida-se como instituição clássica de formação de professores na modalidade inicial compromissada com o desenvolvimento da pesquisa articulada ao ensino e à extensão” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1147). Formar-se na universidade, continua ela, é mais que profissionalizar-se, pois essa instituição desenvolve a capacidade de entender e modificar a realidade, de fazer história.

No que se refere à educação continuada, esta vem crescendo no Brasil principalmente pelas mudanças solicitadas pela LDB, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Formação continuada de professores expressa-se na ideia de educação que acontece ao longo da vida e é reforçada no artigo 1º da LDB “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, considera a formação continuada de professores como um processo ininterrupto, que possibilita reflexões acerca da ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho do docente. Para isso é essencial levar em conta que o conhecimento elaborado na formação inicial, na vivência pessoal e na experiência de trabalho deva ser repensado e melhorado na carreira profissional (BRZEZINSKI, 2008).

A associação também admite que a formação continuada aconteça à distância, já que, em decorrência do cotidiano das escolas básicas e do conhecimento tecnologias da informação, o docente não iniciante tem maturidade para se aperfeiçoar e acompanhar um curso não presencial.

De forma semelhante, Libâneo (2004, p. 79) enfatiza que, apesar de ser um modo diferente de ver a capacitação profissional do docente, a formação continuada tem por meta o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que o professor tem a possibilidade de refletir e avaliar o que faz. “Significa que o professor analisa sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos”.

O saber e o conhecimento se transformam constantemente e, por isso, a formação continuada se torna importante, já que o saber que elaboramos sobre a realidade se modifica, precisa ser revisto e ampliado. Ainda, no entendimento de

Libâneo (2004), é necessário pensar que a formação continuada é questão indispensável para a profissionalização bem como para o exercício responsável da profissão.

Assim, a formação de professores reclama alterações, visto que seu processo ocorre em função das necessidades das pessoas e da sociedade. Segundo Ribas (2005, p. 16) “é preciso que se tenha clareza de que, com todo avanço da tecnologia e dos meios de comunicação, a simples transmissão do conhecimento não justifica o trabalho do professor. O momento histórico exige outra mentalidade, outro modo de ser e agir”.

Entende-se, assim, que mudanças devem ocorrer, tanto na formação inicial como continuada dos professores, mesmo porque essa formação é abrangente e inconclusa, realizada no decorrer de sua atividade profissional. Estas ações, que levam o professor a estar constantemente em busca de seu desenvolvimento, são essenciais para uma prática formativa reflexiva.

Nesse processo de reconhecimento é fundamental considerar a formação desse professor bem como a reelaboração que ele faz dos seus saberes quando em contato com sua prática. Desse modo, seus saberes vão se construindo a partir da reflexão na e sobre sua própria prática e, como destaca Nunes (2001, p. 30) “essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares”.

Ao mesmo tempo em que o professor busca novos conhecimentos para sua formação ele reestrutura sua própria prática pedagógica, seu modo de ensinar, sua atividade. Inserindo-se num processo de reflexão com os demais integrantes da escola ou da universidade o professor reflete, analisa e avalia sobre sua ação.

Pode-se dizer que a prática docente é um exercício diário, uma formação que não finda, pois ele está em constante busca por novos conhecimentos, teorias e práticas. Assim, o fato de reconstruir incessantemente sua prática é um desafio posto ao professor, um desafio necessário e que possibilita aos educandos e ao próprio professor o aprofundamento em um ambiente de aprendizagem significativo.

Santos (2010) destaca que o homem, diferentemente dos demais animais, desenvolveu-se culturalmente e criou uma bagagem intelectual permeada de descobertas, observações e mediações feitas na natureza. E esse conhecimento pertence a todos que compartilham a condição humana.

Assim, o ato de educar é um processo onde cada sujeito toma parte desse conhecimento e, ainda, elabora novos conhecimentos, propiciando a autonomia e emancipação. A educação está associada, desse modo, com o processo de formação, de transformação de todos os envolvidos.

Diante do exposto, a escola apresenta-se como meio de construção de significados e valores que orientam as práticas dos sujeitos, num sentido amplo e profundo. A partir deste papel transformador, a escola também é responsável por desenvolver uma nova forma de relacionamento entre homens e natureza. Assim, a educação ambiental pode significar uma possibilidade de mudança cultural e social.

A educação ambiental pretende estimular mudanças sociais e culturais com vista a alcançar a sensibilização, a convivência coletiva e a melhorar a relação homem-natureza, como enfatiza Santos (2010, p. 224)

a educação ambiental possui uma importante tarefa a ser desenvolvida na promoção de uma nova relação entre seres humanos e natureza. Nessa relação, ambos devem ser valorizados pelo que são, por sua vida e existência, por meio de um novo modo de se considerar o outro, respeitando sua alteridade e diferença.

Guimarães (2010) destaca a importância da superação da perspectiva de que o homem é o centro, o ser superior que vive no planeta e que seus desejos e necessidades são os pontos essenciais que devem ser satisfeitos. A educação ambiental, no entendimento deste autor, concentra-se no equilíbrio dinâmico do ambiente, onde a vida é considerada em seu sentido pleno de interdependência de toda natureza, homens e natureza em união, parceria. Aponta, inclusive, que

a EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio. Aspectos estes que são intrinsecamente complementares; integrando assim Educação Ambiental e educação popular como consequência da busca da interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente (GUIMARÃES, 2010, p. 14).

Como já salientado anteriormente, muitos embates acontecem na profissão professor e apenas saber o conteúdo já não é mais suficiente, é preciso saber como ensinar. Há que se (re) organizar o conhecimento, os saberes, para que se aproximem da realidade (ARAUJO, 2007).

A educação ambiental passa, então, a ser chamada a auxiliar na reflexão do papel dos professores frente aos problemas sociais, especialmente, no que se refere às práticas pedagógicas, pois é um tema significativo e preocupante e, ainda, possibilita as trocas, os momentos de discussão e a busca por parcerias com a comunidade escolar, buscando responder a grande questão do que é educação.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para atender ao objetivo proposto deste trabalho, qual seja o de analisar as representações sociais de educação ambiental de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Pato Branco, inicia-se apresentando os sujeitos participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e, também, de análise dos dados levantados.

Para isso, faz-se uso das palavras de Dotta (2006, p. 25) para destacar a importância das representações sociais de educação ambiental, a qual enfatiza que “o mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias é compartilhado entre pessoas; por isso, as representações são sociais e de fundamental importância na vida cotidiana”, ou seja, são essas representações que orientam as pessoas na maneira de perceber os mais diversos aspectos da vida real, na maneira de interpretar e tomar decisões ante eles.

3.1 Sujeitos da Pesquisa

A busca pelos sujeitos da pesquisa iniciou-se com uma visita a Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de saber quais seriam as possíveis escolas e professores a participar, uma vez que outras colegas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional também estavam realizando pesquisas nas escolas municipais.

A rede municipal de ensino da cidade de Pato Branco é composta de 26 escolas de Ensino Fundamental, sendo apenas 3 da zona rural, com um número aproximado de 4.245 alunos e 471 professores, embora alguns estejam ocupando cargos diferentes, como coordenação, direção, supervisão e até mesmo em desvio de função.

