

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HADRYAN LIMA RODRIGUES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO:
o que pensam e o que dizem os professores.

São Luís
2012

HADRYAN LIMA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO:
o que pensam e o que dizem os professores.**

t

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas, Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente).

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís
2012

HADRYAN LIMA RODRIGUES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO:

o que pensam e o que dizem os professores.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)
Doutora em Ciência da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Raimunda Nonata Fortes Carvalho Neta
Doutora em Biotecnologia
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus avós Georgino Benício Rodrigues
e Ana Amélia Lopes da Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por tudo que existe.

A Georgino Benício Rodrigues e Ana Amélia Lopez da Silva, meus avós paternos, pela criação, formação, exemplo, carinho e acima de tudo por sempre acreditarem em meu potencial.

À minha família, por ter-me proporcionado todas as oportunidades para o meu crescimento intelectual e profissional, em especial aos meus tios Maria de Fátima Silva Rodrigues, Maria do Socorro Silva Rodrigues e José Bernardo Silva Rodrigues.

Aos meus pais Luiz Fernando Silva Rodrigues e Francilda Maria Lima Rodrigues, por acreditarem no meu sucesso, torcerem pelas minhas conquistas e incentivarem a realização dos meus sonhos.

Aos professores do Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva, pela prestatividade e disponibilidade de tempo, durante o processo de realização da pesquisa e por partilharem comigo suas angústias, suas vontades e seus sonhos.

Aos professores do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão pelos ensinamentos e por mostrarem novos caminhos a serem percorridos para a obtenção de maior maturidade intelectual.

Às professoras Núbia Bonfim e Dourivan Câmara e a amiga Ivone de Jesus, pelas tardes agradáveis e produtivas nas nossas reuniões de estudo em Representações Sociais no Mestrado em Educação da UFMA.

Aos amigos que fiz no curso de especialização em Educação Ambiental, da Universidade Estadual do Maranhão, pelo incentivo e estímulo com que me impulsionaram a novas conquistas, em especial a Lorena Gonçalves, Janaine Vieira, Luciana Bastos e Lauro Castro.

À Thais Eline Ribeiro Almeida, pela inspiração, paciência, companheirismo e incentivo, que me possibilitaram construir novos horizontes, sonhar novos sonhos e desejar outras conquistas.

A todos os colegas da 11ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, que me acompanharam neste caminho e

transformaram esta etapa da minha vida em um momento agradável e inesquecível (Augusto Araújo, Danielton Melônio, Dannilo Halabe, Dolores Sousa, Doracy Pinto, Diulinda Costa, Eneida Erre, Fernanda Soares, Ilma Silva, James Bastos, Jhonatan Almada, Lucivânia Melo, Cléa Nunes, Monique Serra, Paulo Silva, Roseliny Batista, Selma Romana e Walkíria Marins).

Ao Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva e à Prof^a Dr^a Raimunda Nonata Fortes Carvalho Neta, do curso de especialização em Educação Ambiental da Universidade Estadual do Maranhão, pelo exemplo, competência e respeito com que tratam seus alunos e pelo compromisso com a edificação de uma educação de qualidade no Maranhão.

Especialmente a Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim, pelo respeito às minhas limitações, por me incentivar a ir mais longe, por partilhar comigo a sua sabedoria, pela paciência, dedicação e competência com que sempre me tratou e por sua contribuição para com a educação em nosso Estado.

Muito Obrigado!

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/ diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

Edgar Morin

RESUMO

Este estudo decorre da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, e tem por objetivo analisar as principais representações sociais de professores do Ensino Médio sobre Educação Ambiental. A partir de Reigota (2010), leva em consideração a transversalidade da Educação Ambiental no desenvolvimento curricular, conforme recomendação prevista em lei. Elege como campo de investigação um Centro de Ensino Médio da rede pública, sendo que o universo amostral é constituído pelos professores do referido Centro. Apoiar-se na Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici em 1961, por entender haver muitos pontos de convergência entre os princípios teóricos dessa teoria e o objeto de estudo. A pesquisa orienta-se nas questões: O que pensam e o que dizem os professores sobre Educação Ambiental? Como os professores são influenciados pelas representações sociais que possuem sobre Educação Ambiental? Como procedimento metodológico, recorre à abordagem qualitativa, além de pesquisa bibliográfica e documental. Utiliza a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) para a análise das entrevistas e questionários de perfil aplicados junto aos professores. A pesquisa propicia perceber algumas representações dos professores em análise, destacando-se, entre elas, o modo de situarem a Educação Ambiental no contexto curricular desenvolvido no cotidiano da sala de aula e como dizem conceber a interdisciplinaridade apontada nos PCNs. Constata, ainda, que a maioria dos professores parece não consubstanciar em prática educativa o entendimento que possuem, ou dizem possuir sobre Educação Ambiental.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Representações Sociais. Ensino Médio. Professores.

ABSTRACT

This study results from research carried out in the Master Degree of Education, of Maranhão Federal University and aims to analyze the main social representations of high school teachers on environmental education. From Reigota (2010), takes into the transversality of Environmental Education in curriculum development as recommended provided by law. Chooses as a research center of the public school, and the sampling universe is composed of teachers. It is based on the representations theory, started by Moscovici in 1961, to understand that there are many points of convergence between the principles theoretical of this theory and the study from this center. Research on the questions: What do you think and what do teachers say about Environmental Education? How are teachers are influenced by social representations they hold for Environmental Education? As a methodological procedure, uses the qualitative approach, as well as bibliographic and documental research. Using of the technique of content analysis proposed by Bardin (1977) for the analysis of interviews and profile questionnaires applied to teachers. The research provides some representations of teachers in analysis, standing out among them, how to situate environmental education developed in the context of everyday classes and as they say in designing interdisciplinary with PCNs. Notes also that most teachers do not seem to substantiate the understanding of educational practice that have, or have said on Environmental Education.

Keywords: Environmental Education. Social Representations. High School. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Instituição de Formação Inicial dos Professores	63
Quadro 2 – Curso de Graduação dos Professores	67
Quadro 3 – Titulação dos Professores Pesquisados	70
Quadro 4 – Professores que trabalham em outro turno, além do noturno	73
Gráfico 1 – Distribuição por Sexo	75
Quadro 5 – Estrutura Etária dos Professores	78
Gráfico 2 – Escolaridade das Mães	79
Gráfico 3 – Escolaridade dos Pais	79
Quadro 6 – Nível de Instrução das Mães e dos Pais	80
Quadro 7 – Renda Mensal dos Professores	81

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EA – Educação Ambiental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

RS – Representações Sociais

TRS – Teoria das Representações Sociais

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	19
2.1	Abordagem conceitual em Representações Sociais	24
2.2	A objetivação e a ancoragem	27
2.3	As Representações Sociais na atualidade	30
3	SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	32
3.1	Contextualizando a Educação Ambiental	33
3.2	Abordagem conceitual em Educação Ambiental	37
3.3	Educação Ambiental e Currículo Escolar	39
3.4	Educação Ambiental e Ensino Médio	43
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA	53
4.1	Sobre o Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva	53
4.2	Percurso Metodológico	54
4.2.1	Caracterização do estudo e técnicas utilizadas	54
4.2.2	Pesquisa de campo	58
5	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	62
5.1	Discussão dos Resultados	62
5.1.1	Perfil dos sujeitos	62
5.1.2	Núcleos de sentido/ Unidades temáticas	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	114
	ANEXO	125

1 INTRODUÇÃO

Iniciar um trabalho acadêmico requer um exercício de muita responsabilidade e compromisso com as informações a serem apresentadas. Nesse sentido, é necessário não perder o foco de que as temáticas expostas ao longo da pesquisa devem ser colocadas com senso crítico e posicionamento político bem definidos.

O interesse em discutir os aspectos ligados a Educação Ambiental, em especial na cidade de São Luís, surgiu da condição por mim ocupada como estudante de um programa de Pós-Graduação *Latu Senso* nesta área, bem como do fato de também exercer as funções de professor no Ensino Médio. A partir desse contexto, surgiram as primeiras inquietações acerca das práticas de Educação Ambiental voltadas para esse segmento. Foi nessa oportunidade que me foi apresentada a Teoria das Representações Sociais, fato que despertou o desejo de aprofundar as informações nesse campo de conhecimento.

Em face desses aspectos, optamos por conhecer a forma como é trabalhada a Educação Ambiental nas escolas de São Luís, levando-se em consideração as principais representações sociais que os professores do Ensino Médio expressam em sua trajetória cotidiana sobre a temática. Por se tratar de um universo de amostragem muito extenso, restringimos nossa investigação para as representações sociais dos professores de uma única escola: o Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva. O fato de desenvolver minhas atividades docentes na escola escolhida, bem como a maior disponibilidade de acesso aos professores, coordenação escolar, direção e corpo técnico, contribuiu de forma significativa para a escolha feita.

Optamos por trabalhar com o grupo de professores de uma única escola e de um único turno de ensino, envolvendo todas as áreas trabalhadas no Ensino Médio (Português, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira). Partimos da compreensão de que um pensamento compartilhado por um grupo de professores se expressa em suas ações e que estes pensamentos, e ações, alcançam não somente outros professores, como também os educandos e demais membros que desfrutam de um mesmo convívio social. Ao elegermos esse grupo, pressupomos que obteremos

compreensões mais claras acerca das articulações teóricas e práticas substanciais à qualidade da Educação Ambiental no universo escolar.

A dimensão desta pesquisa está conectada com a compreensão de que o professor é um agente vital no processo de ensino e aprendizagem, bem como no fato de que suas ações transcendem as limitações físicas ligadas diretamente ao espaço escolar. Nessa direção, pensamos em pesquisar as representações sociais dos professores, sob o título: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO: o que pensam e o que dizem os professores.

Vale destacar que, partimos do entendimento de que a Escola oferece diversificadas oportunidades por se constituir em um espaço de formação, bem como por apresentar variados desafios referentes a essa condição. Consideramos que o espaço escolar é estratégico quando se pretende romper com algumas concepções ou representações cristalizadas no imaginário de professores e alunos.

Além desses aspectos, compreendemos que para a abordagem das questões ambientais é indispensável que haja uma melhoria tanto da educação, quanto da própria qualidade de vida da sociedade. Pretendemos, também, fornecer subsídios para o desenvolvimento de ações que conduzam ao aprimoramento das percepções sobre o ambiente, bem como contribuir para a promoção de uma Educação Ambiental de maior qualidade no Ensino Médio.

Consideramos que a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto histórico e socioeconômico marcado pela degradação permanente do ambiente, envolve uma articulação fundamental no que se refere à produção dos conhecimentos sobre a Educação Ambiental. Essa perspectiva ambiental está interligada diretamente ao conjunto de atores que se relacionam com o processo educativo, amplificando intensamente a necessidade de capacitação dos profissionais dessa área, bem como carece de uma reorientação da comunidade acadêmica numa perspectiva inter e transdisciplinar.

A Educação Ambiental contribui para a conscientização da comunidade educativa sobre sua realidade global, bem como serve de orientação para o estabelecimento das relações entre os homens e a natureza, sem desconsiderar os problemas decorrentes desta condição. Ela desenvolve valores e atitudes que fomentam a superação das limitações impostas pelas adversidades

socioeconômicas e ambientais, conduzindo para a construção de uma sociedade mais ética e comprometida com a sustentabilidade global.

Levando-se em consideração esta perspectiva, tivemos a necessidade de adotar uma abordagem mais aberta e, por isso, encontramos na Teoria das Representações Sociais o fundamento teórico, tanto para o entendimento das percepções sobre o meio ambiente, quanto para o entendimento das práticas cotidianas que envolvem a Educação Ambiental.

Tendo em vista os aspectos observados, encontramos na Teoria das Representações Sociais, fundada por Serge Moscovici (2009), os pilares centrais para a compreensão dos aspectos já mencionados, uma vez que transitaremos no cotidiano, lugar propício à expressão do senso comum, matéria-prima com que lida a referida teoria. Entendemos que os professores possuem esse tipo de conhecimento sobre a temática ambiental e, por isso, consideramos esta escolha adequada para o desenvolvimento do estudo em pauta.

A partir dos pressupostos advindos da Teoria das Representações Sociais, tentamos perceber como um determinado grupo pensa e age diante da realidade a ser estudada. Para tanto, seguimos a proposta de Moscovici que orienta para o estudo das representações sociais através da percepção de uma dinâmica que está imbricada na interação entre o sujeito e a sociedade, numa relação intensa, de ir e vir, na qual, tanto o sujeito, quanto a sociedade produzem e reproduzem conceitos, símbolos e imagens. Esse processo é uma forma do indivíduo se apropriar da realidade, construindo um saber de caráter cotidiano, o chamado conhecimento do senso-comum, indispensável à organização da vida em grupo.

O universo da pesquisa é constituído de treze professores licenciados que já exerciam a profissão docente. Estes sujeitos encontram-se em espaços e tempos que misturam e condensam concepções desenvolvidas não somente pelo meio científico, como também pelo senso comum, e possuem a oportunidade de interagir com as informações que chegam ao universo consensual de seus alunos através da imprensa, da família, bem como de outros variados segmentos da sociedade.

A escola enquanto espaço de formação de pessoas, ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão mais aprofundada sobre as diversas representações,

possibilita aos professores e alunos a ampliação de suas capacidades de ação e transformação em suas realidades individuais e coletivas.

Isto posto, o **objeto** de nossa pesquisa, portanto, pretende identificar representações sociais (RS) dos professores do Ensino Médio do Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva acerca da Educação Ambiental (EA).

Interessa-nos saber o que pensam e o que dizem fazer esses professores em relação à Educação Ambiental, tomando por base suas representações e a forma como trabalham os seus conteúdos em suas disciplinas curriculares. A partir desse interesse, surgem alguns questionamentos, como: O que pensam esses professores sobre Educação Ambiental? Como o fazer docente desse grupo é influenciado pelas representações sociais que possuem sobre Educação Ambiental?

No intuito de responder estas questões norteadoras, propomos como **objetivo geral**, analisar as principais representações sociais de professores do Ensino Médio da rede pública estadual sobre a Educação Ambiental. Os **objetivos específicos** giram em torno das seguintes proposições: a) investigar, com base na perspectiva psicossocial e no cotidiano, como as representações sociais dos professores sobre Educação Ambiental influenciam nos conteúdos disciplinares ministrados em suas aulas; b) identificar as representações dos professores do Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva sobre Educação Ambiental; c) contribuir com alternativas de desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas de São Luís, com vistas à formação de cidadãos críticos e ambientalmente responsáveis.

Acreditamos que a abordagem de tais proposições pode contribuir para o aprofundamento dos estudos tanto das representações sociais, quanto da Educação Ambiental no vasto universo referente às práticas docentes. Essa perspectiva tenta contemplar as dimensões simbólicas produzidas pelos professores e, principalmente, possibilitar nossa compreensão em torno do espaço de convergência dos conhecimentos científicos, do senso comum e das práticas educativas.

Tomando por base essa perspectiva, nossa pesquisa adotou como **metodologia** a abordagem qualitativa, além de recorrer à pesquisa bibliográfica e documental. As fontes de recolhimento de dados foram: realização de entrevistas; aplicação de questionários de perfil junto aos professores do Ensino Médio do

Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva; pesquisas e estudos em livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e informações disponibilizadas pela rede mundial de computadores (a *internet*) sobre a referida temática.

No percurso metodológico para análise dos dados coletados, recorreremos à técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Compreendemos que essa análise, ao conduzir a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

A análise de conteúdo, portanto, corresponde a uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e informações que, quando analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social que de outro modo seriam inacessíveis. Por isso, a escolha dessa técnica ocorreu pelo fato de acreditarmos nas possibilidades de adequação e operacionalização, mediante ao tipo de informações que pretendíamos recolher. Posteriormente, elegemos núcleos de sentido presentes dos dados coletados e realizamos as inferências cabíveis e pertinentes à análise das informações.

Seguindo essa linha de raciocínio, decidimos organizar nosso estudo em seis capítulos, sendo que o primeiro deles corresponde à introdução.

O segundo capítulo apresenta um entendimento inicial **Sobre a Teoria das Representações Sociais**. Abordamos aspectos referentes às categorias aplicadas à Teoria das Representações Sociais, bem como a relação com o exercício das atividades dos professores. Partimos da compreensão de que o conhecimento oriundo do senso comum e o conhecimento decorrente de estudos científicos entrecruzam-se nas temáticas ambientais e expressam-se nas vozes dos professores que participaram do nosso estudo. Buscamos em Moscovici (2009), Jodelet (2001), Guareschi (2000), Abric (2000), Durkheim (2009), Reigota (2010), Minayo (1995), Farr (1995), Dotta (2006), Madeira (2003), Queiroz e Carrasco (1995), Moreira e Jesuino (2003) os subsídios necessários para essa argumentação.

No terceiro capítulo, intitulado de **Sobre a Educação Ambiental**, partimos do entendimento atualizado do que dizem os principais autores que abordam a Educação Ambiental. Sob essa perspectiva, levamos em conta os

estudos realizados por Sato (2002; 2003), Minayo (2008), Reigota (2010), Gadotti (2009), Seabra (2009), Coutinho (2009), Sauv  (2005), bem como explica es de alguns princ pios por n s elencados como pertinentes a esse entendimento. S o eles: a contextualiza o da Educa o Ambiental; a abordagem conceitual em Educa o Ambiental; a rela o entre Educa o Ambiental e o Curr culo Escolar; e, a rela o entre Educa o Ambiental, Ensino M dio e Mercado de Trabalho, momento em que fizemos um recorte sobre o Ensino M dio e o trabalho, como tamb m levantamos alguns questionamentos sobre a situa o do Ensino M dio na atualidade.

O quarto cap tulo apresenta **Os Caminhos da Pesquisa**, em que dissertamos brevemente sobre o Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva, bem como abordamos sobre o percurso metodol gico percorrido para a realiza o de nosso estudo. Nesse caminho, realizamos a caracteriza o do estudo e das t cnicas utilizadas, al m de evidenciar como ocorreu o desenvolvimento da pesquisa de campo. Procuramos expor as bases te rico-metodol gicas adotadas, al m de promover a caracteriza o dos participantes da pesquisa.

No quinto cap tulo, sob o t tulo de **Representa es Sociais dos Professores Sobre Educa o Ambiental**, realizamos a an lise e a discuss o dos dados da pesquisa, bem como efetuamos considera es acerca das representa es dos professores sobre Educa o Ambiental. Procuramos tra ar o perfil dos sujeitos investigados e elegemos os n cleos de sentido, ou unidades tem ticas, sobre os quais desenvolvemos nossas an lises. Partimos da observa o dos discursos dos professores para em seguida realizarmos as infer ncias sobre o pensamento destes em rela o   Educa o Ambiental. Procuramos, ainda, descobrir as rela es existentes entre as representa es desses sujeitos e os conte dos disciplinares ministrados em sala de aula, a partir de suas interlocu es, bem como do senso comum que expressam no cotidiano escolar.

Nas **Considera es Finais**, apresentamos uma breve compila o dos resultados encontrados ao longo da pesquisa, as constata es decorrentes dos encaminhamentos propostos pelas quest es norteadoras aqui mencionadas e que nos levaram a elaborar algumas sugest es que consideramos que podem contribuir para a melhoria das pr ticas de Educa o Ambiental no espa o escolar.

Desta forma, procuramos sistematizar, considerando o campo de conhecimento em Educação Ambiental, as diversas representações que foram percebidas no discurso dos professores pesquisados sobre as práticas educativas desenvolvidas no Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva.

Ao focalizarmos esta realidade, portanto, pretendemos contribuir tanto para a produção de conhecimentos que venham ser utilizados no campo da Educação Ambiental, quanto para o desenvolvimento de suportes às estratégias que vislumbram ações que culminem com a formação de cidadãos mais críticos e responsáveis com o ambiente.

2 SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais se baseiam no dito: “Não existe fumaça sem fogo”. Quando ouvimos ou vemos algo nós, instintivamente, supomos que isso não é causal, mas que este algo deve ter uma causa e um efeito. Quando nós vemos fumaça, nós sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar e, para descobrir de onde vem a fumaça, nós vamos em busca desse fogo. (MOSCOVICI, 2009, p. 79).

