

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

ADRIANA MARIA AVILA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
OBJETIVAÇÕES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO  
2015

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

ADRIANA MARIA AVILA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
OBJETIVAÇÕES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

PATO BRANCO  
2015

A958r

Avila, Adriana Maria.

Representações sociais sobre educação ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no ensino fundamental / Adriana Maria Avila. -- 2015. 92 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2015.  
Bibliografia: f. 86 – 92.

1. Representações sociais. 2. Educação ambiental. 3. Ensino fundamental. I. Ávila, Adriana Maria, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDD (22. ed.) 330



## **TERMO DE APROVAÇÃO Nº 84**

### **Título da Dissertação**

**"Representações Sociais sobre Educação Ambiental e Objetivações em Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental"**

### **Autora**

**Adriana Maria Avila**

Esta dissertação foi apresentada às nove horas do dia dez de dezembro de dois mil e quinze, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação 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

Profª Drª Araci Asinelli da Luz - UTFPR  
Examinadora

Profª Drª Marlice Rubin Oliveira – UTFPR  
Examinadora

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos  
Vice-Coodenador do PPGDR

Ao Professor Doutor Edival Sebastião Teixeira e a todos os professores que fizeram e fazem parte da minha construção intelectual e da minha formação humana e profissional.

Dedico essa dissertação à Vittória, minha filha, razão de tudo.

Considero que a educação ambiental deve procurar estabelecer uma “nova aliança” entre a humanidade e a natureza, uma “nova razão” que não seja sinônimo de autodestruição e estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais. Ela deve se basear no diálogo entre gerações e culturas em busca da tripla cidadania: local, continental e planetária, e da liberdade na sua mais completa tradução, tendo implícita a perspectiva de uma sociedade mais justa tanto em nível nacional quanto internacional (REIGOTA, 2010, p.11).

## RESUMO

AVILA, Adriana Maria. **Representações sociais sobre educação ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no ensino fundamental**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

Essa dissertação apresenta resultados, reflexões, conclusões e considerações sobre a pesquisa intitulada “Representações sociais sobre educação ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no ensino fundamental”. Ela pretendeu tornar conhecida a investigação cujos objetivos foram: conhecer o atual quadro de Educação Ambiental (EA) desenvolvido pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do referido município; identificar suas representações sociais sobre EA e os modos pelos quais essas representações são objetivadas em suas práticas pedagógicas. Assim, a metodologia utilizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa; cujos instrumentos de coleta de dados foram o Questionário de Evocação Livre (QEV), a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. O QEV é composto por questões de evocação livre e questões dissertativas, cujos dados são quantitativos e qualitativos. Os dados obtidos por esse instrumento foram analisados de acordo com os procedimentos da Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais. Por sua vez, a análise dos dados obtidos através da entrevista e da leitura dos documentos seguiu as orientações do método de Análise de Conteúdo. A base teórica e metodológica dessa pesquisa consistiu na Teoria das Representações Sociais e na abordagem crítica de Educação Ambiental. Assim, os resultados obtidos na investigação nos permitiram identificar as representações sociais de EA das participantes; confirmar que tais representações estão sendo objetivadas em suas práticas pedagógicas que se caracterizam como conservadoras. Também confirmam que os documentos pedagógicos da rede pesquisada estão em consonância com os documentos oficiais sobre EA; que as ações de EA desenvolvidas na rede são referenciadas nos documentos pedagógicos da rede e nos documentos oficiais de EA e que as práticas de EA das professoras participantes da pesquisa relacionam-se diretamente com suas representações sociais sobre Educação Ambiental.

**Palavras-chave:** Teoria das Representações Sociais. Educação Ambiental. Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

AVILA, Adriana Maria. **Social representations of environmental education and objectivations in teaching practices in elementary school.** 2015. 95 f. Dissertation (Master's Degree in Regional Development) – Graduation Program in Regional Development, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2015.

This work presents results, reflections, conclusions and considerations about the research entitled "Social representations of environmental education and objectivations in teaching practices in elementary school ". She intended to make known research whose objectives were to know the current environmental education framework (EA) developed by the teachers of the early years of elementary school of that city; identify their social representations about EA and the ways in which these representations are objectified in their teaching practices. Thus, the methodology is characterized by the qualitative approach; whose data collection instruments were the Free Evocation Questionnaire (QEV), the semi-structured interviews and documentary research. The QEV consists of free recall questions and essay questions, whose data is quantitative and qualitative. Data from this instrument were analyzed according to the procedures of the Structural Approach to Theory of Social Representations. In turn, the analysis of data obtained through the interview and reading the documents followed the guidelines of the Content Analysis method. The theoretical and methodological basis of this research was the Theory of Social Representations and critical approach to environmental education. Thus, the results obtained in the investigation allowed us to identify the social representations of EA of participants; confirm that such representations are being targeted in their pedagogical practices that are characterized as conservative. Also confirm that the teaching documents of the surveyed network are in line with the official documents on EA; the AE actions developed in the network are referenced in the teaching documents of the network and in the official documents of EA and the EA practices of survey participants teachers relate directly with their social representations on Environmental Education.

**Keywords:** Theory of Social Representations. Environmental Education. Elementary School.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<i>Apud</i>	Junto a, perto de, em.
EA	Educação Ambiental.
E.B.M.	Escola Básica Municipal.
Eco 92 ou Rio 92	Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.
E.F. I	Ensino Fundamental I.
<i>Fae</i>	Frequência absoluta de evocação.
<i>F</i>	Frequência.
<i>Fme</i>	Frequência média de evocação.
<i>Fpe</i>	Frequência ponderada de evocação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
<i>M/Ome</i>	Média das Ordens médias.
<i>Ne</i>	Número de elementos.
<i>Ome</i>	Ordens médias de evocação.
ONU	Organização das Nações Unidas.
Part.	Participante.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNB	Produto Nacional Bruto.
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental.
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental.
QEL	Questionário de Evocação Livre.
RS	Representação Social.
SEMA	Secretaria Estadual de Meio Ambiente.
SLO	São Lourenço do Oeste.
SC	Santa Catarina.
TBL	<i>Triple Bottom Line.</i>

TRS	Teoria das Representações Sociais.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
$\Sigma fp$	Somatória da frequência ponderada.
$\Sigma Ome$	Somatória das Ordens médias de evocação.

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1: Mapa da localização de São Lourenço do Oeste – Santa Catarina.....	13
Figura 2: Representação gráfica do medidor de desenvolvimento <i>Triple Bottom Line</i> .....	25
Figura 3: Mapa conceitual dos elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais sobre Educação Ambiental.....	65
Tabela 1: Lista de escolas, professoras e participantes da pesquisa.....	13
Tabela 2: Documentos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste analisados pela pesquisa.....	50
Tabela 3: Elementos evocados e respectivas frequências.....	59
Tabela 4: Elementos centrais e periféricos da representação.....	60
Tabela 5: Práticas de Educação Ambiental e percentual de ocorrência.....	68

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL, TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>19</b>
1.1 Alguns Elementos Históricos da Educação Ambiental.....	19
1.2 Desenvolvimento Socioeconômico e Educação Ambiental.....	24
1.3 A Teoria das Representações Sociais e a Pesquisa em Educação Ambiental.....	28
1.4 Diferentes Abordagens de Educação Ambiental no Brasil.....	35
1.5 Práticas Pedagógicas e Educação Ambiental.....	38
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
2.1 Sobre as Participantes.....	43
2.2 A Coleta de Dados.....	44
2.2.1 O Questionário de Evocação Livre.....	44
2.2.2 A Entrevista Semiestruturada.....	45
2.2.3 A Análise Documental.....	45
2.3 O Tratamento dos Dados.....	46
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>CONSCIENTIZAÇÃO PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: REPRESENTAÇÕES IDENTIFICADAS.....</b>	<b>49</b>
3.1 A Educação Ambiental nos Documentos Pedagógicos da Rede.....	49
3.2 Representações Sociais no Discurso Verbalizado.....	55
3.3 O Núcleo Central das Representações.....	59
3.4 Objetivações das Representações nas Práticas Pedagógicas.....	67
3.4.1 Educação Ambiental como Práticas Educacionais.....	69
3.4.2 Educação Ambiental como Práticas de Conservação.....	71
3.4.3 Educação Ambiental como Práticas de Conscientização.....	73
3.4.4 Educação Ambiental como Práticas Individuais.....	76

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada resulta de um projeto de pesquisa levado a execução nos anos de 2014 e 2015, cuja temática versava sobre a Educação Ambiental (EA) na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste (SLO) – Santa Catarina (SC). O projeto investigou as Representações Sociais (RS) de Educação Ambiental das professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pesquisada, bem como procurou identificar os modos pelos quais essas representações estão sendo objetivadas nas práticas pedagógicas das docentes.

Originalmente, o projeto representa uma preocupação inerente aos processos de ensino e a educação escolar em relação à temática da Educação Ambiental, tendo como principal aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais e como participantes da pesquisa as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste – SC.



**Figura 1: Mapa da localização de São Lourenço do Oeste – Santa Catarina.**  
**Fonte: Guiamais.com mapas, 2015.**

Situado no oeste catarinense, São Lourenço do Oeste é um município com população de 23.017 habitantes, sendo que sua densidade demográfica é de 60,45

habitantes por quilômetro quadrado<sup>1</sup>. E sua população encontra-se distribuída nas áreas rural e urbana, com maior concentração de pessoas vivendo na cidade. A economia do município está fortemente ligada à indústria alimentícia, moveleira e atividade agropecuária. Quanto à extração vegetal no município, observa-se o extrativismo de erva-mate, lenha e madeira em tora.

Em 2012 a rede de ensino do município passou por significativa ampliação através do processo de municipalização levado a execução pelo Governo do Estado de Santa Catarina, com a finalidade de outorgar aos municípios a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Hoje a rede municipal conta com 12 unidades escolares oferecendo ensino de Educação Infantil, para crianças a partir dos 1,5 anos de idade e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais para as faixas etárias de 06 a 14 anos. Sendo que, dos docentes da rede municipal, apenas os professores do Ensino Fundamental em atividade, um total de 45 profissionais, foram convidados a participar dessa pesquisa. Vejamos isso na Tabela:

Tabela 1: Lista de escolas, professoras e participantes da pesquisa.

<b>ESCOLA</b>	<b>PROFESSORAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
E.B.M. São Lourenço	03	03
E.B.M. Irmã Neusa	06	04
E.B.M. São Francisco	03	03
E.B.M. Santa Catarina	08	07
E.B.M. Santa Maria Goretti	11	09
E.B.M. Nossa Sra de Lourdes	03	03
E.B.M. Santa Inês	03	03
E.B.M. Irmã Cecília	05	04
E.B.M. São Roque	03	-
<b>TOTAL: 9</b>	<b>TOTAL: 45</b>	<b>TOTAL: 36</b>

Fonte: Dados da pesquisa, créditos à pesquisadora.

Desde 1994 atuo na rede municipal de ensino, inicialmente como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e mais recentemente como Assistente Técnica-Pedagógica. Assim, venho tendo contato direto com as grades curriculares dos diferentes níveis de ensino e assim tenho observado a pouca frequência de temáticas relacionadas ao meio ambiente e a Educação Ambiental nos ementários

<sup>1</sup> Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – dados do censo 2014.



curriculares e nos cursos de capacitação para docentes oferecidos pela rede municipal. Percebi que o que se tem de concreto relacionado à Educação Ambiental nessas escolas, são projetos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e levados a execução pelas professoras anualmente; e conteúdos sobre meio ambiente apresentados em material didático fornecido por editora privada para a disciplina de Ciências Naturais, os quais são trabalhados em algumas aulas, em um determinado bimestre, ocorrendo, desta forma, apenas uma vez no ano letivo.

Além da esfera escolar, temáticas e ações ambientais são desenvolvidas no município, sobretudo, pelo “Projeto João de Barro”, de responsabilidade e levado à execução por uma empresa do setor moveleiro. Sendo de iniciativa privada e em parceria com as escolas do município, ele visa abordar as temáticas de Ecologia e Educação Ambiental.

Ainda em se tratando de sustentabilidade ambiental, mesmo que as ações de EA no município, em geral, sejam apenas as desenvolvidas pela empresa citada e as atividades pedagógicas da rede de ensino, São Lourenço do Oeste configura-se em nível regional como sendo uma cidade sustentável. E entre os dias 26 e 27 de novembro de 2014 realizou-se no município o “I Seminário Cidade Sustentável”. Segundo informações fornecidas pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano, a denominação origina-se de algumas ações desenvolvidas pelo poder público municipal, ações estas que se encontram descritas no Plano Diretor da Cidade. Dentre essas se têm: a proteção dos recursos hídricos, o mapeamento de áreas protegidas, a coleta seletiva de lixo, a criação de pontos fixos de coleta de resíduos de óleo de cozinha e de pilhas; e também o uso de sacolas retornáveis em substituição as sacolinhas plásticas que eram utilizadas nas compras em lojas e supermercados.

Sabe-se, porém, que a terminologia cidade sustentável teve origem na Carta de Aalborg (1994) documento originado da Conferência Europeia sobre Cidades Sustentáveis, realizada em Aalborg, Dinamarca, a 27 de Maio de 1994. A Carta discutiu e apresentou propostas para que as cidades europeias do século XX – embora se acredite que em geral as cidades apenas sejam consumidoras de recursos naturais e produtoras de resíduos – possam se tornar sustentáveis, ou seja, que subsistam sem colocar em risco a vida do planeta.

Nesse sentido, através da Carta de Aalborg (1994), as cidades europeias assinaram uma declaração comum para a sustentabilidade; assinalaram conceitos e

princípios de sustentabilidade e delimitaram estratégias locais para sustentabilidade. Assim, esse documento define sustentabilidade como um processo criativo, local e equilibrado, assinalando vários elementos definidores de sustentabilidade a serem adotados pelas cidades europeias. A Carta de Aalborg (1994) também fez menção a Agenda 21 (1992) e se colocou defensora e adepta de todas as decisões que deverão ser implantadas pelas sociedades visando alcançar um modo de vivência sustentável.

Todavia, embora seja denominada cidade sustentável, o município de São Lourenço do Oeste não possui sistematização legal de Educação Ambiental em nível municipal, baseando-se em diretrizes de leis nacionais e estaduais. No âmbito educacional, os documentos pedagógicos da rede apresentam uma proposta de trabalho que deve ser desenvolvida nas escolas para se garantir que a Educação Ambiental esteja representada em todos os processos e níveis de ensino.

De fato, constata-se que em São Lourenço do Oeste a Educação Ambiental está se fazendo presente em todas as suas 9 escolas de Ensino Fundamental e nas unidades pesquisadas são desenvolvidas ações nesse sentido. Contudo, nossa pesquisa partiu da hipótese de que essas ações se mostravam insuficientes, aconteciam de modo muito precário, esporadicamente e com pouca relevância. E com base nessa realidade observada e vivenciada da Educação Ambiental na rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste, levando-se em consideração que as representações sociais orientam condutas, colocou-se para esta investigação o problema de como as Representações Sociais sobre Educação Ambiental das professoras da rede municipal de SLO se objetivam em suas práticas pedagógicas.

A relevância presente nessa investigação diz respeito à importância do tema a ser investigado, pois a Educação Ambiental além de ser obrigatória torna-se cada vez mais uma necessidade social. Vivemos a chamada crise ambiental que vem gerando graves problemas ambientais locais e globais (GUIMARÃES, 2012). A problemática ambiental remete a necessidade urgente de concretização da Educação Ambiental em todas as esferas sociais e em especial nas escolas cuja função é a formação para a cidadania. Apesar de seu caráter de obrigatoriedade devendo receber amparo legal das redes de ensino, como afirmado anteriormente, o que se mostrou na rede de ensino pesquisada, é que a Educação Ambiental pode vir a receber melhor atenção do que recebe, tanto da parte dos que coordenam quanto da parte dos que executam os processos de ensino.

Assim, a pesquisa em questão ofereceu-se como uma possibilidade de tornar conhecido de modo claro e objetivo o quadro da Educação Ambiental na rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste. Um conhecimento aprofundado da atual situação em que se encontra a Educação Ambiental nessa rede de ensino poderá subsidiar a criação de programas de formação de educadores ambientais.

Vê-se que a Educação Ambiental passou a ocupar lugar de destaque após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial (1914-1918 e 1939-1945). Com a criação da bomba atômica, nasceu também o entendimento de que o planeta havia se tornado vulnerável (BOFF, 2003). No mundo todo se realizou eventos cuja preocupação central era conter os desastres ambientais decorrentes das guerras e do avanço da industrialização. Estes estavam se constituindo uma ameaça a vida no planeta.

A constatação de que os processos de desenvolvimento econômico adotado pela grande maioria dos países capitalistas estavam colocando em risco os recursos naturais do planeta e conseqüentemente todos os seus habitantes, deu origem a uma série de eventos durante as décadas de 1970 a 1990. O primeiro deles foi em 1972 na Suécia e denominou-se Conferência de Estocolmo. Um pouco depois, em 1975, aconteceu em Belgrado o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental; em 1977 em Tbilisi a Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental; Em 1987 a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD – publica o Relatório Brundtland, denominado “*Our Common Future*” (Nosso Futuro Comum) e em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro a Eco-92 da qual resultou o documento intitulado Agenda 21.

No Brasil, desde 1988 com a Constituição Federal a Educação Ambiental iniciou seu caminho de normatização e obrigatoriedade. E este teve continuidade com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9.493/96) – LDB; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs datados de 1997 e finalmente em 1999 a Lei nº 5.975, intitulada Política Nacional Para a Educação Ambiental que vai atribuir responsabilidade as instituições de garantir sua oferta em todas as modalidades e níveis de ensino, formais ou informais (CARNEIRO, 2002, p. 73).

Contudo, ainda que os currículos escolares sejam pensados, organizados, sistematizados e elaborados por uma equipe de gestores, com a presença de alguns representantes do corpo docente, de fato, no dia a dia das salas de aula quem tem a palavra final no momento de escolher as estratégias de ensino é o professor. E

devido a esta autonomia no processo de ensinar, muitos acabam por valorar alguns conteúdos em específico e os trabalham com maior ênfase.

Isso faz com que surja nesta pesquisa uma temática que tenta dar conta de explicar o fenômeno de atribuição de valores a esse ou aquele conteúdo escolar por parte dos professores: trata-se das representações sociais que ele possui dos saberes com os quais trabalha. A esse respeito, Reigota (2010) afirma que, para a realização da Educação Ambiental, primeiramente é necessário identificar quais são as representações das pessoas que estão envolvidas nos processos de ensinar.

Assim, tornou-se pertinente a utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) como base teórica desse projeto de pesquisa, pelo seu caráter elucidativo frente ao papel das representações sociais do sujeito em suas relações cotidianas. Para Moscovici (1978, p.48), representação social consiste em “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações” a serem objetivadas pelo sujeito nas diversas áreas de atuação humana.

A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), tem sido amplamente utilizada pelas ciências sociais, por preconizar o fenômeno das representações sociais como uma forma complexa do ser humano organizar seu saber a cerca do real, num movimento de construção que é ao mesmo tempo individual e coletivo. Para Moscovici (2001, p. 62) “não são os substratos, mas as interações que contam” quando se trata da criação e objetivação das representações sociais.

Existe uma forte relação entre as representações sociais e as interações que o sujeito estabelece tanto com outros seres humanos quanto com o meio ambiente (DUVEEN, 2009; MOSCOVICI, 2009; REIGOTA, 2010). Busca-se, assim, através da Teoria das Representações Sociais uma tentativa de explicação dos conceitos atribuídos à Educação Ambiental por parte das professoras da rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste – SC e como tais representações estão sendo objetivadas no planejamento de suas aulas e na execução dessas em seu fazer pedagógico. Conhecer as representações sociais das professoras sobre Educação Ambiental torna-se importante para a análise de suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa, portanto, se propôs a conhecer as representações sociais sobre Educação Ambiental das professoras da rede, identificar suas práticas de EA

para, na sequência, analisar os modos como estas representações estão sendo objetivadas nas suas práticas pedagógicas.

A pesquisa, portanto, partiu de alguns posicionamentos, os quais são: o entendimento de que as representações sociais que possuímos nos acompanham e determinam nossa postura pessoal e profissional ante os fenômenos sociais (REIGOTA, 2010); a certeza de que se faz necessária uma compreensão das problemáticas ambientais num diálogo interdisciplinar para a mudança de postura frente aos modelos disciplinares de ensino (RAYNAUT; LANA; ZANONI *et al*, 2002) e a pretenciosa intensão de construir conhecimento num processo dialético (TEIXEIRA, 2005) para participarmos da construção do saber ambiental (LEFF, 2010).