Destes, aproximadamente, 180 são regentes de sala de aula (1º ao 5º ano) e os demais são professores que atuam nas demais disciplinas, como Arte, Ensino

Religioso, Literatura, Inglês e Educação Física. No que se refere aos professores regentes, a grande maioria possui formação em Ensino Superior, como Pedagogia.

Da totalidade das escolas foram, então, escolhidas uma escola municipal rural e uma escola municipal urbana. A escolha dos grupos foi de forma aleatória e, inclusive, por oportunizar uma possível diferenciação nas metodologias de trabalho dos professores (aqueles do ambiente rural podem fazer um trabalho diferenciado, com um enfoque no sentido ambiental).

Nestas instituições de ensino, coletaram-se informações, através de entrevistas (cujo roteiro encontra-se no apêndice A) e análise dos Planos de Ensino dos professores e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com as professoras regentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e as respectivas diretoras, obtendo-se 12 entrevistadas (6 participantes de cada escola). Todos os sujeitos concordaram em participar voluntariamente da pesquisa.

As professoras participantes, em sua maioria, são formadas em Pedagogia ou possuem Magistério, trabalham na rede municipal e também estadual de educação, perfazendo uma carga horária semanal de 40 horas. A faixa etária varia entre 25 e 55 anos de idade.

É importante destacar que, para que as entrevistas e a análise os Planos de Ensino das professoras ocorressem, primeiramente foi realizado contato telefônico com diretoras das escolas, onde estas fizeram as autorizações para depois dialogar com as professoras sobre os objetivos e as intenções da pesquisa. Em todas as fases da pesquisa as visitas às escolas foram previamente agendadas com as responsáveis. Na escola urbana, por exemplo, foi preciso levar uma colega para auxiliar as professoras no momento das entrevistas, para que os alunos não ficassem sozinhos na sala de aula e elas tivessem mais tempo e tranquilidade para responder a entrevista.

3.2 Procedimentos de Coleta de dados

Vários estudiosos da Teoria das Representações Sociais preconizam que o levantamento de representações necessita a utilização de diferentes métodos de coleta de dados. Almeida (2005, p. 156), por exemplo, afirma que

esse caráter pluri-metodológico, que tem marcado as pesquisas em representações sociais, deve-se à necessidade imposta pela própria teoria de abarcar o objeto a partir de diferentes perspectivas. Dessa forma, tentamos explicar como os indivíduos pensam e como este pensamento se organiza e se estrutura. Ainda, importa conhecer porque os indivíduos pensam de uma determinada forma, o que nos leva a buscar ancoragens sócio-históricas e culturais dessa forma de pensamento social.

Farr (2010) afirma que esta teoria não favorece nenhum método de pesquisa em especial, pois a variedade de opções é grande. Isto não significa que qualquer método serve para pesquisas em representações sociais. O que Farr enfatiza é que a adoção das diferentes teorias complementares resulta na escolha dos diferentes métodos.

Percebe-se, assim, que as representações não expressam uma forma homogênea de pensar e, por isso, uma abordagem de múltiplas metodologias é necessária para elucidar as informações que envolvem o objeto de uma representação. Na visão de Spink (2004), essa tendência pelo uso de diferentes técnicas e instrumentos para verificar um mesmo objeto tem como característica básica a complementaridade.

Salienta-se, inclusive, que as representações sociais possibilitam a comunicação na medida em que fornecem códigos para que os sujeitos possam nomear e classificar os aspectos de seu mundo seja individual ou social.

Moscovici (2004, p.22) esclarece que “as representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação”. A conversação, destacada por Moscovici, é o veículo, o meio pelo qual se constroem as representações sociais.

Na presente pesquisa os dados foram coletados mediante três procedimentos, descritos a seguir.

3.2.1 Entrevistas

Inicialmente realizou-se uma entrevista semiestruturada, composta de sete questões, com as professoras regentes, previamente marcadas com as diretoras das escolas, focalizando basicamente suas concepções de educação ambiental,

seus processos de formação como docentes e suas práticas pedagógicas em educação ambiental.

Justifica-se o uso da técnica, pois mensagens verbais

expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e do objeto do conhecimento” (FRANCO, 2008, p.12).

De forma semelhante, Sá (1998, p.89) registra que a entrevista “é uma noção bastante difundida a de que o material discursivo do qual se queira extrair as representações deve ter sido produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível”.

O recurso da entrevista permite ao pesquisador fazer inferências em qualquer momento, para esclarecer e/ou complementar situações em que possam ocorrer dúvidas. Também visa estimular os sujeitos a falarem sobre suas experiências com relação ao tema da questão proposta. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo, com o intuito de compreender os significados/sentidos que os sujeitos dão às suas informações.

O uso dessas técnicas verbais é o modo mais comum de acessar as representações, as quais geralmente começam com entrevistas abertas conduzidas a partir de um roteiro mínimo. Spink (2004, p.100) destaca, ainda, que

dar voz ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta.

Sabe-se que a técnica da entrevista é uma questão delicada, pois é necessário perguntas de qualidade, uma vez que a “espontaneidade não é garantia de ampla revelação das representações, podendo mesmo ter, ao contrário, o efeito de encobri-las” (SÁ, 1998, p. 89).

Assim, Jodelet (2001) indica que se inicie com questões mais concretas, de fácil esclarecimento e relacionadas às práticas dos sujeitos envolvidos, para, progressivamente, passar às perguntas mais reflexivas. Essa estratégia “assegura a consistência teórica do método, pois com frequência o não dito – por exemplo uma premissa implícita se omite – constitui um conteúdo principal da representação”(SÁ, 1998, p. 90).

3.2.2 Hierarquização de Evocações

O segundo procedimento realizado foi uma adaptação da técnica descrita por Almeida (2005), denominada *triagens hierárquicas sucessivas*⁷. Esta técnica se caracteriza por apresentar duas etapas: a primeira consiste em levantar elementos da representação mediante o emprego de um instrumento de evocação com um termo indutor. Nessa etapa, ainda, serão elaborados aproximadamente 32 cartões com os termos mais salientes identificados após a análise das evocações dos sujeitos. A segunda etapa da técnica consiste na apresentação dos cartões aos sujeitos, solicitando-se que cada um separe as 16 palavras que lhe parecerem as mais características do objeto da representação; a seguir eles escolhem as oito palavras mais representativas e assim sucessivamente até que se chegue “a uma única palavra que melhor representa, na perspectiva do sujeito, mais efetivamente o objeto” (ALMEIDA, 2005, p. 153).

A adaptação da técnica à qual se refere acima, diz respeito à primeira etapa. Assim, ao invés dos entrevistados citarem palavras ou frases que lhes vêm à mente a partir de um termo indutor, as palavras-chave foram retiradas do próprio material obtido com a análise das entrevistas, escolhendo-se as mesmas pela sua saliência e importância, as quais encontram-se descritas no próximo capítulo.

Com a utilização dessa técnica identificou-se elementos estruturais da representação social de educação ambiental dos sujeitos da pesquisa e, dessa forma, obteve-se elementos para uma análise mais segura acerca do objeto da investigação.