O texto supracitado, escrito por Serge Moscovici, possibilita uma aproximação inicial com as representações sociais ao mesmo tempo em que, para um pesquisador do campo educacional, pode provocar algumas inquietações. A partir de uma reflexão teórica mais detalhada podemos perceber que existem diversas formas de pensar a realidade do homem ao longo da história. Trata-se de uma perspectiva dinâmica e complexa que se articula a diversos aspectos referentes à delimitação de objetos e de análises a serem construídas.

É conveniente destacar que Moscovici, um pensador e psicólogo social romeno, naturalizado francês, é considerado o pai da Teoria das Representações Sociais. Por ter nascido em 1928, experienciou alguns acontecimentos importantes do século XX, como: a segunda guerra mundial, a ascensão e queda do nazismo, a oposição entre capitalismo e socialismo entre outros. Em 1948, na França, estudou Psicologia e encaminhou seus estudos acerca da Psicanálise. Em 1961, terminou a tese *La psychanalyse: son image et son public* na qual lança as bases da Teoria das Representações Sociais (TRS). Sendo assim, essa teoria completa em 2012 o seu quinquagésimo primeiro aniversário.

As representações apresentadas por Moscovici (2009) colocam em evidência a importância do senso comum no processo de construção e interpretação da realidade. Entretanto, antes de nos lançarmos em abordagens mais específicas sobre a Teoria das representações Sociais é indispensável situar e contextualizar a realidade. Peter Berger e Thomas Lukmann (1978), por exemplo, consideram que a realidade é obtida através de um processo de socialização considerado dialético, que caracteriza esta realidade ao mesmo tempo como objetiva e subjetiva. Por isso, é conveniente destacar que “a realidade objetiva pode ser facilmente ‘traduzida’ em realidade subjetiva, e vice-versa”. Desta forma, “a linguagem evidentemente é o principal veículo deste progressivo processo de tradução em ambas as direções.” (BERGER; LUKMANN, 1978, p.179).

Constatamos que a Teoria das Representações Sociais é originária da Europa do Pós-Guerra, e emerge de estudos desenvolvidos na Psicologia Social, que se constitui em uma área de aplicação da psicologia utilizada para se estabelecer uma ligação entre a psicologia e as Ciências Sociais (antropologia, sociologia, ciência política). Esta teoria contrapõe-se ao caráter individualista da Psicologia Social estadunidense, que tem como objeto de estudo o indivíduo, desconsiderando o importante papel da sociedade, que é vista como um pano de fundo.

O estudo das representações em uma perspectiva norteamericana parte da observação do comportamento do indivíduo através das interações estabelecidas em um determinado contexto social. Nesse sentido, Erving Goffman manifesta-se afirmando que

há o ponto de vista popular de que o indivíduo faz sua representação e dá seu espetáculo “para benefício de outros”. Será conveniente começar o estudo das representações invertendo a questão e examinando a própria crença do indivíduo na impressão de realidade que tenta dar àqueles entre os quais se encontra. (GOFFMAN, 2009, p.25).

Percebemos que a abordagem norteamericana de Goffman difere da concepção europeia apresentada por Moscovici. Enquanto nos Estados Unidos o enfoque destina-se ao indivíduo e suas impressões sobre a realidade que o cerca, na Europa são os grupos formados por diversos segmentos sociais que constituem o foco das análises e observações.

Segundo Farr (1995), é com a publicação do artigo de Gordon Willard Allport, sobre os fundamentos históricos da Psicologia Social Moderna, de 1954, que se inaugura a ruptura entre a Psicologia Social passada e a moderna, tendo em vista que a maioria dos livros publicados nessa área apresentavam um cunho demasiadamente sociológico sobre o assunto.

Ainda sobre o tema, Robert Farr (1995, p.32) nos adverte que “a escolha de um ancestral para um campo particular de pesquisa se constitui num compromisso de opção”. Segundo ele, Augusto Comte foi apontado por G. W. Allport (1954 apud FARR 1995) como o fundador da Psicologia Social Moderna, por conveniência e por conta de sua credibilidade, atribuída em grande parte pela fundação do Positivismo.

Tomando por base os estudos desenvolvidos por Bonfim (2007) percebemos que

A Psicologia Social teve sua institucionalização nos Estados Unidos, nos meados do século passado, como disciplina aplicada, pautada nos princípios teóricos positivistas, portanto, em previsões observáveis pela experiências e em estudos comportamentais e teve como figura central Floyd Allport. (BONFIM, 2007, p. 31).

Gordon Willard Allport e Floyd Henry Allport eram irmãos e psicólogos estadunidenses. Entretanto, além do exercício da Psicologia, Floyd Allport – citado por Bonfim (2007) - também se destacou como professor universitário e por ser considerado o fundador da Psicologia Social como disciplina científica. A autora ainda destaca que sob o ponto de vista de Allport, as formas psicológicas da Psicologia Social reduzem o social a leis individuais, tendo em vista que consideram o indivíduo como um ser autônomo, consciente de si e, independente das relações que estabelece no contexto social em que transita. Percebemos que em Allport o social limita-se a um conjunto de variáveis externas, uma vez que são os pensamentos individuais que se expressam e se impõem em detrimento da existência de um pensamento social.

Recorrendo a Farr (1995, p.49), percebemos que a abordagem moscoviciana “se constitui numa importante crítica sobre a natureza individualizante da maior parte das pesquisas em Psicologia Social na América do Norte”. Moscovici (apud FARR 1995), por exemplo, faz duras críticas em relação as pesquisas de opinião pública desenvolvidas nessa área, exatamente por considerá-las estereis e como meras coletas de informação.

Robert Farr (1995, p.34) e Bonfim (2007, p.31) nos informam que a corrente comandada pelos irmãos Allport escolheu Comte como precursor. Entretanto, a corrente moscoviciana vai em outra direção, ao resgatar o conceito esquecido de Representação Coletiva de Durkheim e o recolocar no cenário atual dos debates sobre as representações. Por isso, informamos que a corrente comandada por Moscovici encontra em Durkheim a sua ancestralidade.

Contudo, é conveniente destacar que Moscovici (2009) não considera as representações sociais como sinônimas das representações coletivas de Durkheim. Enquanto Durkheim apresenta as representações coletivas como estáveis (e estáticas) de compreensão coletiva da sociedade, Moscovici esteve mais

interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas contidas nas sociedades modernas (MOSCOVICI, 2009, p. 15).

Em relação às diferentes abordagens citadas podemos lembrar que Durkheim, em seu texto *Representações Individuais e Representações Coletivas*, nos informa que

Se as representações, uma vez que existam, continuam presentes por elas mesmas, sem que sua existência dependa perpetuamente do estado dos centros nervosos; se podem agir diretamente umas sobre as outras e se combinar de acordo com leis que lhes são próprias, eis que, portanto, elas são realidades que, mantendo com seu substrato relações estreitas, são todavia independentes dele em certa medida. Certamente sua autonomia só pode ser relativa, já que não há reino na natureza que não dependa de outros reinos; nada, portanto, seria mais absurdo que conceber a vida psíquica como uma espécie de absoluto que não viria de nenhuma parte e que não se associaria ao resto do universo. (DURKHEIM, 2009, p.36-37).

Entretanto, percebemos que Moscovici apresenta um outro tratamento destinado às representações, quando afirma que

as representações emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretaram foram também lutas para novas formas de representações. (MOSCOVICI, 2009, p.16).

Parece evidente que os autores – Durkheim e Moscovici – se expressam de forma bem distintas sobre as representações. Ao apresentar sua teoria sobre as representações sociais, Serge Moscovici delineou as diferenças existentes entre as expressões coletivo e social. A expressão coletivo remete a Durkheim, que considera as representações como “artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior” (MOSCOVICI, 2009, p. 45). Considerando a abordagem de Moscovici, o autor ainda destaca que passou a considerar um fenômeno o que antes era concebido como um conceito. É a partir dessa perspectiva que as representações sociais podem ser investigadas e explicadas. Por isso, o autor contemporâneo preferiu adotar o termo “social”, em detrimento do termo “coletivo” apresentado anteriormente por Émile Durkheim.

Para Gerard Duveen (2009), o pensamento de Durkheim converge para a manutenção de sociedades coesas, cujas estruturas resistem à fragmentação e, por isso, possuem o poder de integrar uma sociedade em um todo. Moscovici, por sua

vez, se interessa em explorar tanto a variação, como a diversidade de ideias presentes na sociedade, capazes de fazer emergir aspectos heterogêneos sobre as representações.

Em outras palavras, Moscovici conseguiu perceber, por exemplo, que era necessário captar a mobilidade e a plasticidade da sociedade atual, além do fato de encontrar nos meios de comunicação de massa, e na constante (re)construção do cotidiano, aspectos que funcionam como elementos mobilizadores e influenciadores da realidade social. Durkheim, por outro lado, afasta-se desta concepção, uma vez que se refere a especificidade do pensamento social em relação ao individual, além do fato de não levar em consideração a mobilidade dos aspectos influenciados pela realidade social.

Sobre esse embate teórico, concordamos com Robert Farr (1995, p.45), quando diz que Moscovici modernizou o panorama das discussões sobre as representações ao substituir o caráter mágico (religião, mito, costume, mágica etc) atribuído anteriormente, pelo caráter científico da atualidade. Para Farr (1995, p.45), a ciência é uma fonte fecunda de novas representações. Por isso, o termo representações sociais moderniza a Ciência Social, tendo em vista que ao substituir as representações coletivas pelas sociais, ele torna a ciência social mais adequada ao mundo moderno.

Vale destacar que a TRS pretende, entre outros aspectos, explicar os fenômenos da sociedade a partir de uma perspectiva social, sem desconsiderar a individualidade. Ela (a TRS) está relacionada ao estudo do meio social em níveis amplos e complexos, tratando as representações como fenômenos dinâmicos e que se constituem em formas de conhecimentos construídos na vida cotidiana, além de servirem para os indivíduos compreenderem a si próprios e comunicarem-se com os outros e com o mundo.

Diante dos aspectos aqui observados, percebemos que tanto em termos históricos como teóricos, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici apresenta identidade própria. Entretanto, não devemos cometer o equívoco de somente inseri-la dentro do contexto da Psicologia Social, uma vez que existe nessa área a coexistência de diversas abordagens – em especial, a estadunidense e a europeia - sobre essa temática. É necessário perceber que se trata de uma teoria

complexa, densa e dinâmica, que procura compreender os fenômenos sociais não a partir da “individualização do social”, mas, ao contrário, através da “socialização do indivíduo”.

2.1 Abordagem conceitual em representações sociais

Discorrer de forma exata e sucinta sobre o conceito das representações sociais não é uma tarefa fácil. Tentar encontrar um limite para esse conceito constitui um desafio praticamente inalcançável, uma vez que, quando nos aproximamos desse propósito, somos levados a transpor obstáculos que não eram observados anteriormente e a redefinir nossas estratégias para recomeçar o caminho a partir de uma nova perspectiva.

Apesar das dificuldades encontradas para se definir as representações sociais, percebemos que a discussão em torno da teoria tem ocupado grande espaço no campo da Psicologia Social. Essa condição tem possibilitado aos teóricos e acadêmicos uma revisão de suas abordagens, proporcionando novas formas de entender e interpretar os fenômenos sociais.

A partir de Serge Moscovici (2009), constatamos que as representações sociais possuem como matéria-prima o senso comum que temos sobre um determinado tema. Formam uma rede de idéias móveis e fluidas, dotadas de grande plasticidade, circulando e tomando diferentes formas à medida que são solicitadas e utilizadas. Sob essa perspectiva, também se incluem os preconceitos, as ideologias e as características específicas das atividades cotidianas das pessoas. Por isso, o estudo das representações contempla a necessidade de se utilizar construções teóricas que percebam o homem em toda a sua complexidade nos contextos histórico, espacial, socioeconômico e cultural.

Outro aspecto importante, refere-se ao fato de que as representações sociais estão situadas no cotidiano, convencionalizando pessoas, objetos e acontecimentos, ou seja, situando-os em uma certa categoria partilhada por um grupo de pessoas. Tomando esta concepção como ponto de partida, verificamos que as representações possuem como uma de suas finalidades tornar familiar algo que é considerado não-familiar. Esse aspecto possibilita a compreensão e manipulação de ideias, valores e teorias preexistentes amplamente aceitas pela sociedade, pois

as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal [...] as imagens e idéias com as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (MOSCOVICI, 2009, p.58).

Analisando essa perspectiva, percebemos que o estranho (não-familiar) normalmente se apresenta de forma frequente e imprevisível, conforme sugere Moscovici (2009). Esse elemento não-familiar pode ser produzido e situar-se no universo reificado da ciência, sendo necessária a sua transposição para o universo consensual, de modo a tornar esse conhecimento familiar e alcançável pelos diversos grupos sociais. A partir dessa concepção, Denise Jodelet (apud SÁ, 1995, p. 32), por exemplo, definiu sinteticamente as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Convém destacar que Jodelet é seguidora do pensamento moscoviciano e proponente de uma abordagem culturalista das representações sociais. Outro aspecto que merece destaque é que tanto Moscovici, quanto Jodelet enfatizam a ligação necessária do objeto de representação a um determinado sujeito. Sobre essa condição, a autora nos informa que Moscovici considera que “toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)”. (JODELET, 2001, p. 27).

Jean-Claude Abric (2000), por sua vez, além de concordar com o conceito de Jodelet, nos propõe a inexistência de uma realidade objetiva a priori, tendo em vista que

toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca. (ABRIC, 2000, p.27).

Conforme já destacamos, os conceitos referentes às representações sociais são complexos e variados. Na tentativa de enriquecer melhor esse horizonte, podemos recorrer a Queiroz e Carrasco, que considera a representação social como

um tipo de saber, socialmente negociado e contido no senso comum, que permite ao indivíduo uma visão de mundo e o orienta nas estratégias que desenvolve em seu meio social. Somente no interior de um determinado contexto social e cultural é que as representações adquirem sentido e significado. (QUEIROZ; CARASCO, 1995, p. 479).

Percebemos que o senso comum enquanto matéria-prima apresenta relevante importância para a formação e o entendimento das representações sociais. Nessa direção, Oliveira (1998, p. 105) destaca que as representações “são ‘teorias’ sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real”.

Já para Marcos Reigota (2010, p.72), as representações sociais equivalem a “um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”. Talvez, por isso, a operacionalização de um conceito com essa envergadura seja polêmica, uma vez que essas representações se voltam para a busca do conhecimento dos grupos humanos e para a forma como constroem os seus saberes no cotidiano.

Continuando a abordagem conceitual das representações sociais, recorreremos novamente a Moscovici (2009), quando destaca que a sociedade apresenta dois universos: a) o reificado, que é aquele em que se desenvolve o pensamento científico, lógico e metodologicamente rigoroso e; b) o universo consensual, no qual circula o conhecimento construído coletivamente para o uso cotidiano. É exatamente neste último que se produzem as representações sociais.

Sobre esse aspecto, devemos informar que no universo consensual, os indivíduos se vêem com o mesmo valor, onde cada um pode ser um participante curioso que dá opiniões e constrói interpretações sobre os problemas, criando padrões de comportamento, significados, representações, definindo e redefinindo as identidades dos grupos.

Denise Jodelet (2001) chama a atenção ao abordar a questão da partilha das representações na sociedade, que não devemos cometer o equívoco de sermos formais ou reducionistas acerca dessas questões, pois essa partilha implica em uma dinâmica social que explica a especificidade das representações.

A autora ainda destaca que a relação com o mundo, com os valores e com os modelos de vida produzem efeitos sobre a forma como concebemos a cultura. Essa perspectiva converge para o entendimento de que “partilhar uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade” (JODELET, 2001, p. 34). Desta forma, é pertinente destacar que ocorre uma construção do reforço do vínculo social, uma vez que nesse processo os indivíduos passam a constituir grupos que permanecem unidos por diversas afinidades, ao mesmo tempo em que manifestam diversas representações na vida cotidiana.

Por isso, concordamos com Minayo, ao constatar que as representações sociais

se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a *linguagem*, tomada como forma de conhecimento e interação social. (MINAYO, 1995, p. 108).

A citação nos permite perceber a importância da linguagem e da interação social no processo de construção e reconstrução das representações. É assim que situamos as representações sociais, cujos pressupostos estão voltados para a construção dos saberes no cotidiano, desenvolvidos pelos grupos humanos. Entendemos que é por entre esses saberes que a identidade de um grupo social é construída, interferindo diretamente na elaboração de suas representações.

2.2A objetivação e a ancoragem

Sabemos que a abordagem central das representações sociais apresentada por Moscovici se desenvolve no propósito de tornar familiar aquilo que não é familiar. Esse procedimento se desenvolve por meio de dois processos específicos: *ancoragem* e *objetivação*.

Para Moscovici, transformar aspectos não-familiares em usuais, próximos e atuais (familiares) não é uma tarefa muito simples. “É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em processo dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas”. (MOSCOVICI, 2009, p.60).

O primeiro mecanismo corresponde a *ancoragem*, que consiste em ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, para logo em

seguida colocá-las em um contexto familiar. Convém destacar que, aquilo que consideramos estranho se configura como ameaçador e, por isso, resistimos a aceitá-lo. É através do processo de ancoragem que absorvemos o não-familiar (o estranho).

Para reforçar essa concepção, podemos destacar Bonfim (2007) ao nos informar que

Esse movimento pode implicar juízo de valor, visto que é por meio da ancoragem que classificamos pessoas, idéias e objetos, situando-os numa determinada categoria, que não é isenta de valoração. (BONFIM, 2007, p. 48).

Outro aspecto que confere sustentação à citação de Bonfim (2007) é o fato de que para Moscovici (2009, p.61) a ancoragem consiste em “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Por isso, é importante ficar atento ao fato de sermos capazes de atribuir um nome a algo que não tem nome, pois é através desse processo que imaginamos esse algo e o representamos.

Rêses (2003, p.195), por sua vez, também nos diz que “a *ancoragem* seria o processo de incorporar o aspecto não-familiar dentro de uma rede de categorias que permita que ele seja comparado com elementos típicos dessas categorias”.

A *ancoragem*, também, corresponde ao processo de enraizamento social da representação e de seu objeto. Nesse sentido, Sêga (2000, p.130) afirma que ela “comporta, entretanto, um outro aspecto, que diz respeito a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações decorrentes”. Aprofundando a análise sobre esse processo (*ancoragem*), percebemos que no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado a uma determinada categoria, adquire características desta e é reajustado para que se enquadre nela. Trata-se de um processo que transforma algo estranho em um sistema particular de categorias e o compara com um paradigma que acreditamos ser apropriado. Em outras palavras, a *ancoragem* possibilita relacionar opiniões e classificações previamente elaboradas, aceitas e atribuídas a uma categoria com quaisquer objetos e ideias referentes a essa mesma categoria.

O segundo mecanismo consiste na *objetivação*, que para Moscovici é a qualidade icônica de uma ideia, ou algo. A *objetivação*

une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. (MOSCOVICI, 2009, p. 71).

Ainda tomando por base as informações de Moscovici (2009, p. 71-72), percebemos que a objetivação, além de servir de ligação entre a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se ela própria a essência da realidade. Para o autor, a objetivação consiste em “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Podemos considerar que a *objetivação* consiste em dar materialidade a um objeto abstrato, tornando-o natural. Trata-se de um processo que “é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real”, que se constitui na “atribuição de uma contrapartida material a uma imagem” (DOTTA, 2006, p.22). Podemos dizer que a objetivação corresponde ao processo de concretização, através de uma figura, da ideia de um objeto.

Leanete Dotta (2006), ainda destaca que o processo de objetivação apresenta três fases, segundo Denise Jodelet:

A primeira fase seria a seleção e a descontextualização de elementos da teoria, em virtude de critérios culturais; a segunda fase diz respeito a formação de um núcleo figurativo, a partir dos elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual; e a última fase, corresponde à naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pela qual as figuras, elementos do pensamento se tornam elementos da realidade, referentes para o conceito. (JODELET, 1984, apud DOTTA, 2006, p. 22).