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro apresentamos a fundamentação teórica que nos permitiu a compreender teoricamente nosso objeto de pesquisa. O segundo capítulo delinea os caminhos metodológicos que foram utilizados para a realização do trabalho. O texto oferece ao leitor a possibilidade de conhecer o contexto da pesquisa e seus participantes; os instrumentos de coleta dos dados e o tratamento que foi empregado pela pesquisadora para a realização das análises dos dados obtidos. No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados da investigação. No último tópico dessa dissertação, a saber, as Considerações Finais, fizemos um apanhado geral das conclusões a que chegamos com este estudo, bem como apontamos alguns encaminhamentos, sobretudo, algumas propostas de trabalho formativo, no sentido de tornar possível a construção de intervenções no contexto pesquisado, visando colaborar com a formação de educadores ambientais na rede de ensino de São Lourenço do Oeste.

## CAPITULO 1

### EDUCAÇÃO AMBIENTAL, TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo que apresenta a fundamentação teórica da pesquisa está organizado em cinco seções: a primeira oferece um apanhado histórico da Educação Ambiental, desde as conferências intergovernamentais das décadas de 1970 a 1990 até a normatização federal, estadual e municipal sobre essa temática; a segunda trata das relações entre desenvolvimento socioeconômico e Educação Ambiental; na terceira se discute a Teoria das Representações Sociais como base teórico-metodológica para pesquisas sobre EA no âmbito da educação escolar; na quarta seção apresentam-se as diferentes abordagens de EA e por último, na quinta seção se realizou uma discussão sobre práticas pedagógicas e Educação Ambiental.

#### 1.1 Alguns Elementos Históricos da Educação Ambiental

As discussões acerca da Educação Ambiental começaram a ganhar espaço com o advento das duas guerras mundiais e conseqüentemente com a criação da bomba atômica. O avanço da industrialização, o modelo capitalista de desenvolvimento também contribuiu para o surgimento de problemas ambientais que acabaram por gerar o que conhecemos hoje como sendo a “crise ambiental”. (GUIMARÃES, 2012). Mas somente na década de 1970 essas discussões ganham força, sendo que seus objetivos, resoluções, diretrizes e documentos oficiais datam desse período (LOUREIRO, 2009).

Assim, a Conferência de Estocolmo organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas) manifestou a preocupação com a preservação do meio ambiente em todo o mundo. Tanto que dela originou-se o documento “Declaração sobre o Meio Ambiente Humano” (ONU, 1972). Os reflexos dessa conferência foram sentidos aqui mesmo no Brasil e no ano seguinte foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA).

Na sequência, entre 13 e 22 de outubro de 1975 em Belgrado, na antiga Iugoslávia, ocorreu o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, cujo

documento que veio a ser conhecido como Carta de Belgrado, propôs que a Educação Ambiental deve ser construída dentro de um processo democrático, de caráter multidisciplinar, priorizando valores tais como o respeito à diversidade, à solidariedade e ao pluralismo cultural (ONU, 1975).

Outro evento marcante na década de 1970 foi a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (ONU, 1977). A conferência de Tbilisi propôs os caminhos e objetivos da Educação Ambiental em nível internacional, baseando-se também em uma metodologia multidisciplinar englobando os vários aspectos que compõem a questão ambiental.

As definições propostas nesse período para Educação Ambiental entendiam a mesma como um conjunto de conhecimentos adquiridos através do ensino, voltados à conscientização para a preservação da natureza (SUÁRES e MARCOTE, 2009). Essa por sua vez se daria através de um conjunto de comportamentos, condutas e atitudes sustentáveis. Definições essas culminaram na realização, na década seguinte, mais precisamente em 1987, da Conferência de Moscou, a qual objetivava analisar os resultados obtidos com a conferência de Tbilisi (1977) e propor estratégias de efetivação da Educação Ambiental.

A Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), denominada Eco-92 ou Rio-92, que também ficou conhecida como “Cúpula da Terra”, discutiu e consolidou um novo conceito de desenvolvimento. Trata-se do conceito de desenvolvimento sustentável já apresentado pela Conferência de Estocolmo (1972) e pelo Relatório Brundtland (1987). Este passa a levar em conta o cuidado com o meio ambiente frente aos efeitos da crescente utilização dos recursos naturais pelo modelo capitalista de crescimento econômico.

Desde então, muitos programas de Educação Ambiental, passaram a existir em todos os países. No Brasil, o Governo Federal, em 1994 cria o Programa Nacional de Educação Ambiental, PRONEA. Esse programa conceitua EA de um modo claro, de fácil entendimento, que pode ser utilizado para explicar o que seja e quais são os principais objetivos da EA.

Assim, para o PRONEA:

A educação ambiental consiste em processos permanentes, continuados, articulados com a totalidade dos habitantes de cada base territorial, de aprendizagem baseada no cuidado e respeito com todas as formas de vida e na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e estimula a formação de sociedades sustentáveis, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (PRONEA, 2004).

Como definido pelo PRONEA a Educação Ambiental também acontece através dos processos de aprendizagem, revelando o papel da educação formativa ou escolar na promoção da EA. O “cuidado, o respeito com todas as formas de vida” só será possível acompanhado de conhecimentos sobre a organização e o funcionamento da natureza. Além disso, Educação Ambiental implica a construção de valores relativos aos modos de organização social, política, econômica e cultural das sociedades. Primando pelo respeito às diferenças, pela valorização do humano, pela democratização de acesso aos bens naturais e materiais, isso em todos os níveis de organização social.

Assim, através dos conhecimentos sobre Educação Ambiental que passaram a ter difusão em nível mundial, através dos movimentos internacionais das décadas de 1970 e 1980, o Brasil inicia o processo de normatização da EA. Sendo que, no ano de 1981 foi promulgada no país a Lei 6.938, intitulada Política Nacional de Meio Ambiente (BRASIL, 1998). E outro passo significativo para a firmação da Educação Ambiental se deu com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece no Inciso VI do Artigo 225, do Capítulo VI a obrigatoriedade da educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988).

Mesmo ante a perspectiva de a escola ser compreendida como um dos espaços privilegiado para se fazer Educação Ambiental, foi somente em 1987, que o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 226 visando à inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus (MEC, 1993). Porém, mesmo essa ação mostrou-se tímida no contexto de institucionalização da Educação Ambiental e foi somente em 14 de maio de 1991 que o Ministério da Educação e Cultura, através da Portaria 678, declara que Educação Ambiental deve se fazer presente nos conteúdos de todos os currículos e níveis de ensino.

Ainda concernente à normatização da Educação Ambiental no Brasil, apresentando-se como o mais recente dos documentos sobre EA, a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as



Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Apresenta em seu texto o caráter transversal e multidisciplinar da EA (BRASIL, 2012). Também convoca os gestores da educação para proceder através de cursos de diversos níveis, a formação de educadores ambientais.

Dessa forma, através de práticas pedagógicas de Educação Ambiental, a serem desenvolvidas por educadores ambientais, espera-se a criação de comportamentos individuais e coletivos sustentáveis. E essa mesma visão dos objetivos da EA, em nível de abrangência nacional, está presente na Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA - em seu artigo 1º que diz:

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).

A finalidade dos processos voltados para a construção de uma sociedade sustentável, descrita pelo PNEA, relaciona-se diretamente com a Educação Ambiental. Através dela será possível a construção de “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências” que transformem a relação entre sociedade e ambiente natural, possibilitando a coexistência de ambos, zelando pela sua preservação.

Já no âmbito estadual, a Educação Ambiental iniciou sua trajetória de legalização com o Decreto nº 2.489, de 8 de junho 2001 que instituiu a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Santa Catarina. Este foi substituído dois anos depois pelo Decreto nº 1.288 de 19 de dezembro de 2003 que tinha como objetivo elaborar o anteprojeto da Política Estadual de Educação Ambiental.

Assim em 2005 foi criada a Lei nº 13.558 que dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental. E através dela iniciam-se ações que compreendem a EA como um processo pelo qual os indivíduos são capazes de construir valores, habilidades, competências e comportamentos sustentáveis com relação ao meio ambiente, considerado pela lei, um bem de todos.

Igualmente, a visão de Educação Ambiental, que a coloca como um agente ativo nos processos de construção de uma sociedade sustentável social, econômica e ambientalmente, também se faz perceber nos demais documentos do estado catarinense. Por exemplo, no “Código Estadual do Meio Ambiente” do estado de Santa Catarina, em seu Artigo 4º, parágrafo II, com relação aos princípios da Política

Estadual de Meio Ambiente, está proposto que deve existir: “a compatibilização do desenvolvimento econômico-social com a proteção e preservação da biodiversidade e melhoria da qualidade ambiental”. Percebemos aqui a intenção de romper com visões de desenvolvimento que não considere, em seu percurso, aspectos sociais, culturais e ambientais que estão intrinsecamente ligados aos aspectos econômicos do desenvolvimento.

Em se tratando do âmbito local, relacionado à sistematização da Educação Ambiental, São Lourenço do Oeste ainda não possui uma legislação específica que regularize as ações de EA que são desenvolvidas no município. Ampara-se em sua gestão ambiental na Lei nº 1.623, de 22 de novembro de 2006 que dispõe sobre a Política Municipal de Saneamento, que criou o Conselho Municipal de Saneamento e o Fundo Municipal de Saneamento. Assinala-se, porém, que o referido documento faz menção uma única vez a Educação Ambiental em seu texto, no Artigo 2º, Inciso IX com relação aos princípios para o estabelecimento da Política Municipal de Saneamento, onde se lê: “a educação ambiental como mobilizadora da sociedade”.

No entanto, as bases teóricas desse documento são similares as que foram adotadas por alguns dos documentos oficiais que tratam da questão ambiental em nível global, como por exemplo, a Declaração de Estocolmo, de 1972 e a Conferência de Tbilisi de 1977, documentos esses já citados por esse texto.

Podemos assim, ao analisar a trajetória de normatização da Educação Ambiental no Brasil, em Santa Catarina e em São Lourenço do Oeste, concluir que a mesma foi e está sendo construída paralelamente a tomada de consciência, por parte dos órgãos gestores da sociedade e da população em geral, de que o desenvolvimento econômico estava sendo responsável pelos problemas ambientais e desse modo impulsionando a problemática ambiental.

Desse modo, podemos inferir à existência de relações diretas entre a problemática ambiental e o desenvolvimento, e que em face disso, a Educação Ambiental torna-se também responsável por criar mecanismos de solução dos problemas ambientais, oferecendo novas bases para o desenvolvimento. Que agora passa a ser entendido através de uma visão complexa da relação sociedade e natureza, considerando aspectos sociais e culturais, outrora relegados pelas teorias do desenvolvimento, deixando de sustentar-se apenas em bases econômicas e passando a valorizar os bens naturais, a cultura e os seres humanos (SACHS, 2000). O texto a seguir objetiva mostrar como estas relações se estabelecem.

## 1.2 Desenvolvimento Socioeconômico E Educação Ambiental

O surgimento do conceito de desenvolvimento já esteve diretamente ligado ao conceito de economia e, portanto, ao grau de industrialização de um país. Essa discussão, tendo ganhado força após o advento das duas grandes guerras mundiais e da Revolução Industrial, fez com que os economistas, os cientistas políticos, o Estado e os governos, passassem a relacionar o desenvolvimento de um país com seus indicadores econômicos.

Com base nessa premissa, os países passaram a ser classificados em desenvolvidos e subdesenvolvidos. Nesse sentido, Heidemann (2009, p.26), argumenta: “[...]. Desenvolver um país significava, e ainda significa, basicamente, implantar uma economia de mercado que incluía, se não a totalidade, pelo menos a maior parte de seus cidadãos”. Ampliando essa visão de desenvolvimento, acredita-se que um país desenvolvido é sim aquele onde a maior parte dos cidadãos esteja incluída no mercado econômico, mas que isso não aconteça à custa da destruição da natureza. A visão cartesiana de dominação da natureza pelo homem necessita ser superada na busca de caminhos para solucionar a crise ambiental. (SACHS, 2000; LEFF, 2010).

O modelo de desenvolvimento socioeconômico atual é responsável por muitos malefícios impingidos ao homem e a natureza, constatados e vivenciados em todas as partes do mundo. Crises das mais diversas passaram a assolar populações inteiras. Muitos habitantes de países desenvolvidos passaram a ter uma expectativa de vida menor do que os moradores de países subdesenvolvidos, passando até mesmo a sentir inveja de tais sociedades (SEN, 2010; HEIDEMANN, 2009). Tais crises impulsionaram pesquisas nas áreas políticas, econômicas, ambientais, sociais entre outras, que por sua vez impulsionaram discussões sobre o conceito de desenvolvimento. Heidemann (2009, p.27) questiona: “Que desenvolvimento queremos?”. E ele também sugere uma possibilidade de resposta, afirmando que o desenvolvimento precisa ser capaz de abarcar todas as esferas da vida social.

Valores, até então desconsiderados nos processos de desenvolvimento, passaram a ser vistos como primordiais para a concretização do mesmo. Dentre esses podemos citar o uso consciente dos recursos naturais do planeta. Posteriormente a esse novo enfoque de desenvolvimento, e atrelado a ele surge o

conceito de sustentabilidade (RELATÓRIO DE BRUNTDLAND, 1991). Desde então, as discussões acerca dos processos de desenvolvimento estarão incluindo as temáticas relativas à sua sustentabilidade. No dizer de Avila e Lingnau:

[...]. Um novo entendimento de desenvolvimento passa a fundamentar as leis e as ações dos países quando o assunto é crescimento, pois este deixa de estar diretamente ligado aos fatores econômicos e passa a incluir os aspectos ambientais e sociais (AVILA e LINGNAU, 2015, p. 141).

Atualmente, um grande percentual das multinacionais de países da Europa Ocidental e Estados Unidos, aderiram ao medidor de desenvolvimento sustentável baseado no teste denominado *Triple Bottom Line* (TBL) ou *People, Planet, Profit* (GUARNIERI, 2011). Através dele se pode medir o desenvolvimento econômico, ambiental e social de uma sociedade. O TBL possui inúmeras formas de representação, dentre elas temos a que aparece demonstrada na figura abaixo:



**Figura 2: Representação gráfica do medidor de desenvolvimento *Triple Bottom Line*.  
Fonte: Grupo Bioseta®, 2012.**

De acordo com a proposta do medidor *Triple Bottom Line*, o processo de desenvolvimento desejável para uma sociedade consciente de seu papel enquanto promotora e mantenedora do bem estar comum, está relacionado aos três fatores apresentados na figura acima, que são: social, econômico e ambiental. Além disso, o medidor apresenta outro aspecto importante que é representado na figura pelo entrelaçamento dos três principais elementos constituintes da sociedade e desse entrelaçar origina-se o desenvolvimento sustentável. Que, por sua vez, configura novos elementos definidores do crescimento como, por exemplo: justiça, tolerância, viabilidade e sustentabilidade.

Essa ampliação da visão de desenvolvimento apregoa que um país desenvolvido é aquele onde a maior parte dos cidadãos esteja incluída no mercado econômico, mas que isso não aconteça à custa da destruição da natureza, superando-se assim, a visão cartesiana de dominação da natureza pelo homem (LEFF, 2010). A denominação desenvolvimento sustentável, portanto, passou a designar mais que o simples crescimento econômico de um país, ou seja, passou a considerar os seres humanos nesse processo e a valorizar o bem estar e o acesso democrático a todos os bens, naturais ou de consumo (PIERRI e FOLADORI, 2001).

Um exemplo disso está na visão sobre o conceito de desenvolvimento sustentável adotado pela já citada Lei nº 1.623/2006 que dentre outras coisas, trata da política de saneamento do município de São Lourenço do Oeste, onde no Capítulo II, Artigo 3º, Inciso IV, se lê: “Desenvolvimento Sustentável: a condição de atender as necessidades de recursos da atual geração sem comprometer o direito de acesso das futuras gerações aos mesmos ou a semelhantes recursos”. E esse mesmo conceito de desenvolvimento está descrito na Declaração de Estocolmo:

O homem tem a responsabilidade especial de preservar e administrar judiciosamente o patrimônio da flora e da fauna silvestres e seu habitat, que se encontram atualmente, em grave perigo, devido a uma combinação de fatores adversos. Conseqüentemente, ao planificar o desenvolvimento econômico deve-se atribuir importância à conservação da natureza, incluídas a flora e a fauna silvestres (ONU, 1972, p.3).

Ao assinalar os perigos que estão sendo impostos a natureza, a Declaração de Estocolmo, também conhecida como “Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano”, atribui ao homem a responsabilidade em promover o desenvolvimento econômico e ao mesmo tempo zelar pela preservação do meio ambiente.

Do mesmo modo, no texto resultante da “Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental” realizada em Tbilisi, na Geórgia em outubro de 1977, em suas recomendações sobre Educação Ambiental, lê-se: “Deve ser dedicada uma atenção especial à compreensão das complexas relações entre o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria do meio ambiente” (ONU, 1977, p.3).

Nesse sentido, a Educação Ambiental assume o papel de promotora do desenvolvimento sustentável. Afinal, como demonstrado pelos documentos oficiais, ela assinala não só a importância do cuidado com o meio ambiente para a

conservação da vida no planeta, mas também propõe formar o cidadão para uma postura sustentável ante a crise ambiental. Convoca-o para o uso correto dos recursos naturais e para uma postura responsável tão necessária na atual sociedade de consumo.

Essa mesma visão do papel da Educação Ambiental nos processos de desenvolvimento, é descrita por Miller Jr. (2013) ao conceituar sustentabilidade e compreendê-la através da manifestação de comportamentos individuais sustentáveis, tais como: consumir o necessário, compromisso socioambiental, usar materiais retornáveis, reduzir o uso de matérias-primas, energia e assim, conseqüentemente seus resíduos, reutilizar, reciclar.

Sendo assim, indicadores até então amplamente utilizados como: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Produto Nacional Bruto (PNB) e renda *per capita* já não são suficientes para classificar um país como sendo desenvolvido e nem mesmo sua população como desfrutando de liberdades (SEN, 2010). Então, podemos afirmar que o desenvolvimento almejado pela atual sociedade, capaz de solucionar os atuais problemas sociais, econômicos e ambientais, evitando o surgimento de novas crises, é o que se traduz como sendo um desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido Raynaut escreveu:

A noção de “desenvolvimento sustentável” representa um esforço para conceber um outro modelo de desenvolvimento, que integrem dimensões que estavam, até então, deixadas de fora. A noção combina preocupações ligadas às relações sociais – integrando objetivos de justiça e equidade – e preocupações voltadas para a preservação ou a recuperação do equilíbrio dos meios “naturais” (RAYNAUT, 2002, p.10).

Essa visão ampliada dos elementos definidores do desenvolvimento sustentável, anteriormente subjugadas pela visão economicista de crescimento, apregoa a necessidade de criação de um projeto de sociedade que permita ao homem crescer econômica e socialmente sem que para isso o meio ambiente seja destruído. Sobre isto, Sen (2000, p.6) afirma que: “O desenvolvimento tem que estar relacionado, sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos”. Sem isso, de nada servirá para uma sociedade apresentar altos índices de desenvolvimento econômico.

Desse modo, a relação entre Educação Ambiental e desenvolvimento define-se pela possibilidade que a mesma tem de alavancar processos formativos que

capacite o sujeito a fazer escolhas acertadas. Para Reigota (2000, p.28) uma Educação Ambiental deve ser capaz de apontar para “as transformações da sociedade em direção a novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental”. E essas irão contribuir para o surgimento de novas relações sociais, econômicas e políticas, que por sua vez tornarão realidade o modelo de desenvolvimento sustentável almejado por todos.

Com base nas relações que se estabelecem entre a Educação Ambiental e a problemática ambiental, muitas pesquisas foram e estão sendo desenvolvidas sobre essa temática. As investigações objetivam um conhecimento mais aprofundado sobre EA. Sobre o papel desempenhado pela Educação Ambiental na formação de educadores ambientais (GUIMARÃES, 2012); as diferentes abordagens de Educação Ambiental (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2007; TOZONI-REIS, 2008; LOUREIRO, 2009) e semelhante a esse estudo pesquisas sobre Educação Ambiental tendo com aporte teórico a Teoria das Representações Sociais (TOZONI-REIS, 2008; REIGOTA, 2010).