3.2.3 Análise Documental

Finalmente, no terceiro procedimento, analisaram-se os Planos de Ensino de cada professora bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas onde os sujeitos da pesquisa atuam, com o intuito de comparar as práticas pedagógicas

⁷ Esta técnica descrita por Almeida (2005) baseia-se na obra de Abric: *Pratiques sociales et représentations* (1994).

em educação ambiental com as representações sociais dos docentes. Nos planos das professoras foram observados os registros e atividades desenvolvidas sobre educação ambiental e nos PPPs das escolas analisou-se como a educação ambiental é entendida e colocada em prática pelas escolas. A análise de documentos, segundo Almeida (2005), apesar de pouco usada em representações sociais, é uma técnica bastante rica. Ela possibilita a validação das informações obtidas nas entrevistas acerca das representações das professoras.

Para complementar essa discussão, foi elaborada uma discussão dos dados encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e o que os Parâmetros Curriculares Nacionais relatam sobre o assunto (volume que trata do tema transversal meio ambiente), uma vez que é um documento específico para as instituições escolares e que traz orientações sobre políticas públicas de Educação Ambiental. Assim, elaboraram-se reflexões teóricas sobre esses documentos e sua influência nos documentos das escolas em questão.

A escolha por essa sequência de procedimentos deve-se ao fato de inicialmente conhecer e compreender o que os professores pensam e como desenvolvem seus trabalhos em sala de aula para, mais tarde, verificar nos documentos a existência dos registros relatados e encontrados.

3.3 Procedimento de Análise de Dados

Os dados obtidos através das entrevistas foram organizados e analisados através dos procedimentos da análise de conteúdo descrita por Bardin (1977), a qual pode ser entendida como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 1977, p. 360).

Na visão de Franco (2008), a análise de conteúdo é uma técnica muito antiga, tendo suas marcas observadas na preocupação em entender o que significavam os símbolos e os sinais deixados por Deus, em especial as parábolas e metáforas encontradas nos textos bíblicos.

Ainda na percepção deste autor, no início do século XX, nos Estados Unidos, essa abordagem vem com o objetivo de analisar, dentro material jornalístico, os

símbolos políticos. Nos anos de 1950 e 1960 a análise de conteúdo de estendeu para as mais variadas áreas do conhecimento, principalmente quando se trata do comportamento humano.

Franco (2008) destaca que a análise de conteúdo origina-se através da mensagem, sendo ela verbal, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou provocada. Dessa forma, pode-se dizer que a análise de conteúdo tem como ponto essencial o pressuposto de uma concepção crítica e dinâmica de linguagem, entendida, também nas palavras de Franco (2008, p.13)

como uma construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais do dinamismo interacional que se estabelece entre, linguagem, pensamento e ação.

Caregnato e Mutti (2006) sublinham que inúmeros autores referem-se à análise de conteúdo como sendo uma técnica que trabalha com a palavra e que permite, também, elaborar categorias através de expressões (frases ou palavras) que se repetem no material para efetivar essa análise.

Para realizar a classificação dessas categorias, é preciso localizar os temas que elas têm em comum, permitindo seu agrupamento. “Este tipo de classificação é chamado de análise categorial” (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.683). Assim, a codificação e categorização fazem parte da análise de conteúdo.

A definição de categorias de análise ocorrerá a partir da “fala” das respostas presentes nas entrevistas, implicando em idas e vindas do material de análise à teoria. Segundo Almeida (2005, p. 61),

as categorias vão sendo criadas à medida que surgem as respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, da sociedade, da escola, do indivíduo, etc.

A elaboração de categorias é o ponto essencial da análise de conteúdo, pois é necessário classificar os elementos que constituem um conjunto por diferenciação e, depois, reagrupá-los tendo por base critérios definidos. Conforme aponta Franco (2008) esses critérios podem ser, por exemplo, sintáticos (verbos e adjetivos), léxicos (classificação segundo o sentido), expressivos (diversas perturbações da linguagem) ou semânticos (temas).

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pelo critério semântico ou categorias temáticas, uma vez que o tema representações sociais de educação ambiental suscita muitas informações e interpretações sobre um tema em comum aos pesquisados: educação ambiental.

CAPÍTULO 4

AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir os resultados da pesquisa. Tendo em vista a preservação da identidade dos sujeitos, os trechos de falas foram identificados por letras e números. As letras PR designam as professoras da escola rural, bem como DR a diretora da escola rural; as letras PU e DU designam respectivamente as professoras e a diretora da escola urbana. Os números variam de 1 a 5 de acordo com a turma da referida professora (1 para o 1º ano do Ensino Fundamental; 2 para o 2º ano do Ensino Fundamental e assim por diante). Utilizou-se os termos “docentes” ou “professoras” para designar a todas as entrevistadas, sendo elas diretoras ou professoras, no sentido de equalizar a nomenclatura e porque todas as pesquisadas são mulheres.

Considera-se importante destacar a atenção e a disponibilidade das entrevistadas para com a pesquisa, muitas vezes deixando sua sala de aula com uma professora substituta para atender a mestrandia em todas as fases do trabalho. As diretoras também se mostraram interessadas no andamento desta, bem como na posterior divulgação dos resultados encontrados para as próprias professoras das escolas.

Organizou-se, então, o capítulo em dois tópicos. No primeiro apresentam-se e discutem-se os dados relativos às representações de educação ambiental das professoras; e no segundo, analisam-se suas práticas pedagógicas em educação ambiental, estabelecendo-se as relações entre representações, seus processos de formação em educação ambiental e as práticas que desenvolvem.

4.1. A Representação Social de Educação Ambiental das Professoras

Observando o conjunto dos dados obtidos com as entrevistas e com a técnica da hierarquização das evocações, pode-se identificar que a representação social de

educação ambiental das professoras estrutura-se em torno de uma categoria, a *conscientização para respeitar e preservar o ambiente*.

Em outras palavras, trata-se, então, de que essa educação consiste em um conjunto de procedimentos cuja finalidade é desenvolver a consciência para com o respeito e a preservação do ambiente. Ambiente este, contudo, considerado apenas em seus aspectos naturais, como se pode observar nos fragmentos de entrevista exemplificados a seguir:

Conscientizar as crianças para que as coisas aconteçam; tudo o que envolve meio ambiente é importante. Quanto mais houver conscientização melhor é a qualidade de vida. [...] Como nós já trabalhamos na escola já, fomos contemplados com excelente trabalho durante o ano retrasado sobre plantas medicinais que também faz parte do nosso meio ambiente, ano passado trabalhamos sobre água por 5 ou 6 meses e a nossa escola desenvolve um trabalho muito amplo sobre isso, e a preservação de fontes. (PR2)

Quando se tem consciência do que é correto, se vai para uma prática também correta. (PR5)

É preciso conscientização para todos; deve-se estar consciente para se ver a importância que a educação ambiental faz para as pessoas. [...] Então se o ambiente é minha casa, meu jardim. Como posso fazer pra cuidar das árvores, do caminho que eu estou... partindo muito deles e mostrando em atividades, textos, recortes, perguntas, não tirando a interpretação deles mas tentando conscientizar do melhor, porque o ambiente vai retornar para eles, é o ambiente que eles fazem parte. (PU2)