Para Bonfim (2007, p.47), a objetivação permite que a imagem de um conceito se transforme em uma representação, ou seja, em um elemento da realidade. Por isso, podemos inferir que tanto a ancoragem, quanto a objetivação nos ajudam a explicar a interdependência entre os aspectos cognitivos decorrentes do meio social, além do fato de que elas estão interrelacionadas e se dão de forma concomitante, conforme orienta Moscovici (2009).

2.3 As Representações sociais na atualidade

As representações sociais povoam o nosso cotidiano das mais diversas formas. Elas estão presentes em variadas ocasiões, situações e lugares, além de circularem em nossos discursos e práticas, seguindo uma lógica própria que leva em consideração informações e julgamentos de valores, decorrentes de experiências pessoais e grupais.

Para Moscovici (2009), as representações interferem na forma como somos atingidos por ideias, palavras e imagens, independentemente de uma vontade própria. Elas transitam, dotadas de um poder convencional e prescritivo sobre a realidade, transformando o pensamento em um ambiente em que se desenvolve a vida cotidiana. Em outras palavras, no universo das representações sociais o veredicto tem precedência sobre o julgamento, ou seja, quando classificamos ou rotulamos algo, atribuímos um valor positivo ou negativo a este algo antes mesmo de ponderar sobre a complexidade dos aspectos envolvidos nesse processo.

Bonfim (2007) destaca que Moscovici situa no cotidiano uma das características das representações sociais: a convencionalização de pessoas, objetos e acontecimentos. Essa convencionalização corresponde a uma categoria partilhada por um grupo de pessoas, que a partir de então assumem posição em uma determinada organização cultural.

Por isso, consideramos que as representações sociais constituem modos de conhecimento da nossa época e decorrem de interações humanas, observadas como acontecimentos, que apresentam lugar em variadas ações, sendo capazes de influenciar o comportamento das pessoas de uma coletividade.

Segundo Guareschi (2000), a Teoria das Representações Sociais está hoje no centro de um debate interdisciplinar sobre a relação das construções simbólicas com a realidade social. Numa sociedade permeada de sinais, onde os meios de comunicação de massa exercem uma “midificação cultural”¹, a TRS se

¹ O processo de “midificação cultural” também pode ser compreendido como “midiatização cultural”, que segundo Stasiak e Barrichelo (2007) traz novas abordagens no que se refere à construção de identidades e culturas e o modo como esses fatores podem interferir nas perspectivas dos estudos do campo da comunicação na sociedade contemporânea.

dispõe a investigar de que forma os sujeitos sociais se aproximam dessa realidade social, como lhe dão sentido e, finalmente, por que decidem pela sua transformação.

As questões que envolvem as representações dos professores sobre Educação Ambiental também estão diretamente relacionadas aos debates interdisciplinares que conduzem para a interpretação, construção e reconstrução da realidade. A proposta de se abordar a EA por um enfoque transversal nas diversas disciplinas curriculares, conforme recomendação contida nos PCN's, chama atenção para o entendimento de que a interdisciplinaridade estabelece ligações de complementaridade, convergência e interconexões entre os variados conhecimentos.

No sentido descrito por Guarechi (2000) e de acordo com a visão de Madeira (2003), as representações sociais são caracterizadas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um determinado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações socioculturais.

É possível informar que o estudo das representações sociais contribui para a superação da fragmentação, do reducionismo, do determinismo e da objetividade excessiva que marcam ainda na atualidade as construções teóricas de muitas áreas do conhecimento, em especial nas Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Ciências Ambientais.

Por isso, acreditamos que as representações sociais manifestadas pelos professores são importantes, pois expressam uma série de elementos originários do campo científico, em virtude da formação acadêmica que possuem, como também manifestam a forte carga de senso comum aglutinada a partir do cotidiano do qual fazem parte.

Sob essa perspectiva, destacamos que o estatuto social que os professores ocupam é de grande relevância, uma vez que, as relações de saber com seus objetos; as palavras, sentimentos, idéias e condutas que apresentam em suas relações sociais; a postura que assumem na escola e na sociedade; são determinadas pelos conteúdos representacionais e sua organização, por meio das relações que mantêm com o mundo social.

3 SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As questões ambientais têm despertado grande interesse na sociedade. A partir das mudanças ocorridas ao longo da história, muitas em decorrência da crise da modernidade, é que podemos verificar um aumento crescente do número de estudos que objetivam encontrar soluções para os variados problemas de ordem social, ambiental, política e econômica. Desta forma, começam a surgir novos paradigmas que visam tanto uma direção mais sistêmica, quanto uma compreensão mais complexa da sociedade e do ambiente.

Entendemos que a Educação Ambiental (EA²) se constitui em uma ação educativa permanente. É também através dela que a comunidade educativa toma consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas decorrentes destas relações e de causas mais profundas.

Em relação à produção acadêmica voltada para a Educação Ambiental no Brasil, podemos constatar que se mostra densa e vasta, bem como o fato de que a Escola tem sido apontada como local privilegiado para a discussão das temáticas ambientais. Uma grande quantidade de pesquisas é realizada nas escolas, tendo como foco de discussão a Educação Ambiental: projetos, experiências inovadoras, investigações que denunciam a inexistência de trabalhos sistemáticos envolvendo o ambiente escolar etc.

Concordamos com Diegues (1996), quando afirma que do mero conservacionismo a uma compreensão mais ampla, a Educação Ambiental deu um salto, tanto quantitativo, quanto qualitativo no cenário nacional. Para o autor, o termo conservacionismo corresponde à gestão, efetuada pelo ser humano, da utilização dos elementos da biosfera, de modo a produzir o maior benefício sustentado para a população atual, mantendo as potencialidades e o equilíbrio necessários às gerações futuras.

Para reforçar esta concepção, podemos recorrer novamente a Diegues (1996) que, em sua obra - *O mito moderno da natureza intocada* - considera que ainda é possível encontrar algumas pessoas que compreendam o ambiente somente

² No decorrer do texto, a abreviação EA fará referência a Educação Ambiental.

como sinônimo de natureza. Contudo, esta visão tem sido modificada ao longo do tempo, dando lugar a uma percepção mais crítica, com elementos culturais e naturais, conferindo uma preocupação social adequada na dimensão ambiental.

Segundo Sato (2003), ao se refletir sobre as tendências em Educação Ambiental no Brasil, é possível perceber o grande desafio desse campo. Isso ocorre, exatamente, porque até pouco tempo atrás, as ações nessa área eram marcadas pela inexistência de um referencial teórico adequado, tendo em vista que a maioria das publicações constituía traduções estrangeiras, ou mesmo devido a ausência de um quadro de profissionais qualificados que contribuíssem qualitativamente para este debate.

Não podemos esquecer que as questões ambientais despertam para a necessidade de se construir um currículo voltado para um conhecimento amplo, capaz de superar a fragmentação e promover a emancipação dos educandos. Por isso, destacamos que a Educação Ambiental contribui com respostas para algumas indagações, tais como: O que se pensa e o que se diz sobre a Educação Ambiental? De que forma o desenvolvimento da EA na escola contribui para a melhor formação dos cidadãos? Como a relação entre currículo, Educação Ambiental e Ensino Médio pode contribuir para a melhoria da formação escolar e para o exercício da cidadania?

Entendemos que focalizar questões com essa abordagem serve não somente para o desenvolvimento da educação e das ciências sociais, como também para o desenvolvimento do processo de produção de conhecimentos, que possam ser trabalhados no campo da Educação Ambiental, dando suporte às estratégias e à elaboração de ações que culminem com a formação de cidadãos críticos e ambientalmente responsáveis.

3.1 Contextualizando a Educação Ambiental

Quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa neste campo. (SAUVÉ, 2005, p. 17).

Com a citação, a autora Lucie Sauvé (2005) chama a atenção para a dificuldade e complexidade existente no processo de localização da Educação Ambiental em um contexto marcado por uma diversidade de proposições. Por isso é conveniente destacar que a caracterização de cada uma dessas concepções está atrelada, entre outros aspectos, à maior – ou menor - conveniência para uma determinada situação de intervenção.

A partir da década de 1970 passou a emergir em várias partes do mundo uma série de discussões sobre as temáticas ambientais. Essas discussões ganharam cada vez mais espaço com o decorrer dos anos e transformaram a Escola em um dos principais locais para esse debate. Dessa forma, uma reformulação no sistema educativo parece necessária, demandando novas práticas pedagógicas que sejam orientadas para a formação de cidadãos mais responsáveis e conscientes de seu papel socioambiental.

Sob essa perspectiva, cria-se um consenso mundial de que o futuro da humanidade depende das relações estabelecidas entre a sociedade e os variados recursos naturais disponibilizados pelo planeta. Em um primeiro momento, a Educação Ambiental apresentava um caráter preservacionista, com ações voltadas especificamente para o cuidado com a natureza. Com o passar do tempo, chegou-se a percepção de que ela não se limita unicamente às modificações ambientais, pois possui um caráter socioeconômico e político que não pode ser negado, uma vez que o ambiente se constitui em um todo complexo e interligado.

Nesse processo, a EA vem adquirindo uma grande importância no mundo, sendo hoje pertinente que os currículos escolares busquem desenvolver práticas pedagógicas ambientalmente adequadas. Assuntos como ética, estética, respeito e cidadania planetária devem estar intensamente presentes na rotina da sala de aula e, também, nos demais ambientes escolares.

Acreditamos que a Educação Ambiental deve estar presente no currículo de todas as disciplinas, uma vez que permite a análise de assuntos que enfocam as relações entre a humanidade, o meio natural e social, sem deixar de lado suas especificidades. Dessa forma, ela não deve estar presente no currículo escolar somente como uma disciplina estanque, mas como um processo pelo qual se desenvolvam as temáticas transversais que permeiam todas as relações e atividades

escolares, possibilitando a construção de uma consciência ambiental a partir de um enfoque interdisciplinar, conforme orienta o Plano Nacional de Educação Ambiental - Lei 9.795/99.

Os princípios e objetivos da Educação Ambiental, expressos na PNEA³ se coadunam com os princípios gerais da Educação já contidos na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) que, em seu artigo 32, afirma que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

A LDB também nos permite relacionar a Educação Ambiental à cidadania em outros artigos. Por exemplo, o artigo 35 evidencia que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, tem como finalidade o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico” (BRANDÃO, 2007, p. 94). Já o artigo 36, determina que o currículo do Ensino Médio deve observar o disposto na Seção I, do Capítulo II (Da Educação Básica), que tem por finalidade garantir o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício pleno da cidadania.

É conveniente destacar que a Educação Ambiental no ensino formal enfrenta desafios relacionados a aplicação da transversalidade nas práticas escolares, conforme a proposta contida nos Parâmetros Curriculares (MEC, 1997). Diante desse contexto, a autora Isabel Carvalho (2005) expõe que, ainda que a transversalidade venha em consonância com as propostas elaboradas pelo próprio campo de educadores ambientais e tenha sido incorporada pelos parâmetros, ainda restam questionamentos, dos quais podemos destacar:

Como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não-lugar que é a transversalidade? Para a EA, constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino. Por outro lado, como ceder à lógica segmentada do currículo, se a EA tem como ideal a interdisciplinaridade e uma nova organização do conhecimento? (CARVALHO, 2005, p. 59).

³ A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.

Percebemos que as questões contidas na citação se referem ao saber como e por onde trilhar os melhores caminhos que levam à reconstrução da educação. Por isso acreditamos que, em razão da Educação Ambiental estar diretamente ligada ao modo de vida das pessoas, como vivem e convivem em sociedade, é necessário que o ambiente seja percebido em sua totalidade. É nesse viver e conviver que se formam as representações sociais, entre os indivíduos de um determinado grupo social e a partir desse grupo se espalham na sociedade. Dessa forma, devemos levar em consideração as características da EA e seus problemas, buscando conscientizar o educando de seu papel na sociedade, privilegiando a solidariedade, a partilha e o respeito.

Assim, o papel da escola atual tem levado os sistemas de ensino a repensar os seus objetivos e a buscar renovação para conseguir formar novas mentalidades e habilidades que ajudem o aluno a entender a sociedade local e global, e a posicionar-se de forma crítica frente aos problemas sociais que o cercam.

Portanto, a dimensão ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para buscar justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.

Concordamos com Moreira (1995, p.50) ao entender que “nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social”, tendo em vista que é possível também adquirir consciência crítica sobre as “disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito”. Desta forma, a interdisciplinaridade envolve muito mais do que integração entre as disciplinas, pois precisa envolver conhecimentos do cotidiano dos alunos que lhes tragam significado.

Partindo desse entendimento, lembramos que para a Teoria das Representações Sociais “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade é isso que as caracteriza”. (MOSCOVICI, 2009, p. 40). Por isso, a Educação Ambiental precisa fazer parte do cotidiano escolar, para refletir sobre questões atuais e pensar em que mundo se deseja viver, e, então, por em prática a máxima do pensamento ecológico mundial, que consiste em poder agir localmente pensando de forma global.

3.2 Abordagem conceitual em Educação Ambiental

A partir da Conferência de Estocolmo, realizada no ano de 1972, que o conceito de Educação Ambiental foi ampliado. Ainda na mesma década, em 1977, houve o reconhecimento internacional na Conferência de Tbilisi, de que:

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

No Brasil, vale destacar que, no dia 27 de Abril de 1999 a Educação Ambiental tornou-se lei. Trata-se da Lei Nº 9.795 – Lei da Educação Ambiental – que em seu Art. 2º afirma que:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999).

Levando em consideração os conceitos anteriormente destacados e relacionando-os com a abordagem entre meio ambiente e suas Representações Sociais, convém informar a seguinte assertiva de Reigota, ao destaca que

a partir das representações sociais de meio ambiente dos professores, podemos caracterizar suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas com esse tema. (REIGOTA, 2010, p. 73).

Entretanto, devemos observar ainda que, dentro do campo de debate sobre as questões ambientais, não existe um consenso a respeito do significado de meio ambiente entre os especialistas das diversas áreas da comunidade científica. Partindo desse contexto, Reigota (2010) crê que o primeiro passo para a realização de uma Educação Ambiental de qualidade deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo.

Exatamente pela insatisfação com as definições de meio ambiente apresentadas anteriormente por diversas áreas é que Reigota julga necessária a adoção de um novo conceito para meio ambiente, o que pode ser verificado a seguir:

o lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído. (REIGOTA, 2010, p. 14).

É possível compreender o meio ambiente como um espaço determinado e percebido no tempo, onde cada pessoa delimita momentos, conhecimentos específicos e experiências cotidianas em um mesmo tempo e espaço.

As experiências em questão apontam para a relação entre as abordagens conceituais de meio ambiente e Educação Ambiental com as representações manifestadas pela sociedade. Essas representações elaboram conceitos a partir de relações dinâmicas e interativas, que estão em constante mutação em decorrência da dialética das relações entre os grupos sociais e o meio natural. Por isso, podemos constatar que os processos de criação e recriação presentes nessa relação, se estabelecem e se caracterizam como culturas em tempos e espaços específicos.

A Educação Ambiental como prática social é um processo que contribui para a formação e desenvolvimento da consciência crítica das pessoas a respeito de seus problemas ambientais e estimula a procura de soluções, bem como a organização para uma ação coletiva. Nesse cenário, uma instituição social que pode e deve colaborar na divulgação de informações sobre o ambiente, abrangendo um significativo número de pessoas e ao mesmo tempo contribuindo na melhoria de suas representações, é a Escola.

Concordamos com Sá-Silva (2009) quando diz compreender que para se iniciar um processo educativo mais efetivo de Educação Ambiental no espaço escolar primeiramente deve ser efetivado o conhecimento referente à produção da temática ambiental nessas instituições, bem como do próprio entendimento destas sobre meio ambiente.

Tais conhecimentos mostram-se relevantes, uma vez que é exatamente na Escola que se encontram diversos mediadores do processo de ensino e aprendizagem, além de que é na esfera da educação formal que esse campo de conhecimento encontra o seu espaço por excelência.

Cabe destacar Minayo (2008), ao conceber a Educação Ambiental como um processo educativo que possui uma base pedagógica a servir-lhe de orientação.

Isso ocorre, exatamente, por se tratar de um dever tanto de educandos, quanto de educadores a tarefa de se refletir sobre os diversos paradigmas a cerca dessa temática, bem como a necessidade de se desenvolver ações que objetivem as transformações necessárias.

Segundo Sato (2003), ao se refletir sobre as tendências em Educação Ambiental no Brasil, é preciso levar em conta que até pouco tempo, as ações nessa área eram marcadas pela inexistência de um referencial teórico adequado. Isso acontecia porque a maioria das publicações se tratava de traduções estrangeiras, ou mesmo por causa da ausência de um quadro de profissionais qualificados que contribuíssem qualitativamente para este debate.

Ainda conforme Sato (2003), percebemos que na década de 1990 há o testemunho de uma verdadeira revolução em termos científicos, a partir do surgimento de diversas publicações relacionadas à esfera ambiental, bem como a própria formação acadêmica de um expressivo contingente de pessoas, seja em um sentido *lato* ou em *stricto sensu*, com diversos cursos de pós-graduação em Educação Ambiental.

Em virtude das informações apresentadas, relembramos que este estudo utiliza o referencial teórico das representações sociais e que, tendo em vista a própria natureza do objeto de estudo da Educação Ambiental, torna-se necessária a utilização de uma abordagem mais aberta, que se reporta às percepções sobre meio ambiente, bem como da própria Educação Ambiental.

3.3 Educação Ambiental e currículo escolar

Falar em currículo implica, necessariamente, levar em consideração sua ambigüidade e complexidade. Sabemos que não existe uma definição única que possa contemplar a diversidade de funções e conceitos desse campo de estudo. Recorrendo a Burbano Paredes (1997, p.174), é possível compreender o currículo como sendo “um componente do processo de escolarização”, tendo em vista que ele está evidenciado pela “prática social que acontece dentro da escola, determinando o que tem que ser desenvolvido pelo professor e aprendido pelo estudante”.

A forma como o currículo é oferecido na maioria das escolas não permite um arranjo flexível para que os professores possam incluir a dimensão ambiental em

suas aulas. Segundo Galiazzi *et al* (2002, p. 100), é necessário que o currículo seja entendido como “algo que se constitui nas relações intersubjetivas na comunidade escolar”. Também, é conveniente destacar que estas relações são políticas e intencionais. Por isso, o currículo deve ser compreendido como um processo inacabado e merecedor de especial atenção.

Concordamos com Sacristán (1998), quando diz que o currículo deve ser compreendido como algo construído na combinação de influências diversas e inter-relacionadas, que permitam analisar o grau de objetivação e concretização que devem caracterizá-lo. Esses aspectos permitem compreender as múltiplas transformações e possibilidades do currículo, tornando possível viabilizar uma forma de Educação Ambiental na escola.

Segundo Sato (2003), há diversas formas de se incluir temáticas ambientais nos currículos escolares. Sobre esse assunto a autora se manifesta da seguinte forma:

Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados. (SATO, 2003, p. 25).

Levando-se em consideração o paradigma da pós-modernidade, é possível afirmar que na atualidade o currículo escolar vem se transformando para atender ao propósito das exigências impostas pelo novo tempo, que entende a sociedade como uma totalidade. Para Santos (2000), quando se aborda a modernidade é necessário colocá-la sobre dois pilares de construção do conhecimento: o primeiro corresponde ao conhecimento-regulação, o segundo se refere ao conhecimento-emancipação. Essa concepção defende a idéia de que o conhecimento que se consagrou foi exatamente o conhecimento-regulação, dominando e anulando as possibilidades de implementação do conhecimento emancipatório.

Conforme Barcelos (2002), a retomada do conhecimento emancipação permitirá o surgimento de uma nova relação entre conhecimento e cidadania, em que o ato de conhecer é também ato de reconhecer que o outro não mais é visto tomado apenas como objeto, mas como sujeito do conhecimento. E é para esse tipo

de conhecimento que a Educação Ambiental está voltada, um conhecimento construído para o desenvolvimento da cidadania, da autonomia e da ética.