Na área educacional, vemos um crescente número de pesquisas sobre Educação Ambiental tendo como base a Teoria das Representações Sociais. Instiga-se o papel que as RS desempenham, tanto na construção do conceito de EA por parte dos professores, quanto na ordenação de suas condutas em sala de aula. Fazendo um pequeno recorte sobre pesquisas com essas características, citamos: Kus (2012), Sander (2012), Favarin (2012), Saccol (2012) e Silva (2014), realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – através do qual essa mesma pesquisa foi realizada.

No próximo tópico apresentamos a Teoria das Representações Sociais e discutimos alguns estudos feitos na área da Educação Ambiental desenvolvidos com o aporte teórico da teoria moscoviana.

### 1.3 A Teoria das Representações Sociais e a Pesquisa em Educação Ambiental

Duveen (2009, p.8) afirma que “as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nos ligamos uns aos outros”. Elas passam a integrar o conjunto das

preocupações que nos afetam e, portanto, as partilhamos com os integrantes de nosso grupo social, constituindo-se como representações sociais.

Buscando compreender o papel das representações que o sujeito constrói na interação com o objeto cognoscível e das quais se utiliza em suas vivências sociais, num cenário de contestação dos grupos minoritários, Serge Moscovici constrói a Teoria das Representações Sociais, sendo, portanto, seu principal teórico. Para esse autor as representações sociais: “[...] são fenômenos que precisam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum” (MOSCOVICI, 2009, p. 49). O autor apresenta de modo muito direto, a definição de representações sociais bem como seu papel determinante na construção do mundo real e do senso comum.

A Teoria das Representações Sociais traz para reflexão que o conhecimento que se tem a cerca de um fenômeno sempre será uma construção com base em interações do sujeito com o que está sendo conhecido e que ao fazê-lo reconstruirá este conhecimento imprimindo-lhe significações subjetivas, o que imprime também a essa representação um caráter social.

A definição de Jodelet para representações sociais apregoa que:

[...] Iguamente designada como saber do senso comum ou ainda 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 vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Tratando-as como “saber do senso comum”, a autora assinala a relevância do estudo das representações sociais, considerando-o tão importante quanto o é qualquer outro estudo científico. Isso porque, as representações sociais permitem elucidar os processos de construção de conceitos e o modo como tais orientam as condutas humanas.

Moscovici (2009) ao estudar as representações sociais considera dois processos geradores dessas representações, que são: a ancoragem e a objetivação.

Ao caracterizar os processos de ancoragem, Moscovici descreve-a como sendo o meio pelo qual o indivíduo “transforma algo perturbador, que nos intriga, em nosso sistema de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que



nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2009, p. 61). Para o autor não se pode conceber a existência de um pensamento ou uma percepção sem que o mesmo possua uma ancoragem, ou seja, uma integração ao que já é familiar.

Trata-se de um processo de assimilação de imagens, ideias e pensamentos novos, cognições já construídas e das quais o indivíduo já está de posse, dando origem ao surgimento de novas representações sociais. Esse processo de incorporação e reinterpretação do novo se dará através de três condições específicas: a atribuição de um sentido ao objeto novo que esteja relacionado com algum sentido já existente; a instrumentalização do saber, quando o sujeito interpreta o conhecimento novo atribuído uma nova forma, incorporando-o ao seu universo social; e por último, o enraizamento, que é o momento de organizar estruturalmente o novo objeto cognoscível ao sistema de pensamento do indivíduo (MOSCOVICI, 2009).

Já a objetivação torna concreto algo abstrato, é a transformação de uma ideia, de uma cognição, em uma ação, em um ato concreto. Moscovici vai dizer que a objetivação é “percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia (sic); é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p. 72).

Denise Jodelet estuda a objetivação dividindo-a em três fases. Para ela, a primeira fase traduz-se como uma construção seletiva decorrente do contato do sujeito com os conhecimentos científicos. Nesse contato, ocorre a apropriação desses conhecimentos, que serão incorporados ao universo conceitual já existente. Na segunda fase denominada esquematização, a representação é fundamentada recebendo um significado e uma organização, relacionada à ideia básica da representação a qual ela está veiculada. Finalmente, na terceira e última fase da objetivação acontece a atribuição de uma função para a representação, função essa que resultará um efeito, ou seja, orientará uma conduta (JODELET, 2001).

De acordo com Sá (1998), a teoria das representações sociais se desdobra em três abordagens: a abordagem culturalista, a abordagem societal e a abordagem estrutural.

Para a abordagem culturalista, cuja criação é atribuída a Denise Jodelet a ênfase é dada aos aspectos históricos e culturais das representações sociais. Assim, quando de uma pesquisa nesse campo sob essa abordagem, o enfoque se

dará aos discursos individuais e grupais, pois se entende que os mesmos atuam como mantenedores das representações sociais; estudam-se comportamentos e práticas sociais que tornam manifestas as representações sociais; os meios de comunicação são estudados como veiculadores impulsionadores e mantenedores de representações sociais.

Ao apresentar a abordagem culturalista de Denise Jodelet, Sá escreveu que a mesma:

[...] se ocupa dos suportes da representação (o discurso ou comportamento dos sujeitos, documentos, práticas, etc.), para daí inferir seu conteúdo e sua estrutura, assim como da análise dos processos de sua formação, de sua lógica própria e de sua eventual transformação (SÁ, 1998, p.32).

Teixeira (2014) analisando a perspectiva culturalista de Denise Jodelet nos diz tratar-se de uma abordagem das representações sociais que focaliza as três esferas de pertencimento das representações: a esfera da subjetividade, a esfera da intersubjetividade, a esfera da transsubjetividade. Na primeira esfera de pertencimento, segundo Jodelet (2009), enfatiza-se diretamente a ação individual do sujeito; na segunda esfera o foco estará no papel das interações na construção das representações e por último, na esfera da transsubjetividade, o foco de análise recai tanto sobre a ação individual, quanto sobre a ação coletiva, isto é, como o pertencimento a um ou outro grupo implica as representações sociais manifestas (JODELET, 2009).

A abordagem societal, de Willen Doise apresenta-se como um estudo quantitativo das representações sociais, que para ele são “princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos” (DOISE, 2002, p. 30). Essa abordagem estuda o fenômeno das representações sociais partindo-se de três hipóteses ou fases que são: a identificação dos referentes comuns entre os indivíduos nas trocas simbólicas; a explicação das diferenciações entre indivíduos entre si e nas relações que eles mantêm com determinada representação social; a identificação das tomadas de posição, de valoração e percepções individuais construídas nas relações sociais (DOISE, 2002).

A abordagem societal, pois, ao analisar seu objeto de estudo considera as experiências individuais, buscando identificar a organização das experiências dos indivíduos com o seu entorno; o papel que ocupa o interindividual e o situacional na origem das dinâmicas sociais; as diferentes posições sociais desempenhadas nas

interações modulando os processos individuais e interindividuais; as crenças, as representações, as avaliações e as normas sociais dos sujeitos como geradoras e mantenedoras de novas representações sociais (ALMEIDA, 2005).

Já para a terceira abordagem, a estrutural, toda representação está organizada e estruturada em torno de um Núcleo Central. Sá (1996) afirma que o Núcleo Central caracteriza-se como um conjunto de elementos centrais que darão conta de assegurar a permanência de uma representação social. Esse Núcleo Central repercute a memória de um grupo, apresentando marcas das condições históricas do contexto desse mesmo grupo (SÁ, 1996).

São o sistema de valores e as normas sociais, ou seja, o contexto ideológico de um grupo que determinará o Núcleo Central das representações sociais desse grupo. Frente a isso, o Núcleo Central será constituído por um ou mais elementos significantes da representação, constituindo-se assim seu elemento principal.

Compreende-se nessa abordagem que a identificação do Núcleo Central é imprescindível quando se quer chegar aos consensos a cerca do objeto que se quer representar.

A Teoria do Núcleo Central, apresentada por Sá (1996), explica que uma representação social estará constituída por um Núcleo Central e por um conjunto de elementos periféricos em seu entorno que também precisam ser compreendidos e evidenciados.

O Núcleo Central e o sistema periférico diferenciam-se quanto suas características centrais. Enquanto o primeiro é menos suscetível a mudanças o segundo é mais maleável e pode sim sofrer mudanças ao logo do tempo. Cromack, Bursztyn e Tura (2009, p. 628), afirmam que o sistema periférico “promove a interface entre a realidade concreta e o Núcleo Central, atualizando-o e contextualizando-o constantemente, daí resultando sua mobilidade e flexibilidade, permitindo a expressão individualizada e tornando possível que a representação social se ancore na realidade do momento”.

Frente ao crescente aumento de pesquisas que se utilizam da Teoria das Representações Sociais e da abordagem estrutural para o tratamento de fenômenos pesquisados em muitas áreas do conhecimento, a pesquisa ora relatada utilizou procedimentos dessa abordagem para coleta e análise de dados, conforme se demonstrará no momento oportuno neste texto.

Moscovici afirma que:

[...] Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da operação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (MOSCOVICI, 2009, p. 41).

Portanto, se se pretende compreender como as representações sociais sobre educação ambiental de um grupo de sujeitos se manifesta em suas práticas pedagógicas, o primeiro passo, de acordo com Moscovici (2009), é compreender as origens das representações que originaram as atuais.

Desse modo, demandaria muitas horas de pesquisa para que se pudessem alcançar as representações que originalmente serviram de base para as representações que se manifestam na atualidade. Pesquisas na área da Psicologia concentram-se nesse sentido (SPINK, 1995) e vão a campo coletar informações que permitam conhecer as primeiras representações sobre o objeto pesquisado e que, portanto, deram origem e estão sendo reproduzidas pelas representações atuais.

Em se tratando de pesquisas sobre Representações Sociais no campo educacional, dentre os estudos que têm sido feitos no Brasil, podemos citar: Ribeiro (2003); De Arruda Reis e Bellini (2003); Trevisol (2004); Antunes e Teixeira (2011) e Teixeira, Machado e Franceschetto (2014). Todos estes, analisam a Educação Ambiental tendo com aporte teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais.

Assim, no que concernem as relações entre representações sociais de Educação Ambiental e práticas docentes, tem-se os estudos de Ribeiro (2003), através da TRS, identificam as representações de ambiente, educação e informação como mobilizadores da prática de professores e também de jornalistas ambientais e seus modos de ocorrência. Trevisol (2004) realizou uma pesquisa que investigou a concepção dos professores sobre o meio ambiente; suas percepções sobre a problemática socioambiental, os sentidos e importâncias atribuídos por eles à educação ambiental e nesse sentido quais ações eles consideram mais eficazes no enfrentamento dos problemas ambientais e por último, qual o envolvimento desses educadores em ações efetivas de Educação Ambiental nos âmbitos escolar e comunitário. Trevisol (2004) concluiu que os educadores pesquisados conservam

resquícios de uma visão naturalista do meio ambiente; que estabelecem uma cisão entre natureza e sociedade; eles também não percebem uma relação de causalidade entre os problemas ambientais e os problemas sociais, porém consideram a Educação Ambiental importante, mas não se acham aptos a desenvolvê-la.

Também, com esses mesmos parâmetros de pesquisa, Antunes e Teixeira (2011) realizaram pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar as práticas pedagógicas em Educação Ambiental dos docentes de escola pública de ensino fundamental da região sudoeste do Paraná, com enfoque na Teoria das Representações Sociais. Para esses pesquisadores os resultados alcançados sugerem que existe uma convergência entre a representação de meio ambiente presente nos documentos pedagógicos da escola e a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes que participaram da pesquisa.

E por último, ainda sobre representações sociais de Educação Ambiental, Teixeira, Machado e Franceschetto (2014) apresentam um estudo cujo objetivo foi identificar e comparar as Representações Sociais sobre ambiente e sobre Educação Ambiental de acadêmicos de cursos de formação de professores em universidades brasileiras e portuguesas. Eles alcançaram resultados que permitiram afirmar a existência de diferenças entre os dois grupos quanto as suas representações sobre meio ambiente. Sendo assim, os estudantes brasileiros realçam a necessidade de preservação do meio ambiente e os estudantes portugueses chamam a atenção para a importância da reciclagem de materiais. Essa diferenciação de RS de meio ambiente repercute na RS de Educação Ambiental desses, onde os estudantes brasileiros convocam para a conscientização para preservar e os estudantes portugueses propõem preservar, não poluir e reciclar.

Por sua vez, De Arruda Reis e Bellini (2003) pesquisam as dimensões metodológicas de pesquisas realizadas sobre Educação Ambiental com ênfase na Teoria das Representações Sociais. O estudo realiza uma revisão das diferentes correntes teóricas e metodológicas das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici. E por fim, os autores concluem a existência de um consenso entre educadores ambientais e pesquisadores da área sobre se considerar às representações sociais sobre meio ambiente no momento de se propor um projeto de Educação Ambiental.

Em virtude dos fatos mencionados e frente o atual cenário de pesquisas sobre Educação Ambiental, com ou sem o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, o que se observa é que circula no Brasil e em âmbito internacional, estudos que apontam a existência de diferentes abordagens de Educação Ambiental. Na próxima seção estar-se-á abordando tais diferenças e suas implicações para que a EA cumpra com seu com seus objetivos.

#### 1.4 Diferentes Abordagens de Educação Ambiental no Brasil

Estudiosos em Educação Ambiental assinalam a existência de abordagens diferenciadas de se fazer EA. Um desses estudos é o de Leff (2007) que entende a proposta para a Educação Ambiental estabelecida pela conferência de Tbilisi (ONU, 1977) fundamentada numa abordagem holística e interdisciplinar dos fenômenos, oposta à abordagem racional e instrumental, responsáveis diretas pela crise socioambiental.

Com efeito, existem diversas concepções de Educação Ambiental. No Brasil, autores como Carvalho (2004), Guimarães (2007), Tozoni-Reis (2008) e Loureiro (2009) afirmam a manifestação de duas tendências da Educação Ambiental: uma conservadora ou tradicional e a outra transformadora ou crítica.

Para a visão conservadora a prática pedagógica centra-se no indivíduo e em sua ação no ambiente físico, no sentido de sensibilizá-lo para uma determinada forma de relação homem-ambiente natural, consistindo numa visão dualista, separando em dois polos distintos e incomunicáveis, a sociedade e a natureza (GUIMARÃES, 2007; TOZONI-REIS, 2008; LOUREIRO, 2009). Onde se percebe a presença de uma visão antropocêntrica confirmada pela compreensão de que os bens naturais estariam a serviço do homem, tão somente para suprir suas necessidades, não havendo por parte do homem qualquer dependência em relação à existência desses bens.

Na prática pedagógica conservadora a Educação Ambiental geralmente é apresentada através de temas ambientais de forma neutra e descontextualizada do campo social (GUIMARÃES, 2007). Aos alunos se oferecem grandes quantidades de informações avulsas, inúmeras informações sobre a miséria e a degradação da natureza. Ou então são abordados aspectos centrais, como o lixo, a proteção do verde, o uso e a degradação de mananciais e ações visando conscientizar a todos

em relação à poluição do ar, tais como demonstram os estudos de Kus (2012), Sander (2012) e Silva (2014) sobre representações sociais de meio ambiente e práticas pedagógicas em educação ambiental de professores.

Teixeira, Bernartt e Pezarico concluíram:

Portanto, define-se como conservadora não a educação ambiental que visa à proteção e conservação do ambiente, mas a educação ambiental que não vai além da adequação dos sujeitos ao sistema econômico e social vigente sem propiciar o entendimento das dinâmicas sociais que estão na base dos ditos problemas ambientais (TEIXEIRA, BERNARTT e PEZARICO, 2014, p.116).

Do mesmo modo, Loureiro (2006) entende que a visão conservadora mostra-se falha ao ignorar a ação humana na esfera social negando a historicidade e a práxis. A ênfase numa ecologia descontextualizada dos problemas ambientais gerados pela ação humana em seu processo de desenvolvimento econômico torna tal abordagem inadequada para se compreender e agir frente à problemática ambiental. Para Lana, a visão ampliada desse fenômeno vai classificá-lo como uma crise socioambiental:

O paradigma civilizatório pelo qual passa o cenário mundial, além de aspectos ecológicos, se apoia em problemas políticos e sociais que contribuem para uma crise chamada socioambiental, uma vez que, associado à problemática de destruição do meio ambiente natural, também se encontra problemas como má distribuição de renda, miséria, exclusão social, violência e opressão (LANA, 2015, P.108).

Igualmente, a luta pela proteção da natureza não deve ser negada e nem tampouco se sobressair como algo hierarquicamente prioritário – como propõe a visão conservadora – sobre as demais lutas sociais como, por exemplo, a luta por justiça ambiental e igualdade social (ACSELRAD, MELLO, BEZERRA, 2009), que numa visão crítica de Educação Ambiental são percebidas como inseparáveis e primordialmente vinculadas.

Teixeira (2013-2014) define a concepção de sujeito das pedagogias conservadoras como sendo a mesma da educação ambiental conservadora. Para essa prática pedagógica o indivíduo está na origem dos problemas ambientais e, portanto, absolutamente ligado à solução destes. Não questionando a relação dualista e cartesiana de homem-natureza, distinguindo e separando a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto (GUIMARÃES, 2007; LOUREIRO, 2009). Dessa forma,

a abordagem conservadora de educação ambiental, não problematiza a crise ambiental como consequências de fatores sociais e econômicos engendrados pelo sistema econômico capitalista (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011). Tais formas de conduzir à ação educativa nega a mesma a possibilidade de transformação da sociedade (GUIMARÃES, 2007).

Na vertente crítica da educação ambiental a centralidade está na dimensão política das questões ambientais. Para Tozoni-Reis:

[...] a educação ambiental tem como pressuposto pedagógico a articulação entre os conhecimentos sobre os processos ambientais, a intencionalidade dos sujeitos em sua relação com a natureza e a transformação social, ou seja, a substituição radical dos modelos sociedade que vêm destruindo o planeta (TOZONI-REIS, 2008, p.71).

Nessa vertente a ênfase recai no questionamento do modelo econômico atual, compreendendo-o como impulsionador das formas de relação social que originam e sustentam os problemas ambientais, que desse modo, são também problemas sociais. Desta forma, Tozoni-Reis (2008) acredita que a solução dos problemas ambientais pressupõe a solução dos problemas sociais e que a abordagem crítica de educação ambiental é capaz de promover a busca dessa solução.

Assim, compreendendo o conhecimento como uma construção social, histórica, política; conhecimento esse, produzido e reproduzido através de interações sociais (VYGOTSKY, 1991); sendo a Educação Ambiental, responsável pela elaboração do saber ambiental (LEFF, 2007); a abordagem crítica constitui-se um conjunto de ações orientadas para a transformação das atuais estruturas sociais, econômicas e políticas. Visando muito mais que a simples construção de comportamentos ambientalmente sustentáveis, pois se sabe que eles, por si só, não dariam conta de por fim a problemática ambiental cada vez mais agravante (BECK, 2010). Uma Educação Ambiental crítica promoverá as dimensões éticas e políticas do conhecimento, visando construir sujeitos críticos, reflexivos, protagonistas de sua história e de seu dever social frente aos problemas que afetam e ameaçam a vida de todos os habitantes do planeta.

### 1.5 Práticas Pedagógicas e Educação Ambiental



Realizar um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente pelos professores em todos os níveis educacionais requer primeiramente uma análise do papel que a educação escolar desempenha na sociedade atual. E com essa mesma intenção, Nascimento (2001, p.98) questionou: “[...], nos interrogamos sobre a educação: Qual o papel que desempenha nas sociedades? Qual a sua função como fator de desenvolvimento? Encontra-se atualmente em declínio ou não?”. Assim, diante desses questionamentos, a premissa a ser defendida aqui afirma que a educação desempenha um papel fundamental na sociedade. Que ela é uma das instituições sociais responsáveis pela formação dos cidadãos que constituirão as sociedades futuras.

Essa premissa baseia-se no fato que as crianças iniciam a vida escolar com menos de três anos de idade e permanecem nos bancos escolares por muitos anos. Desse modo, tendo em vista que o ser humano passa grande parte de sua vida dentro de uma escola, então realmente a educação é fator determinante para a formação das gerações futuras.