Palavra mais ampla abrange todo o contexto escolar bem como a relação entre as demais informações citadas (palavras). É a palavra-chave: não adianta ter internet, informação se o professor não for tocado na sua consciência, deve ter comprometimento. (PU5)

É preciso estar consciente do que acontece para atuar com os alunos; a partir da conscientização tudo é possível. [...] Se nós professoras trabalharmos e conscientizarmos nossos alunos no dia a dia, nós vamos ter um ambiente melhor, uma conservação melhor para que em anos futuros nós tenhamos onde viver, um ar puro para respirar e água limpa para beber. Eu acho que temos que ter uma educação para transmitir aos nossos filhos, e nossos alunos também. (DU)

[...] no meu entendimento para o meio ambiente ser preservado precisa sim de uma conscientização muito grande a respeito disso, do papel de chicle, do papelzinho de bala, do toco de cigarro. (PR4)

Vejo a educação ambiental como organização do espaço de sala de aula, o cuidado, a higiene com o local onde se está, tanto com as aparas do lápis ou o papel de recorte. Então se a gente não trabalhar com eles desde pequenos eles não vão crescer com essa noção de cuidar do local onde eles vivem, lógico que a partir disso eles vão cuidar do ambiente em que eles estão e estender aos demais ambientes. (PU1)

Primeiramente começamos pela preservação do espaço em se vive, a boa convivência entre as crianças, a questão de boas maneiras, e a partir de

dentro da sala ir pra fora, trabalhando a boa convivência fora da sala, no pátio e sempre trabalhando a questão ambiental, de preservação da água, ambiente, das matas, partindo sempre do entendimento de preservação local. (PU3)

O resultado da aplicação da técnica de hierarquização de evocações corrobora o que afirmou-se sobre que a representação social de Educação Ambiental tem a ver com o desenvolvimento da consciência para com o respeito e a preservação do ambiente.

Na análise das entrevistas identificou-se 32 palavras-chave, as quais foram escolhidas pela sua representatividade no conjunto das respostas das professoras. O quadro 1. apresenta as palavras escolhidas:

Conscientização	Ambiente	Participação	Convivência
Escola	Futuro	Água	Agrinho ⁸
Família	Cotidiano	Conteúdos	Lixo
Preservação	Crianças	Respeito	Interdisciplinar
<i>Internet</i>	Informação	Cuidado	Comunidade
Projeto	Espaço	Formação	Animais
Contexto escolar	Televisando o Futuro ⁹	Atitudes	Solo
Família e Escola ¹⁰	Datas comemorativas	Plantação	Florestas

Quadro 1 - Palavras mais representativas de educação ambiental.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas 32 palavras foram submetidas ao procedimento de hierarquização, para cada professora em separado e, após essa etapa, resultaram como centrais na representação as palavras *Conscientização*, *Respeito* e *Preservação*.

⁸ Programa desenvolvido anualmente em grande parte das escolas municipais do Paraná objetivando a reflexão de temas diversificados e a participação dos alunos nestes através de desenhos e produções de textos (PARANÁ, 2012).

⁹ Concurso cultural estadual realizado anualmente nas escolas (municipais e estaduais) públicas das cidades atendidas pela RPC TV, com participação dos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental além dos professores, também com temas diversificados (PARANÁ, 2012).

¹⁰ Projeto desenvolvido nas escolas do município de Pato Branco com o intuito de resgatar a família como parceira na vida escolar dos filhos, como coresponsáveis (PATO BRANCO, 2012).

Os dados encontrados são compatíveis com os achados de Sander (2012) e Kus (2012), os quais também desenvolveram suas pesquisas na temática das representações sociais e educação ambiental.

Sander (2012), em sua pesquisa acerca das representações sociais de professores do 5º ano do ensino fundamental de Pato Branco, PR, sobre meio ambiente e a relação destas representações com a prática pedagógica em educação ambiental, evidenciou uma visão conservadora de perceber o meio ambiente bem como seus reflexos na prática pedagógica dos sujeitos pesquisados. Após entrevista semiestruturada, técnica de evocação livre e análise documental de registros docentes, essa autora observou que há uma compreensão de foco naturalista, “conscientizar para preservar a natureza” e que as práticas pedagógicas utilizam elementos midiáticos e projetos da iniciativa privada como ferramentas, os quais se intitulam como voltados à educação ambiental e apresentaram igualmente uma concepção de preservação da natureza.

Kus (2012), por sua vez, realizou sua pesquisa em duas escolas de ensino médio da rede pública localizados em Clevelândia, PR, objetivando identificar e analisar as concepções de meio ambiente dos professores e compará-las com suas práticas pedagógicas em educação ambiental. Através das entrevistas e da técnica de evocação livre, o autor constatou a importância atribuída à preservação dos recursos naturais, com destaque para a água e a degradação ambiental. No que diz respeito à concepção de educação ambiental dos sujeitos de sua pesquisa, Kus (2012) destaca que esta é concebida e executada como um conjunto de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento de atitudes para a preservação do meio.

Retornando as docentes das escolas urbana e rural pesquisadas para a elaboração desta dissertação, fica evidente que há coerência entre o que elas entendem por educação ambiental e o modo como concebem e executam suas práticas nessa temática.

Nota-se facilmente que essa representação social de educação ambiental dessas professoras é compatível com as normativas brasileiras para a educação ambiental. Com efeito, no próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação para nortear os rumos da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), essa mesma ideia é apresentada como sendo finalidade da educação ambiental, cuja ênfase está na mudança de comportamentos visando à preservação da natureza. Este documento destaca que

a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso. (BRASIL, 1997, p. 25)

Outro documento que também evidencia essa mesma concepção é a Lei Federal 9.795 de 27 de abril de 1999, ao ressaltar em seu artigo 1º que

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 à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Pode-se dizer, portanto, que o modo de compreender a educação ambiental por parte das escolas e das professoras pesquisadas reflete o que é manifestado nos documentos da política educacional, a qual, por sua vez, sustenta-se na perspectiva hegemônica (conservadora) da educação ambiental, enfatizando apenas mudanças de comportamentos para preservar o meio ambiente (LIMA, 2009; LOUREIRO, 2005).

Além disso, não podemos deixar de destacar, que essa abordagem conservadora sobre a educação ambiental repercute os mais variados espaços sociais, na formação dos professores, nas práticas do cotidiano escolar e nos autores que produzem os livros didáticos, nos quais os professores se inspiram em seu dia a dia (GUIMARÃES, 2011).

Com relação ao uso dos livros didáticos, Meneguzzo e Meneguzzo (2012) enfatizam que, com todas as inovações tecnológicas e multimídias presentes nas escolas, o livro didático ainda se constitui um instrumento importante presente nas salas de aula. Porém, usá-lo como único instrumento pode limitar a aprendizagem dos alunos, apresentando um conhecimento fragmentado e, muitas vezes, distante da realidade em que o aluno está inserido. Apontam, inclusive que “a presença em sala de aula de um bom livro didático, por si só não garante um trabalho de qualidade, pois as ações do professor em sala é que podem assegurar sucesso no

processo ensino-aprendizagem, além de outros fatores evidentemente” (MENEGUZZO; MENEGUZZO, p. 77-78, 2012).