Ressaltamos que para se atingir o conhecimento emancipação é necessária uma construção que possibilite a distinção das disciplinas sem, no entanto, reduzir ou anular qualquer uma das partes ou disciplinas envolvidas nesse processo. O que não constitui uma tarefa muito fácil, tendo em vista que o conhecimento permeia um mundo fragmentado, devido à necessidade de uma conscientização ambiental e planetária a partir da desconstrução da compartimentalização do conhecimento.

Considerando que a EA tem por objetivo a busca do conhecimento integrado de todas as áreas para a solução dos problemas ambientais, a fragmentação do conhecimento perde o sentido, uma vez que esta educação visa ao conhecimento emancipação. Portanto, a EA tem sido identificada como transdisciplinar, isto é, transpassa todas as disciplinas já que ela, segundo Sato, “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos” (2002, p. 24).

Dessa forma a construção de um currículo deve levar em conta o indivíduo, a sociedade e a história de forma a criar uma situação de compromisso que possa gerar transformação. Sobre o tema, Giesta (1994) se pronuncia afirmando que o estudante deve analisar “a coerência de seus próprios valores e comportamentos, assim como da sociedade”. Além desse aspecto, deve aprender

a obter informações e desenvolver competências para perceber o ambiente particular como parte da sociedade global, entre outras aprendizagens que lhe dêem suporte para melhor compreender o mundo, os fatos, as pessoas. (GIESTA,1994, p.120).

Portanto, é evidente a necessidade de trazer para os currículos escolares os conhecimentos, os valores e comportamentos do estudante e da sociedade da qual ele é partícipe em uma relação recíproca de influências que envolvem uma variedade de conceitos e visões de mundo. As palavras de Giesta expressam essa realidade, quando afirma que “a educação se dá na interação com as pessoas e com o meio ambiente”. (1994, p. 183).

Percebemos, então, o currículo como uma construção social, na medida em que está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada

sociedade e as relações que esta estabelece com o conhecimento. Partindo desse entendimento, existe nas diversas realidades uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar.

Por isso, os conteúdos precisam ser revistos e reorientados, para que os mesmos possam convergir entre as disciplinas de forma inter e transdisciplinar, além de terem sua importância reconhecida dentro da Educação Ambiental.

Quanto à escola, é necessário proporcionar a participação de toda a comunidade escolar no processo de construção e execução do currículo escolar. Este currículo deve contemplar as questões ambientais, além de compreender os estudantes como sujeitos ativos desse processo.

A Educação Ambiental precisa ser entendida como uma importante aliada do currículo escolar na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento emancipação. Uma vez que, segundo Sato, a EA “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos” (SATO, 2002, p. 24). Sendo assim, apresenta-se como uma peça importante no currículo escolar.

O currículo integrado pretende, pois, contemplar uma compreensão mais global do conhecimento, bem como promover maior interdisciplinaridade em sua construção. Nele, o termo interdisciplinar fica ligado à necessidade de superação da ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo pode ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com a finalidade de pesquisa ou solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração.

Para Bernstein (1996), a integração coloca as disciplinas e cursos numa perspectiva relacional de tal modo, que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

Segundo Freitas (2000), quando se propõe a trabalhar conjuntamente determinado objeto de estudo, a interdisciplinaridade equivale à integração, que é entendida como interpenetração de métodos e conteúdos de diversas disciplinas.

Por isso, é conveniente compreender, assim como informa Ramos (2005), que o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como um sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar. Por esse viés, a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

3.4 Educação Ambiental e Ensino Médio

Conforme dissemos anteriormente, o fato de ter feito um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental, somado ao exercício da função de professor no Ensino Médio, despertou-nos o interesse em discutir os aspectos aqui colocados nesse estudo. A partir do ingresso no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tivemos acesso a disciplinas que nos direcionaram para reflexões mais complexas, o que nos possibilitou a construção de novos horizontes e novas perspectivas de abordagem em relação a Educação Ambiental e sua inserção no contexto do Ensino Médio.

Na disciplina de História e Política Educacional, por exemplo, tivemos a oportunidade de aprofundar os estudos sobre o Ensino Médio através de debates em sala de aula, realização de seminários e produção de artigos sobre essa temática. Em virtude dessa experiência que consideramos exitosa, decidimos fazer, em nosso estudo, um breve recorte sobre o Ensino Médio para que o mesmo sirva de base para futuras análises e possa situar o contexto das representações de Educação Ambiental que constitui objeto de nossa investigação.

A partir dessa breve explanação, podemos iniciar destacando que desde o final do século XX a sociedade contemporânea vem passando por transformações profundas de ordem econômica, científico-tecnológica, políticas e culturais, que atingem todas as esferas da realidade humana, ocasionando alterações no mundo do trabalho que refletem diretamente no sistema educacional brasileiro, em especial

no Ensino Médio.

Após a Constituição Federal de 1988 diversas foram as discussões no sentido de modificar a legislação que naquele momento regulamentava as diretrizes e bases da educação, Lei 5692/71, que se apresentava com uma feição tecnicista justamente para atender ao modelo político-econômico da época.

A reforma educacional da educação brasileira, no decorrer das décadas de 1990 e 2000, tem suas bases a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, onde foram traçados os rumos que deveria tomar a educação nos nove países⁴ que apresentavam os piores indicadores educacionais do mundo, dentre eles o Brasil. Todas as ações deviam seguir os fundamentos políticos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), órgão do Banco Mundial onde as estratégias propostas contemplavam a diminuição de custos, cobrança de taxas para os níveis mais altos de ensino, avaliação externa, a descentralização administrativa, mais treinamento para os professores e menos formação *stricto sensu*, privilegiando a formação rápida e barata como critério de eficiência. (FRIGOTTO, 2005; SAVIANI, 2004).

Dessa Conferência foi organizado o Plano Nacional da Educação (PNE) que constava dos fundamentos básicos da educação para serem cumpridas, em um período de dez anos, as resoluções acordadas na referida Conferência, onde podemos destacar a universalização da educação básica.

Percebemos que as estratégias traçadas inscrevem uma reestruturação capitalista na qual o contexto escolar está inserido em uma realidade econômica neoliberal no sentido de responder às demandas do mercado, promovida principalmente no governo de Fernando Collor de Melo (1990/1991), materializando-se de 1994 a 2002, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, e mantida no governo Lula (2002 a 2010) por meio de parceria público-privada. (KUENZER, 2002; FRIGOTTO, 2005; SAVIANI 2004).

Assim, através dessa breve contextualização histórica do cenário da educação brasileira na década de 1990, verificamos que o processo de ensino

⁴ Os países que no momento da conferência apresentavam os indicadores educacionais mais desfavoráveis, eram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

aprendizagem de nossas escolas, em seu âmbito maior, corresponde a um “fordismo educacional”, aqui entendido como um sistema que exerceu muitas influências sobre a educação, tanto em sua organização, quanto na orientação para o modelo de homem que devia ser formado em decorrência da Revolução Industrial. Portanto, a discussão sobre esse sistema de produção está diretamente relacionada com a formação e qualificação das pessoas para o mercado de trabalho.

Antunes (1999) nos fala que, com a crise do modelo do *Welfare State* nos Estados Unidos nas décadas de 1960-1970 e a crise do modelo Taylorista-Fordista de produção, o Sistema Capitalista buscou se estabilizar com a adoção do modelo japonês de acumulação flexível: o Toyotismo. A adoção deste modelo implica em um grande impacto para várias esferas da atuação humana e dentre elas a educação. Passa-se de um modelo que explorava mão-de-obra com baixa instrução (operário-massa), a um modelo que utiliza os avanços tecnológicos, reduzindo os postos de trabalho e que exige um novo molde de trabalhador: o polivalente. Este deve possuir mais instrução que o trabalhador-massa para saber operar com diversas máquinas, além de ter desenvolvida uma série de competências não exigidas no modelo anterior, que privilegiava a força de trabalho física. Esta mudança no modelo de trabalhador para o sistema impactou diretamente na escola, responsável por dar esta formação ao sujeito e permitindo sua inserção neste novo mercado de trabalho.

É necessário lembrar ainda que a análise histórica do desenvolvimento do modo de produção capitalista, em suas diversas fases, nos traz como configuração atual a produção flexível: o toyotismo. Neste modelo, surgido no Japão nos anos de 1970, defende-se uma forma de produção descentralizada, terceirizada, sem a manutenção de grandes estoques, exigindo um perfil de trabalhador flexível funcional, criativo, possuidor de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais, além de bom domínio da linguagem oral e escrita.

Neste sentido, Kuenzer (2002, p. 82) nos faz observar que no toyotismo o trabalho pedagógico serve para disciplinar o trabalhador, inserindo-o no mundo do trabalho com o perfil profissional desejado pelo modo de produção. Dessa forma, o papel da escola, dos professores e dos conteúdos ministrados é preparar os homens para a inserção no mundo do trabalho como trabalhadores flexíveis, polivalentes e mais disciplinados.

Ademais, Kuenzer (2002) observa a partir das categorias de *exclusão includente* e *inclusão excludente* um fenômeno a merecer destaque, a saber, a maneira como se dá no toyotismo a mediação entre a escola e o mundo do trabalho.

A *exclusão includente* corresponde a estratégias para excluir o trabalhador do mundo do trabalho formal (com direitos definidos em lei), o incluindo neste mundo a partir de condições precárias (jornadas flexíveis, salários menores, maior carga de trabalho e execução de várias tarefas recebendo o salário para a execução de apenas uma delas). Por sua vez, a *inclusão excludente* cria estratégias para formar na escola homens e mulheres incapazes de uma consciência crítica para lutar contra as vicissitudes impostas pela exploração do capital, ou seja, “[...] na linguagem toyotista, [formar] homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência [...]” (KUENZER, 2002, p. 92).

Pelo exposto, percebemos que essas formas de inclusão e exclusão, ocorridas na escola e fora dela, têm um papel importante na preparação do trabalhador necessário ao modelo toyotista, “[...] fornecendo aos clientes – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida de suas necessidades, como reza a cartilha do toyotismo” (KUENZER, 2002, p. 93).

Percebendo a mediação que algumas escolas vêm fazendo na atualidade entre os educandos e mundo do trabalho, principalmente no que concerne à preparação e qualificação do trabalhador, alguns pensadores da educação no Brasil propõem caminhos diferentes para a educação formal, em especial para o Ensino Médio.

A partir desse contexto, o Ensino Médio Integrado tem sido apontado como uma alternativa à formação fragmentária e alienante orientada pelo paradigma do toyotismo. Por meio dessa concepção de ensino, será possível integrar a formação para o trabalho com os conhecimentos críticos sobre a ciência e a cultura, permitindo aos educandos uma visão mais ampla e clara da realidade, possibilitando a formação de sujeitos emancipados, criativos e leitores de sua realidade social. (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

Cumprindo lembrar que o Ensino Médio deve mediar a relação entre educação e trabalho, mas numa concepção ontocriativa do trabalho, isto é, o

trabalho como forma de autocriação humana e não de sua alienação⁵.

Para a realização do modelo de Ensino Médio Integrado, Frigotto lança algumas propostas. A primeira delas define que é preciso desconstruir algumas ideologias que circulam entre as classes populares – inclusive entre alguns educadores e gestores educacionais – impostas pelas classes dominantes. Essa proposta exige que se elabore uma análise crítica “[...] da teoria do capital, da *pedagogia das competências*, empregabilidade, do empreendedorismo e das idéias que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego”. (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

A segunda proposta indica que é necessário mudar a organização escolar em seu interior, alterando a maneira da formação dos educadores, melhorando concretamente suas condições de trabalho, além de mudanças na concepção curricular e prática pedagógica, permitindo um maior engajamento dos educadores (FRIGOTTO, 2005, p. 78).

A terceira proposta envolve a sociedade civil e política, na medida em que é necessário criar condições concretas, sejam objetivas ou subjetivas, para a viabilização política e econômica desse projeto (FRIGOTTO, 2005, p. 78).

O Ensino Médio Integrado, nos moldes aqui apresentados por Frigotto, parece ser um caminho necessário e viável para que a escola se torne uma mediadora entre os alunos e o mundo do trabalho, de forma a minimizar os impactos negativos impostos pelo capitalismo, e atualmente pelo modo de produção flexível – toyotismo.

Nessa perspectiva, os alunos são formados pelo currículo do Ensino Médio, transformando-se em trabalhadores, inserindo-se no mundo do trabalho. Isso é possível devido ao Currículo do Ensino Médio. O Ensino Médio, por sua vez, está inserido na Educação Básica. E esta, no Sistema Educacional. O Sistema Educacional é uma decorrência da Política Educacional. Esta forma de Política é um desdobramento da Política Social. E esta é uma derivação de um modo de produção, neste caso, o capitalismo. E atualmente o capitalismo tem sua feição orientada pelo neoliberalismo e pela produção flexível (toyotismo).

⁵ Para maiores detalhes sobre a concepção ontocriativa desenvolvida por Frigotto ver “Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio” (2005).

Portanto, percebendo as relações necessárias e dialéticas entre todas as partes deste todo, fica evidente que qualquer forma de reforma educacional – mesmo o Ensino Médio Integrado aqui apresentado – ainda se tornará refém dos interesses do capitalismo. Então como superar tal situação? Veremos a seguir algumas reflexões que nos permitiram pensar sobre isso.

István Mészáros, em sua obra *A educação para além do capital*, nos dá algumas pistas para entender essa situação e para tentar superá-la. Primeiramente, ele nos alerta que o capitalismo sofre de uma doença crônica: é irreformável e incorrigível (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Qualquer tipo de reforma no sistema é impossível. E mesmo uma reforma educacional nos limites do capitalismo não foge a essa regra. Mudar o sistema de ensino, trazendo novidades e propostas inovadoras, sem mudar o modo de produção é permanecer no mesmo, isto é, não muda nada.

Mas para alterar essa situação é necessário partir de alguns pressupostos. Um deles, afirma Mészáros, é que “a universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizadora seja uma condição necessária para a superação da exploração do capital” (2005, p. 65). Para Mészáros é preciso que tanto o trabalho quanto a educação se tornem maneiras de permitir a autorrealização humana e não formas de alienação e desumanização. Além disso, o referido autor observa que a educação *para além do capital* tem um objetivo maior do que se imagina. Pois,

as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares para a sobrevivência humana. (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-2).

Dessa forma, mais do que uma proposta educacional, a educação para além do capital é um caminho para a garantia da sobrevivência humana, ameaçada atualmente pelas formas predatórias impostas pelo capitalismo.

Portanto, a superação do modo de produção capitalista é uma necessidade urgente, pois a irreformabilidade e incorrigibilidade desse sistema compromete a implantação de uma educação que seja de fato orientada para além do capital. Com efeito, este não é, segundo Mészáros, um discurso meramente panfletário e revolucionário num sentido pejorativo, mas trata-se de uma necessidade real e concreta, quando o assunto é a garantia e a sobrevivência da

própria humanidade.

Assim, é necessário pensar e efetivar uma educação para além do capital, que realmente efetive um projeto de emancipação. É nesse contexto que a Educação Ambiental surge como uma opção consistente, pois ao tratar do ambiente e, ao sugerir ao Poder Público e a coletividade o compromisso com a proteção e a preservação da natureza, para a presente e futuras gerações, defende uma ética ambiental voltada para juízo de valores em relações humanas referentes ao ambiente.

Sabemos que a Educação Ambiental por si só não resolverá os problemas ambientais e socioeconômicos do nosso planeta. Entretanto, concordamos com Jesus (2009), ao destacar que a EA exerce influência decisiva nesse processo, visto que forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres empenhados na construção de uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada.

Destacamos ainda, a observação de Seabra (2009) de que a relação harmônica do homem com a natureza exige mudanças comportamentais e tomadas de atitudes para manutenção de um ambiente mais equilibrado e socialmente mais justo. Essa análise converge para a necessidade de se adotar práticas de consumo sustentável a partir de modificações estruturais no modelo de desenvolvimento econômico alimentado pela rede de informações que sustenta o consumo de massa.

Por isso, consideramos que a Educação Ambiental deve ser posta como um aspecto mitigador dos problemas ambientais que afligem todo o planeta. Nesse sentido, é atribuído à educação formal, bem como a todas as formas e modalidades de ensino, um papel de destaque e ao professor a responsabilidade de inserir a Educação Ambiental em suas práticas cotidianas de ensino.

Em virtude da crescente e contínua degradação dos recursos naturais, as questões ambientais são amplamente discutidas por especialistas e leigos. Concordamos com Coutinho (2009) que cabe aos professores dos diversos níveis de ensino e diferentes disciplinas tratarem dos temas ambientais a partir de uma nova relação da sociedade com o meio em que vivem. Entendemos que as abordagens convencionais podem não funcionar em um contexto dinâmico e complexo como o da atualidade. Precisamos incluir novos princípios na esfera do conhecimento e formar cidadãos mais comprometidos com a sustentabilidade. É

nessa perspectiva que se torna possível compreender o papel transformador da Educação Ambiental.

No Brasil dos anos de 1970, período da ditadura militar (Governos de Médici e Geisel), desenvolvia-se um projeto desenvolvimentista que privilegiava a formação de um novo trabalhador, através do Ensino Médio Profissional. Isto ocorre apesar do país, assim como as outras nações, não terem rompido com os modelos de produção anteriores (Escravidão/Fordismo/Taylorismo), coexistindo ainda dentro deste sistema.

Nesse cenário, as práticas de Educação Ambiental ficam comprometidas, uma vez que a emancipação e a superação das adversidades impostas pelo individualismo, pelo tecnicismo e pela fragmentação do conhecimento são uma das pretensões fundamentais desse campo da educação. Por isso, concordamos com Seabra (2009, p. 14), quando destaca que o “cerne da questão que envolve a Educação Ambiental está na eficácia da educação para mudança da mentalidade consumista da população, que prioriza o descarte dos produtos e embalagens em lugar de sua conservação”.

Em relação à prática educativa dos trabalhadores, Dias (2008) analisa os impactos das mudanças no mundo do trabalho nas novas demandas de qualificação profissional e aponta para o fato de que o convívio entre o velho e o novo sistema produtivo não é uma realidade concreta só no chão das fábricas, tendo em vista que expressam um conflito entre idéias renovadas e velhas concepções orientando a prática educativa.

Percebemos que até os dias atuais, o cenário da educação pouco se alterou, e que os sistemas produtivos ainda influem consideravelmente nas práticas educativas. A LDB de 1996 trouxe explícita a relação entre Educação e Trabalho, colocando como fundamental a Orientação para o Trabalho: “**Art. 27** - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] III - orientação para o trabalho” (BRANDÃO, 2007, p. 80-81).

Kuenzer (2002, p. 35) destaca que a democratização do Ensino Médio, não é só uma questão de ampliação de vagas, mas que “exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados”. Caso estes aspectos não sejam levados em

consideração, perdem-se grande parte dos fundamentos que possam vir a garantir o sucesso da implantação deste modelo de Ensino Médio.

Frigotto *et al* (2005) alertam para o fato de que existe um movimento contínuo por parte das forças mais conservadoras de fazer com que a formação profissional de nível técnico restrinja-se, especificamente, ao atendimento imediato do mercado. O autor destaca, ainda, que a atual LDB não conseguiu superar a dualidade histórica que sofre o Ensino Médio: preparar para o mercado de trabalho ou para a universidade.

Sob essa perspectiva, somos conduzidos a concordar com Cunha (2002), quando expressa que a reforma da educação profissional implementada através do Decreto 2.208/97, conseguiu, na realidade, materializar o desejo dos atores nacionais que estavam comprometidos com a ideologia do capital.

Mesmo com a revogação desse documento em 2004, pelo Decreto 5.154, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e se propõe a assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas, parece não haver um avanço em relação à superação da dualidade histórica em que se insere o Ensino Médio.