Avançando um pouco mais, somos levados a discutir a educação acontecendo dentro de um sistema social e econômico que difere quanto a suas bases teórico-filosóficas. Forçosamente a educação sofre influência dos fatores que determinam o modelo de sociedade vigente. Podemos também evidenciar tais influências ao se analisar as práticas pedagógicas levadas à execução nas escolas pelos professores em seu cotidiano de trabalho. Será possível assim, através de análise dos objetivos e resultados das práticas pedagógicas, perceber a existência de uma arena de forças antagônicas, ou seja, a tentativa de se preservar ou de mudar o atual modelo de sociedade (FREIRE, 1996).

Não se mantendo alheia dos demais conflitos da sociedade capitalista, a educação escolar, e até a própria formação dos professores para atuarem nas escolas, se concretiza num embate ideológico tendo de um lado as forças hegemônicas e de outro, aquelas que tentam modificar o atual sistema socioeconômico. Para Guimarães (2012, p.125) os professores são formados e realizam suas práticas pedagógicas: “[...] dada uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, gerando-se práticas, [...], incapazes de fazer diferente do ‘caminho único’ prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia”. A negação do que Guimarães chama “caminho único” caracteriza a segunda corrente teórico-filosófica de educação escolar, a saber, a educação crítica.

Podemos então afirmar a existência de duas concepções pedagógicas: a que serve ao modelo hegemônico e que podemos denominar educação conservadora e a que está na contramão desse modelo e que denominamos educação crítica.

Nesse sentido, Luckesi (1993) e Libâneo (1989) realizaram estudos que apresentam diferentes concepções de pedagogia norteando o trabalho do professor. Utilizando-se de terminologias tais como tendências pedagógicas; pedagogia liberal ou conservadora e pedagogia progressista ou crítica, esses autores discutem o papel da educação na formação de alunos passivos ou ativos nos processos de construção do sujeito.

Conceituado a corrente conservadora de educação, podemos afirmar que, quando uma prática pedagógica é realizada sem questionamentos, sem reflexões, traduzindo-se puramente como um conjunto de técnicas, ela filia-se a corrente conservadora de educação (LIBÂNEO, 1989). E em se tratando da abordagem escolar dos problemas socioambientais tem-se a mesma conduta de naturalização dentro das práticas educacionais conservadoras. Lana ao discutir os problemas socioambientais escreveu: “A reprodução da ideologia do capitalismo, que impregna as práticas escolares, torna esses problemas comuns, naturalizando-os, como se fossem inerentes à sociedade humana” (LANA, 2015, p.107). E assim, em seu dia a dia de trabalho, o professor conservador naturaliza os problemas sociais, econômicos e ambientais.

Porém, quando o professor realiza seu trabalho de modo crítico e reflexivo, filiando-se a vertente crítica de educação, ele estará buscando construir um novo caminho para a sociedade. Guimarães (2007, p. 30) nos diz que: “[...] no âmbito de uma pedagogia crítica, ter presente que toda prática pedagógica necessita explicitar as dimensões políticas, éticas e culturais de sua realização” torna-se condição precípua para se combater o atual modelo consumista e degradador de sociedade. Sistema ao qual muitas vezes servimos por falta de aprofundamento teórico-político-filosófico e, por conseguinte, de uma postura crítica frente aos fenômenos sociais.

Quando as práticas pedagógicas são analisadas com o enfoque teórico-filosófico crítico e nesse sentido questionamos sua intencionalidade, afirmamos a existência de escolhas sendo feitas pelo professor no momento de realizar tais práticas. Sobre o aspecto intencional do ato de ensinar, Teixeira (2008, p.71) afirma: “[...]. Ora, se a educação é uma produção intencional, então devem ser intencionais

também as formas pelas quais a mesma se dá”. E tal intencionalidade se faz presente desde o momento de escolha das temáticas a serem abordadas em sala de aula, passa pelas metodologias adotadas pelo professor, culminando no momento mais importante do ato educativo que é a construção de novos conhecimentos.

Práticas pedagógicas e Educação Ambiental, portanto, também obedecem aos mesmos critérios descritos acima quanto à filiação dos docentes às concepções conservadora e crítica de educação. Como descrito anteriormente, temos no Brasil as abordagens conservadora e crítica de Educação Ambiental e essas também traduzem diferentes visões de sociedade.

Como visto até então, as relações que se estabelecem entre as práticas pedagógicas e a Educação Ambiental perpassam questões ligadas às concepções dos docentes sobre a construção do sujeito, as organizações sociais e sobre o próprio sistema socioeconômico vigente. Kus, afirma que:

[...] as práticas pedagógicas pressupõem ações planejadas as quais dependem em certa medida da concepção de educação que se adote. Assim, diferentes concepções de meio ambiente e educação podem influenciar a abordagem pedagógica e a adoção de estratégias pelos professores para promover a Educação Ambiental (KUS, 2012, p.42).

São essas diferentes concepções de meio ambiente e educação que estão em pauta no momento de planejamento e realização de práticas pedagógicas por parte dos professores. Quando ao final da adoção de determinadas práticas pedagógicas o professor objetiva a formação de sujeitos ecologicamente corretos, ele precisa estar consciente de que isso requer de sua ação muito mais do que apenas munir seus alunos de conhecimentos a cerca da preservação dos recursos naturais. Requer a formação de pessoas capazes de refletir sobre o resultado de suas ações, manifestando-se nas diversas esferas de organização social, não apenas nas diretamente ligadas a fatores ecológicos. A esse respeito, Layrargues escreveu:

Um cidadão “ecologicamente correto”, preocupado com a construção da sustentabilidade planetária, pode ser um cidadão que adote comportamentos que favorecem o capital ou o trabalho, o mercado ou a sociedade, os princípios liberais ou o ideal da justiça distributiva (LAYRARGUES, 2006, p.2).

Trata-se mais uma vez de assinar, através da afirmação de Layrargues (2006) a presença de diferentes concepções de mundo permeando todas as ações humanas. Onde diferentes campos de poder travam embates muitas vezes de caráter puramente ideológicos, de difícil percepção para olhos não críticos, para os que ainda não possuem base teórico-filosófica para compreender os meandros de agenciamento da ideologia dominante dos grupos hegemônicos.

Conclui-se, desse modo, que o professor ao realizar suas práticas pedagógicas com o enfoque na Educação Ambiental, também estará contribuindo para a manutenção ou negação do modelo de sociedade atual e de sua forma de se relacionar com a natureza.

## CAPÍTULO 2

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O texto que segue permite ao leitor conhecer os aspectos metodológicos da pesquisa. Ou seja, entrar em contato com os caminhos escolhidos e trilhados pela pesquisadora para tornar realidade essa dissertação. Deslandes (apud Minayo, 1999, p.33) diz que: “O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto”. Tais escolhas estão referenciadas pelo objeto de pesquisa, pelo que se quer conhecer.

O primeiro momento da pesquisa é a construção do objeto (SÁ, 1998) e tal ação deve estar calcada em necessidades validadas pela realidade social em que o pesquisador está inserido. Sá, (1998, p.23) atenta para essa característica da definição do que pesquisar: “De fato, a curiosidade do pesquisador não pode ser o único determinante do engajamento em uma pesquisa; é preciso demonstrar que seus resultados poderão ter alguma relevância social e/ou acadêmica”. Assim, a definição do objeto dessa pesquisa, atendendo aos critérios acima expostos, baseou-se na realidade vivenciada pela pesquisadora em seu grupo de trabalho.

Uma vez construído o objeto a ser pesquisado, o segundo passo foi a construção do projeto de pesquisa e nele, a metodologia que seria utilizada para alcançar os objetivos propostos. Para Richardson (1989, p. 47-48), em se tratando da escolha do método de pesquisa, podemos identificar “três instâncias de integração entre ambos os métodos; no planejamento da pesquisa, na coleta dos dados e na análise da informação”. Assim, a metodologia adotada, relacionava-se diretamente ao objeto pesquisado: desejávamos conhecer as representações sociais de Educação Ambiental das professoras da rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste, SC e os modos pelos quais tais representações se objetivavam nas práticas pedagógicas desses docentes.

Para tanto, a escolha dos instrumentos de pesquisa obedeceu alguns critérios designados pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), mais especificamente, pela Abordagem Estrutural (ABRIC, 1994) e pela Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996).

Para Sá,

[...]. A rigor, desde a escolha, combinação ou adaptação de métodos, bem como desde a elaboração de instrumentos de coleta de dados e a definição ou criação de técnicas para seu tratamento, a pesquisa das representações sociais é explicitamente orientada pela conceituação e pela construção teórica específica que o pesquisador tenha adotado (SÁ, 1996, p.100).

Desse modo, a escolha dos instrumentos de coleta de dados foi orientada pelos objetivos e pela construção teórica da pesquisa. Tais decisões culminaram na construção do projeto de pesquisa, o qual foi levado ao conhecimento da Secretária de Educação do Município, a qual autorizou a realização da investigação. Posteriormente o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CAAE: 36614314.0.0000.5547). Sendo assim, uma vez autorizado o projeto de pesquisa junto aos órgãos competentes, estabeleceu-se contato com os possíveis participantes da mesma através de visitas aos seus locais de trabalho, ao que, ao final, verificou-se tratar-se apenas de mulheres.

## 2.1 Sobre as Participantes

A escolha dos participantes da pesquisa preconizou que os mesmos fossem professores, maiores de dezoito (18) anos e estivessem ativos no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino do município de São Lourenço do Oeste, SC. Uma vez identificadas as participantes, fomos ao encontro das mesmas em suas escolas. Todas as escolas foram visitadas e somente em uma delas as professoras não concordaram em participar.

Assim, pesquisa foi realizada em oito (8) das nove (9) escolas públicas municipais; e do total de 45 professoras atuantes no Ensino Fundamental I da referida rede, 36 delas aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resume-se que, após a pesquisadora ter entrado em contato com 100% da população alvo, 80% dela se prontificou a participar da pesquisa respondendo ao Questionário de Evocação Livre (QEL). Posteriormente, do total de 36 professoras, 50% delas concordaram em conceder entrevista.

## 2.2 A Coleta de Dados

Nosso primeiro objetivo específico orientava para a identificação das representações sociais de Educação Ambiental das participantes da pesquisa. Para tanto, vimos no Questionário de Evocação Livre uma possibilidade concreta de alcançarmos tal objetivo. E como objetivamos também, conhecer as práticas de Educação Ambiental desses e os modos como tais representações se objetivam em suas práticas pedagógicas, optamos também pela entrevista semiestruturada e a análise documental.

### 2.2.1 O Questionário De Evocação Livre

Obedecendo aos critérios de seleção dos instrumentos de pesquisa, o Questionário de Evocação Livre (QEL) foi um dos mecanismos que nos permitiu coletar dados para identificar as representações sociais de Educação Ambiental das professoras alvo dessa pesquisa.

Sobre a adoção do QEL, salienta-se que dentre os métodos desenvolvidos pelo *Grupo de Midi* (SÁ, 1996), o método da evocação ou associação livre foi o escolhido para identificar e evidenciar os elementos que constituem uma representação social, bem como o Núcleo Central e os elementos periféricos dessa por acreditarmos ser o mais adequado aos objetivos da pesquisa.

Abric (1994) descreve os ganhos na adoção desse método:

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p.115,116).

Em face disso, e de acordo com o que preconiza a Teoria do Núcleo Central (SÁ,1996) sobre os instrumentos utilizados em pesquisas sobre RS, o Questionário de Evocação Livre consistiu em um documento organizado de modo a coletar dados pessoais das participantes e dados referentes às Representações Sociais de Educação Ambiental das mesmas. Assim, na parte inicial do QEL as participantes eram convidadas a responder questões pontuais sobre sua trajetória profissional. Já

na segunda parte do QEL, mediante o termo indutor *Educação Ambiental* as participantes deveriam cumprir com os demais passos, conforme descritos pelo QEL, fornecendo assim os dados que posteriormente seriam utilizados pela pesquisadora na identificação de suas representações sociais sobre Educação Ambiental.

Para a aplicação do QEL a pesquisadora visitou as escolas da rede pública municipal de São Lourenço do Oeste, onde essas professoras trabalhavam. Ao final deste texto apresentamos o instrumento em apêndice.

### 2.2.2 A Entrevista Semiestruturada

A entrevista foi mais um dos instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa. O roteiro da entrevista foi elaborado tendo em vista o objetivo de evidenciar as práticas de educação ambiental das participantes da pesquisa, bem como estabelecer as possíveis relações existentes entre as representações sociais de educação ambiental das participantes e as práticas pedagógicas de educação ambiental por elas executadas.

Aceitaram conceder entrevista 18 das 36 professoras que responderam o QEL. Não obstante, a pedido das mesmas as suas falas não foram gravadas em áudio, como previsto no projeto, constituindo-se assim de perguntas feitas oralmente às participantes cujas respostas foram anotadas em manuscritos pela própria pesquisadora e posteriormente transformadas em arquivo de texto da Microsoft Word® 2010.

As entrevistas foram realizadas nas residências das participantes, visto ocorrerem em janeiro, período das férias escolares. Para algumas entrevistas, a pesquisadora estabeleceu contato pelo telefone e agendou a visita e para outras, a pesquisadora optou por realizar a visita sem avisar antecipadamente.

Assim, o instrumento continha três aspectos para serem investigados: 1º) a descrição de um dia típico de aula das participantes; 2º) o que as mesmas entendem por Educação Ambiental; 3º) suas práticas pedagógicas de Educação Ambiental.

### 2.2.3 A Análise Documental



Do mesmo modo, a análise documental objetivava a compreensão da existência de correlações entre o que preconizam os documentos oficiais da rede de ensino sobre Educação Ambiental e as representações e práticas das docentes sobre essa temática.

Os documentos analisados foram: Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de São Lourenço do Oeste – SC, Caderno V: Planejamento do Ensino Fundamental, Projeto Político Pedagógico 2014 e o Projeto Valores da Secretaria Municipal de Educação de SLO – SC. E a referida análise encontra-se descrita no Capítulo 3 dessa dissertação.

A leitura dos documentos foi guiada pelo objetivo de identificar, na fundamentação teórica desses, elementos característicos das diferentes abordagens de Educação Ambiental (GUIMARÃES, 2007, TOZONI-REIS, 2008; LOUREIRO, 2009). Também se buscou conhecer as possíveis relações que se estabeleceriam entre esses documentos e os documentos oficiais de EA.

### 2.3 O Tratamento dos Dados

O tratamento aplicado aos dados da pesquisa foi preconizado pelo seu aporte teórico-metodológico. Assim, os dados coletados sofreram dois tipos específicos de tratamento: para identificação das representações sociais sobre Educação Ambiental das participantes da pesquisa e o núcleo central dessas representações, fizemos uso do programa Microsoft Excell® 2010, aplicando aos dados um conjunto de fórmulas e confrontando esses dados com as justificativas por elas apresentadas.

Em se tratando de uma representação social, acredita-se que uma parte dela é composta por saberes que são determinados pelas condições sociais, históricas e até mesmo ideológicas nas quais cada indivíduo encontra-se imerso. Constituindo-se assim, a base comum e partilhada por todos os membros de determinado grupo. Na verdade é exatamente essa característica que faz com que um ou mais grupos tenham a mesma representação: a partilha coletiva do núcleo central.

Segundo Abric, no:

[...] pensamento social há uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, que não podem ser questionadas, uma vez que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social (ABRIC, 1994, p. 39).

Torna-se evidente que conhecer o núcleo central de uma representação possibilita verificar até mesmo uma homogeneidade dos modos pelos quais esse grupo representa socialmente seu mundo circundante. Tais modos são responsáveis pela existência e permanência dessa representação.

Moscovici descreve as funções estruturantes do núcleo central e dos esquemas periféricos em uma dada representação ao dizer que:

[...] cada representação social é composta de elementos cognitivos, ou esquemas estáveis, ao redor dos quais estão ordenados outros elementos cognitivos, ou esquemas periféricos. A hipótese é que os elementos estáveis exercem uma preeminência sobre o sentido dos elementos periféricos e que os primeiros possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança do que os últimos. Somos tentados a dizer que os primeiros expressam a permanência e uniformidade do social, enquanto os últimos expressam sua variabilidade e diversidade (MOSCOVICI, 2009, p.217).

Com base em tais constatações sobre as funções desses dois elementos estruturantes das representações sociais; buscou-se identificar, dentro do conjunto de evocações sobre Educação Ambiental das participantes, quais elementos seriam suscetíveis de pertencer ao núcleo central e quais pertenceriam ao grupo dos elementos periféricos. Assim, como já mencionado, após estudo detalhado das evocações das participantes, obtidas mediante o termo indutor *Educação Ambiental* chegamos ao total de 99 evocações. Essas foram distribuídas em uma planilha do Programa Microsoft Excel® 2010 e a elas aplicaram-se as fórmulas comumente utilizadas pela abordagem estrutural.

Os dados coletados foram organizados para que fosse identificado: Frequências absolutas de evocação (*Fae*) e Ordens médias de evocação (*Ome*). A seguir, foi calculada a Média das Ordens médias de evocação (*M/Ome*).

A *Fae* corresponde ao número de vezes que determinado elemento foi evocado. A *Ome* representa a posição média em que determinado elemento foi evocado. Por sua vez, a *M/Ome* consiste na média de todas as ordens médias de evocação.

Para o cálculo da *Ome* utilizou-se a seguinte fórmula:

$$Ome = \Sigma fp / Fae$$

Onde:  $\Sigma fp$  significa a somatória das frequências ponderadas, as quais são obtidas atribuindo-se peso 1 para a primeira evocação, peso 2 para a segunda evocação, peso 3 para a terceira e 4 para a última.

Para o cálculo da  $M/Ome$  utilizou-se a seguinte fórmula:

$$M/Ome = \frac{\Sigma Ome}{ne}$$

Onde,  $\Sigma Ome$  significa a somatória das ordens médias de evocação e  $ne$  o número de elementos evocados.

E para analisar os dados obtidos com a análise documental e as entrevistas, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo. Bardin caracteriza esse método dizendo que o mesmo consiste em:

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.48 - itálico no original).*

Sendo assim, o capítulo que segue apresentará a análise dos dados da pesquisa, visando estabelecer uma discussão sobre as relações existentes entre o que está preconizado nos documentos pedagógicos da rede, as representações sociais de Educação Ambiental das participantes e a objetivação destas em suas práticas pedagógicas.

## CAPÍTULO 3

### **CONSCIENTIZAÇÃO PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE: REPRESENTAÇÕES E OBJETIVAÇÕES IDENTIFICADAS**

Como se anunciou na introdução desta dissertação, o objetivo da pesquisa consistiu em identificar os modos pelos quais as representações sociais sobre educação ambiental das professoras da rede municipal de São Lourenço do Oeste se objetivam em suas práticas pedagógicas. Para tanto, foi necessário identificar essas representações e identificar práticas pedagógicas com o intuito de analisar as relações existentes entre representações e práticas.

Além disso, considerando que as práticas pedagógicas dos docentes também são, de certo modo, determinadas por normativas legais, houve-se por bem compreender as relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas das participantes da pesquisa e o que preconizam documentos oficiais da rede de ensino municipal sobre Educação Ambiental.

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. O texto foi organizado por tópicos, partindo-se do mais geral ao particular. Isto é, de como a Educação Ambiental é apresentada nos documentos pedagógicos da rede pesquisada às práticas pedagógicas informadas pelas participantes da pesquisa e nessas, as possíveis objetivações das representações sociais de Educação Ambiental.

#### 3.1 A Educação Ambiental nos Documentos Pedagógicos da Rede

Iniciar nossa análise dos dados coletados por essa pesquisa pelos documentos pedagógicos da rede pesquisada faz-se imprescindível quando se acredita que as professoras lourencianas realizam seu trabalho com competência e responsabilidade. Ou seja, elas baseiam-se nos documentos pedagógicos que a rede oferece para construírem seus planos de aula e assim alcançarem os objetivos propostos por tais documentos. Do mesmo modo, acreditamos na contribuição de tais documentos para a definição da representação social sobre Educação Ambiental das professoras, conforme será demonstrado nesse tópico. Vejamos quais são esses documentos na Tabela 2:

Tabela 2: Documentos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste analisados pela pesquisa.