Esses autores analisaram alguns livros didáticos de geografia utilizados em escolas públicas do Paraná e observaram que a temática ambiental ainda é pouco consistente, sem a devida contextualização e aparecem no final dos capítulos em forma de exercícios complementares. “O que se observa é que os assuntos são tratados sem uma perspectiva realmente crítica, ou seja, eu vise fundamentalmente à compreensão dos temas abordados”, concluem os autores (MENEGUZZO; MENEGUZZO, p. 83, 2012).

Por isso, justamente pela coerência entre a representação e a normatização, não se pode deixar de notar, também, indícios da perspectiva conservadora de educação ambiental pela ênfase dada apenas à conscientização para a preservação do ambiente. Ambiente este, diga-se, ao que parece percebido pelas professoras como sendo apenas o local onde se vive pelo destaque que deram aos aspectos naturais, em detrimento dos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que não se separam da e na relação entre sociedade e natureza.

Por outro lado, observou-se também indicações de outra perspectiva que apontam uma visão de educação ambiental para além da escola, como exemplificado na fala das professoras a seguir:

(...) a geração posterior é a geração que vai transmitir os conhecimentos de consciência ecológica e a questão da atualidade, as formas de evitar desperdício, divulgação de metas e conhecimentos que são aplicados em sala de aula, estendendo pra família, comunidade e bairro. Agora temos o trabalho da paz e junto com a comunidade vamos trabalhar a dengue, separação de lixo, organização de jardins, pintura do meio-fio das ruas. Tem o projeto da água que está sendo concluído hoje. Tem as estações do ano, higiene da casa do corpo... são temas anuais. (PU5)

(...) a gente trabalhou diversos temas do meio ambiente, trabalhamos com a plantação, com o cultivo do chá para a saúde, trabalhamos o solo, o cuidado; e esse ano que passou nós trabalhamos sobre as fontes, os olhos d'água, a preservação das fontes e até fizemos um trabalho de campo fomos lá, organizamos as fontes que levam água para as pessoas, então foi assim um trabalho em conjunto com a família, um envolvimento geral da comunidade. (PR4)

Verifica-se que as professoras mostraram-se conscientes acerca da problemática ambiental e da importância de educar para hábitos mais corretos. Segundo Trevisol (2004), essa sensibilidade ecológica já é o início de uma condição favorável para qualquer atividade de educação ambiental. E, apesar da presença de

uma concepção de meio ambiente enquanto natureza, há a aposta em soluções mais eficazes como o diálogo e discussão sobre a realidade em que os alunos vivem.

Concorda-se com autores como Leff (2004) e Carvalho (2008), ao considerarem que apenas a internalização de valores não é suficiente para que as mudanças aconteçam, pois o que realmente faz pensar, questionar e transformar hábitos e atitudes seria uma formação que enfatize tanto a origem histórica dos problemas ambientais, quanto à ação sobre os mesmos. O que se ressalta é que as professoras entrevistadas, apesar de sua formação frágil em aspectos ambientais como abordar-se-á a seguir, desenvolvem suas atividades para além da sala de aula, no sentido de fazer os alunos perceberem que em casa ou na sua rua eles podem estabelecer relações sobre as questões ambientais estudadas na escola.

Nesse sentido, Velloso (2006), por exemplo, enfatiza que é preciso compreender o meio ambiente como uma totalidade e refletir sobre o real papel do homem na sociedade para que mudanças efetivas ocorram nas relações humanas e dos homens com a natureza. Por sua vez, Loureiro (2005) sublinha que a educação necessita transformar, modificar os sujeitos ou grupos, cujo objetivo é de realização ao atuar na história podendo modificá-la. A proposta de uma educação ambiental crítica pauta-se, assim, na formação e no exercício de cidadania, onde esse cidadão deve reconhecer-se integrado, como parte de um todo.

4.2. As Professoras e suas Práticas em Educação Ambiental

No que se refere ao terceiro procedimento de coleta de dados, a análise dos Planos de Ensino e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, foi possível observar que as professoras apresentam certa resistência nos registros sobre o que é desenvolvido em sala de aula no quesito educação ambiental.

As atividades descritas nos Planos de Ensino referem-se aos quatro primeiros meses de aula deste ano e são basicamente sobre o Dia Mundial da Água, em 22 de março, onde constam leituras, poesias, acrósticos, caça-palavras e desenhos. As questões de interpretação remetiam-se ao texto e poucas vezes proporcionavam uma relação com o contexto da escola ou mesmo do aluno. Um dos desenhos para

colorir, por exemplo, era uma paisagem onde um coelho molhava-se na chuva e, depois, havia algumas questões sobre a formação da chuva e cuidados com a água. É importante salientar que essas atividades pontuais foram desenvolvidas durante a semana em que houve essa comemoração e depois não foi possível observar retorno a esse material ou conteúdo. É preciso destacar, inclusive, que essas atividades estavam referenciadas nas disciplinas de Ciências, Geografia ou Língua Portuguesa.

Foi relatado também pelas professoras que houve um diálogo acerca do tema durante a semana, com ênfase nos cuidados e preservação da água, bem como da sua importância dentro do contexto ambiental, porém sem anotações específicas.

Apenas uma professora, PU5, tinha em seu caderno um projeto elaborado sobre o Dia Mundial da Água para a turma, com textos retirados da *internet* sobre a água, a Declaração Universal dos Direitos da Água e atividades que englobavam outras disciplinas, como Informática e Ensino Religioso. Segundo esta mesma professora, este projeto era para todas as turmas da escola urbana, mas nada foi constatado nem mencionado pelas demais professoras e diretora. Nos Planos de Ensino de três professoras nada foi encontrado nos cadernos sobre educação ambiental.

Analisando-se as atividades desenvolvidas e descritas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, foi possível perceber que a questão do meio ambiente ainda está intimamente ligada com as disciplinas de Ciências e Geografia. Além disso, reafirmando o que foi apontado acerca da representação social de educação ambiental, os documentos são explícitos quanto ao modo como concebem a finalidade da educação em geral:

Proporcionar situações de convivência harmônica com respeito mútuo, solidariedade e justiça em todos os níveis do ambiente social e escolar (PATO BRANCO, 2008, p.11).

Significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores necessários à formação de cidadãos conscientes e críticos capazes de articular a transformação da realidade em que vivem num ambiente digno e de qualidade tanto social quanto econômica (PATO BRANCO, 2008, p.19).

Assim, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente (PATO BRANCO, 2008, p.33).

Ofertar um ambiente acolhedor, higienizado, com condições de desempenhar as atividades em plena harmonia (PATO BRANCO, 2011, p.16).

Um ponto que merece destaque encontra-se no PPP da escola urbana, onde observou-se algumas referências à educação ambiental, sendo esta descrita como uma prática educativa contínua e permanente, e que necessita ser trabalhada ao longo dos conteúdos:

Ao elaborar o plano de trabalho docente na disciplina de Ciências, o professor deve prever abordagem da cultura afro-brasileira e africana, (Lei nº 10.639/03) história e cultura dos povos indígenas (Lei nº 11.645/08) e educação ambiental (Lei n. 9.795/99). A educação ambiental deve ser uma prática educativa contínua e permanente durante o desenvolvimento dos conteúdos específicos, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. O ensino e a valorização da história local/regional/ meio ambiente, por conseguinte, apresentam-se como um campo de possibilidades e também como ponto de partida para a construção do conhecimento e aprendizagem, possibilitando trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se vivem e atuam (PATO BRANCO, 2011, p. 149).