Percebemos, pois, que o Ensino Médio da forma que acontece hoje em nossas escolas realiza um projeto nos moldes capitalistas, onde a educação, em qualquer nível de ensino, é em geral uma forma de reproduzir a alienação. E em especial o Ensino Médio brasileiro, orientado pelo toyotismo, não pretende em essência emancipar ninguém, pelo contrário. Mesmo reformas bem intencionadas, enquanto estiverem circunscritas ao projeto capitalista, não têm condições de superar radicalmente tal situação.

Paralelamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Ambiental possuem o desafio de apoiar os professores a estimularem uma leitura crítica da realidade, contribuindo para a formação de educadores ambientais atuantes nos processos de construção de conhecimentos, pesquisas e intervenções cidadãs com base em valores voltados à sustentabilidade da vida em suas múltiplas dimensões.

A partir das DCNs, o ensino formal é redirecionado de modo a enfrentar os desafios ambientais que emergem das necessidades planetárias, das discussões, dos avanços históricos e experiências acumuladas sobre as questões que envolvem o meio ambiente. Essa situação fortalece o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, exigindo a revisão do referencial, até então, utilizado na educação.

Levando-se em consideração os aspectos aqui analisados, devemos destacar que, tanto a concepção de Ensino Médio, quanto à política de financiamento adotada pelo Estado brasileiro para a educação, comprometem consideravelmente a realização de um projeto de ensino que seja realmente abrangente e de qualidade. Nesse contexto, a Educação Ambiental, também, deixa de contribuir para a construção de alternativas coerentes, que possibilitem a implantação de um Ensino Médio que não seja limitado somente pelas determinações do mercado, mas, que também possa permitir a aquisição de saberes que contribuam para a melhoria das condições individuais e sociais, convergentes com o exercício pleno da cidadania.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 Sobre o Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva

O Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva pertence a rede estadual de ensino e localiza-se nas imediações da UFMA, na Avenida do Contorno, S/N, no bairro Sá Viana. Inicialmente, na década de 1990, a escola oferecia somente o Ensino Fundamental. A partir de 07 de abril de 2004, assumiu a condição de Complexo Educacional, também oferecendo o Ensino Médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O nome da escola homenageia o professor conhecido popularmente por “Ribeirinho”, da UFMA, em virtude de sua contribuição e dedicação para com a educação do nosso Estado. Em entrevista realizada com uma de suas filhas (Paula Frassineth de Sousa), verificamos que ele nasceu em 1910, em Floriano, no Piauí, e que aos nove anos de idade veio estudar em São Luís, cidade em que se formou aos 20 (vinte) anos como Farmacêutico-Bioquímico. Exerceu a profissão de professor em várias escolas da capital maranhense (Maristas, Ateneu Teixeira Mendes, Colégio São Luís, Escola Técnica Federal do Maranhão – atual IFMA) até prestar concurso para ingresso na UFMA.

O professor Antonio Ribeiro era considerado muito competente e responsável por seus colegas de trabalho, tanto no Ensino Médio, como no Ensino Superior, em especial no curso de Química em que foi Chefe de Departamento por 14 anos. Aos 48 anos de idade realizou um de seus maiores sonhos ao entrar no Curso de Medicina da UFMA. Alguns anos depois se formou Médico na primeira turma, sendo escolhido orador pelos colegas. Exerceu a medicina por 25 anos como Oftalmologista. Recebeu o título de Cidadão Maranhense da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão e faleceu de insuficiência cardíaca em São Luís, no dia 13 de maio de 1987, aos 76 anos.

A estrutura física da escola em análise é composta por doze salas de aula, uma biblioteca, laboratório de informática com oito computadores, copa, cozinha, dois depósitos, banheiros masculinos e femininos, secretaria, diretoria e uma quadra poliesportiva. A escola também conta com 64 professores, 20 funcionários, uma diretora geral e duas adjuntas, quatro supervisoras pedagógicas e serviço de segurança terceirizado.

É conveniente destacar que em 2011, com um total aproximado de 876 alunos do Ensino Fundamental e 284 do Ensino Médio e funcionando nos três turnos, a escola enfrentava desafios para a manutenção e conservação da sua estrutura.

Acreditamos que a investigação sobre o processo de origem da escola contribui, não somente para o desenvolvimento desta pesquisa, como, também, para a produção de material que possa servir tanto de referência para outros estudos, quanto para a consulta da comunidade local, que esteja ligada direta ou indiretamente ao centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva.

4.2 O Percurso Metodológico

4.2.1 Caracterização do estudo e técnicas utilizadas

Cabe destacar que a pesquisa se constitui em uma atividade fundamental para que a ciência desenvolva seus questionamentos e descobertas acerca da realidade. Trata-se de uma atitude e de uma prática teórica que se caracteriza por ser um processo inacabado e permanente.

Concordamos com Pedro Demo (1996), ao afirmar que a pesquisa se configura em uma atividade do cotidiano, iniciada a partir de um questionamento sistemático, crítico e criativo que não deve desconsiderar a interferência da realidade. Desta forma, a pesquisa se refere ao diálogo crítico permanente com a realidade, tanto em sentido teórico, quanto prático.

De acordo com essa abordagem feita na introdução deste estudo, durante o processo de produção da pesquisa fizemos uso da abordagem qualitativa, levando em consideração que a metodologia qualitativa

consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. (MARTINS, 2004, p. 06).

Constatamos que o emprego dessa abordagem procura, exatamente, controlar o exercício intuitivo, através da adoção de procedimentos bem ajustados e que permitam delimitar a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador.

Recorrendo a Minayo (2008), percebemos que a abordagem qualitativa não se restringe a quantificação, mas está orientada, principalmente, para a explicação dos caminhos que conduzem para as relações sociais em sua essência, bem como para a análise dos resultados das atividades humanas, sejam elas racionais, afetivas ou criativas. Essa característica envolve questões de qualidade, interpretação, subjetividade e compreensão das experiências de vida, bem como da explicação do próprio senso comum.

Segundo Patrício (1996), ao questionar os tipos de métodos adequados para o desenvolvimento de pesquisas de grande complexidade é inevitável constatar que os métodos qualitativos de pesquisa representam as grandes possibilidades de operacionalização. Desta forma, ao se perceber a complexidade da EA, torna-se necessária a utilização de métodos adequados para se percorrer a sinuosidade dessa temática.

Acreditamos que para o entendimento do objeto que nos propomos a analisar é necessário desenvolver a investigação sem desconsiderar o contexto histórico e social em que se insere a pesquisa. Compreendemos que se trata de um processo de reflexão e análise da realidade que converge para uma compreensão detalhada em que as experiências do pesquisador podem influenciar na escolha e na construção do objeto de estudo, revelando seus interesses e dúvidas, relacionados ao processo de escolha do tema proposto para investigação.

Tendo em vista os aspectos mencionados decidimos investigar o que pensam e o que dizem os docentes do Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva sobre as temáticas ambientais, através das representações sociais que manifestam em suas interlocuções. A preocupação com a qualidade do ensino sobre os problemas de ordem ambiental no Ensino Médio, segmento em que vivenciamos situações como docente, surge a partir dessa experiência.

Partimos do entendimento de que muito ainda precisa ser feito para se obter uma Educação Ambiental de maior qualidade, em especial em um seguimento tradicionalmente voltado para uma educação propedêutica ou direcionada para as

demandas do mercado de trabalho. Essa condição nos incomodou e nos estimulou a procurar respostas para entender o fenômeno.

Percebemos que os estudos desenvolvidos a partir da Teoria das Representações Sociais constituem objeto de estudo de muitos pesquisadores no Brasil e que, infelizmente, essa condição parece não se repetir em nosso Estado. A mesma percepção se dá em relação à Educação Ambiental, entretanto, esta possui o atenuante de apresentar nos últimos anos a implantação de diversos cursos *Lato Sensu*, o que tem possibilitado o aumento considerável da produção de estudos nesse campo do conhecimento.

A composição de nossa análise sobre o material coletado fundamentou-se nas representações que conseguimos captar nas falas dos entrevistados. Procuramos compreender o sentido que atribuem à Educação Ambiental em suas interlocuções, apoiados no referencial teórico da Teoria das Representações Sociais proposto por Mocovici (2009) e trabalhando com o campo das produções simbólicas do cotidiano desses sujeitos. Também, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, recorrendo aos estudos de Bardin (1977) que considera que mensagens obscuras exigem interpretação e que por trás de um discurso aparente escondem-se sentidos que devem ser desvendados.

Quando elegemos professores do Ensino Médio de São Luís como objeto de nossos estudos, sabíamos que não poderíamos ignorar o fato de que se tratava de um universo de amostragem muito extenso. Outro aspecto relevante é a constatação de que as condições materiais e de tempo, relacionadas a um Curso de Mestrado, inviabilizam um estudo com essas proporções. Por isso, optamos, neste momento, por desenvolver este estudo em somente uma escola: o Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva.

Dessa forma, participaram de nossa investigação treze professores: um de Artes, um de Biologia, um de Filosofia, um de Física, um de Geografia, um de História, dois de Língua Estrangeira, um de Matemática, dois de Língua Portuguesa, um de Química e um de Sociologia. Acreditamos que o *corpus* desta pesquisa é numericamente representativo, uma vez que contempla todas as áreas das disciplinas ministradas na escola, bem como abrange a totalidade dos professores do Ensino Médio em um mesmo turno de ensino. É conveniente acrescentar que

devido ao fato desta pesquisa tomar por base uma abordagem qualitativa, as questões de ordem meramente quantitativa cedem espaço para aspectos mais complexos e difusos relacionados ao nosso objeto, o que também pode ser explicado pela própria TRS, que apoia a pesquisa.

Um dos instrumentos que utilizamos foi o questionário de perfil, aplicado aos professores pesquisados. Buscamos conhecê-los, através de informações sobre a escolaridade, renda familiar, acesso à internet, faixa etária, sexo, titulações alcançadas, bem como outras experiências educativas, para ajudar-nos na interpretação do discurso desses sujeitos no momento da análise posterior das entrevistas.

Outro instrumento que escolhemos para realizar a nossa pesquisa foi a entrevista semiestruturada, cujo roteiro está disponível no Apêndice B, que consiste em uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais, desempenhando um importante papel nos estudos científicos. Nesse sentido, o relato dos professores foi utilizado para esclarecer algumas interrogações referentes ao pensamento e ao discurso desses sujeitos em relação às temáticas ambientais.

Elegemos a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados, tendo em vista que a mesma se aplica a discursos diversificados. Para Bardin (1977), com essa técnica podemos

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) dessas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo corresponde a uma técnica com a qual verificamos um conjunto de eventos que podem ser utilizados para o tratamento dos dados e análises de suas informações. Por isso, optamos por essa técnica, pois ela possibilita adequadamente a operacionalização das sistematizações, a descrição e a interpretação dos dados.

Acompanharemos os passos encadeados por Bonfim (2008, 243-244), que consistem em: a) efetuar a leitura flutuante do material escolhido; b) fazer a redução das entrevistas; c) processar a decodificação do material; d) selecionar os

núcleos de sentido; e) analisar e revisar esses núcleos; f) escolher as categorias de resposta; g) e, por fim, a realizar a revisão das categorias.

Entendemos que o procedimento utilizado para a coleta dos dados não esgota as diversas possibilidades relacionadas ao nosso objeto de estudo. Desta forma, consideramos fundamental estarmos abertos a possíveis alterações que possam emergir de futuras análises referentes a esta pesquisa, como, também, permitir a interlocução deste estudo com outros que estejam inseridos no mesmo campo de nossas investigações.

4.2.2 Pesquisa de campo

Inicialmente, entramos em contato com os sujeitos da pesquisa, no intuito de realizar um cronograma para a aplicação dos questionários e aplicação das entrevistas. Agendamos dias e horários, levando em consideração as dificuldades que pudessem ser apresentadas pelos entrevistados.

Para a realização das entrevistas, e com o propósito de direcionar a temática de investigação, elaboramos 09 (nove) questões, que após uma breve explicação de nossos objetivos e objeto de pesquisa, foram aplicadas aos entrevistados. Essas questões, entre outros aspectos, tiveram a pretensão de:

1. identificar o entendimento da expressão Educação Ambiental por parte dos professores do Ensino Médio do Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva;
2. saber como esses sujeitos utilizam a Educação Ambiental em suas práticas educativas;
3. verificar se esses professores, durante o planejamento de suas ações, utilizam a Educação Ambiental como orientação para suas aulas;
4. saber de que forma os professores provocam seus alunos, em suas aulas, para o desenvolvimento de uma consciência ambiental;
5. identificar os problemas ambientais que esse grupo julga importante para ser trabalhado na escola;

6. conhecer a opinião dos professores em relação à preparação de seus alunos, no que se refere ao enfrentamento dos problemas decorrentes das questões ambientais;
7. verificar se esses sujeitos trabalham, de alguma forma, os problemas decorrentes das questões ambientais com seus alunos;
8. investigar se os professores conhecem algum trabalho ou atividade de Educação Ambiental desenvolvido pela escola em que trabalham;
9. identificar as disciplinas curriculares que esse grupo considera que estão melhor relacionadas com as temáticas ambientais.

Além da utilização dos passos seguidos por Bonfim (2007) para a análise de conteúdo, realizamos o procedimento de “conferência de fidedignidade”, que conforme Duarte (2004) consiste em ouvir novamente as gravações com o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo as respostas, as entonações, as interrupções, o silêncio etc. Trata-se de um procedimento que nos ajudou a corrigir prováveis erros, bem como a evitar respostas induzidas e reavaliar os rumos da pesquisa.

Procuramos dar aos dados coletados um tratamento que nos conduzisse à fidedignidade das informações, pois procuramos captar o real sentido das respostas sem a interferência de contaminações externas. Partimos do entendimento de Haguette (apud DUARTE, 2004, p.9), considerando as informações do informante como representações de sua percepção, “filtrada e modificada por suas reações cognitivas e emocionais e relatadas através de sua capacidade pessoal de verbalização”.

Entendemos que os elementos que estão presentes nas entrevistas fazem parte de uma totalidade e, por isso, procuramos analisá-los a partir da comparação das entrevistas e estabelecendo relações entre elas. Posteriormente, realizamos análises separadas e agrupamos as respostas em função dos níveis de semelhança que apresentaram.

Após a conclusão do processamento do material coletado, partimos para uma análise mais sintética, elaborando categorizações que identificassem os conteúdos recorrentes no discurso dos entrevistados, para em seguida agrupá-los. Dessa forma, buscamos organizar as análises através das representações evidenciadas nas falas dos sujeitos, o que fundamentou nossas interpretações.

Durante o procedimento de análise, o material empírico coletado foi lido e interpretado para se estabelecer uma relação de proximidade dos fenômenos percebidos com os estudos teóricos realizados. Procuramos adotar uma postura coerente com a posição teórico-metodológica escolhida, tentando evitar embates e confrontos em relação às idéias acabadas e divulgadas como verdades absolutas, como, também, com aquelas consolidadas no cotidiano das práticas docentes dos professores e da Escola.

Devemos ressaltar que as falas dos sujeitos da pesquisa foram tomadas como fonte de conhecimento, isto é, entendendo que as representações nelas expressas decorrem de interações humanas que se tecem no cotidiano, no caso, no cotidiano da escola. Reigota (2010, p.20) adverte que

A compreensão das diferentes representações deve ser a base da busca de negociação e solução dos problemas ambientais. Não se trata de saber quantitativamente mais, mas qualitativamente melhor sobre as questões que um determinado grupo pretende estudar e onde pretende atuar.

Por isso, entendemos que essas informações, quando coletadas e analisadas adequadamente, evidenciam densidade e legitimidade para dar embasamento aos questionamentos realizados.

O processo de análise também fundamentou a demarcação de alguns núcleos de sentido, que levou em consideração algumas informações levantadas durante as entrevistas, disponível no Apêndice D, convergindo para a produção de significados sobre as ações dos atores sociais de nossa pesquisa: os professores do Ensino Médio de uma escola pública ludovicense, cuja presença significa algo para o objetivo analítico visado, convergindo para a produção de significados sobre as ações dos atores sociais de nossa pesquisa: os professores do Ensino Médio de uma escola pública ludovicense. Em outras palavras, os núcleos de sentido decorrem de uma análise temática que promove o desmembramento do texto em

unidades, ou seja, se propõem a descobrir os diferentes eixos que constituem a comunicação para depois reagrupá-los em categorias.

Além dos aspectos já mencionados, os núcleos de sentido buscam o que importa ao objeto de análise, pois aproximam os significados revelados nas falas dos sujeitos, que podem ser agrupados em unidades temáticas, a partir das ideias centrais sobre um determinado tema. Seguindo as orientações de Bardin (1977), percebemos que esses núcleos constituem unidades de significação no conjunto de uma comunicação, pois, mais do que ideias, podem ser considerados como eixos em torno dos quais giram ideias convergentes.

Nesse percurso, buscamos conhecer melhor nosso objeto, procurando significados para a Educação Ambiental atribuídos pelos professores investigados e partindo de suas experiências declaradas, bem como das representações sociais que circulam no cotidiano escolar e que são anunciadas em seus discursos.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

5.1 Discussão dos resultados

Após a aplicação dos questionários de perfil e da realização das entrevistas, bem como da análise dos depoimentos angariados, processamos as informações com o intuito de obter as representações contidas nos pensamentos dos professores investigados. Nesse sentido, procuramos identificar “expressões-chave”, conforme Lefevre (2010) ao considerar que

As expressões-chave (ECH) são pedaços, ou trechos, ou segmentos, contínuos ou descontínuos, do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador e que revelam a essência do conteúdo do depoimento ou discurso, ou da teoria subjacente. (LEFEVRE, 2010, p. 74).

Seguindo o raciocínio do autor e na tentativa de encontrar as expressões-chave contidas nas respostas dos entrevistados, nos propusemos identificar as ideias centrais ou ancoragens presentes nos discursos desses sujeitos, tendo em vista a necessidade de depurar esses discursos dos aspectos irrelevantes que se distanciavam da essência do pensamento contidas nos discursos analisados.

Nesse sentido, compartilhamos da concepção de Oliveira (2011, p. 6) ao colocar em evidência que “o espaço escolar é um cruzamento de culturas, evidenciando, assim, que para se efetivar uma análise acurada, no sentido de edificar seu entendimento é necessário uma análise sob vários aspectos e níveis”. Tomando por base esta perspectiva, ressaltamos a importância dessa reflexão teórica sobre as representações sociais dos professores do Ensino Médio, em especial daqueles que desenvolvem suas atividades na escola pública.

5.1.1 Perfil dos sujeitos

Conforme destacamos anteriormente, realizamos nossa pesquisa com 13 professores do Ensino Médio, período noturno, do Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva, nomeados de P1 a P13. Através da aplicação do questionário de perfil com esses sujeitos (Apêndice C), destacamos alguns aspectos para serem abordados nesse momento – instituições e cursos em que se formaram; pós-graduações que possuem; situação de trabalho; escolaridade dos pais, entre outros.

Destacamos que esses professores constituem um grupo social, tendo em vista que os indivíduos interagem entre si, estão inseridos dentro de um contexto socioeconômico similar, além de partilharem de uma mesma organização: a escola. Convém observar que a interação entre os sujeitos se dá principalmente nos intervalos das aulas, nas reuniões pedagógicas previamente agendadas, bem como nos momentos de culminância das atividades planejadas em conjunto com a coordenação escolar.

Esses atores partilham de opiniões, ideias e sentimentos comuns no que se refere ao exercício docente e a diversos aspectos relacionados às suas profissões. Por exemplo: ao mesmo tempo em que consideram importante haver um planejamento coletivo das atividades que devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, também advertem para o fato de não ocorrer uma maior participação dos professores em atividades como feiras, debates, seminários, Projeto Político Pedagógico da escola, entre outros.

Tomando por base os professores entrevistados, podemos destacar que, em relação à instituição em que concluíram a licenciatura, a maioria é proveniente da UFMA, o que evidencia a importância dessa instituição, ainda a mais citada no processo de formação dos professores entrevistados. O quadro a seguir destaca as principais instituições que contribuíram para o processo de formação desse grupo.