DOCUMENTO	DATA	DESCRIÇÃO
Matriz Curricular para o Ensino Fundamental de São Lourenço do Oeste – SC.	2014	Apresenta o rol de disciplinas que compõe o Ensino Fundamental I bem como os temas transversais.
Caderno V: Planejamento do Ensino Fundamental.	2014	Composto pelos conteúdos mínimos a serem trabalhados em todas as disciplinas durante o ano letivo. É revisado e reformulado anualmente.
Projeto Político Pedagógico.	2014	Contém as bases teórico-filosóficas que regem a educação pública municipal da rede. Composto por um núcleo comum, o PPP é subdividido por unidade escolar, assim cada escola possui seu próprio projeto constituído também pelo núcleo comum e por seus aspectos característicos.
Projeto Valores da Secretaria Municipal de Educação de SLO – SC.	2014	Trata-se de um projeto desenvolvido pelas escolas públicas municipais em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Visa abordar, através de temáticas transversais, valores e comportamentos tais como: ética, iniciativa, responsabilidade, compromisso. Reelaborado anualmente.

Fonte: Dados da pesquisa, créditos à pesquisadora.

Podemos dizer que, em linhas gerais, os textos desses documentos caracterizam-se, em seus aspectos teóricos e metodológicos através da mesma linha presente em normativas nacionais e estaduais sobre Educação Ambiental, a saber: Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; Lei Estadual nº 13.558/2005 intitulada Política Estadual de Educação Ambiental; Código Estadual de Meio Ambiente, Lei nº 14.675, de 13 de abril de 2009 e a Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Vejamos como o documento intitulado Matriz Curricular e Temas Transversais de SLO retrata o processo de conscientização para a preservação:

Para a Educação Ambiental não basta ensinar sobre a natureza separadamente, mas educar para e com a natureza, para compreender e agir perante os grandes problemas das relações do homem com o ambiente. (MATRIZ..., 2014, p.2).

Essa mesma visão está presente no Artigo 3º, Inciso VI da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, de onde se depreende que a Educação Ambiental visa “manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais” (BRASIL, 1999). Percebemos nos dois documentos a preocupação em buscar meios de resolver os problemas ambientais gerados pela relação sociedade e natureza.

Para Florit:

Os problemas ambientais de grandes consequências que fazem parte da agenda contemporânea (aquecimento global, buraco na camada de ozônio, desertificação e poluição em grande escala entre outros) são, presumivelmente, produto de atividades humanas e tem origem social (FLORIT, 1998, p.63).

A constatação de que muitas das ações do homem estão colocando em risco o futuro do planeta, gerando problemas tais como os citados acima por Florit, permeia todos os documentos oficiais da rede de ensino de São Lourenço. Vejamos um exemplo nesse trecho do Projeto Político Pedagógico – PPP – da rede sobre como o homem deve se perceber e posicionar-se em sua relação com o meio ambiente:

Reconhecer-se como ser integrante da natureza, percebendo a interdependência dos componentes do meio ambiente, identificando assim as causas e consequências da intervenção do homem, sugerindo medidas de prevenção e de superação dos problemas ambientais (PROJETO..., 2014, p. 58).

Esse reconhecimento por parte de cada sujeito, proposto pelo PPP, de sua inter-relação com a natureza, além de fazê-lo consciente de que suas ações podem ser prejudiciais ao meio ambiente, o convoca para sugerir medidas visando prevenir ou até mesmo superar a crise ambiental na qual a sociedade atual encontra-se imersa. Para Leff (2007) a problemática ambiental vem questionar os paradigmas atuais de desenvolvimento econômico bem como do conceito de homem e ambiente por ele apregoado. Uma nova concepção da relação homem e natureza compõe o que Leff (2007, p.17) denomina saber ambiental. Para ele: “[...]. O saber ambiental ocupa seu lugar no vazio deixado pelo progresso da racionalidade científica”. Convocando para novas formas de conceber a sociedade e a natureza, num processo democrático, igualitário, diverso rumo à sustentabilidade.

Analisando ainda mais os documentos da rede, vemos no Caderno V: Planejamentos Ensino Fundamental I, a preocupação de se estabelecer uma discussão sobre as relações entre homem-homem e homem-meio ambiente. Discussão essa, teoricamente fundamentada na proposta da abordagem crítica de Educação Ambiental. Como nos mostra o objetivo geral do planejamento para a disciplina de Geografia:

Desenvolver a sensibilidade com relação ao meio e com relação às diferentes relações entre os homens e destes com o meio ambiente, contribuindo para a orientação neste espaço e para a mudança de atitudes, conseqüentemente para a melhoria da vida e das relações em sociedade (CADERNO V..., 2014, p. 184).

O que está posto neste objetivo nos leva ao entendimento da necessidade de promover a sensibilização do homem não só com o meio ambiente, mas também com o seu semelhante. E a proposta nele presente avança para discussões sobre os modos de orientação do espaço geográfico, para a mudança de atitudes que por vezes estão prejudicando as relações em sociedade e prejudicando assim sua qualidade de vida.

A confirmação do que está sendo objetivado pelo documento Caderno V, que trata do planejamento para o E.F. I, no que tange as relações que o homem deve estabelecer com o meio ambiente, encontra-se também descrito na fala da Participante 3. Para ela o professor deve:

[...] se utilizar o tempo todo de ensinamentos dos modos corretos de se relacionar com o ambiente, motivando a criança a ter cuidado com o ambiente em que está inserida. Motivar a plantar árvores, por exemplo, é cuidar do meio ambiente (Part.3).

A preocupação da Participante 3 em ensinar a criança modos corretos de se relacionar com o ambiente demonstra a mesma visão do planejamento do EF I. E quando ela afirma que ações como plantar árvore configuram o cuidado com o meio ambiente ela está propondo mudanças de atitudes e se mostrando fiel a sua representação social de Educação Ambiental. Esta visão também está presente na Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu Artigo 1º, onde se lê:

Art. 1º Entendem-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).

Do mesmo modo, o que se encontra registrado na fala da Participante 3 e na Política Nacional de Educação Ambiental, no que diz respeito a conservação do meio ambiente enquanto atitudes a serem ensinadas nas escolas e desenvolvida por cada um dos cidadãos; está também presente no Projeto Valores, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com todas as escolas do município. Trata-se de um projeto interdisciplinar, apresentando-se como uma temática transversal que agrega em seus objetivos a discussão sobre os valores éticos, morais e humanos na formação para a cidadania e para a conservação do meio ambiente.

Nesse sentido, lemos em seu texto:

A escola como corresponsável pelas mudanças existentes, precisa envolver-se em identificar as causas destas mudanças, as consequências para a humanidade e para o próprio meio ambiente, pensar possibilidades de superação e de desenvolvimento. Esta forma de educar contribuirá para que os alunos se sintam protagonistas, parte integrante do meio e responsável, atuando com ética na realidade socioambiental, comprometidos com a vida (PROJETO VALORES..., p. 2, 2014).

Notamos que os muitos elementos apresentados no texto relacionam-se diretamente com a base teórica que compõe os documentos legais e os demais documentos da rede sobre Educação Ambiental. Estes mesmos elementos estão também presentes nas falas das participantes quando elas se referem ao conceito e objetivos da Educação Ambiental. Algumas delas nos relataram que:

Educação Ambiental é um processo de conscientização que está em todo lugar, em casa, em pequenas ações, cuidados como economizar água, luz, promover a conscientização ambiental (Part. 13).

Cuidar do lixo, desde atividades cotidianas que servem para conscientizar as crianças a cuidar do meio ambiente. Ações aprendidas pela criança na escola vão ser passadas para os pais em casa (Part. 14).

A palavra consciência, conscientização e conscientizar possuem não só o mesmo radical como também expressam o mesmo sentido em todas essas falas. As participantes são unânimes em salientar esse aspecto da Educação Ambiental, ou seja, elas acreditam que promover a conscientização dos alunos, acabará por gerar



também a conscientização dos pais, sendo capaz de promover mudança de comportamentos em relação à natureza, o que culminará em ações de preservação dos bens naturais do planeta.

Também, como mencionamos anteriormente, a gestão ambiental de São Lourenço do Oeste guia-se pela Lei nº 1.623/06. Nela, também já mencionado por essa dissertação, o termo Educação Ambiental está registrado uma única vez no Artigo 2º, Inciso IX e achamos por bem trazê-lo novamente aqui para assinalamos com maior precisão as relações conceituais existentes entre os documentos oficiais da rede pesquisada, tanto com as representações sociais de Educação Ambiental quanto com as práticas pedagógicas das participantes da pesquisa.

Evidenciam-se tais relações nas falas das participantes quando dizem que a Educação Ambiental deve mobilizar os educandos (a sociedade) para a preservação da natureza, demonstrando assim suas representações sociais de EA. E tal afirmação também se encontra na Lei nº 1.623/06 que descreve EA exatamente nesses termos e por último, esse mesmo conceito de EA está presente nas práticas pedagógicas dessas professoras. Para exemplificar leiamos a transcrição da resposta da Participante 10 ao questionamento sobre a metodologia a ser utilizada pela escola para trabalhar Educação Ambiental:

A escola deve adotar uma metodologia única de trabalho ambiental priorizando o cuidado com o ambiente, com a reciclagem do lixo, estimulando o desenvolvimento de ações sustentáveis como exemplo, apagar as luzes da sala quando ela estiver vazia. O meio ambiente como pano de fundo, tendo consciência do que é meio ambiente e que tudo está integrado: homem, ar, água, natureza. A escola deveria trabalhar concomitantemente com a comunidade, envolvendo a área social, saneamento básico e educação através de palestras. Talvez chegar ao ponto de multar quem cometesse crimes ambientais, ações de degradação ambiental (Part. 10).

Vemos no depoimento da Participante 10 a preocupação explícita com a preservação da natureza e de que somos todos responsáveis por ela. Ao dizer que a escola deve estimular nos alunos “o desenvolvimento de ações sustentáveis” ela está indiretamente se reportando ao que se encontra nos documentos oficiais sobre EA e tornando evidente sua representação social de Educação Ambiental como um espaço de atitudes preservacionistas dos recursos naturais.

Desse modo, ao se analisarmos os documentos da rede pesquisada vimos que os dados analisados apontam para a existência de relações teórico-metodológicas entre estes e os documentos oficiais, nacionais e estaduais, sobre Educação Ambiental. E mais, infere-se também que os documentos da rede

pesquisada estão em consonância com os documentos oficiais sobre EA; que os mesmos estruturam as representações de Educação Ambiental das participantes da pesquisa, manifestando-se também em suas práticas pedagógicas.

### 3.2 Representações Sociais no Discurso Verbalizado

Como já se disse, o objetivo geral desse trabalho de investigação diz respeito à identificação das representações sociais de Educação Ambiental das professoras participantes da pesquisa. Jodelet (2001, p. 22) ao definir representação social afirma tratar-se de “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático”. Com base nos resultados obtidos podemos concluir que as professoras pesquisadas representam socialmente Educação Ambiental como sendo um conjunto de práticas educativas que visam conscientizar para a preservação dos bens naturais e capacitar o indivíduo a desenvolver atitudes sustentáveis. A conclusão de que as participantes da pesquisa representam socialmente EA desse modo, apoia-se em dados obtidos através das entrevistas e do Questionário de Evocação Livre, conforme se demonstrará a seguir.

Quando as professoras foram convidadas a conceituar Educação Ambiental, obtiveram-se respostas como se exemplifica nos excertos a seguir:

Existe uma falta de informação que permita identificar uma relação entre o que se faz na sala de aula e a Educação Ambiental. Poderia dizer que são práticas de reciclagem, economizar água e luz, cuidar do meio ambiente e reflorestar (Part. 2).

Educação Ambiental significa cuidar do nosso planeta (Part. 5).

É a conscientização sobre as questões ambientais, desenvolver atitudes sustentáveis, tentar preservar o que ainda temos (Part. 9).

Educação Ambiental está relacionada à consciência do que é meio ambiente, nós fazemos parte dele ou ele faz parte de nós. A partir disso vem o respeito, o cuidado, a preservação do meio ambiente. Compreendo que somos parte do ambiente, devemos respeitar todas as formas de vida, não matando ou destruindo qualquer uma delas. Percebendo-se parte do meio ambiente, intrinsecamente a vida está interligada (Part.10).

Trata-se da importância do cuidado com a natureza. Devemos cuidar do meio ambiente para que no futuro tenhamos os recursos naturais para viver (Part. 16).

Conscientizar para que essas pequenas sementes deem bons frutos, desenvolvendo a Educação Ambiental de fato, com práticas corretas de Educação Ambiental (Part. 17).

Pois se as pessoas tivessem consciência, responsabilidade e cuidassem mais do meio ambiente com amor e respeito, hoje não teríamos tantos problemas ambientais como temos (Part. 19).

Essas falas nos fazem perceber o papel da Educação Ambiental em conscientizar as crianças, “essas pequenas sementes” (Part. 17), de que precisam cuidar do planeta. Desse modo, as professoras traduzem sua Representação Social de Educação Ambiental demonstrando a intenção de apreender a concretude do mundo ao prever as consequências dos atos humanos sobre a natureza. Moscovici (1978, p. 44) aborda essa característica da RS ao dizer: “[...] a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências (sic)”. O que também foi demonstrado pela Participante 16 ao dizer: “Devemos cuidar do meio ambiente para que no futuro tenhamos os recursos naturais para viver”.

Por sua vez, as afirmações: “se as pessoas tivessem consciência e responsabilidade e cuidassem mais do meio ambiente” (Part.19); “práticas de reciclagem, economizar água e luz, cuidar do meio ambiente e reflorestar” (Part. 2) “desenvolver atitudes sustentáveis” (Part. 9), todas elas apontam para uma visão homogeneizadora e superficial de Educação Ambiental. Sobre essa concepção de EA, Guimarães escreveu:

[...] há uma abordagem que homogeneiza e superficializa o discurso de Educação Ambiental – com perda de caráter crítico – e esta postura serve a – está a serviço de – uma concepção de sociedade e seu projeto de educação que busca ser hegemônico (GUIMARÃES, 2000, p.20).

Nessa abordagem de Educação Ambiental, atribui-se a cada um dos seres humanos a mesma responsabilidade, os mesmos comportamentos, o mesmo olhar em relação à problemática ambiental. Há de se esclarecer, porém, que não se trata de dizer que ações individuais de preservação dos recursos naturais, como economia de água, reciclagem, entre tantas outras, não sejam ações sustentáveis ou que as mesmas sejam desnecessárias para o enfrentamento da problemática ambiental. Trata-se de afirmar que elas precisam avançar para a coletividade, tanto no campo das discussões quanto das ações de EA.

Loureiro ao discutir os caminhos para uma Educação Ambiental emancipatória afirma que essa:

[...] não se contenta com o senso comum reinante e os posicionamentos frequentemente ouvidos em fóruns e encontros promovidos pelo país, tais como: “o importante é cada um fazer a sua parte e plantar uma sementinha” e “a Educação Ambiental deve conscientizar a população de que somos todos igualmente responsáveis pelo planeta”. [...] O modelo reformista-liberal que se quer implantar como universalmente válido não questiona radicalmente o padrão civilizatório [...] (LOUREIRO, 2009, p.57).

Esse pensar do senso comum não só impede que a problemática ambiental seja compreendida em toda sua complexidade, como também desloca o foco da discussão a cerca dos abusos que são cometidos pelo modelo neoliberal de economia no uso dos bens naturais. Isolando o indivíduo, atribuindo a ele a responsabilidade em cuidar do planeta e desse modo não se discutindo os padrões civilizatórios atuais.

Pensar que a atual crise ambiental não se relaciona com as demais crises que estão colocando em risco a vida humana, reduz a reflexão e de certo modo a desvirtua. Para a Part. 5, “Educação Ambiental significa cuidar do nosso planeta”. Sem dúvida, mas não apenas isso. Não é mais possível pensar os problemas ambientais separados, por exemplo, dos problemas sociais. Eles estão diretamente ligados por uma relação de causalidade.

Leff (2007, p. 17), apresenta elementos importantes para a discussão em torno dos fatores envolvidos no surgimento, manutenção e avanço dos problemas ambientais afirmando: “Portanto, a degradação ambiental se manifesta como um sintoma da crise da civilização, marcada pelo modelo de modernidade, regido pelo domínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza”. Desse modo, acreditar que cada indivíduo é unicamente responsável pela degradação ou pela preservação da natureza e que os problemas ambientais serão solucionados através de meras práticas ou comportamentos sustentáveis individuais, conceitua uma visão simplista da degradação ambiental.

A identificação da representação social de Educação Ambiental das participantes da pesquisa torna possível identificar também as três fases da objetivação de uma RS propostas por Jodelet (2001). Podemos inferir que a primeira fase, ou seja, a apropriação seletiva dos conhecimentos que serão incorporados ao universo conceitual já existente, se deu a partir do contato das participantes com o conhecimento científicos veiculados pelos documentos pedagógicos da rede, conforme demonstrado na análise dos mesmos.

Por sua vez, a segunda fase da objetivação da RS de Educação Ambiental das participantes, que se traduz como a significação e organização da representação, visualizam-se através de suas evocações ao QEL. No qual os elementos: conscientização, reciclagem, preservação, respeito, responsabilidade e educação – que fundamentam os projetos e planejamentos pedagógicos da rede – foram os mais prontamente evocados.

Por último, a terceira fase que é atribuir uma função a representação e por meio dela orientar uma conduta, podemos evidenciar através de seus discursos verbalizados. Para exemplificar, transcrevemos abaixo o que nos disse a Participante 1 sobre sua definição de Educação Ambiental:

Educação Ambiental é um conjunto de práticas, com conhecimentos. Trata-se de valorizar todos os ambientes; a sala de aula, o ambiente externo, consumir com responsabilidade os bens materiais; cuidado com o que foi reciclado; evitar o consumo de produtos tóxicos. Esta conscientização deve estar também na base de produção, numa relação onde se pense desde a fabricação até o produto final (Part. 1).

Percebemos a primeira e a segunda fase de objetivação da representação, conforme descrito por Jodelet (2001), quando a Participante 1 relata: “Educação Ambiental é um conjunto de práticas, com conhecimentos”. E a terceira fase, a atribuição de uma função e a orientação de condutas por meio da RS, é descrita pela participante ao dizer que EA é a valorização de todos os ambientes, o consumo de bens materiais com responsabilidade, os processos de reciclagem, não consumir produtos tóxicos e os processos de conscientização desde a fabricação até a utilização de produtos industriais.

Jodelet sintetiza com perfeição os processos de objetivação de uma representação social ao dizer:

[...]. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana [...]. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p.17).

Assim, ao se buscar compreender os elementos que estão na base da construção das representações sociais de Educação Ambiental, manifestas por essas professoras, conduziremos nossa análise através das duas tendências que embasam as discussões sobre a consolidação da EA em nosso país, já mencionadas nessa dissertação, que são a abordagem conservadora ou tradicional e a abordagem transformadora ou crítica (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2007;

TOZONI-REIS, 2008; LOUREIRO, 2009). Mas antes, vejamos como a definição do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais sobre Educação Ambiental das participantes demonstra os modos pelos quais essas representações foram constituídas.

### 3.3 O Núcleo Central das Representações

Os resultados obtidos pelo procedimento de evocação livre corroboram o que se vem afirmando, sobretudo pela análise dos elementos que compõem o núcleo central e dos elementos periféricos da representação social pesquisada.

Mediante o termo indutor *Educação Ambiental* as participantes da pesquisa fizeram 144 evocações, utilizando 57 termos distintos. Após um procedimento de eliminação dos elementos evocados apenas uma ou duas vezes e de um procedimento de padronização de termos por aproximação semântica, restaram 18 elementos mais evocados, os quais, em seu conjunto, foram evocados 99 vezes. Desta forma, a análise que segue foi feita sobre 68,75% do total de evocações feitas pelas professoras.

Na Tabela 3 os elementos mais evocados são apresentados em ordem alfabética:

Tabela 3 – Elementos evocados e respectivas frequências.

Elementos	Evocação (fae)
Água	5
Amor	4
Ar	3
Comprometimento	3
Conscientização	16
Cuidado	3
Desenvolvimento	3
Educação	7
Lixo	4
Mata	3
Natureza	4
Poluição	5
Preservação	8
Reciclagem	9
Respeito	8
Responsabilidade	8
Sustentabilidade	3
Vida	3
<b>Total de evocações</b>	<b>99</b>

Fonte: Dados da pesquisa, créditos aos pesquisadores.