Esse mesmo texto é utilizado para as disciplinas de Geografia, Português, Educação Física e Matemática (nestas duas últimas com leves adequações as áreas). É preciso levar em conta que as diferentes áreas do conhecimento possuem características distintas, sendo seus objetivos e conteúdos desenvolvidos de maneira também diferenciada.

Buscou-se em Nóvoa (1999, p. 13/14) um esclarecimento acerca desta carência das práticas construídas por parte dos professores, pois este autor aponta que há uma abundância de discursos sobre o papel que os professores são incumbidos a desempenhar na construção da chamada “sociedade do futuro” e que nem sempre correspondem à realidade. E destaca que

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

O que se quer dizer e parafraseando Nóvoa (1999) é que esse exagero de

discursos levam, por vezes, à pobreza de políticas educativas realmente efetivas, à pobreza dos programas de formação de professores, à pobreza de práticas pedagógicas e à pobreza das práticas associativas docentes. Por sua vez, essa falta ou escassez aparece refletida na sala de aula e nos pensamentos dos professores, por exemplo, através de atividades pontuais referentes a certa data comemorativa e que não se retornam a esse conteúdo mais tarde, pelo menos no papel. Isso não significa de maneira alguma, transferir ao professor e à sua formação a responsabilidade pelo atual desempenho da rede pública de ensino, mas a todo o conjunto de fatores os quais chegam a essa análise, até porque, as professoras entrevistadas não tiveram formação na questão ambiental e mesmo assim desenvolvem seus trabalhos da melhor maneira que podem.

Essas práticas pedagógicas repercutem, em certo sentido, os processos de formação das professoras em educação ambiental. Na verdade, dentre todas as 12 professoras pesquisadas (9 docentes com formação em Pedagogia ou Magistério), apenas uma referiu ter tido em sua graduação uma disciplina específica que tratou da problemática ambiental. As demais mencionaram que essa temática foi vista de modo muito superficial em seus cursos, quando foi trabalhada. Mais uma vez se volta a falar da formação frágil desses professores, os quais são cobrados por todos os lados (por exemplo, a LDB nº 9.394/96, os PCNs e a Lei Federal nº 9.795/99) e fazem o que podem para não deixar os alunos sem acesso ao conhecimento, justificando mais uma vez as atividades pontuais encontradas nos materiais dessas professoras.

Effting (2007), em sua pesquisa realizada em um município no oeste do Paraná, descreve que há 3 dificuldades que necessitam ser vencidas no processo de efetivação da educação ambiental no âmbito escolar: a busca de alternativas para superar o enfoque disciplinar, a superação da barreira existente da estrutura curricular em termos de conteúdos mínimos e avaliações e a sensibilização do corpo docente para a mudança das práticas já estabelecidas. Por isso a aposta na formação dos educadores enquanto agentes na mudança de comportamentos e atitudes.

Assim, frente a exigência legal de serem também educadoras ambientais, as professoras que participaram dessa pesquisa veem-se na contingência de buscar informações seja nas normativas legais, seja em outros meios, dentre os quais destacaram a rede mundial de computadores e programas televisivos, como se

demonstrou no quadro 1 das 32 palavras mais significativas da representação social de educação ambiental.

As entrevistadas atualizam-se através do acesso às mídias (impressas ou eletrônicas), e trocando esses materiais entre si, como se observa nos excertos a seguir:

Como é algo novo, um tema recente, é na *internet* que se busca informações para conscientizar eles mais na oralidade. (PU1)

Pra trabalhar com os alunos eu busco leis que embasem o estudo da temática educação ambiental, textos da ONU e leis pra embasar o assunto e geralmente a *internet*, que é um espaço de fácil acesso. (PU4)

A gente sempre procura estar se atualizando através da *internet*, jornal. (PR3)

Até agora não foi ofertado nada com relação ao meio ambiente, é bem escasso, a gente conseguiu muito mais através do Canal Rural, Terra Viva, que são canais ligados ao agronegócio e que a gente pode ter mais informações, do que em livros ou em cursos que, às vezes, a gente encontra por aí. (PR5)

E assim, não vimos na nossa pesquisa indícios do que Thomaz (2006, p. 26) considerou como condição necessária para o bom desenvolvimento da educação ambiental:

definições, discussões e reflexões sobre as questões ambientais, pela ou na Educação, devem desenvolver-se e constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas, possibilitando entendimentos, como por exemplo, de que nossos atos podem contribuir para o aumento da poluição ambiental, ou reflexões sobre valores instituídos que merecem ser revisitados.

E esse mesmo autor analisa que apesar dessa necessidade, a política pública não aponta um caminho que a educação ambiental se operacionalize na formação dos educadores, pelo menos até o presente momento.

Portanto, não estranha, embora cause preocupação, que nossos dados demonstram total coerência entre uma representação social de educação ambiental conservadora, práticas pedagógicas pontuais também conservadoras e processos de formação que, na verdade, só existem pela persistência das próprias professoras, mas, mesmo assim, baseados em materiais que veiculam apenas a visão conservadora.

A educação ambiental é uma realidade para os docentes, porém ela ainda se apresenta fragilizada em sua prática pedagógica, relata Guimarães (2010).

Fragilizada no sentido de se pensar que a solução da crise ambiental passa pelo processo de intensas modificações socioambientais e, dessa forma, a educação ambiental precisa alcançar um caráter crítico e transformador.

Esse autor destaca ainda que

os professores, na maior parte das vezes, estão preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se com empenho sincero para enfrentar essa questão, mas as práticas resultantes, geralmente, são pouco eficazes para atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla (GUIMARÃES, 2010, p.120).

Assim, há a necessidade de se questionar e se repensar sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem no interior das instituições, no intuito de um novo fazer pedagógico voltado para a transformação do mundo. Guimarães (2010, p.123/124) é enfático ao afirmar que “a educação ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: os professores”. Mais uma vez se destaca, então, a importância de uma formação que ajude os professores a refletir criticamente e a agir criativamente para buscar mudanças profundas na sociedade.

Por isso, é importante reportar-se a Guimarães (2011), quando este menciona a questão da armadilha paradigmática. Esse autor quis discutir sobre a limitação de compreensão e a falta de capacidade discursiva com o resultado de processos de formação de professores baseados numa leitura de mundo e num fazer pedagógico subjogado a um único caminho, de uma sociedade moderna que busca ser inquestionável.

É esse processo que vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como educação ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não saberem fazer diferentes) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da educação ambiental tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador. (GUIMARÃES, 2011, p. 123)

E como foi ressaltado anteriormente, Loureiro (2005) aponta que esse modo de entender a educação ambiental tem suas bases em uma forma reducionista e

fragmentada de perceber a natureza e, assim, a educação também passa a apresentar esses mesmos traços.

Outro ponto que destacamos consiste em que as representações sociais de educação ambiental das professoras ancoram-se nas suas práticas pontuais e, coerentemente, objetivam-se em discursos e práticas pedagógicas mais conservadoras do que críticas.