Quadro 1 – Instituição de Formação Inicial dos Professores

INSTITUIÇÃO	Nº de Professores
UFMA	10
UEMA	2
IFMA	1
USP	1

FONTE: Elaborado pelo autor

A análise do quadro confirma que o campo de investigação corresponde a 13 sujeitos, dos quais 10 concluíram o curso de formação inicial na UFMA, como,

também, deixa evidente que um dos professores possui outra graduação realizada na USP.

Percebemos que a totalidade dos professores investigados possui sua formação realizada em Instituição de Ensino Superior da rede pública. Essa informação converge para as encontradas nos estudos⁶ publicados pela Fundação Victor Civita (2010), que ao investigar o que pensam os professores sobre a educação brasileira também destacou as especificidades encontradas em cada região do país, tendo em vista que

Detendo-se o olhar nas variantes regionais, nota-se que as instituições públicas de Ensino Superior do Norte e do Nordeste têm relativamente maior relevância na formação dos docentes da rede pública, sendo responsáveis pela graduação de 52% dos professores. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p.21).

A referência ao local da formação inicial dos sujeitos participantes da pesquisa se faz com base no entendimento de que todo o processo de formação interfere no modo de pensar e de expressar-se, nas práticas educativas que conduzem o fazer docente, e na elaboração das representações sociais que expressam os professores em análise. Sobre esse aspecto, cabe destacar Moscovici, quando afirma que

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e representadas. (MOSCOVICI, 2009, p. 37).

Nesse sentido, as representações repercutem no modo de pensar e construir a realidade. Ao discutirmos a forma de pensar do grupo, estamos lidando com suas concepções históricas e sociais, construídas a partir de suas vivências, de suas leituras, das discussões que fizeram e fazem, e expressos no cotidiano de suas falas e ações.

Portanto, saber em que instituições estudaram e se formaram nossos professores, pode nos auxiliar a compreender melhor os saberes e as concepções de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficientes

⁶ Estudo desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). A partir dos dados coletados foi elaborado um artigo pela equipe técnica do Instituto Paulo Montenegro, organização sem fins lucrativos vinculada ao Grupo Ibope.

voltadas para a construção e reconstrução do conhecimento no campo da educação. Compreendemos, a partir de Moscovici (2009, p.37), que as representações sociais dos professores investigados “são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”.

Em outras palavras, compartilhamos da observação de Moscovici (2009) ao destacar que o pensamento pode ser considerado como ambiente, mas, para isso, é necessário perceber que as representações sociais interferem tanto em nossa forma de pensar, como em nosso próprio ambiente social ou cultural. Nessa perspectiva, convergimos para a interpretação de Carvalho (2005, p. 52) ao considerar que

O heterogêneo universo do *ambiental*, tomado como relevante fenômeno sócio-histórico contemporâneo, produz uma rede de significados e se apresenta como uma *questão* catalisadora de um importante espaço argumentativo acerca dos valores éticos, políticos e existenciais que regulam a vida individual e coletiva. Assim, pode-se tomar a questão ambiental, na sua condição de agenciadora de um universo de significados, como um espaço narrativo organizado em um campo de relações sociais – no caso, um *campo ambiental*.

Quando abordamos as representações sociais devemos considerar a dinâmica social, suas linguagens e as formas de comunicar o pensamento, buscando interpretar, nesse percurso, de que forma um pensamento compartilhado se torna para nós um ambiente, como se fosse real.

Conceber as informações levantadas através da perspectiva mencionada pode, posteriormente, nos permitir aprofundar informações contidas em outras pesquisas, com o intuito de elaborar análises mais complexas acerca dos diversos aspectos que compõem o campo educacional. Por isso, consideramos que a educação constitui um dos campos em que a TRS pode ser utilizada para melhor desvendar a complexidade relacionada a esse segmento.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi à constatação de que a maioria dos professores cursou uma licenciatura em sua formação inicial. Somente um professor adquiriu a licenciatura após ter concluído o curso de bacharelado, através de um curso complementar destinado à formação de professores denominado de Esquema I.

Cabe destacar que entre os anos de 1977 a 1997 a formação de professores, se dava por meio dos Cursos de Esquemas (I e II). O chamado Esquema I oferecia as denominadas disciplinas pedagógicas (Didática, Prática de Ensino, Psicologia da Aprendizagem, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Orientação Educacional e Ocupacional, Estágio Supervisionado) para graduados e bacharéis, permitindo que obtivessem o registro de professor de ensino técnico. Já os Cursos de Esquema II, destinavam-se aos técnicos de nível médio e os habilitavam para obter o respectivo registro.

Vale destacar, ainda, que a Portaria nº 432, de 19 de Julho de 1971, se refere às normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II, possui como fundamento o Decreto-lei n.º 655, de 27 de junho de 1969, além do Parecer n.º 111, de 1971, das Câmaras de Ensino Primário e Médio e de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. Esse documento aprovou normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para o Ensino Médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias.

Em relação a essas informações, Peterossi (2003) destaca que esses cursos apresentavam uma estrutura curricular bem disciplinar e abrangente em termos de formação básica para a docência. Sua principal característica estava relacionada com a busca permanente de especificidade enquanto curso de licenciatura. A concepção do trabalho como princípio educativo e do ensino como preparação para o mercado de trabalho, subjacentes a proposta curricular atribuíam uma especificidade aos cursos desses Esquemas, diferenciando-os das licenciaturas para o ensino propedêutico.

Prosseguindo a análise e procurando um melhor detalhamento das informações coletadas em relação à formação dos professores pesquisados, durante a realização de suas graduações, apresentamos:

Quadro 2 – Curso de Graduação dos Professores

PROFESSORES	FORMAÇÃO INICIAL (LICENCIATURA)/ OUTRA GRADUAÇÃO
P1	Licenciatura em Letras e Graduação em Serviço Social
P2	Ciências Sociais e Graduação em Direito
P3	Licenciatura em Letras
P4	Licenciatura em Letras
P5	Licenciatura em Letras
P6	Licenciatura em Filosofia e Graduação em Direito
P7	Licenciatura em Mecânica
P8	Licenciatura em Biologia e Graduação em Veterinária
P9	Licenciatura em Matemática e Graduação em Direito
P10	Economia (Esquema I) e Graduação em Direito
P11	Licenciatura em Educação Artística
P12	Licenciatura em Química/ Pedagogia e Graduação em Engenharia Química
P13	Licenciatura em Geografia e Graduação em Comunicação Social

FONTE: Elaborado pelo autor

Entendemos que a qualidade da educação depende, entre outros fatores, do nível de formação que os professores possuem. Nesse sentido, compartilhamos da percepção de Martins (2003), quando afirma que

A garantia da qualidade da educação depende de vários fatores. O mais importante deles, com certeza, é aquele relativo à competência dos profissionais do magistério. Educadores bem formados, atualizados e motivados constituem o elemento básico para uma educação de qualidade. (MARTINS, 2003, P. 04).

O conjunto de fatores mencionados compromete os esforços para oferta de uma educação de qualidade, dificultando a transmissão de um saber transformador e elaborador da cidadania. No estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro (2010, p. 21), verificou-se que

Com relação ao Ensino Médio, a totalidade dos professores entrevistados cursou uma faculdade, e cerca de 20% frequentaram um curso de pós-graduação (especialização ou mestrado). No Ensino Fundamental II, constatam-se números semelhantes, mas, nas demais modalidades estudadas, uma parcela da ordem de 22% na Educação Infantil e de 14% no Ensino Fundamental I não completou a graduação.

Percebemos nesse estudo que a totalidade dos professores cursou uma graduação fato que se repete em nossa pesquisa. Entretanto, no que se refere à pós-graduação, a maior parte dos professores em análise possui algum curso de especialização ou mestrado, diferentemente do que ocorre no estudo citado. Esse aspecto reforça a percepção de que a maioria dos sujeitos investigados está preocupada com o aprimoramento de seus estudos, fato comprovado pela participação em cursos *Lato e Stricto Sensu*.

Prosseguindo com nossas análises, chamou-nos a atenção o fato de que a maioria dos professores possui outra graduação, além da licenciatura, e com isso a maioria demonstra possuir outras perspectivas de atuação profissional.

Ao se pronunciarem dessa forma, esses sujeitos ponderam sobre a necessidade de um maior reconhecimento e valorização dos profissionais da educação. Acreditamos que essa valorização pode contribuir sensivelmente para a melhoria da educação como um todo, tendo em vista que profissionais melhor remunerados e com melhor qualidade de vida apresentam possibilidades mais concretas de intervenção qualitativa em todo o processo educativo, esteja dentro ou fora do espaço escolar.

Entre os professores que concluíram, ou que estão em fase de conclusão de outras graduações, o curso de Direito figura como o preferido. Percebemos que as representações sociais desses sujeitos apontam para o entendimento de que

esse curso apresenta maiores possibilidades e vantagens no que se refere à aquisição de melhores cargos e salários. Talvez por isso, quando alguns professores disseram:

Na carreira jurídica o salário inicial de vários cargos é muito maior do que a do magistério. (P1).

Essa é umas das minhas decepções com a falta de valorização do nosso trabalho enquanto professores, pois estudamos tanto ou até mais que uma pessoa formada em direito, mas em todas as áreas de atuação de um advogado a remuneração salarial nem se compara a de um professor (P4).

Como vemos, as falas dos professores apontam para melhores possibilidades de remuneração e reconhecimento profissional no curso de Direito, quando comparado com os cursos de Licenciatura. Apesar desse entendimento estar bem marcado no discurso dos professores, acreditamos que ocorra uma extensão do fenômeno para outras áreas distintas da esfera educacional.

Percebemos nas falas dos entrevistados, em especial dos que possuem outras graduações, que a educação brasileira encontra-se, nas últimas décadas, em um processo de desvalorização, pois acreditam que

a educação em nosso país não é levada à sério por parte dos governantes. Nos últimos anos só tem havido um melhor investimento nessa área, como a criação do FUNDEB, por exemplo, por causa da cobrança dos países desenvolvidos que esperam retorno no investimento que estão fazendo no Brasil (P4).

Tal processo, também, é apontado como responsável pela desvalorização desses profissionais, que por sua vez lamentam que o aumento das unidades de escolas públicas não repercutiu na elevação progressiva da valorização dos docentes e demais profissionais da educação.

Em relação a esse aspecto, Minasi (2008) considera que o ensino brasileiro tem assistido a uma lamentável e contínua desvalorização desses profissionais, e acrescenta que

A extraordinária expansão dos sistemas escolares públicos, ocorrida a partir dos anos de 1960, não foi proporcionalmente acompanhada pelo necessário planejamento dos recursos financeiros, o que resultou na progressiva redução da disponibilidade de meios e de remuneração dos docentes e dos demais trabalhadores da educação. Essa dinâmica negativa atingiu também

as escolas de formação do magistério em nível médio, resultando em uma crescente deterioração dos seus programas de formação, principalmente naquilo que diz respeito à sua própria concepção acadêmica interna dos seus cursos, que também se encontram em crise, dado o crescente desinteresse motivado pelos poucos atrativos que hoje a profissão do magistério oferece. (MINASI, 2008, p. 27).

Verificamos que tanto os professores investigados, quanto Minasi (2008) possuem um entendimento convergente no que se refere à educação brasileira e os processos relacionados à sua degradação. Quanto ao nosso entendimento, compreendemos que os aspectos comprometedores da educação nacional são complexos e variados e merecem atenção especial e imediata, pois acreditamos que postergar as ações necessárias (valorização profissional, reestruturação dos programas de formação, elevação dos investimentos estruturais, entre outros), além de não contribuir para a solução dos problemas, funciona como um complicador dos obstáculos já identificados.

Outro aspecto investigado com a aplicação dos questionários de perfil diz respeito à titulação dos professores. Constatamos que a maioria buscou ampliar conhecimentos relacionados à sua formação, ora realizando outros cursos de graduação, ora progredindo em seus estudos a partir de especializações *Latu Sensu* e Pós-Graduação *Strictu Sensu*, fato que pode ser evidenciado pelo quadro a seguir:

Quadro 3 - Titulação dos professores pesquisados

PROFESSOR	DISCIPLINA	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
P1	Português 1	Educação Especial	Mestrado em Educação
P2	Sociologia		
P3	Português 2	Literatura Brasileira	
P4	Inglês	Docência do Ensino Superior/ Gestão Educacional	
P5	Espanhol		Mestrado em Literatura Hispânica

P6	Filosofia	Psicopedagogia	
P7	Física		
P8	Biologia	Docência do Ensino Superior	
P9	Matemática	Metodologia do Ensino Superior	
P10	História	Políticas Públicas	
P11	Artes	Didática Universitária	
P12	Química	Educação Ambiental	
P13	Geografia	Educação Ambiental	Mestrado em Educação

FONTE: Elaborado pelo autor

Podemos verificar através das informações disponibilizadas no quadro anterior que a maioria dos professores está preocupada em aprimorar as suas formações a partir da escolha de cursos de pós-graduação diretamente relacionados com o ofício docente. Cursos de especialização como o de Educação Especial, Psicopedagogia, Literatura Brasileira e Educação Ambiental figuram entre os escolhidos, demonstrando a preocupação desses sujeitos em uma melhor preparação para o exercício docente.

Entretanto, constatamos também que alguns professores estão inclinados a desenvolver, ou desenvolvem outras funções diferentes do exercício docente na Educação Básica, o que fica expresso quando dizem

Também sou advogado durante o período diurno. (P10)

Um dos motivos que me levaram a fazer o mestrado está relacionado com o meu desejo em ser professor da universidade e melhorar de vida. (P13)

Depoimentos como esses nos fazem ponderar que os motivos que fazem esses professores procurarem cursar outras graduações, ou mesmo progredirem em seus estudos através de cursos de especialização e mestrado, estão relacionados não somente ao exercício da docência, mas, também, a elevação de seus rendimentos para patamares mais satisfatórios e capazes de promover uma

melhoria tanto do padrão de consumo, como da própria qualidade de vida desses sujeitos.

Essa postura por parte dos professores aponta não somente para a necessidade de valorização profissional expressa em suas falas, mas, também, sinaliza para a possibilidade de êxodo desses sujeitos não somente para o Ensino Superior, como, também, para outras áreas distintas da esfera educacional.

Diante dessas possibilidades, percebemos que tornar a carreira docente mais atrativa pode contribuir sensivelmente para a mitigação desse problema – valorização profissional. Contudo, convém destacar que

é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao "estar professor", que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010, p. 145).

A observação contida na pesquisa da Fundação Carlos Chagas alerta para os motivos que atualmente provocam a diminuição da procura da carreira docente. Nesse cenário, percebemos a urgência de se elaborar formas mais adequadas e coerentes de valorização profissional. Esta parece uma condição inequívoca para se garantir a permanência de profissionais competentes no exercício de suas funções, desempenhando suas atividades com qualidade e dignidade, e contribuindo para a melhoria da educação em um contexto mais amplo e democrático.

Dando continuidade a análise dos dados levantados, constatamos que a maioria dos professores é concursada e nomeada, bem como deixa transparecer as representações sociais nas quais o serviço público confere certo grau de estabilidade, conforme expressão dos discursos dos sujeitos investigados, que destacam entre os benefícios da carreira pública, a possibilidade de prosseguir exercendo as suas funções, mesmo em cenários socioeconômicos adversos. Cabe informar, que somente um deles é contratado e aguarda a oportunidade de um novo concurso.

Quando questionados se lecionavam em outro turno, além do noturno, verificamos que a maioria dos professores disse que sim. Nesse sentido, convém destacar que a quantidade de horas trabalhadas pelo professor, também está relacionada à qualidade das aulas, tendo em vista que

A sobrecarga de trabalho, muitas turmas, às vezes, em três períodos diferentes, faz com que tenha menos tempo disponível para o planejamento das aulas e o aprimoramento profissional, embora muitos tenham cursado pós-graduação ou uma segunda graduação. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2010, p.49).

Esse aspecto somado ao fato de que uma parcela expressiva dos educadores está optando em fazer outras graduações distintas da licenciatura, bem como o fato de estarem se qualificando para o exercício no Ensino Superior, aponta novamente para a necessidade de se promover uma intervenção no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação, em especial do professor.

Os estudos destacados nos permitem constatar, que a sobrecarga de trabalho também pode ser apontada como indicativo não somente para a desmotivação dos professores, como também, repercute no agravamento de outros problemas típicos do campo da educação, como o comprometimento da qualidade das aulas e a própria diminuição da qualidade de vida dos docentes.

Estudos como o de Leda Scheibe (2010) afirmam que

As pesquisas sobre a profissão de professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se, dentre outros aspectos: os baixos salários predominantes; e a deterioração das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdo e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional (OLIVEIRA & FELDFEBER, 2006, apud SCHEIBE, 2010, p. 984).

Em nosso estudo também identificamos que existe uma série de problemas que precisam ser solucionados, em especial no que se refere a sobrecarga de trabalho dos docentes, como vemos a seguir:

Quadro 4 – Professores que trabalham em outro turno, além do noturno

PROFESSOR	SIM		NÃO
	MATUTINO	VESPERTINO	
P1		X	
P2			X

P3			X
P4		X	
P5	X	X	
P6	X	X	
P7	X	X	
P8	X	X	
P9		X	
P10			X
P11	X	X	
P12	X	X	
P13	X	X	

FONTE: Elaborado pelo autor

Percebemos que a minoria dos professores não trabalha em outros turnos. Entre aqueles que desenvolvem suas atividades em outros horários, a maioria também está empregada no período matutino e vespertino. Essas informações sugerem que esses sujeitos necessitam de complementação dos seus rendimentos e, por isso, desenvolvem suas atividades em outros turnos e em outras instituições.

Acreditamos que a redução da sobrecarga de trabalho, bem como a melhoria das condições salariais dos professores pode funcionar sensivelmente na mitigação de parte dos problemas em que se encontra a educação no Brasil. Também, concordamos com Scheibe (2010) ao destacar que atualmente existe uma grande pressão sobre os professores em relação a iniciativas que propiciem melhor desempenho dos estudantes nos resultados dos exames nacionais e internacionais. As críticas apontam, principalmente, para a má formação dos docentes e para o pouco compromisso destes com o desempenho dos estudantes.

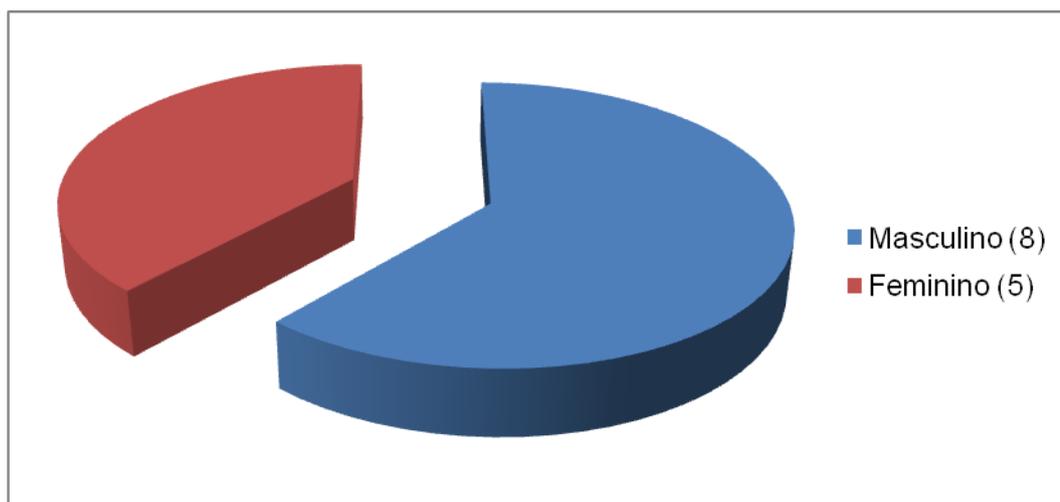
Por isso, concordamos com o posicionamento da autora quando nos informa que:

A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos. (SCHEIBE, 2010, p. 985).

Acreditamos que instalações mais adequadas, a maior valorização e remuneração dos professores, bem como a realização de planejamentos pedagógicos mais adequados às especificidades de cada região, estão entre os aspectos que podem contribuir para que as instituições escolares ofereçam uma melhor qualidade de ensino.