Como se pode observar na Tabela 3, os elementos mais evocados são: conscientização (16 vezes evocado); reciclagem, (9 vezes evocado); preservação, respeito, responsabilidade (8 vezes evocado) e educação (7 vezes evocado). Estes elementos estão na pauta dos projetos e planejamentos pedagógicos levados a execução por essas professoras, conforme demonstrado pela análise realizada nos documentos da rede. Eles também já foram observados em pesquisas semelhantes, já citadas, que foram realizadas recentemente por Kus (2012), Sander (2012) e Silva (2014).

A identificação do núcleo central e dos elementos periféricos da representação em análise corrobora o que se vem afirmando com relação à construção de uma representação social (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Após os procedimentos descritos no capítulo anterior e excluindo-se da análise os elementos evocados apenas uma ou duas vezes, obtiveram-se os seguintes resultados: Médias das Ordens médias de evocação (M/Ome) 2,48 e Frequência média de evocação (Fme) igual a 5.

Na Tabela 4 apresentam-se os dados organizados segundo procedimentos usuais de apresentação dos elementos centrais e periféricos de representações sociais tal como se observa em trabalhos como os de Kus (2012), Sander (2012) e Silva (2014).

Tabela 4 – Elementos centrais e periféricos da representação.

<b>Fme</b>	<b>Elementos</b>	<b>f</b>	<b>&lt; 2,48</b>	<b>Elementos</b>	<b>f</b>	<b>&gt; 2,48</b>
≥ 5	Conscientização	16	2,44	Respeito	8	2,50
	Reciclagem	9	2,00	Poluição	5	3,20
	Responsabilidade	8	1,75			
	Preservação	8	2,13			
	Educação	7	2,29			
	Água	5	2,40			
< 5	Amor	4	1,50	Natureza	4	2,67
	Lixo	4	1,75	Desenvolvimento	3	2,50
	Sustentabilidade	3	1,33	Cuidado	3	2,67
	Comprometimento	3	1,67	Vida	3	3,67
	Mata	3	1,67	Ar	3	4,00

Fonte: Dados da pesquisa, créditos à pesquisadora.

Como se pode observar na Tabela 4, dentre os elementos mais evocados e mais prontamente evocados, isto é, os mais suscetíveis de pertencer ao núcleo central das representações sociais sobre Educação Ambiental das participantes da

pesquisa, encontram-se *Conscientização, Reciclagem, Responsabilidade, Preservação, Educação, Água.*

A *Conscientização*, cuja frequência de evocação é muito superior às dos demais elementos, além de terem sido evidenciadas através do QEL, também estão presente nos documentos pedagógicos da rede, conforme descrito anteriormente, e nas práticas de Educação Ambiental manifestas pelas professoras durante as entrevistas e que serão analisadas logo a seguir nesse mesmo estudo.

Reigota, em sua pesquisa sobre meio ambiente e representação social, argumenta sobre a atitude dos professores por ele pesquisados, em representar *Educação Ambiental* através do termo conscientização:

A representação “conscientizadora” aparece em diversas oportunidades, conferindo à educação ambiental a tarefa de introjetar nos indivíduos, indistintamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação a natureza (REIGOTA, 2010, p.79).

Essa mesma representação, apresentada por Reigota; que está presente nas falas das professoras, demonstrado acima na Tabela 3; que também foi evidenciada nos documentos pedagógicos analisados, aponta para o entendimento de que a EA na rede municipal de ensino de São Lourenço do Oeste está sendo efetivada em um processo coeso, coerente, obedecendo a critérios estabelecidos pelos documentos oficiais e pelos documentos pedagógicos da rede.

Quanto ao elemento *Reciclagem* ele está diretamente ligado à visão preservacionista tão disseminada pelos meios de comunicação e pelo senso comum quando o tema é problemas ambientais, e cuidados com o meio ambiente. Ele também está diretamente ligado aos processos de conscientização ambiental. Avila e Lingnau refletiram sobre essa tendência tão disseminada no âmbito escolar:

Já por muitas décadas, as discussões sobre a utilização dos recursos naturais pelo homem, vêm sendo alvo da preocupação dos professores. Em nome disso, projetos de educação ambiental compõem anualmente os planejamentos de ensino. Resultam em ações que visam conscientizar os alunos ao uso correto da água, ao destino correto do lixo, incentivam a reciclagem e economia de bens que utilizam em sua fabricação recursos naturais findáveis, como por exemplo, a luz elétrica ou utensílios fabricados a partir de petróleo. Outros, não sabedores de que hoje a maioria do papel produzido origina-se de reflorestamento de Pinus e/ou Eucalipto, encorajam a economia de papel acreditando que seu desperdício pode gerar desmatamento e por isso, também incentivam o plantio de árvores nativas e visitações a parques e reservas ambientais visando à conscientização ecológica (AVILA e LINGNAU, 2015, p.146,147).



As afirmações acima também se fazem presente, demonstrando sua pertinência, nas palavras das participantes da pesquisa. A Participante 12 relata que a metodologia a ser utilizada pelo professor ao trabalhar Educação Ambiental deve se dar “através de projetos como: reciclagem, reutilização, como confecção de brinquedos, coleta de pilha e baterias”. Do mesmo modo, a Participante 11 considera “o cuidado com reciclagem de lixo muito importante”. E citando apenas mais um exemplo dos processos de reciclagem sendo vistos como uma ação a ser desenvolvida pela escola tem a Participante 10, que já afirmou anteriormente nesse mesmo documento que: “A escola deve adotar uma metodologia única de trabalho ambiental priorizando o cuidado com o ambiente, com a reciclagem do lixo, estimulando o desenvolvimento de ações sustentáveis”.

*Responsabilidade* é também um dos elementos que possivelmente estão na base das representações sociais de Educação Ambiental das participantes. Elas apontam esse elemento como um definidor de condutas sustentáveis e que a EA se dará principalmente em consequência desse elemento. Ele foi 8 vezes evocado compondo o conjunto dos elementos centrais das representações de EA das professoras.

Inferimos sobre esse elemento em específico que o mesmo tenha sua origem na década de 1970. Pois, conforme já mencionamos nesse documento, foi nessa década que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) realizaram a Conferência de Tbilisi e resultante dela uma Declaração que se tornou referência para a realização de ações de Educação Ambiental. Isso porque *responsabilidade* foi elencada como um dos comportamentos a ser estimulado no indivíduo para que o mesmo possa contribuir para a construção de um futuro sustentável. No texto da Declaração de Tbilisi lemos:

[...] A educação ambiental deve ser dirigida à comunidade despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor. Por sua própria natureza, a educação ambiental pode, ainda, contribuir satisfatoriamente para a renovação do processo educativo (ONU, 1977).

Sendo também citado pela Declaração de Tbilisi, torna-se compreensível que *responsabilidade* apareça na base das representações sociais de EA das participantes da pesquisa, visto que o mesmo já está sendo posto em evidência há praticamente quatro décadas, ou seja, desde 1977.

Com frequência média de evocação em 2,13 o elemento *Preservação* se mostra relevante para a análise do núcleo central das representações sociais de Educação Ambiental das professoras pesquisadas. Isso fica evidenciado também nas entrevistas, ele aparece em muitas falas. Com exemplo podemos ler esse relato:

Pense que Educação Ambiental é despertar a consciência no educando de que na natureza há muitos recursos renováveis, porém há a necessidade de preservar, reutilizar e reciclar, contribuindo assim para a melhoria e recuperação do planeta (Part. 12).

A Educação Ambiental, na visão da Participante 12, requer um conjunto de práticas baseadas em ações visando à preservação e dentre essas, os processos de reciclagem são importantes e definidores do que ela denomina ser primordial para formar a “consciência no educando” no trato com a natureza.

Acredita-se que *preservação* seja um dos elementos mais destacados em nível de senso comum quando se trata de sustentabilidade ambiental. O conceito preservação por si só já nos remete ao cuidado com a natureza como algo que necessita de cuidados especiais. Ele nos faz pensar em preservar o que ainda existe. O que se sabe é que, em se tratando de eventos de abrangência mundial, conforme anteriormente descrito, a preocupação relacionada à destruição da natureza e a necessidade de preservação, já data da década de 1968, quando a ONU realizou uma assembleia geral para organizar a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo no mês de junho de 1972.

Nesse mesmo sentido, o elemento *Água* vem ser tratado com interesse redobrado por nossas participantes e acredita-se que ele esteja relacionado aos demais elementos voltados a ações de preservação. Afinal, é consenso o entendimento de que a água é um recurso findável e que, portanto, necessita ser preservado.

Para reforçar o cuidado com a água a ONU lançou em 20 de março desse ano o Relatório Mundial das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento de Recursos Hídricos – Água para um mundo sustentável. Esse evento, ocorrido na Índia em

Nova Déli instituiu 22 de março como o Dia Mundial da Água. O Relatório (ONU, 2015, p.3) mostra a preocupação com o desenvolvimento insustentável assinalando que: “Em 2050, prevê-se um aumento da demanda hídrica mundial de 55%, principalmente devido à crescente demanda do setor industrial, dos sistemas de geração de energia termoelétrica e dos usuários domésticos”. Torna-se notável a importância da correta utilização da água no presente, garantindo assim que a mesma continue futuramente a existir.

Demonstrando essa mesma preocupação com a preservação da água, a Participante 8 apresentou um exemplo de seu trabalho sobre Educação Ambiental com sua turma de alunos. Leiamos em suas próprias palavras: “um aluno foi capaz de ligar um conteúdo novo sobre a utilização da água ao que tinha aprendido sobre o uso sustentável da água em seu cotidiano”. E ainda, também a exemplo da utilização da água, a Participante 2 problematiza a relação aula-vida cotidiana ao dizer: “Existe uma falta de informação que permita identificar uma relação entre o que se faz na sala de aula e a EA. Poderia dizer que são práticas de reciclagem, economizar água e luz, cuidar do meio ambiente e reflorestar”. Assim, o elemento *Água* se fez presente nas representações sociais de Educação Ambiental das participantes da pesquisa.

Finalizando essa breve discussão sobre os elementos suscetíveis de pertencerem ao núcleo central das representações sociais de Educação Ambiental das participantes da pesquisa, citamos o elemento *Educação*, cuja frequência de evocação alcançou o percentual de 2,29. Observamos que para as participantes da pesquisa, será através da educação, aqui entendida como práticas de ensino realizadas nas escolas, que as crianças terão acesso aos conhecimentos que as farão conscientes e as habilitarão a desenvolver comportamentos entendidos como sustentáveis. Como relatou a Participante 9:

Ensinar a reciclar, reutilizar, evitar o consumismo vinculado pela mídia, ter consciência do destino correto do lixo, aulas expositivas, projetos de pesquisa, construção de brinquedos sucatas, vídeos e relatos de experiência extraclasse (Part. 9).

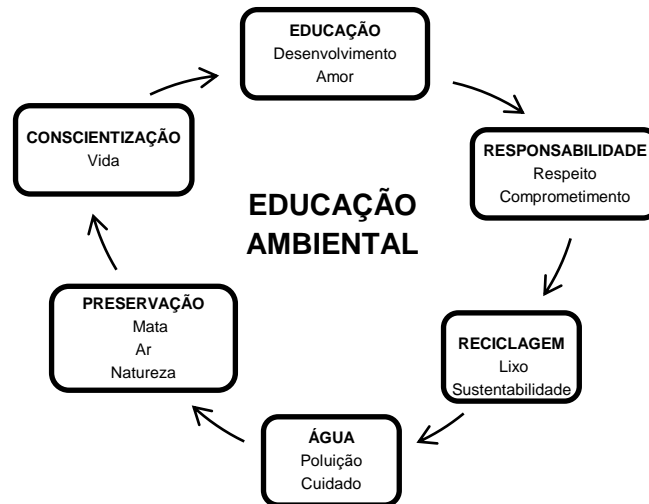
Ou seja, será através do ensino (*Educação*) que se realizará a Educação Ambiental e em consequência, a reflexão sobre o apelo consumista difundido pela mídia e a preservação do meio ambiente. Segundo a Participante 9, isso poderá ser

atendido com a realização de práticas que incluem o destino correto do lixo e reutilização de materiais recicláveis.

É inegável o papel da educação na formação para a cidadania e, em se tratando de EA, para a construção de uma sociedade sustentável. Porém, Freire (1996) e Vigotsky (1991) afirmam que a educação é um ato social e histórico, que, portanto, não se dá na transmissão, mas na construção de conhecimentos, alicerçados pelos processos de mediação entre os sujeitos e a cultura. Portanto, a qual modelo de educação as professoras se referem? Ao modelo tradicional, em que o aluno é receptor de saberes que estão prontos e acabados? Ou elas se referem à educação crítica, na qual o aluno, mediado pelo professor, é capaz de construir conhecimentos? Saber responder tais questionamentos talvez seja condição *sine qua non* para se alcançar a formação de alunos críticos e com capacidade de operar escolhas acertadas, formação essa a qual a educação se propõe.

Assim, após apresentarmos os elementos que provavelmente pertencem ao núcleo central dessas representações sobre Educação Ambiental, e que segundo Abric (apud SÁ, 1996) são elementos que sem os quais a representação perderia sua estrutura e até mesmo o seu significado; podemos partir para a análise de quais elementos periféricos transitam em torno do núcleo central das representações sociais sobre Educação Ambiental das professoras que participaram dessa pesquisa. E assim, considerando a heterogeneidade dos elementos periféricos e seus aspectos individuais, podemos agrupá-los em torno dos elementos anteriormente analisados que compõem o núcleo central, demonstrando desse modo, como os primeiros garantem a permanência dos segundos.

Para tanto, fizemos uso de um mapa conceitual apresentando em seu centro o termo indutor *Educação Ambiental*; em seu entorno, encontram-se posicionados em evidência no gráfico os elementos suscetíveis de pertencer ao núcleo central das representações sociais sobre EA das participantes da pesquisa (Educação, Responsabilidade, Reciclagem, Água, Preservação, Conscientização); e logo abaixo, visualizam-se os elementos que possivelmente constituem o sistema periférico das representações (Desenvolvimento, Amor, Respeito, Comprometimento, Lixo, Sustentabilidade, Poluição, Cuidado, Mata, Ar, Natureza, Vida), que foram organizados de acordo com sua frequência e a ordem média de evocação. Como pode ser visualizado abaixo na Figura 3:



**Figura 3: Mapa conceitual dos elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais sobre Educação Ambiental.**  
**Fonte: Dados da pesquisa, créditos à pesquisadora.**

Para analisar a organização dos elementos centrais e periféricos da representação social sobre Educação Ambiental das participantes da pesquisa – conforme demonstrado no mapa conceitual acima – é possível se recorrer a Sá (1996, p.77), pois para ele: “o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado; o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo”. É o aspecto estável do Núcleo Central, o mantenedor de uma representação social dentro um grupo, de um contexto, de uma sociedade. Por sua vez, é a flexibilidade do sistema periférico que faz com que características individuais estejam permeando uma representação social que nem por isso perde seu significado. Aliás, ela ganha maior abrangência, pois passa a fazer parte do universo psíquico de um grupo bem maior de indivíduos.

Sendo assim, tantos os elementos que compõem o sistema periférico quanto os suscetíveis de pertencerem ao núcleo central, conforme já foram descritos, constituem a estrutura das representações sociais sobre Educação Ambiental das participantes. Também, segundo Sá (1996), os elementos que pertencem ao núcleo central são estáveis e menos suscetíveis a mudanças e os elementos periféricos são flexíveis, podendo sofrer alterações ao longo do tempo.

A confirmação das funções que Sá (1996) atribui aos elementos periféricos do núcleo central de uma representação pode ser visualizada através do mapa conceitual desses elementos, representado na Figura 3. Quando as participantes da pesquisa definiram *Educação Ambiental* se utilizando das evocações

Desenvolvimento, Amor, Respeito, Comprometimento, Lixo, Sustentabilidade, Poluição, Cuidado, Mata, Ar, Natureza, Vida, percebemos a intenção das mesmas em assinalar sua representação social naturalista/preservacionista de EA. Esses elementos, com o passar do tempo, e em função da dinâmica social, do contato das participantes da pesquisa com outros elementos geradores de representações, poderão sofrer interferência e até mesmo serem substituídos por outros.

Moscovici ao caracterizar as representações sociais explica que:

[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um “referencial de um pensamento preexistente”; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência (MOSCOVICI, p. 214).

Entendemos, a partir disso, que os elementos periféricos das representações poderão sofrer mudanças, mas por outro lado os elementos que, conforme demonstrado por esse estudo são pertencentes ao núcleo central das representações de EA das participantes da pesquisa, que são: Educação, Responsabilidade, Reciclagem, Água, Preservação e Conscientização, esses tendem a permanecer por mais tempo, pois constituem a estrutura da representação. Nesse sentido, Moscovici (2009, p.315) concluiu: “Nossas representações são também instituições que nós partilhamos e que existem antes de nós termos nascido dentro delas; nós formamos novas representações a partir das anteriores, ou contra elas”. Sendo assim, possíveis mudanças, vão requerer um esforço maior, no sentido de transformá-las e assim dar lugar a novos elementos e por sua vez a novas representações de Educação Ambiental, representações essas, alicerçadas nas já existentes.

Em vista disso e uma vez identificada às representações sociais sobre Educação Ambiental das professoras, passamos a analisar na sequência as práticas pedagógicas de Educação Ambiental das participantes e as relações que elas estabelecem com suas representações sociais sobre EA.

### 3.4 As Objetivações das Representações nas Práticas Pedagógicas

Como já demonstrado as representações sociais sobre Educação Ambiental das professoras da rede pública municipal de São Lourenço do Oeste, SC, são de

que a mesma compreende um conjunto de práticas educativas que visam conscientizar para a preservação dos recursos naturais e capacitar o indivíduo a desenvolver atitudes sustentáveis.

Moscovici (1978) propõe que as representações sociais orientam condutas, fazendo com que os indivíduos possam através delas controlar o seu mundo material, social e estabelecer comunicação com seu grupo. O texto a seguir visa identificar as relações que se estabelecem entre as representações sociais sobre Educação Ambiental das participantes e suas práticas pedagógicas de EA.

Para tanto, primeiramente as falas das participantes foram exploradas de modo a identificar categorias de análise, ou seja, os elementos que permeiam o discurso das professoras e apontam para os sentidos que as mesmas atribuem a Educação Ambiental no momento de planejar sua aula e ensinar seus alunos. A tabela abaixo organiza as práticas de Educação Ambiental que foram manifestas nas falas das participantes e seu percentual de ocorrência.

Tabela 5: Práticas de Educação Ambiental e percentual de ocorrência.

<b>PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	<b>PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA</b>
Práticas educacionais	100%
Práticas de preservação	88%
Práticas de conscientização	55%
Práticas individuais	72%

Fonte: Dados da pesquisa, créditos à pesquisadora.

Os dados na Tabela 5 tornam evidente o consenso entre as participantes quanto a Educação Ambiental traduzir-se como um conjunto de práticas educacionais, 100% delas concordam nessa afirmação. Por outro lado, quanto ao tipo, as práticas diferem: 88% afirmam serem práticas de preservação; 55% acham que as práticas devem ser de conscientização; já quanto à responsabilidade em desenvolver tais práticas, 72% acham que cada um dos indivíduos é responsável pelo cuidado com o planeta.

Entendemos que a discussão e a análise dessas categorias devam ser tratadas separadamente, preservando assim sua importância para a visualização

dos resultados da pesquisa. Sendo assim, elas serão apresentadas e discutidas no texto a seguir.

#### 3.4.1 Educação Ambiental como Práticas Educacionais

Durante as entrevistas questionamos as participantes sobre quais metodologias poderiam ou estão sendo usadas por elas para abordar a temática da Educação Ambiental. Sem exceções, elas apresentaram um conjunto de práticas destinadas a desenvolver nas crianças hábitos ambientalmente corretos. A Participante 1 relata:

Para se trabalhar Educação Ambiental, deve-se mostrar a criança que tudo que é consumido terá um destino; pensar corretamente o destino dos resíduos que produzimos. A criança pequena deve ser educada para agir ambientalmente; isso é um processo contínuo que deve acompanhar o indivíduo por toda a vida. O professor deve mostrar o que é Educação Ambiental com ações concretas e não só com discursos (Part. 1).