Levando-se em consideração o que diz nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o volume destinado a educação ambiental, ainda há muito que ser feito para que suas propostas sejam efetivadas no âmbito escolar. Para isso, a educação ambiental deve vir como principal componente tanto nos objetivos como nas intenções das escolas e, nestas em especial, isto ainda não ocorre. Isso fica evidente pelo fato de que nos Projetos Políticos Pedagógicos nada consta, em momento algum, um item ou capítulo específico sobre o tema, como fazer, como trabalhar.

Complementando essa ideia, no próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação, a educação ambiental é considerada prioritária, uma exigência constitucional, mas, mesmo assim, “está longe de ser uma atividade tranquilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica mudanças profundas e inócuas” (BRASIL, 1997, p. 23).

Salienta-se que a educação é responsável por este passo inicial e, com o complemento da família e da sociedade, pode desenvolver habilidades, formar valores, incentivar a participação e a responsabilidade para um mundo ambientalmente correto.

Os PCNs (BRASIL, 1997) deixam transparecer enfaticamente a necessidade de uma constante e permanente atualização por parte dos professores para, juntamente com os alunos, desenvolver atividades e criar estratégias para um conhecimento significativo. E ainda, afirmam que

o trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece, e também da possibilidade de utilizar o conhecimento em outras situações (BRASIL, 1997, p.35).

Nesse contexto, a questão ambiental deve ser integrada ao currículo das instituições de forma transversal, ou seja, em todas as áreas do conhecimento, criando uma visão global e abrangente, porém o que se observou nos documentos escolares isso ainda precisa melhorar para realmente se efetivar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante elucidar que concluir uma dissertação representa somente o encerramento de alguns temas que foram organizados em uma relativa ordem para favorecer o entendimento da pesquisa, isto porque os diálogos em torno dos assuntos não se esgotaram.

Para isso, é necessário retornar ao início desta pesquisa que objetivou identificar e analisar as representações sociais de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre educação ambiental, desenvolvendo-se com 10 docentes e 2 diretoras que atuam em duas escolas da rede municipal de Pato Branco, Paraná, uma rural e outra urbana.

Como metodologia delimitaram-se três instrumentos de coleta de dados no sentido de elucidar as informações que envolvem o objeto de uma representação: entrevista com as docentes, hierarquização de evocações e análise de documentos, como os Planos de Ensino das professoras e os Projetos Políticos Pedagógicos de ambas as escolas. Para realizar a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo para identificar e compreender as representações de educação ambiental.

Na primeira fase, através da análise dos dados coletados nas entrevistas identificou-se que a representação social de educação ambiental das professoras estrutura-se em torno de uma categoria, a *conscientização para respeitar e preservar* o ambiente. Significa, então, que essa educação, para estas docentes, consiste em um conjunto de procedimentos cuja intenção é desenvolver a consciência para com o respeito e a preservação do ambiente. Ambiente este, contudo, considerado apenas em seus aspectos naturais.

O resultado da aplicação da técnica de hierarquização corrobora o que sustentou-se sobre que a representação social sobre Educação Ambiental tem a ver com o desenvolvimento da consciência para com o respeito e a preservação do ambiente. As palavras que resultaram como centrais na representação das docentes foram *Conscientização, Preservação e Respeito*.

Observou-se que essa representação social de educação ambiental é compatível com as normativas brasileiras para a educação ambiental. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como na a Lei Federal 9.795/99 essa mesma ideia é apresentada como sendo fim da educação ambiental, cuja

ênfase está na mudança de comportamentos visando à conscientização e preservação da natureza.

Em outras palavras, o modo de compreender a educação ambiental por parte das escolas e das professoras pesquisadas reflete o que é manifestado nos documentos da política educacional, a qual, por sua vez, sustenta-se na perspectiva hegemônica (conservadora) da educação ambiental, enfatizando apenas mudanças de comportamentos para preservar o meio ambiente (LIMA, 2009; LOUREIRO, 2005).

As professoras pesquisadas evidenciaram essa questão enfatizando a preocupação com o cuidado, preservação e o respeito ao meio ambiente. Pode-se considerar que é o início de um processo para compreender as questões ambientais, mas não é o bastante. É necessário ir além, é preciso explorar as relações homem e natureza, sociedade e ambiente, e buscar na práxis educativa a transformação, através das interações e mediações que se estabelece com o outro, a sociedade e o mundo, destacadas também no capítulo 3 (LOUREIRO, 2005; FREIRE, 2004).

Porém, foi observado que as práticas pedagógicas repercutem, em certo sentido, os processos de formação em educação ambiental. Das 12 professoras pesquisadas somente uma mencionou ter tido em sua graduação uma disciplina específica que tratou da problemática ambiental. Reforça-se a questão da formação frágil dessas professoras, as quais são exigidas de muitas formas e realizam o que podem para não deixar os alunos sem acesso ao conhecimento, justificando, então, as atividades pontuais encontradas nos materiais dessas professoras.

Na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, bem como dos Planos de Ensino das professoras, observou-se a inexistência quase que total de registros das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nos relatos das entrevistas foi apontado que os diálogos sobre educação ambiental são realizados, porém ainda muito ligados às datas comemorativas.

Destaca-se, assim, a necessidade de uma formação mais sólida e eficiente ainda nos cursos de formação inicial de professores, ou em formação continuada para aqueles que já estão nas escolas, já que é uma exigência e está nas leis, para que esses profissionais saiam das universidades ou faculdades ou, ainda, possam aprimorar o que estudaram, com uma visão mais crítica de educação ambiental e a

coloquem em prática, rompendo com armadilha paradigmática (dinâmica conservadora) descrita por Guimarães (2011) e explicitada aqui.

Nessa perspectiva, a formação crítica de educação ambiental é um processo que exige tempo para se desfazer essa armadilha, superar as fragilidades das práticas simplistas e reprodutoras de uma educação ambiental de caráter conservador que ainda se consolida nas escolas (GUIMARÃES, 2011).

Faz-se necessário também o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação ambiental que sejam realmente destinadas ao trabalho dos professores em sala de aula, além do oferecimento de formação continuada com um enfoque ambiental e a distribuição de materiais nas escolas, uma vez que o tema é atual e já faz parte do cotidiano escolar em si.

Por conseguinte, é essencial oportunizar o aprendizado de novos saberes a esses docentes e, conseqüentemente, aos alunos. E que essa dinâmica amplie-se também para a família e comunidade no sentido de uma continuidade de saberes.

Em outras palavras, entende-se que ainda há certa distância entre o que se considera ideal, legal e real, uma vez que os problemas ambientais são históricos e estão relacionados à existência social, política e cultural dos cidadãos e de suas interações com o meio em que vivem. A educação ambiental pode, dentro deste contexto, retomar as contradições, indicando as conseqüências negativas de uma política centralizadora, articulada com a regulação e o controle social (THOMAZ, 2006).

A partir da pesquisa, muitas questões anteriormente apontadas foram solucionadas, mas inúmeras outras surgiram. São várias as possibilidades de continuar estudando as representações sociais de professores a cerca de educação ambiental. Além disso, espera-se que a devolutiva com os resultados desta dissertação possa auxiliar a Secretaria Municipal da Educação de Pato Branco, as escolas e docentes de toda a rede, na reflexão sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido em educação ambiental, no sentido de instigar novas leituras, novas práticas pedagógicas e momentos de discussão/formação a respeito desse tema.