Diante das informações levantadas foi possível verificar que no segmento escolhido – Ensino Médio – predominam professores do sexo masculino, conforme o exposto no gráfico:

Gráfico 1 – Distribuição por sexo



FONTE: Elaborado pelo autor

O gráfico mostra que, em nossa pesquisa, há uma predominância de professores do sexo masculino. Entretanto, estudos mostram que houve uma inversão que deve ser considerada em análises sobre o tema. É o caso, por exemplo, da obra “Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos”, da autora Magda Chamon, ao destacar que

O magistério não nasceu como uma ocupação feminina, quer no Brasil, quer em outros países. Ele se transformou em ocupação feminina, carregando em seu bojo um valor peculiar: o de cumprir, estrategicamente, o papel de produzir uma nova forma de organização escolar que surgia com os ideais republicanos. Também, esse magistério carregava o valor de reproduzir de uma nova lógica da organização do processo de trabalho, emergente no Brasil, condizente com um amplo movimento das sociedades ocidentais, em torno do modo de produção capitalista. (CHAMON, 2005, p. 43).

Com esse cenário, podemos destacar o caráter estratégico do exercício profissional feminino na educação. Inicialmente, não se tratava de inserir a mulher no exercício profissional da educação por uma questão de vocação. Paralelamente, constatamos que os aspectos históricos são decisivos para compreender o predomínio da mulher neste ou naquele segmento, bem como a representação de que a docência escolar é uma atividade tipicamente feminina. Nesse sentido, Chamon (2005) acrescenta que

A mulher era detentora de vasta experiência no âmbito doméstico, com amplas habilidades desenvolvidas na organização e higienização de seus lares, na ordenação dos espaços e dos tempos, na disciplinarização das crianças. Ela era mais econômica e, ainda, mais submissa do que os homens. Com todas essas características a mulher seria a profissional ideal para essa nova cultura escolar. No entanto, tais habilidades foram silenciadas em nome do discurso repetitivo e estereotipado da professora como segunda mãe. (CHAMON, 2005, p. 124).

Essa concepção evidencia um discurso, e uma representação, que coloca a mulher como detentora de uma vocação capaz de superar as adversidades típicas do exercício docente. A própria representação da professora como segunda mãe perpassa pelos mais diversos grupos sociais. Tal aspecto parece servir de estímulo, ou explicação, para a participação da mulher na docência, bem como para gerar a estruturação de um monopólio feminino relacionado ao trabalho docente nas escolas primárias.

Em outra abordagem, disponibilizada na obra de Claudia Mazzei Nogueira (2004), que aborda “A Feminização no Mundo do Trabalho”, encontramos a

observação para o fato de que “o capital, ao explorar a mulher como força de trabalho, apropria-se com maior intensidade dos seus ‘atributos’ desenvolvidos nas atividades reprodutivas”, além de “intensificar a desigualdade de gênero na relação de trabalho” (NOGUEIRA, 2004, p. 36-37)

É conveniente destacar que a incorporação do conceito de gênero na análise da feminização do magistério brasileiro é um fenômeno bem mais recente. Nesse sentido, partilhamos da afirmação de Vianna (2001) quando destaca que

Embora o exame do magistério com base na ótica das relações de gênero seja recente e escasso, ele apresenta reflexões interessantes sobre diversos aspectos: trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas. (VIANNA, 2001, p. 88).

Ao direcionarmos a atenção especificamente para as professoras investigadas, chamou-nos a atenção o fato de que elas, além de constituir uma minoria, são responsáveis pontualmente pelas disciplinas: Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Artes. O restante das disciplinas possui um professor como responsável pelos conteúdos a serem ministrados.

Informações dessa natureza nos permitem constatar que, no que se refere ao Ensino Médio do nosso espaço de investigação, ocorre um predomínio masculino na docência das disciplinas oriundas das Ciências Sociais, Naturais e Exatas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Química, Biologia, Matemática e Física). A atuação das mulheres está voltada principalmente para o estudo das linguagens e das artes, conforme citado no parágrafo anterior.

Em relação à faixa etária dos professores, verificamos que a maioria possui grande experiência, fato comprovado pela faixa etária em que se encontram e pelo tempo na docência. Um número expressivo desses professores possui idade igual ou superior a 41 anos e exerce a profissão a mais de 10 anos. O quadro a seguir demonstra como as faixas etárias se colocam neste grupo.

Quadro 5 – Estrutura etária dos professores

IDADE	PROFESSORES
Entre 20 e 25	0
Entre 26 e 30	0
Entre 31 e 35	1
Entre 36 e 40	4
41 ou mais	8

FONTE: Elaborado pelo autor

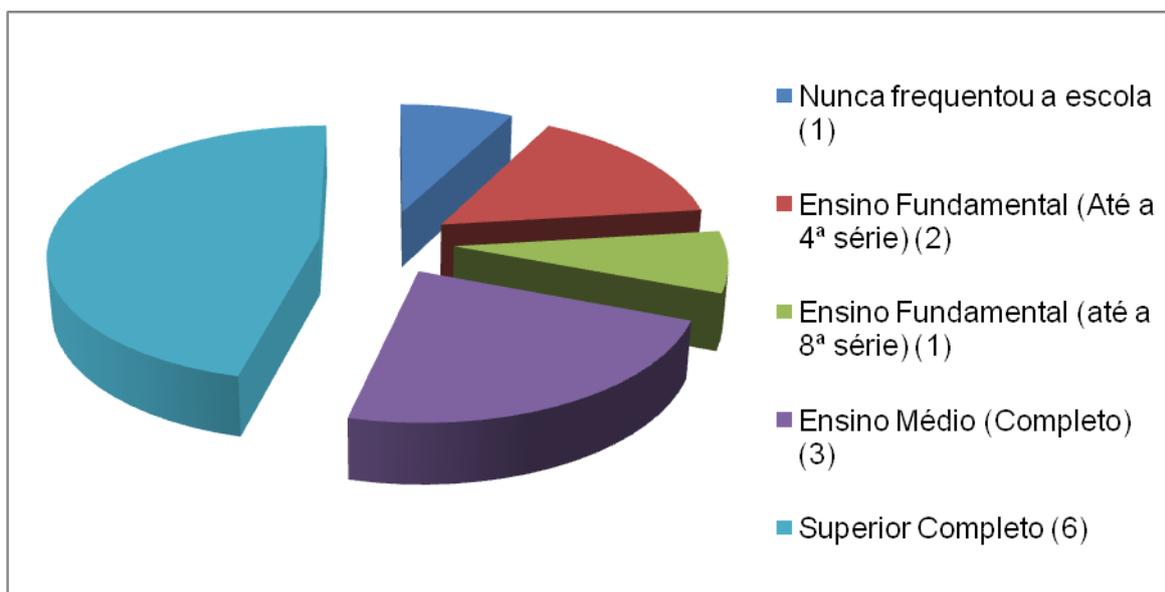
A relação em entre a faixa etária e o ponto de vista dos professores apresentada, traz informações que evidenciam variações significativas quanto à opinião dos docentes, especialmente no que diz respeito à faixa etária.

Cabe, pois, recorrer aos estudos desenvolvidos por Huberman (2000), nos quais destaca que todos os professores passam por fases ao longo de sua carreira. Acreditamos que a faixa etária e o tempo de docência dos professores podem interferir sobre suas práticas e torná-las mais atrativas aos alunos, o que pode repercutir em um melhor aprendizado para os discentes. Professores mais experientes e ativos constituem excelentes possibilidades relacionadas a trocas de experiências entre o corpo docente e discente de uma instituição.

Paralelamente a esse aspecto, Huberman (2000) destaca que a idealização profissional para muitos se apresenta distante do imaginário do professor recém-graduado. Isso ocorre, tendo em vista que o cenário educativo composto por dificuldades do cotidiano profissional, bem como do enfrentamento dos atores que dificultam o fazer pedagógico do professor, levam-no a conhecer um sentimento de “sobrevivência” em relação ao magistério. Em outra perspectiva, se a primeira experiência profissional for satisfatória, essa “descoberta” pode representar a realização para o educador.

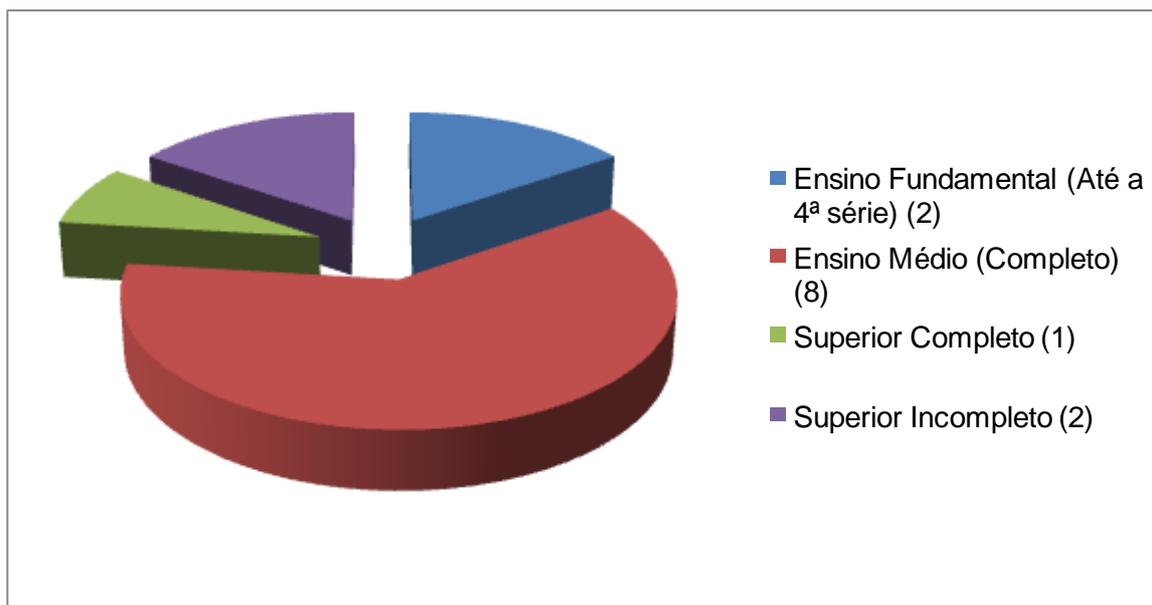
Continuando nossa análise sobre o questionário de perfil, procuramos saber sobre o nível de instrução dos pais e mães de nossos sujeitos. Esses dados estão expressos nos gráficos 2 e 3:

Gráfico 2 – Escolaridade das Mães



FONTE: Elaborado pelo autor

Gráfico 3 – Escolaridade dos Pais



FONTE: Elaborado pelo autor

Comparando as informações disponibilizadas nos gráficos 2 e 3, podemos identificar alguns dados curiosos. Ao mesmo tempo em que uma das mães de nossos sujeitos nunca frequentou a escola, outras seis possuem o nível superior completo. Em relação aos pais, percebemos que todos frequentaram a escola, entretanto somente um deles possui formação completa em nível superior.

Percebemos que, enquanto aproximadamente metade das mães possui o nível superior completo, a maioria dos pais possui formação correspondente ao Ensino Médio. Mesmo se levarmos em consideração a formação superior incompleta vamos constatar que as mães levam vantagem no que se refere ao nível de instrução.

Entendemos que o processo de formação dos pais e mães dos professores está relacionado com as representações desses sujeitos, uma vez que é também na família que começamos a desenvolver conceitos, preconceitos, juízo de valores e diversos outros aspectos que podem interferir na leitura e na interpretação dos acontecimentos do cotidiano.

Vale ressaltar que outras influências podem se sobrepor à dos pais e mães, seja através da escola, do convívio com outras pessoas, ou mesmo através do contato com outras culturas, ambientes e contextos sociais.

O quadro a seguir possibilita uma melhor comparação das informações em relação ao nível de instrução dos pais e mães dos professores;

Quadro 6 – Nível de Instrução das Mães e dos Pais

ESCOLARIDADE	MÃE	PAI
Nunca frequentou a escola	1	0
Ensino Fundamental (até a 4ª Série)	2	2
Ensino Fundamental (até a 8ª Série)	1	1
Ensino Médio (Completo)	3	8

Ensino Médio (Incompleto)	0	0
Superior Completo	6	1
Superior Incompleto	0	2

FONTE: Elaborado pelo autor

Outra informação levantada foi em relação à renda mensal dos professores e de suas famílias. Podemos verificar que a maioria dos entrevistados está inserida em uma faixa salarial que oscila entre três e dez salários mínimos⁷, o que corresponde a um valor contido entre R\$ 1.866,00 e R\$ 6.220,00 reais.

Em relação a essa informação, o próximo quadro expõe como esse grupo se distribui nessas faixas de rendimentos:

Quadro 7 – Renda Mensal dos Professores

RENDA	Nº de PROFESSORES
Até 3 salários	0
De 3 a 10 salários	7
De 11 a 20 salários	4
De 21 a 30 salários	2
Mais de 30 salários	0

FONTE: Elaborado pelo autor

Relacionando as informações apresentadas anteriormente com as divulgadas pelo IBGE (2010) através da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNAD) que foi realizada em 2009, podemos considerar que os sujeitos de

⁷ Nossa pesquisa utiliza a base de cálculo de R\$ 622,00 (seissentos e vinte e dois reais) para o salário mínimo vigente no país no ano de 2012, instituído pelo Decreto presidencial nº 7.655/11 e disponível no Diário Oficial da União de 26 de dezembro de 2011.

nossa pesquisa estão inseridos dentro da classe média, uma que vez que esse instituto estabelece uma faixa de rendimento similar para esse extrato da população (entre R\$ 1.126,00 e R\$ 4.854,00).

Em relação ao processo de informatização na escola, os professores consideram que o computador ainda se constitui em um problema, tendo em vista que, segundo suas observações boa parte das escolas não possui computadores adequados; quando possuem não funcionam; quando funcionam são subutilizados. Convém informar que a totalidade dos sujeitos entrevistados possui computadores conectados à internet em suas residências e que os mesmos recorrem a esse recurso para o planejamento de suas aulas.

Informações como as destacadas no parágrafo anterior são expostas, em algumas pesquisas, da seguinte forma:

Os dados mostram que livros, revistas, internet e música são instrumentos bastante utilizados no planejamento das aulas. Como seria razoável supor, a internet (57%) e a música (47%) são mais utilizadas por professores jovens, enquanto os de maior faixa etária dão preferência a instrumentos mais tradicionais: livros paradidáticos, jornais e revistas. De modo geral, os professores utilizam, em média, quatro fontes diferentes no planejamento de suas aulas. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p.53-54).

Os sujeitos investigados confirmam essas informações, uma vez que tanto a internet, quanto músicas, livros didáticos e paradidáticos, jornais e revistas são utilizados pela maioria dos professores durante o processo de planejamento de suas aulas.

5.1.2 Núcleos de sentido/ Unidades temáticas

Relembramos que os núcleos de sentido e unidades temáticas convergem para os significados revelados nos discursos dos sujeitos, partindo de ideias centrais sobre os temas analisados. Esses núcleos resultam, portanto, da análise de temas que promovem o desmembramento do texto em unidades de sentido para em seguida serem reagrupados em categorias.

No diálogo estabelecido com os professores no momento das entrevistas, percebemos em suas falas diversas formas de entendimento sobre Educação Ambiental, práticas educativas, consciência ambiental, problemas ambientais, preparação das aulas, entre outras, que foram construídas ao longo de suas

existências, intimamente relacionadas às suas representações e concepções de vida, e percebendo que cada indivíduo possui características específicas e estão inseridos em contextos múltiplos e complexos.

Esses fenômenos mostram-se perceptíveis ao analisarmos as variadas relações e experiências desses sujeitos com o mundo. Foram influenciados, desde o nascimento, por fatores que atuaram direta ou indiretamente na construção de uma cultura que sofreu interferência da família, dos grupos sociais que esses indivíduos fazem parte, não somente por meio do conhecimento científico, literário, tecnológico, religioso, mas, principalmente, do senso comum.

Por isso, recorreremos à técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) e buscamos captar as principais representações sociais expressas nos discursos dos professores do Ensino Médio, do Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva.

Para Bardin (1977) fazer uma análise de conteúdo, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição possua significação para o objetivo analítico escolhido.

A partir da leitura dos dados levantados, identificamos os núcleos de sentido e os categorizamos conforme a ordem das ideias expressas pelos entrevistados. Destacamos que a categorização aqui colocada refere-se a um procedimento sistemático que nos permitiu descobrir os "núcleos de sentido" expressos nas falas dos sujeitos investigados, além de verificar os significados relativos ao pensamento dos professores sobre a Educação Ambiental. Nesse processo, elegemos cinco unidades temáticas (Aspectos Conceituais; Abordagem da EA; Consciência Ambiental; Problemas Ambientais e Interdisciplinaridade) que destacaremos a seguir.

Aspectos Conceituais

Em relação à abordagem dos aspectos conceituais que envolvem a Educação Ambiental, compartilhamos da percepção de Reigota (1991) que entende que os termos meio ambiente e Educação Ambiental são constantemente utilizados em diversos meios (comunicação, discursos políticos, livros didáticos, músicas, entre outros) demonstrando grande diversidade conceitual e possibilitando diferentes

interpretações. Tomando por base essa percepção, verificamos que por diversas vezes, tais informações são influenciadas pela vivência pessoal, profissional e pela veiculação midiática, o que se reflete nos objetivos, métodos e conteúdo das práticas pedagógicas dos professores.

Esse conjunto de aspectos se manifesta na resposta de alguns professores investigados, que entendem a expressão Educação Ambiental a partir da **Preservação** ou Conservação, conforme citações a seguir:

Educação Ambiental corresponde orientar os indivíduos na preservação do planeta em que vivemos como um todo. (P4)

Consiste em um conjunto de conhecimentos para você manter o ambiente propício à vida do ser humano aqui, não é! Preservando os rios, entendeu? Mais ou menos isso mesmo. Não queimando o lixo. Alguns conceitos mais ou menos nessa linha. (P7)

Preservar o meio ambiente, por ser fundamental para a vida. (P10)

Eu entendo Educação Ambiental na prática! Muito mais voltada para uma questão de reciclagem, de conservação, do que propriamente com conceitos secundários... Não que não seja importante, mas, muito mais voltada para a prática do que para a teoria. (P12)

A preservação aqui colocada é percebida como a ação de se conservar o que já existe, protegendo de algum dano futuro. Trata-se de defender e resguardar algo, protegendo e impedindo de uma anunciada destruição.

Reunindo as informações apresentadas pelos professores P4, P7, P10 e P12, podemos inferir que para esses sujeitos a Educação Ambiental pode ser entendida, portanto, como um conjunto de conhecimentos e práticas que objetivam proteger e conservar o meio ambiente dos danos causados pela ação humana.

Em outra abordagem conceitual, identificamos que as respostas dos professores também contextualizam a Educação Ambiental a partir da **Conscientização**. O que pode ser verificado nos seguintes destaques:

Eu entendo a Educação Ambiental como uma tentativa de alimentar a consciência do aluno em relação a políticas, a boas políticas em relação ao meio ambiente. (P2)

É a ação que é a noção que o professor tem da Educação Ambiental para passar para o aluno... Corresponde à conscientização da necessidade, da importância, de levantar esses pontos com eles em sala de aula. (P3)

Eu entendo a Educação Ambiental como a possibilidade de formar uma consciência e uma relação habitual de cuidado com o meio ambiente. Isso implica: sala de aula, casa, os espaços sociais em que as pessoas convivem. (P6)

Educação Ambiental é pensar, analisar, refletir,... sobre a questão do meio ambiente. Como o aluno está se comportando diante dessas questões que são tão importantes na nossa vida. (P11)

A Educação Ambiental é um processo através do qual os indivíduos e a coletividade desenvolvem suas ações e estratégias com vistas ao aprimoramento de uma conscientização sobre as questões ambientais. (P13)

Das falas dos sujeitos P2, P3, P6, P11 e P13, inferimos que a Educação Ambiental é concebida como um conjunto de processos que possibilitam a construção de uma consciência ambiental, e permitem elaborar estratégias de ação, análises e reflexões sobre os problemas ambientais.