A abordagem metodológica para trabalhar Educação Ambiental, manifesta na fala dessa participante, torna evidente sua representação social conservadora de EA. Elementos do núcleo central, tais como, educação e reciclagem estão alicerçando suas práticas pedagógicas. Porém, essas práticas de EA apenas priorizam a utilização dos recursos naturais de modo equilibrado visando garantir sua permanência no presente e para as futuras gerações. Elas não estabelecem diálogo com os aspectos sociais, políticos e econômicos pertinentes a vida em sociedade. Reigota (2010, p.29) vai propor que: “O desafio da educação ambiental é sair da ingenuidade e do conservadorismo (biológico e político) a que se viu confinada e propor alternativas sociais, considerando a complexidade das relações humanas e ambientais”. Para além de tão simplesmente preservar os recursos naturais ou dar aos resíduos um destino adequado, deve-se propor alternativas ligadas à formação para a utilização correta dos mesmos.

Para a maioria das participantes da pesquisa as crianças devem ser educadas para desenvolver práticas sustentáveis. Atribuem à educação formal a responsabilidade de munir as crianças de conhecimentos sobre questões ambientais que as conscientizem frente ao seu papel na preservação da natureza. Segundo elas, a educação é responsável:



Porque educação está na base de tudo, porque conscientes de nossos atos iremos adotar atitudes conscientes (Part. 2).

Porque é um processo contínuo e longo de aprendizagem onde família, escola e sociedade devem estar todos envolvidos para melhorar a qualidade de vida (Part. 27).

Porque é através da educação que conseguimos preparar nossas crianças para obter um futuro valioso. Conscientizar elas, só assim teremos um mundo melhor (Part. 28).

Como demonstrado nas falas dessas participantes, o elemento educação, identificado como pertencente ao núcleo central, está estruturando suas representações sociais sobre Educação Ambiental no sentido de estabelecer uma familiaridade com o trabalho por elas executado em seu cotidiano. No dizer de Moscovici (2009) uma das funções da representação é tornar familiar o não familiar, assim, entendemos que o elemento educação está diretamente ligado aos processos de ancoragem e objetivação (Jodelet, 2001) que estão na origem da representação social de Educação Ambiental dessas professoras.

Esse conjunto de práticas sustentáveis, que a educação formal deve desenvolver com as crianças, possibilitaria as mesmas se tornarem responsáveis frente à utilização e conservação dos elementos naturais. Uma das participantes da pesquisa dá exemplo quais seriam essas práticas de conservação da natureza:

Cuidar da natureza, ter objetivos claros que somos responsáveis pelos danos e fatores que a natureza vem sofrendo como: aquecimento global, a falta de água em determinados lugares, em outros lugares chove demais os desastres ambientais que vem acontecendo. Se pararmos para pensar o planeta pede socorro, é essa geração que está nas escolas hoje que devemos conscientizar para ajudar a cuidar mais da natureza (Part. 17).

Ela é enfática em dizer que “é essa geração que está nas escolas hoje” (Part. 17) que carece de conhecimentos sobre como cuidar do planeta, atribuindo aos mesmos à responsabilidade de se comprometer em preservar a natureza para as gerações futuras. Raynaut (2002, p.75) vai dizer que: “Este paradigma tem sido afirmado por um consenso amplo em torno da proteção ambiental e da qualidade de vida, em vista das gerações presentes e futuras”. Infere-se a partir disso que essa representação social tem interferências diretas dos paradigmas preservacionistas e da visão antropocêntrica que vê na preservação da natureza apenas a garantia da sobrevivência humana.

Essa visão não tem se mostrado benéfica para a relação sociedade-natureza. Para Tozoni-Reis (2008, p.57): “O caminho parece ser a superação da

lógica antropocêntrica que implica a dominação da natureza pelos homens e dos homens pelos homens, em toda a sua complexidade histórica”. A meu ver, esse novo caminho não será trilhado com êxito sem que antes cada cidadão esteja de posse de uma boa base teórico-filosófica sobre a construção histórica da relação homem-homem e sociedade-natureza, que, diga-se de passagem, vai bem além de uma visão preservacionista do meio ambiente.

Além de conceituar Educação Ambiental como um conjunto de práticas educativas, para algumas participantes da pesquisa, ela também se manifesta através de práticas de preservação. Essas serão discutidas no próximo subtema.

### 3.4.2 Educação Ambiental como Práticas de Preservação

Preservação é mais um dos elementos que compõe o núcleo central das representações sociais sobre Educação Ambiental das professoras que lecionam no Ensino Fundamental I no município de São Lourenço do Oeste. E os elementos periféricos estruturantes dessa representação parecem ser: natureza, mata e ar. Isso pode ser comprovado com o depoimento da Participante 2, quando ela diz que Educação Ambiental “são práticas de reciclagem, economizar água e luz, cuidar do meio ambiente e reflorestar”. E da Participante 13, ao dizer que EA: “[...] é um processo de conscientização que está em todo lugar, em casa, em pequenas ações, cuidados como economizar água, luz, promover a conscientização ambiental”.

Podemos dizer que a visão de Educação Ambiental dessas professoras é a de que devemos preservar os recursos naturais. Essa mesma visão está manifesta na Carta de Belgrado de 1975, cujas metas são: “a preservação e a melhoria do meio ambiente no mundo” (SÃO PAULO, 1994, p.10). Nesse sentido, uma das professoras deixa notar a sua preocupação com a extinção dos recursos naturais e de como isso pode repercutir de modo desastroso para a vida humana. Trata-se da Participante 16 que desabafa: “hoje se o ser humano não tiver conscientização da importância da preservação, como será o futuro da nação?!”. Para ela, demonstrando uma visão antropocêntrica da relação sociedade e natureza, o “futuro da nação” estará comprometido na ausência da conscientização das crianças quanto a preservar a natureza. E essa parece ser a visão geral da grande maioria dos educadores. Pesquisas recentes como as de Kus (2012) e Sander (2012)

também apontam para essa mesma postura preservacionista e conservadora dos educadores quanto aos objetivos da Educação Ambiental.

A ênfase por parte das participantes em traduzir educação a um conjunto de práticas de preservação da natureza é visualizada nas falas a seguir:

A Educação Ambiental deve ocorrer com leitura de textos sobre o assunto, aulas expositivas, passeios ecológicos, experiências com plantas, projeto de reciclagem e coleta de pilhas (Part. 2).

Aulas dispositivas dialogadas; vídeos; experiências com plantas; passeios ecológicos; projetos de destinação correta do lixo; coletores de baterias e pilhas de eletrônicos (Part. 5).

Utilizar textos, vídeos, projetos de reciclagem de papel, de garrafas pets, de pilhas e realizar experiências práticas com as crianças (Part. 7).

Mais uma vez, percebemos que as participantes concebem a Educação Ambiental como um conjunto de práticas de preservação, sem reflexões sobre as causas sociais, econômicas e políticas do atual estado de destruição do meio ambiente. Guimarães (2007) assegura que essa tendência, ou seja, pensar os problemas ambientais isolados dos demais problemas que afligem a humanidade não possibilitará a solução destes. Devem-se questionar os valores já arraigados na atual sociedade de consumo, como por exemplo: “individualistas, consumistas, antropocêntricos, e ainda como componentes desta lógica, as relações de poder que provocam dominação e exclusão, não só nas relações sociais como também nas relações sociedade-natureza” (GUIMARÃES, 2007, p.24). Uma Educação Ambiental em moldes conservadores não dará conta da complexidade de relações que envolvem a crise ambiental. Ante o atual cenário, torna-se imprescindível promover o pensamento crítico em se tratando dos problemas sociais e ambientais advindos do atual modelo de sociedade.

E sobre o modelo de sociedade gerador de problemas sociais e ambientais, Ulrich Beck (2010), em seu livro “Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade”, propõe uma discussão sobre a sociedade moderna analisando a distribuição de riquezas e a distribuição social de riscos. Analisa a forma desigual da distribuição das riquezas no mundo, o modelo capitalista de sociedade, que mesmo com todos os problemas ambientais, econômicos e sociais por ele gerado foi legitimado e aceito, por muitos, como necessário ao desenvolvimento e a vida moderna.

Beck (2010) transita em uma análise dos problemas ambientais gerados pelos processos industriais, mostrando como todas as esferas sociais, favorecidas ou menos favorecidas socialmente, sentem de forma intensa os efeitos da sociedade de risco, as menos favorecidas talvez em maior grau. Esses riscos classificam-se como sendo ecológicos, químicos, nucleares, genéticos e econômicos. Apresentando também, alguns dos efeitos da globalização, atenta para os que se relacionam diretamente a má distribuição de renda, a escassez de alimentos e ao sofrimento imposto aos excluídos do sistema, através de todo o tipo de privação.

Na atual sociedade em seu modo de organização, os problemas impostos pela modernidade ameaçam a própria existência do homem. Beck (2010, p.28) a denomina de “sociedade catastrófica”, cujos efeitos do desenvolvimento econômico podem ser sentidos através dos problemas ambientais e das desigualdades sociais. E as desigualdades não são um problema social exclusivo de uma determinada nação, elas acontecem entre nações. Um exemplo disso é a transferência de indústrias geradoras de alto índice de poluição para os países pobres. Em nome da política de geração de empregos, condena-se uma nação inteira a destruir seus recursos naturais.

Para Beck (2010), a solução do atual quadro de destruição que assola todas as nações, umas com mais, outras com menos intensidade, perpassa a criação de uma nova lógica científica. Trata-se da modernidade reflexiva que se dará pela confrontação entre confiança e conhecimento perito. Ele também chama a atenção para a criação de uma “‘pedagogia’ da racionalidade científica” (BECK, 2010, p.274), que seja capaz de propor uma nova modernização, esta menos excludente e com maior equilíbrio ambiental. Pois refletindo, concluiremos que se hoje temos uma natureza socializada ela não pode mais apresentar problemas naturais e sim problemas sociais, gerados pelo homem.

Assim, os atuais problemas ambientais possuem uma origem social, que para resolvê-los é necessário reformular a relação homem-homem e homem-natureza. E Beck (2010) vai caminhar nessa direção, afirmando que ninguém mais está seguro e que as mudanças rumo à solução do atual quadro de risco imposto a humanidade, pelo atual modelo de sociedade, perpassa uma resignificação da relação sociedade e natureza.

### 3.4.3 Educação Ambiental como Práticas de Conscientização

A sociedade moderna impôs um novo olhar sobre as relações humanas, sobre o papel do homem e o valor da natureza. Frente a tantas transformações ocasionadas ao meio ambiente pela sociedade, que Touraine (1994, p.213) traduz como “uma sociedade de consumo que se consome em um presente cada vez mais breve, indiferente aos estragados causados pelo progresso na sociedade e na natureza”; o pensamento vigente é o de promoção de condutas de conscientização e sustentabilidade. E isso vem sendo descrito pela Participante 8:

Educação ambiental significa conscientizar-se de que o ambiente deve ser utilizado de modo a não exaurir seus recursos. Devemos praticar atividades sustentáveis, a EA está ligada a sustentabilidade. Se utilizar da conceito de falar e fazer, a pedagogia do exemplo. Ter atitudes sustentáveis. Ninguém é 100% sustentável (Part. 8).

Essa conduta, apontada pela Participante 8, de que a solução dos problemas ambientais se dará através de processos que busquem conscientizar para a adoção de comportamentos sustentáveis frente a utilização dos bens naturais e que esses serão a solução dos males que o sistema capitalista empregou ao planeta até esse momento, é muito comum.

Reigota também analisou esse aspecto da representação social sobre Educação Ambiental que foram manifestas pelas participantes de sua pesquisa sobre essa temática:

A representação “conscientizadora” aparece em diversas oportunidades, conferindo à educação ambiental a tarefa de introjetar nos indivíduos, indistintamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação da natureza (REIGOTA, 2010 p. 79).

Trata-se da visão antropocêntrica da relação homem-natureza, onde confere a cada indivíduo a responsabilidade pela destruição e posteriormente pela preservação da natureza. Para além desse entendimento da problemática ambiental, Giddens (1991) interpreta os problemas ambientais não somente como resultado das relações econômicas de exploração da natureza. Ele procura mostrar que o homem tanto constrói a sociedade como é construído por ela. Para ele, as modificações sociais impostas pelo capitalismo industrial deram origem não só a um novo cenário econômico, mas também aos problemas ambientais e a um novo homem, causador e causa desse fenômeno.

Em sua obra, “As consequências da modernidade”, Giddens (1991) discute modernidade e pós-modernidade e como os novos modos de vida da sociedade relacionam-se diretamente com os problemas sociais dando origem aos problemas ambientais. A modernidade trouxe avanços significativos em muitas áreas, mas o seu lado sombrio são as guerras, a fome, o consumismo, os acidentes nucleares, a destruição da camada de ozônio, a redução dos recursos naturais devido a sua exploração desenfreada pelo modelo econômico capitalista.

A abordagem crítica dos problemas ambientais mostra-se adequada frente às exigências impostas pelo atual quadro de degradação ambiental (GUIMARÃES, 2007; GUIMARÃES, 2012; TOZONI-REIS, 2008; REIGOTA, 2010, LOUREIRO, 2009). Porém, a visão que permanece entre muitos educadores centra-se apenas nos aspectos ecológicos da crise, não abrindo espaço para uma abordagem social, política e econômica desse fenômeno. Para a Participante 16 a EA deve “conscientizar para que essas pequenas sementes deem bons frutos, desenvolvendo a Educação Ambiental de fato, com práticas corretas de Educação Ambiental”. Vê-se que até mesmo a metáfora usada pela professora para se referir as crianças, relaciona-se a elementos naturais, não abrindo espaço para uma discussão sobre outros elementos, que não os naturais, e que também estão diretamente ligados aos problemas ambientais.

Nesse sentido, Araújo e Bizzo problematizam chamando a atenção para essas questões tão presentes no dia a dia das escolas:

Portanto, no contexto de sala de aula, não se pode inserir a problemática ambiental exclusivamente como derivação do aproveitamento dos recursos naturais, redução da poluição etc., mas, também, das transformações sociais que historicamente vêm sendo construídas e da conduta social que o momento exige (ARAÚJO e BIZZO, 2005, p.2).

Ante essa visão conservadora e preservacionista de abordar a crise ambiental, também manifesta entre as participantes dessa pesquisa em suas práticas pedagógicas, cabe interrogar sobre o que estaria em sua origem. Suas falas tornaram evidente que suas representações sociais sobre Educação Ambiental estão sendo objetivadas em suas aulas, mas o que estaria fomentando tais condutas acríticas de educação ambiental?

Guimarães também questiona esse modelo de EA tão amplamente divulgado nas escolas:

Como fazer para reverter tal situação em nossas escolas? Como construir um ambiente educativo que propicie a esses professores uma práxis que contribua na transformação da atual sociedade em uma nova sociedade que seja ambientalmente sustentável? Como fazer para que uma teoria crítica que se produz em EA chegue à prática do dia a dia na escola? (GUIMARÃES, 2012, p.117).

Refletir sobre as transformações que devem ocorrer na relação homem-natureza requer primeiramente discutir a relação homem-homem dentro do modelo econômico-social capitalista. A sociedade ambientalmente sustentável, proposta por Guimarães (2012), antes de tudo é uma sociedade humanamente equilibrada. Acselrad, Mello e Bezzerra (2009) propõe que ao se afirmar a existência de uma crise ecológica com efeitos alarmantes, deve-se também afirmar que os maiores responsáveis são os seres humanos em seu processo civilizatório. Na temática central de sua tese os autores trabalham a ideia de que não há justiça ambiental, pois as classes menos favorecidas economicamente sofrem com maior intensidade os efeitos da crise ambiental.

Afirmam também que, os benefícios do desenvolvimento econômico concentram-se nas mãos de uma minoria enquanto a maior parte da população sofre os efeitos funestos da globalização e seu modelo neoliberal de economia. Acselrad, Mello e Bezzerra (2009) apontam para um novo conceito de meio ambiente, onde ele é considerado em sua totalidade, incluindo suas dimensões ecológicas, estruturais, sociais, políticas, estéticas e econômicas. Essa nova visão pode ser entendida como uma visão crítica da problemática ambiental considerando-a resultante das ações antrópicas.

#### 3.4.4 Educação Ambiental como Práticas Individuais

O último elemento identificado como pertencendo ao núcleo central das representações sociais sobre Educação Ambiental das professoras de SLO é reciclagem e em seu entorno podemos listar como elementos periféricos: lixo e sustentabilidade. Os resultados da pesquisa apresentam um pensamento consensual relativo à definição de Educação Ambiental como um processo de conscientização para preservação da natureza através de um conjunto de práticas individuais sustentáveis.

Um exemplo disso está na fala dessa participante:

Aprender a cuidar das árvores porque se você planta uma árvore você tem ar puro, água boa, assim é essencial cuidar das árvores, abrindo espaço para cuidado com reciclagem de lixo que muito importante (Part. 11).

Como visto nas fala da Participante 11 tanto o núcleo central quanto os elementos em seu entorno podem ser claramente identificados. Elas apontam para uma visão naturalista, onde ações individuais de conservação, reciclagem e utilização consciente dos recursos naturais, renováveis ou não, darão conta de garantir o que a Participante 12 denomina “recuperação do planeta”. Trata-se de uma postura preservacionista que ratifica a visão conservadora de Educação Ambiental.

Para Guimarães:

[...] estão presentes na sociedade diferentes projetos e concepções de educação, por consequência também diferentes projetos e concepções de Educação Ambiental, delineados aqui genericamente em duas grandes correntes, conservadora e crítica, cabendo em cada uma delas uma grande diversidade de vertentes (GUIMARÃES, 2007, p.20).

Conforme descrito no Capítulo 1 desse documento as sociedades apresentam diferentes concepções de mundo, de ser humano, de conhecimento, de aprendizagem e de educação. Essas vão alicerçar duas abordagens: a conservadora e a crítica. Para a abordagem conservadora de Educação, a escola deve continuar a manter o modelo atual de sociedade, sem preocupar-se com os problemas que afligem a mesma. Por sua vez, a abordagem crítica vai nos dizer que a escola não deve se conformar com as injustiças sociais, com os problemas gerados pelo atual modelo de desenvolvimento. Ela propõe a busca por novas formas de organização social que promovam a igualdade de oportunidades e a justiça a todos os sujeitos.

Esses dois modos bem distintos de pensar a educação como um todo, também pode ser vistos claramente quando se discute as bases teóricas da Educação Ambiental, bem como as práticas pedagógicas de EA. Pois quando o professor não é capaz de relacionar os problemas ambientais aos problemas sociais ele estará manifestando a visão conservadora. Guimarães (2001, p.51) esclarece que: “A compreensão adequada da crise pressupõe, portanto que esta diz respeito ao esgotamento de um estilo de desenvolvimento ecologicamente depredador,



socialmente perverso, politicamente injusto, culturalmente alienado e eticamente repulsivo”. Assim, o professor age criticamente quando é capaz de pensar a crise ambiental, conseguindo compreendê-la como resultado de um modelo de desenvolvimento consumista e degradador, tanto da natureza quanto do próprio homem.

Esse modelo de sociedade costuma homogeneizar o discurso sobre Educação Ambiental o que se traduz na tendência em atribuir a responsabilidade em solucionar os problemas ambientais a cada um dos sujeitos e aos seus comportamentos individuais de utilização sustentável dos bens naturais. Discurso esse apresentado por 72% das participantes. Acredita-se, porém, que para além do foco no indivíduo e na preservação do meio ambiente, deve-se também considerar o conjunto de seres humanos, denominado sociedade em suas relações com a natureza. Quanto aos fins da Educação Ambiental, Suárez & Marcote (2009, p. 90) escreveram: “ha de centrarse en las personas y en la comunidad y no en el medio; es decir, que en lugar de ser una educación *a favor del medio*, ha de ser una *educacion para cambiar la sociedad*”. Uma sociedade com novos valores culturais e ambientais poderá agir coletivamente na construção de relações sustentáveis, com seus semelhantes e com a natureza.

Atingir a transformação social proposta pela Educação Ambiental crítica requer mudanças em todas as esferas sociais. Requer a quebra dos paradigmas capitalista e funcionalista da relação entre o homem e a natureza. Educação Ambiental significa também um rompimento com a lógica de exclusão existente em nossa sociedade; onde uma minoria privilegiada se utiliza da maior parte dos bens enquanto a grande maioria encontra-se subjugada pela miséria (SORRENTINO, 2005). Não se poderá pensar uma sociedade sustentável enquanto prevalecer à lógica capitalista de dominação da natureza pelo homem.