Pensa-se que é através da formação de educadores ambientais com base em eixos, por exemplo, é possível ir ao encontro com a correnteza do rio, como analisa Guimarães (2011). A reflexão crítica, as práticas criativas, ações pedagógicas onde os sujeitos possam se sentir pertencendo ao grupo são atitudes que proporcionam a

transformação da coletividade, do cotidiano vivido. Assim, Guimarães (2011, p. 150) sublinha que

É para a construção desse ambiente educativo como movimento que acreditamos que devemos formar os educadores ambientais, não como simples multiplicadores, mas como fomentadores e dinamizadores desse ambiente; e o ambiente, não como ambientes educativos fechados nas escolas ou até mesmo em sua comunidade do entorno, mas como um movimento voltado para a interconexão com outros espaços em que movimentos semelhantes estejam também em elaboração, constituindo uma estrutura de rede que no conjunto forma o movimento de resistência contra-hegemônica.

E para que a educação ambiental seja efetivada como uma proposta metodológica nas escolas, Tozoni-Reis (2008) destaca que esta proposta necessita ser construída por professores e alunos a partir da articulação de dois tópicos: o mapeamento ambiental, com a identificação de temas ambientais locais mais significativos para a comunidade e escolar, e a metodologia dos temas geradores. Através desta proposta, as investigações podem ser realizadas de forma participativa, estimulando o desenvolvimento de atitudes investigativas, a responsabilidade, organização e cooperação, onde há ampliação da compreensão dos educandos sobre o meio em que vivem, articulando ensino com pesquisa.

Essa é a pedagogia do movimento, da transformação da realidade, intensamente defendida por Guimarães (2011), onde o fazer pedagógico é coerente com a compreensão de educação ambiental crítica que tanto se almeja para os dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em Representações Sociais: proposições metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA Leda Maria de (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. 1 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Ed. Universitária da UFAL, 2005, v.1, p. 117-160, 2005.

_____. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Ciência, tecnologia e globalização – novos cenários para velhos problemas. In CARVALHO. Edgar de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Org.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Ed Sulina, p. 287-311, 2003.

AMORIM, Aline Pinto. Educação ambiental e complexidade: abordagens necessárias à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista Liberato**. v.9, n.11, jan./jun., 2008.

ARAUJO, Lila Maria Malcorra. **Formação docente, educação ambiental e representações sociais**: uma pesquisa com três professores(as) especialistas em educação ambiental. 96f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, 128p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei Federal nº9.795 de 27 de abril de 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. v.29, n.105, p. 1139-1166, set.-dez., 2008.

CAREGNATO, Rita Catarina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**. Florianópolis, out.-dez., p.679-684, 2006.

CARVALHO, Isabel C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. 90f. Monografia. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon, 2007.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em Representações sociais**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, p. 31-62, 2010.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Trad. de Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire).

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez., 2010.

GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para Educação Ambiental. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n.27, p. 163-179, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: No consenso um debate?** 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Papyrus Educação).

_____. **A dimensão ambiental na educação**. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Coleção Papyrus Educação).

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. CD Ron. 2009.

JACOBI, Pedro Roberto. 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.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P.17-44.

KUS, Helder Jaime. **Concepções de meio ambiente de professores de educação básica e práticas pedagógicas em educação ambiental**. 83f. Dissertação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Gustavo Ferreira as Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr., 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez., 2005.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.89, p. 1159-1180, set./dez., 2004.

MEDINA, Naná M.; SANTOS, Elizabeth C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENEGUZZO, Paula Mariele; MENEGUZZO, Isonel Sandino. Educação ambiental nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental e Médio utilizados nas escolas públicas do Paraná. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 28, jan./jun., 2012.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá/MT. v.16, n.30, p. 121-135, jan./abr., 2007.

MIRANDA, Daniela Janaína Pereira. Educação e percepção ambiental: o despertar consciente do saber ambiental para a ação do homem na natureza. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v.19, p. 157-164, jul.-dez., 2007

MOREIRA, Antônio C. Caminhos a serem construídos para uma sociedade sustentável. *In*: FONTANA, Aírton (org.). **Construindo a sustentabilidade: uma perspectiva para o desenvolvimento regional**. São Miguel do Oeste: McLee, p. 71-83, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 74, Abril, p. 27-42, 2001.

PARANÁ. **Concurso Agrinho**. Informações no site http://www.agrinho.com.br/beta/area_publica/controles/ScriptPublico.php?cmd=home# Acesso em 09 de julho de 2012.

PARANÁ. **Concurso Cultural Televisando o Futuro**. Informações no site <http://www.rpctv.com.br/wp-content/uploads/2012/02/REGULAMENTO-COMPLETO.pdf> Acesso em 09 de julho de 2012.

PATO BRANCO. **Família e Escola**. Informações no site da prefeitura <http://www.patobranco.pr.gov.br/familiaescola/fundamental/Projeto%20Fam%C3%A9lia%20e%20Escola.html> Acesso em 09 de julho de 2012.

PATO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal S.D.C.** Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco. Pato Branco, 176p, 2008.

PATO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal V. I.** Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco. Pato Branco, 299p, 2011.

PENTEADO, Heloísa D. **Meio ambiente e formação de professores**. 4 ed. São Paulo, Cortez: 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.38).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Ano XX, n. 68, Dez/1999, p.109–125.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v.1).

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representações sociais**. 7 ed. São Paulo, Cortez: 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v.41).

RIBAS, Mariná Holzmann (Org.) **Formação de Professor: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANDER, Lucilene. **Representações sociais de professores(as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em educação ambiental.** 77f. Dissertação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

SANTOS, Janaina Roberta dos. Ética e natureza: o papel da educação meio ambiente construção de um novo olhar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação.** v. 25, p. 218-232. jul./dez. 2010.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA Leda Maria de (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais.** 1 ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 13-38, 2005.

SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

THOMAZ, Clélio Estevão. **Educação ambiental na formação inicial de professores.** 107p. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo. Educação. 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de campos. A inserção da educação ambiental na escola. In: **Educação Ambiental no Brasil.** Ministério da Educação. TV Escola. Salto para o Futuro. Ano XVIII. Boletim 01. Março de 2008.

TREVISOL, Joviles Vitório. Os professores e a educação ambiental: um estudo de representações sociais de docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. II **Encontro Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS).** 26 a 29 de maio de 2004. <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT10/joviles_trevisol.pdf> Acesso em 18 de set de 2012.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores:** rede de saberes. 2 ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

VELLOSO, Christiane Santos. **Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro:** concepções, problemas e desafios. 191f. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Educação. Rio de Janeiro, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. Qual seu entendimento de educação ambiental?
2. Como foi sua formação nessa temática?
3. Que práticas você executa em sala de aula sobre educação ambiental?
4. Como as desenvolve na escola?
5. Que documentos orientam seu trabalho acerca desse tema? E como eles são discutidos na escola?
6. Como você percebe a ligação da questão ambiental no trabalho escolar? É possível? Explique.
7. Como é tratada a educação ambiental nas reuniões da escola ou nos trabalhos em grupo com os demais colegas professores?