Tozoni-Reis argumentou que:

[...] a humanidade chegou num momento de crise, que exige modificações profundas na sua relação com o ambiente e, no que diz respeito à organização econômica, na produção e no consumo. A crise ambiental exige a determinação de uma nova ética de comportamento humano, no qual o interesse coletivo defina as formas de organização (TOZONI-REIS, 2008, p. 51).

A criação dessa nova ética de comportamento humano proposta por Tozoni-Reis (2008) requer novos aprendizados e, por conseguinte a criação de novos saberes relativos à problemática ambiental. Esses por sua vez, vão requerer a formação de educadores ambientais críticos que na visão de Guimarães (2012) deva se dar através de alguns eixos formativos. Elencando-os do primeiro para o décimo terceiro ele os descreve: ruptura com a armadilha paradigmática; movimento coletivo sinérgico; percepção e fomentação do ambiente educativo; formação do educador ambiental para o movimento coletivo de resistência; perspectiva construtivista de educação; processo educativo vinculado ao movimento da realidade social; valorizar o educador ambiental e sua função social; potencializar a educação enquanto construção do conhecimento na relação com o outro; articular diferentes saberes, sociais, naturais, humanos, filosóficos, religiosos num processo contínuo de autoformação; exercitar a emoção e o sentimento de pertencimento ao coletivo e estimular a ousadia para inovar rompendo com o que está estabelecido (GUIMARÃES, 2012, p.121).

Discussões sobre a problemática ambiental enquanto reflexo dos demais problemas pelos quais a sociedade do século XXI vem passando, como: pobreza, fome, violência, criminalidade, são fundamentais para a compreensão das múltiplas relações que o homem estabelece com seus semelhantes e com a natureza. Ao discutir a amplitude do campo de abrangência e objetivos da Educação Ambiental, Loureiro escreveu:

A Educação Ambiental não atua somente no plano das idéias (sic) e no da transmissão de informações, mas no da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por ter compromisso com o outro e com a vida (LOUREIRO, 2009, p.28).

Ao enfatizar a “ação com conhecimento” Loureiro poderia estar se referindo a formação do professor para o trabalho com Educação Ambiental. Quando analisamos a formação das professoras participantes da pesquisa, vemos que todas elas possuem graduação e especialização em sua área de atuação. Então devemos questionar como os cursos de formação de professoras em nível superior estão ou não tratando da problemática ambiental. Podemos desse modo, inferir que os “conhecimentos” propostos por Loureiro (2009), tão necessários ao processo de conscientização previsto para a EA, deveriam estar inseridos nos ementários dos

cursos de formação de professores para que posteriormente ganhassem espaço nas salas de aulas desses profissionais. Araújo e Bizzo concluem:

Portanto, no contexto de sala de aula, não se pode inserir a problemática ambiental exclusivamente como derivação do aproveitamento dos recursos naturais, redução da poluição etc., mas, também, das transformações sociais que historicamente vêm sendo construídas e da conduta social que o momento exige. Portanto, para alcançar os efeitos na educação básica, é necessário inserir na formação inicial dos professores a questão ambiental a partir da contradição instituída entre o modelo de desenvolvimento civilizatório adotado pelo ser humano, diante do fascínio do mundo industrializado, e a sustentabilidade por parte dos ecossistemas para esse tipo de desenvolvimento (ARAÚJO e BIZZO, 2005, p.2).

Porém, em contraponto a abordagem de Educação Ambiental crítica propostas por Araújo e Bizzo (2005), percebemos, através das afirmações das participantes da pesquisa no momento de conceituar Educação Ambiental e ao relatar suas práticas pedagógicas de EA, a existência de relações entre os conceitos por elas apresentados e a abordagem conservadora de Educação Ambiental (CARVALHO 2004; GUIMARÃES, 2007; TOZONI-REIS, 2008; LOUREIRO, 2009; REIGOTA, 2010).

Ao identificarmos a presença da visão conservadora de Educação Ambiental se fazendo presente nas representações sociais das professoras, nos documentos pedagógicos da rede e nas práticas pedagógicas de EA das participantes, não se está tecendo críticas à realidade constatada. Assinalamos sim, que as professoras estão realizando constantemente práticas pedagógicas de EA, porém sua visão naturalista/preservacionista as impedem de visualizar a amplitude do fenômeno que se apresenta.

Reigota (2010) alcançou resultados semelhantes aos nossos em sua pesquisa sobre meio ambiente e representação social. Para ele as professoras por ele pesquisadas não são capazes de visualizar práticas pedagógicas de cunho social como sendo também práticas de Educação Ambiental.

A compreensão do meio ambiente, enquanto interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais parece distante de grande parte dos professores, visto a impossibilidade de estes incorporarem espontaneamente questões que perfazem a totalidade da problemática (REIGOTA, 2010, p.79).

Assim, a crítica não está na representação social de Educação Ambiental, no trabalho dessas professoras ou nas diretrizes pedagógicas da rede. Ela está na visão de Educação Ambiental que está servindo de base para a elaboração dos documentos pedagógicos da rede, para a construção das representações sociais e para a objetivação dessas nas práticas pedagógicas de EA das participantes da pesquisa. Nosso objetivo enquanto pesquisadoras da Educação Ambiental é que a mesma tenha o significado no qual acreditamos e que Loureiro soube tão bem traduzir:

A Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2009, p.29).

Desse modo, para muito além de práticas individuais, que salientamos ser necessárias e não prejudiciais ao meio ambiente, à solução da crise ambiental requer uma discussão da própria crise do modelo de desenvolvimento adotado pelas sociedades capitalistas (TOURAINÉ, 1994; SACHS, 2000; BECK, 2010; LEFF, 2010; SEN, 2010). A visão cartesiana de dominação da natureza pelo homem necessita ser superada na busca de caminhos para solucionar a crise ambiental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa dissertação, cujo objetivo da pesquisa que a originou era identificar os modos pelos quais as representações sociais sobre Educação Ambiental, estão sendo objetivadas nas práticas pedagógicas das docentes, foi-nos possível constatar que as participantes do estudo representam socialmente Educação Ambiental como um conjunto de práticas educativas que visam conscientizar para a preservação dos recursos naturais e capacitar o indivíduo a desenvolver atitudes sustentáveis.

Constatamos que suas representações de Educação Ambiental estão sendo objetivadas em suas práticas pedagógicas através de projetos de reciclagem e destino correto de lixo e outros resíduos tóxicos. Ou seja, práticas voltadas ao desenvolvimento da conscientização para a preservação da natureza. E dentre estas foi-nos relatado: passeios ecológicos, experimentos, palestras, plantio de árvores entre outros. Sendo que o percentual de participantes que definiu Educação Ambiental como um conjunto de práticas educacionais foi de 100%. Também em relação as suas práticas pedagógicas de Educação Ambiental, infere-se que elas estão distribuídas em três categorias centrais que manifestam a definição de EA das participantes. Estas são: práticas educacionais, práticas de conscientização, práticas de preservação e práticas individuais.

Sendo assim, inferimos que esse conjunto de práticas pedagógicas, descrito pelas professoras, traduziu sua representação sobre Educação Ambiental – representação essa que se fundamenta nos documentos pedagógicos da rede, nos documentos oficiais sobre EA e pela abordagem conservadora – e que quando elas dizem promover a Educação Ambiental ao realizarem com seus alunos as práticas acima descritas, elas deixam transparecer a preocupação e o cuidado com que tratam essa temática. Demonstrando assim, que o enfoque preservacionista-conservador é o único que lhes é permitido até o momento, ou seja, a abordagem crítica de Educação Ambiental ainda não lhes chegou ao conhecimento.

Isso nos sugere que o processo formativo dessas professoras não as possibilita pensar criticamente sua prática profissional, como também impossibilita que as mesmas compreendam a complexidades das questões ambientais, pois os dados sugerem que as mesmas desconhecem a amplitude da problemática ambiental, demonstrando conhecer apenas os aspectos ecológicos dessa.

Possivelmente, se analisarmos os resultados apontados pelos dados da pesquisa, quanto às práticas pedagógicas de Educação Ambiental das professoras lourencianas, sua definição e representação social sobre EA, avançaremos para a crítica à formação profissional dessas educadoras.

Sabemos que a sociedade capitalista está organizada basicamente em dois grupos antagônicos e que na educação essa cisão manifesta-se através das correntes pedagógicas - já discutidas nesse trabalho – que são denominadas por Luckesi (1993) e Libâneo (1989) como sendo liberal ou conservadora e progressista ou crítica. Nesse sentido, buscar um avanço no teor de criticidade das práticas pedagógicas ambientais comumente realizadas pelas professoras pesquisadas, vai requerer delas bem mais que conhecimentos complexos sobre a problemática ambiental, também requer uma reflexão crítica sobre sua própria trajetória formativa e sobre sua base teórico-filosófica de educação e de homem. Um dos caminhos para se alcançar esse objetivo será conhecer a representação social dessas professoras sobre seu papel na construção de novos cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade. Problemática essa que poderá servir de base para se realizar uma pesquisa em nível de doutorado.

Porém, argumenta-se que todos os resultados obtidos com a pesquisa tornaram evidente que o trabalho das professoras lourencianas está em consonância com a proposta de Educação Ambiental dos documentos da rede municipal de ensino de seu município. E por sua vez, a rede está em consonância com os documentos oficiais de EA. Muito do que está proposto nos documentos pedagógicos da rede e do que vem sendo trabalhado pelas participantes da pesquisa é realmente importante e válido à discussão da problemática ambiental. Falta, porém, criticidade ao discurso de preservação da natureza. Nesse sentido, Guimarães (2007, p.24) interroga: “[...] mas preservar para quem? Como fazer isso? Por que a natureza não está preservada?”.

As repostas aos questionamentos de Guimarães (2007) definirão a visão de sociedade; o entendimento das complexas relações que se estabelecem entre o atual modelo desenvolvimentista de sociedade e a crise ambiental; as representações sociais sobre Educação Ambiental que estão orientando condutas – sejam elas relativas à educação ou não – e por último, a abordagem tanto de EA quanto de educação que está alicerçando as práticas pedagógicas das professoras.

Do mesmo modo que a representação social sobre Educação Ambiental e a visão teórico-filosófica de sociedade e educação das professoras estão manifestas em suas práticas pedagógicas, manifestam-se nelas seu entendimento das relações entre sociedade e natureza. Para fomentar essa discussão a Carta da Terra (2000, p.1) é uma leitura recomendada para quem entende a necessidade de que: “Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz”. Assim, nos parece que essas professoras ainda não possuem a compreensão de que bem mais que ensinar a reciclar e preservar, o papel da educação está ligado à construção de novos saberes, de novos modos de se relacionar com o ambiente natural e humano.

Para que São Lourenço do Oeste desenvolva-se de modo sustentável, como preconizado em suas normativas institucionais, é imprescindível que antes de tão somente promover práticas educativas visando atacar diretamente os problemas ambientais, pois só isso não impediria que os mesmos continuassem a acontecer, precisa dar conta de extinguir as desigualdades sociais e econômicas, transpondo o abismo socioeconômico que afasta os homens e desse modo promovendo a igualdade de oportunidades a todos. Nesse sentido a educação exerce papel determinante quando democratiza o conhecimento, capacitando os sujeitos em sua busca pela igualdade de direitos, deveres e oportunidades.

Similarmente, para que seu quadro atual de Educação Ambiental em sua rede de ensino possa ser redimensionado passando da abordagem conservadora para a abordagem crítica de EA; para que suas professoras avancem em sua construção intelectual e formativa no sentido de promover o pensamento crítico relativo às relações que se estabelecem entre educação e sociedade, compreendendo assim, o papel que desempenham na formação de cidadãos críticos, capazes de realizar escolhas acertadas em todos os momentos; recomenda-se que sejam oportunizados às professoras cursos de formação continuada em Educação Ambiental, através de uma abordagem crítica. Essa formação já está prevista na Lei 9.493/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 5.975, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1997 e na Lei 9.975/99 intitulada Política Nacional Para a Educação Ambiental. Oferecer as professoras o acesso à formação necessária para que estas possam atuar criticamente como educadoras ambientais será oportuno no sentido de que se

trata da realização de um desejo manifesto nos documentos pedagógicos da rede, no discurso e nas práticas ambientais das professoras, promover nos alunos a conscientização ambiental.



## REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ACSELRAD, H; MELLO, C. C.A; BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALMEIDA, L. M. Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005, p. 161-200.

ANTUNES, L.C.; TEIXEIRA, E.S. Educação ambiental e representação de meio ambiente em projeto pedagógico de escola municipal no sudoeste do Paraná. **Synergismus Scientifica**. Pato Branco, 06 (1), 2011.

ARAUJO, M.I.O.; BIZZO, N (2005). **O discurso da sustentabilidade, educação ambiental e a formação de professores de Biologia**. Enseñanza de Las Ciencias. Número extra. VII Congreso: 1-5; 2005.

AVILA, A. M., LINGNAU, R. Crise ambiental, ensino de biologia e educação ambiental: uma abordagem crítica. **Revista Monografias Ambientais** Santa Maria, v. 14, n. 2, mai-ago. 2015 p. 137-150. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM ISSN: 22361308.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

BOFF, L. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Distrito Federal, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999.

BRASIL. **Carta da Terra**. Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2000. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra>>. Acesso em 19 de janeiro de 2016.

BRASIL. PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; **Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental**. – 3 ed – Brasília: MMA, DF, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental - Departamento de Educação Ambiental. **Os Diferentes Matizes da Educação Ambiental no Brasil / 1997 – 2007**. Distrito Federal, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012.

CADERNO V: PLANEJAMENTO ENSINO FUNDAMENTAL I. **Secretaria Municipal de Educação**. São Lourenço do Oeste, SC, 2014.

CARNEIRO, S. M. M. A dimensão ambiental da educação escolar: Contextualização teórico-metodológica e diagnóstico nas séries iniciais da rede escolar pública. In: RAYNAUT, C.; LANA, P. C; ZANONI, M. et all. **Desenvolvimento e Meio Ambiente em Busca da Interdisciplinaridade: Pesquisas Urbanas e Rurais**. UFPR, Curitiba, 2002.

CONFERÊNCIA EUROPEIA SOBRE CIDADES SUSTENTÁVEIS. Carta Das Cidades Europeias Para A Sustentabilidade. Aalborg, Dinamarca, 27 de Maio de 1994. Disponível em <[www.cm-lousa.pt/\\_Uploads/.../1.../CARTA%20DE%20AALBORG.pdf](http://www.cm-lousa.pt/_Uploads/.../1.../CARTA%20DE%20AALBORG.pdf)>. Acesso em 14 de dezembro de 2015.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. Rio de Janeiro: 1992.

CROMACK, L.M.F.; BURSZTYN, I.; TURA, L.F.R. O olhar do adolescente sobre saúde: um estudo de representações sociais. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.14 n. 2, Rio de Janeiro, mar./abr. 2009.

DE ARRUDA REIS, S. L.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental-[doi: 10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256](https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256). **Acta scientiarum. Human and social sciences**, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr 2002, Vol. 18, nº 1, p. 027-035.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-28.

FAVARIN, L. C. **Representações sociais de solo e educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental em Pato Branco** – PR. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

FLORIT, L. Teoria social e relação sociedade/natureza a partir da obra de Anthony Giddens. **Cadernos de sociologia**, PPGsociologia/UFRGS, n. 10, 1998, p.61-86.

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

GUARNIERI, P. **Logística Reversa: em busca do equilíbrio econômico e ambiental**. 1 ed. Recife: Ed. Clube de Autores, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GUIMARÃES, R. “A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento” In: VIANA, G; SILVA, M.; DINIZ, N. (orgs). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. p: 43 a 68.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso um embate**. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso à políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (org). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 23-39.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, nº 3, set./dez. 2009.

KUS, H.J. **Concepções de Meio Ambiente de Professores de Educação Básica e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

LANA, Z. M. O. . A educação ambiental diante da problemática socioambiental na ideologia capitalista. **Revista Monografias Ambientais**. REMOA - v.14, n.1, jan.-abr. 2015, p.106-114.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, A. M. **Instrumentos de reporte de sustentabilidade (Triple Bottom Line)**. Foz do, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. & CASTRO, R.C. De (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MATRIZ CURRICULAR E TEMAS TRANSVERSAIS DE SLO. **São Lourenço do Oeste**, SC, 2014.

MILLER JR., G. T. Problemas Ambientais, suas causas e a sustentabilidade. In: MILLER JR., G. T. **Ciência Ambiental**. 11ª edição. São Paulo: Ceangage Learning, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p.45-66, 2001.

MYNAIO, M. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, E. P. Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafios? In: BURSZTYN, Marcel (Org.). **Ciência, Ética e Sustentabilidade: desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 95-113.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, Suécia, 5 a 15 de junho de 1972.

ONU, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta de Belgrado: Uma estrutura**

global para a educação. Belgrado, 1975. Disponível em: <[http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta\\_de\\_belgrado.pdf](http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf)>. Acesso em: 27 de agosto de 2015.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental**. Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 de outubro de 1977.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Recursos Hídricos – Água para um Mundo Sustentável**. Nova Déli, Março de 2015. Disponível em <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/images/WWDR2015ExecutiveSummary\\_POR\\_web.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/images/WWDR2015ExecutiveSummary_POR_web.pdf)>. Acesso em 18 de outubro de 2015.

PIERRI, N., FOLADORI, G. (Editores). **¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sostenible**. 1ª ed. Montevideo, Uruguai: Trabajo y Capital, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Secretaria Municipal de Educação**. São Lourenço do Oeste, SC, 2014.

PROJETO VALORES. **Secretaria Municipal de Educação**. São Lourenço do Oeste, SC, 2014.

RAYNAUT, C.; LANA, P. C; ZANONI, M. et al. **Desenvolvimento e meio ambiente em busca da interdisciplinaridade: pesquisas urbanas e rurais**. UFPR, Curitiba, 2002.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RELATÓRIO DE BRUNDTLAND. **Nosso Futuro Comum**. Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991, 430p. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues#scribd>>. Acesso em 04 de maio de 2015.

RIBEIRO, L. M. **O papel das representações sociais na educação ambiental**. Rio de Janeiro, 2003. 199p. Dissertação de Mestrado-Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SÁ, C.P. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SACCOL, A. L. **Educação ambiental e representações sociais: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SANDER, L. **Representações Sociais de Professores (as) a Respeito de Meio Ambiente e suas Práticas Pedagógicas Escolares em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

SANTA CATARINA. **Políticas Para a Educação Ambiental de Santa Catarina**. Lei nº 13.558 de 2005.

SANTA CATARINA. **Código Estadual do Meio Ambiente**. Lei nº 14.675, de 13 de abril de 2009.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Educação Ambiental, **Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais/ Secretaria do Meio Ambiente**, Coordenadoria de Educação Ambiental. São Paulo: A Secretaria, 1994.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. Annablume-Fapesp, São Paulo, 2001.

SILVA, L. F. **Educação Ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em curso de formação de professores**. (Dissertação de Mestrado) - – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2014.

SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SORRENTINO, M. et al. **Educação ambiental como política pública**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005.

SUÁREZ, P.A.; MARCOTE, P.V. Una propuesta educativa para la sostenibilidad. In: MIRA, R.G.; MARCOTE, P.V. (Directores). **Sostenibilidad, valores y cultura ambiental**. Madrid: Pirámide, 2009, p. 88-104.

TEIXEIRA, E. S. **Vigotski e o materialismo histórico: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural**. Pato Branco: FADEP, 2005.

TEIXEIRA, E. S. **Ciclos de aprendizagem: trajetórias e fundamentos**. Curitiba: Editora UTFPR, 2008.

TEIXEIRA, E.S.; MACHADO, E.H.S.; FRANCESCHETTO, J.M. Meio ambiente e educação: um estudo no Brasil e em Portugal. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.10, n.18; p. 2014.

TEIXEIRA, E. S. BERNARTT, M. L. PEZARICO, G. Formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Ambiental. **Revista de Ciências Humanas – Educação** - Frederico Westphalen v. 15, n. 25, Dez. 2014.

TEIXEIRA, E. S. Universidade Federal do Paraná Setor de Educação Programa de pós-graduação em Educação. **Relatório Conclusivo de Estágio Pós-doutoral**. Disponível em <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/PosDocEdivalTeixeira.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2015, às 16h37min.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TREVISOL, J. V. Os professores e a Educação ambiental: um estudo de representações sociais em docentes das séries iniciais do ensino fundamental. **II Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**, p. 01-20, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.