Em relação aos aspectos conceituais, somente um dos sujeitos não expressou claramente um conceito para Educação Ambiental, fazendo uma abordagem divergente em relação a essa questão:

*A Educação Ambiental é um termo ainda muito **místico** dentro da questão do ensino, principalmente, da questão do Ensino Médio... por conta da própria formação do professor, por conta das dificuldades de entendimento de como se deve trabalhar a questão da Educação Ambiental. (P1) (grifo nosso)*

Essa abordagem nos permite levantar alguns questionamentos, tais como: Por que esse sujeito não apresentou um conceito claramente definido sobre essa questão? O que esse professor pretende nos informar quando utiliza a expressão “místico”? Quais seriam as principais dificuldades consideradas por esse professor?

Cabe observar que, no momento da realização das entrevistas os sujeitos ficaram livres para se expressarem da forma que desejassem, ao mesmo tempo, o pesquisador procurou não interferir nas respostas apresentadas, tendo em vista que o mais importante nesse momento era captar em seus discursos as representações que possuíam e manifestavam em suas falas.

Entender como os professores percebem a Educação Ambiental é fundamental para se compreender melhor como esses sujeitos estabelecem as interrelações entre o homem e o ambiente, como também suas expectativas, satisfações e insatisfações, julgamentos e comportamentos. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais nos auxilia na compreensão das entidades compostas

por representações sociais manifestadas sob a forma de discursos coletivos que os indivíduos internalizam e utilizam como seus. (JODELET, 2001).

Percebemos os professores como comunicadores de diversos discursos e, por isso, concordamos com Lefevre (2010), quando destaca que a comunicação funciona como sustentáculo das formações sociais e pressupõe códigos compartilhados, como o linguístico e o ideológico. Esse autor ainda acrescenta que

Os membros de uma formação social determinada costumam falar (aproximadamente) a mesma língua (no caso da não existência de formas dialetais), mas não compartilham necessariamente as mesmas ideias, possuindo, contudo, em comum um determinado nível de compartilhamento que permite que ideias, mesmo divergentes, possam ser trocadas. (LEFEVRE, 2010, p. 21)

Esses códigos, juntamente com as representações sociais, não ocorrem no vazio, tendo em vista que também estão relacionados com o plano material da vida social, tanto dos indivíduos como da própria coletividade. Tais aspectos sofrem influência de condições relativas dos seus contextos históricos, que desenvolvem formações sociais que se caracterizam pela tendência de impor sua marca nos diversos estratos que compõem a sociedade.

Abordagem da Educação Ambiental

Quando questionados sobre a forma de utilização da Educação Ambiental em suas práticas educativas, os professores destacaram quatro perspectivas que estão relacionadas a formação, conteúdos, projetos e planejamento. Demonstram entender que a utilização da EA nesses processos faz com que o estudante se torne mais consciente dos atuais problemas ambientais, abrindo a possibilidade para uma participação mais ativa na adoção de medidas destinadas a mitigação dos diversos problemas de ordem ambiental ou socioeconômica.

Entre os professores investigados, percebemos que alguns entendem que a compreensão de Educação Ambiental está relacionada ao processo de **formação** do educador e do educando. Destacam que nas licenciaturas em Língua Portuguesa, Geografia e Biologia são oferecidas melhores condições para se promover o debate dos assuntos relacionados ao meio ambiente, como: limpeza dos

espaços públicos, coleta do lixo, reciclagem, preservação do patrimônio natural e cultural, entre outros. Esses aspectos são manifestados da seguinte forma:

Eu utilizo sim a Educação Ambiental na prática educativa por conta de um processo de formação... Eu trabalho com formação de professores... O percurso de estudo no qual eu estou colocada, me habilita, me dá oportunidade de trabalhar com a Educação Ambiental. Então, ela é incorporada sim na minha prática e, eu trabalho principalmente com a pedagogia de projetos, porque eu vejo essa possibilidade de organização de conteúdos como uma forma positiva de incorporar a questão da Educação Ambiental no Ensino Médio. (P1)

O professor de Português acaba trabalhando com assuntos infinitos. Dependendo do contexto da aula, dependendo do contexto do aluno, dependendo da situação, dependendo de uma série de coisas. (P3)

Eu tento conscientizar os alunos a não picharem, a não depredarem a escola... Tudo isso vai acarretar em problemas para a escola... A orientação é de sempre preservar a escola. (P8)

Cuidando da limpeza e orientando para a reciclagem do lixo. Eu espero que eu esteja contribuindo. (P10)

Podemos inferir que as falas dos entrevistados conduzem para a percepção de que entre aqueles que utilizam a Educação Ambiental em suas aulas, assim o fazem por considerarem que a formação que possuem apresenta maior afinidade com as temáticas ambientais, além de possibilitar a compreensão da EA como elemento fundamental nos processos de interpretação e conscientização dos alunos sobre as demandas decorrentes da relação homem e ambiente.

P1, por exemplo, utiliza a EA quando está trabalhando com a capacitação de professores, pois entende que o professor precisa ter essa orientação em seu processo de formação. Já P3, P8 e P10 trabalham com os alunos abordando assuntos previamente definidos, pois pretendem desenvolver uma conscientização de seus alunos quanto à preservação do espaço escolar e do próprio ambiente como um todo.

Diante dessas observações, concordamos com Guimarães (2004) que o processo de formação dos educadores deve ser mais crítico em relação às temáticas ambientais. Esse aspecto deve objetivar o rompimento da “fragilização nas práticas de Educação Ambiental” e promover o fortalecimento da EA no espaço escolar. Percebemos, pois, que a melhoria do processo de formação dos professores contribui, diretamente, na formação dos estudantes.

Vale destacar, ainda, que pesquisas (SATO, 1997; GUERRA, 2001) confirmam que ações pontuais, com abordagem e representações sociais

naturalistas (REIGOTA, 2010), não tem sido suficientes para a incorporação da dimensão ambiental no currículo e na institucionalização da EA. Estes trabalhos demonstram que a Educação Ambiental, em diversos casos, continua sendo tratada de forma conservadora e tradicional.

Entendemos que o processo de formação do professor e do aluno deve contribuir para a transformação de atitudes e valores. Entretanto, reconhecemos que é necessário o desenvolvimento de um trabalho de médio e longo prazo, que possibilite a adoção de uma prática pedagógica mais coerente com as demandas decorrentes das questões ambientais.

Além da formação, outra abordagem manifestada pelo discurso dos sujeitos investigados direciona para a utilização da Educação Ambiental com a perspectiva dos **conteúdos** a serem trabalhados. Percebemos que alguns entrevistados acreditam que suas ações estão limitadas aos conteúdos específicos que devem ser trabalhados em sala de aula, conforme as citações a seguir:

Só trabalho com os conteúdos previstos pelo plano de ação da Secretaria de Educação do Estado. Estou trabalhando alguns temas relativos ao meio ambiente. Só assim, resumidamente. (P2)

A partir da teoria a gente procura fazer com que o aluno pratique. Embora seja no Ensino Médio, a gente sabe que o nosso conteúdo está voltado para esse sistema que é o ENEM, mas, faz com que a gente possa praticar também... (P11)

Eu utilizo a Educação Ambiental em minhas práticas educativas. Entretanto, admito que poderia fazer muito mais. Tenho a sorte de ter as temáticas ambientais dentro dos conteúdos que devo trabalhar durante o ano. Além disso, sempre que trabalho temáticas, como: economia, vegetação, industrialização, urbanização, população, tento relacioná-las com as questões ambientais que se fazem necessárias. (P13)

A partir das declarações dos entrevistados, podemos inferir que consideram ser a Educação Ambiental trabalhada quando estiver expressa nos conteúdos de suas disciplinas.

Enquanto P2 limita suas ações aos conteúdos recomendados pela Secretaria de Educação do Estado, P11 toma como referência os conteúdos disciplinares do Ensino Médio, bem como os que estão previstos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). P13, por sua vez, mesmo se limitando aos conteúdos disciplinares, procura trabalhar por uma perspectiva transversal, conforme recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Entendemos que a Educação Ambiental deve ser trabalhada na escola não somente pela imposição de um conteúdo ou por ser uma exigência prevista em lei, mas porque acreditamos ser uma forma de aprendermos e ensinarmos que a humanidade tem o dever e o compromisso ético de proteger o planeta. Convém destacar a observação de Coutinho (2009), quando diz que

De acordo com as determinações e orientações vigentes, é dada aos profissionais em educação – dirigentes, coordenadores e professores dos diferentes níveis de ensino e disciplinas -, a responsabilidade de inserir a Educação Ambiental no âmbito da educação formal. Para tanto, necessário se faz que os mesmos tenham acesso à fundamentação teórica e às bases metodológicas da formulação, gestão e monitoramento de programas e projetos de Educação Ambiental nas suas respectivas formações acadêmicas. Só assim, de fato, poderão contribuir para ações individuais e coletivas que conduzam à sustentabilidade socioambiental. (COUTINHO, 2009, p. 40).

Acreditamos, também, que alguns conteúdos devem ser repensados para que permitam um tratamento interdisciplinar das questões ambientais entre as disciplinas. Nesse sentido, Narcizo (2009) acrescenta que

A Educação Ambiental precisa ser entendida como uma importante aliada do currículo escolar na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento emancipação. (NARCIZO, 2009, p. 91).

Por isso, acreditamos que a Educação Ambiental não deve ser tratada somente por atividades pontuais, mas por toda uma mudança de paradigmas que possam repercutir em reflexões contínuas e apropriações de valores coerentes que superem as dificuldades enfrentadas, ao mesmo tempo em que possibilitem a instalação de uma consciência ambiental sólida e permanente.

Em outra perspectiva, os **projetos** figuram como possibilidades de trabalho dos professores em relação à utilização da Educação Ambiental em suas práticas. Aqueles que recorrem a essa prática expressam:

Desenvolvendo projetos com esse tema. (...) Através de pesquisas em textos que tratam do tema Educação Ambiental. Através de aulas extraclasse, atividades extraclasse, sempre que tenho oportunidade. (P4)

Eu uso (projetos). Não totalmente, mas eu consigo usar sim. A forma como trabalho com os materiais reciclados, na conscientização dos meninos, dos adolescentes. Dentro dos recursos que eu tenho. Até porque as escolas do Estado são bem carentes. (P12)

Vale destacar que trabalhar a Educação Ambiental sob a perspectiva de projetos oferece uma série de possibilidades de ações interdisciplinares que podem fomentar a criatividade e o aprimoramento do raciocínio dos estudantes, entretanto, Narcizo (2009) nos adverte que

Projetos impostos por pequenos grupos ou atividades isoladas, gerenciadas por apenas alguns indivíduos da comunidade escolar – como um projeto de coleta seletiva no qual a única participação dos discentes seja jogar o lixo em latões separados, envolvendo apenas um professor coordenador – não são capazes de produzir a mudança de mentalidade necessária para que a atitude de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos sólidos se estabeleça e transcenda para além do ambiente escolar. (NARCIZO, 2009, p.92)

A advertência da autora nos permite constatar que é necessário procurar alternativas que promovam uma contínua reflexão sobre as iniciativas de Educação Ambiental na escola, com o intuito de fomentar o desenvolvimento da cidadania. A própria Política Nacional de Educação Ambiental destaca que

São objetivos fundamentais da educação ambiental: [...]

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (Art. 5º) (BRASIL, 1999).

Cabe dizer que os projetos de Educação Ambiental não devem ser meramente ilustrativos, mas fruto das necessidades, tanto da comunidade escolar, como da própria sociedade. Nessas ações, devemos tenta construir um futuro melhor, em que o desenvolvimento socioeconômico esteja equilibrado com as demandas ambientais e se aproxime o máximo possível dos princípios da sustentabilidade.

Entre os professores que declararam que não utilizam a Educação Ambiental, somente dois tentaram justificar essa postura, apresentando os seguintes argumentos:

Como prática educativa, não! Nós utilizamos, às vezes, textos que tem o tema relacionado com a Educação Ambiental, mas, na prática mesmo, não! (P5)

Na sala de aula, não. É claro que em algumas situações, sim. A gente sempre pede, por exemplo: quando você está em sala de aula e observa que um aluno seu está poluindo... Então a gente pede para que o aluno coloque o lixo em seu devido lugar. (P7)

Mesmo manifestando que não utilizam a Educação Ambiental em suas aulas, esses professores deixam aberta a possibilidade de se inserir as temáticas ambientais em suas atividades, desde que previamente definidas e contextualizadas com os conteúdos que devem ministrar. Esse aspecto reforça a necessidade de se aderir a um processo de implementação que não seja exclusivista, mas, que permita a cooperação e a participação autônoma dos atores envolvidos.

O **planejamento** também surgiu como orientação para o desenvolvimento das ações de alguns professores durante suas aulas. Em relação a esse aspecto, os professores se expressam:

Ela (a EA) é contemplada no planejamento, dada à importância que eu vejo na questão da Educação Ambiental para esse homem, que na sua formação global, na sua formação geral, é um tema de suma importância. (P1)

Utilizo o planejamento para desenvolver os projetos, pesquisas e aulas... Sempre busco textos e projetos que tratem desse tema. (P4)

Fazendo o básico. O trivial. Então, o que seria esse básico, esse trivial? Saber selecionar o lixo produzido tanto na escola quanto em casa... (P8)

Em alguns conteúdos. Quais os conteúdos? A questão da arte realista... Trabalho com vídeos, fotografias mostrando o conteúdo social... (P11)

Tento construir objetivos que contemplem as questões de forma bastante diversificada. Sei que a Educação Ambiental deve ser trabalhada por uma ótica transversal. Por isso, logo no começo do ano seleciono alguns filmes, textos, temas e ações que possam ser desenvolvidos e explorados no decorrer do ano. (P13)

Notamos que alguns professores, mesmo planejando suas ações, possuem uma atuação limitada e pontual em relação a alguns conteúdos, como o demonstrado por P8 e P11. Paralelamente, também encontramos aqueles (P1, P4 e P13) que percebem o planejamento como um componente essencial tanto para o desenvolvimento de suas aulas de forma transversal, quanto para a formação geral dos alunos.

Tomando por base o planejamento em ações de Educação Ambiental, concordamos com Alonso (2002) que o ato de planejar não deve ser concebido a partir da dualidade entre planejamento e execução. Esses processos não são tarefas isoladas que devem ser atribuídos a grupos distintos. A autora destaca que

Uma das premissas dessa concepção é que ao dividirem-se responsabilidades entre aqueles que concebem, ou planejam e aqueles que executam o que foi planejado, isenta-se o trabalhador da responsabilidade

pelo sucesso ou fracasso constatado nos resultados finais do seu trabalho. (ALONSO, 2002, p. 23).

Por isso, entendemos que o planejamento apresenta diversas possibilidades de percepção da realidade, avaliação dos caminhos percorridos e construção de referenciais futuros. Trata-se, portanto, do lado racional da ação, em que devemos reavaliar os processos e estabelecer deliberações sobre os resultados esperados, procurando a melhor forma de se alcançar os objetivos pré-definidos.

Consciência Ambiental

A partir da análise do material coletado, destacamos outra unidade temática em relação ao desenvolvimento da **consciência ambiental**. Consideramos esse aspecto importante, uma vez que os problemas de ordem ambiental estão ganhando cada vez mais espaço não somente nos debates e conteúdos escolares, mas, também, em outras áreas de grande abrangência social, a exemplo dos meios de comunicação (rádios, jornais, televisão, entre outros).

Motivo pelo qual as questões de ordem ambiental acabam se tornando, de um modo geral, mais presentes no cotidiano das pessoas. Essa condição reforça a necessidade de desenvolvermos estratégias voltadas para a Educação Ambiental, tendo em vista o desenvolvimento de uma conscientização e sensibilização sobre as demandas decorrentes do meio ambiente.

Percebemos que os entrevistados compreendem que a consciência ambiental se constitui em uma condição cada vez mais pertinente. Não somente por conta dos grandes impactos que o modo de vida da sociedade contemporânea tem provocado, mas principalmente pelas consequências decorrentes dessa postura.

Quando questionados sobre de que forma provocavam seus alunos para o desenvolvimento da consciência ambiental, os professores destacaram três perspectivas relacionadas, principalmente ao trabalho, a orientação e a reflexão.

Entre os investigados notamos que alguns consideram que a consciência ambiental pode ser atingida através de **trabalhos** realizados dentro ou fora da sala de aula. Em relação a esse aspecto, os professores se manifestaram:

A questão do desenvolvimento da consciência ambiental tem uma dimensão de resgate de valores, de conceitos, de procedimentos... Então, eu tento, de

início, mostrar que esse tema precisa ser contemplado nas diversas áreas... Eu sempre parto do contexto do aluno... Eu provoço o aluno a partir do contexto de sua realidade... Por exemplo, esse ano já implementamos um projeto trabalhando a questão do lixo... (P1)

Fazendo trabalhos. Atividades extraclasse. Atividades de conscientização, mesmo dentro da classe. Textos, como eles falam sobre questões ambientais. Nas avaliações, na medida do possível tento colocar alguma coisa que seja voltada para o meio ambiente. Que tenha o fundo ambiental. (P12)

O desenvolvimento da consciência ambiental está relacionado a um processo de conscientização de cada indivíduo. Esse processo passa pelo resgate de um conjunto de valores, conceitos e procedimentos que possibilitam um melhor aprimoramento na tomada de decisões sobre as questões ambientais.

Por essa perspectiva, Reigota (2010, p.11) acrescenta que a Educação Ambiental “trata-se de uma educação que visa não só uma utilização racional dos recursos naturais (para ficar só nesse exemplo), mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental”. Por isso, também acreditamos que para que ocorra uma participação mais eficaz de cada cidadão em relação a essas questões, é necessário que antes se construa uma consciência ambiental pautada em valores e decisões adequadas às demandas oriundas do meio ambiente.

Em outras respostas, percebemos que alguns professores consideram que podem alcançar a consciência ambiental através da **orientação** dos estudantes sobre os problemas de ordem ambiental. Em relação a esse aspecto dizem:

Eu procuro alertar para o perigo da poluição, em relação aos rios principalmente... Trazendo exemplos em relação a poluição dos rios, que outrora foram rios produtivos, rios limpos, e que hoje estão em um estado de poluição que tem haver com a prática diária das pessoas jogando lixo, coisas parecidas.... (P2)

Orientando para se ter um ambiente saudável... que seja limpo. Para não sujar as paredes... Você preservando a água, que é outro bem importante. Se você não usar a água com moderação, ela irá faltar no futuro. (P7)

Fazendo uma comparação com outras escolas, com outros alunos de outras escolas, com outras cidades, com outros estados. Fazendo essa comparação e mostrando a realidade. Assim como você ensina, mostra o caminho, ... Agora, infelizmente, esse caminho ele vai seguir se ele quiser. (P8)

Nas falas percebemos que para alguns professores a consciência ambiental está relacionada com a análise e orientação para problemas ambientais

como a poluição e utilização racional da água, conforme citação de P2 e P7. Já para P8, é necessário realizar comparações em diversos planos (local, regional, global), de modo a se construir uma melhor contextualização sobre a realidade dos alunos.

Em outra perspectiva, os sujeitos da pesquisa consideram que a obtenção da consciência ambiental deve ser obtida a partir da **reflexão** sobre as temáticas ambientais, dizendo::

Essa provocação só ocorrerá diante de um texto e de um contexto. Senão, não falaria... Por exemplo, hoje nós vamos falar sobre água e se tiver uma relação pra falar sobre o meio ambiente... (P3)

Através de questionamentos sobre a importância da preservação sobre o meio ambiente. Através da conscientização, também, da importância dessa preservação [...] do meio ambiente como um todo. (P4)

A provocação acontece somente com relação ao texto. Nós discutimos e analisamos as situações como é que estão... A questão das geleiras, descongelamento, etc (P5)

No máximo, o que a gente faz sem planejamento é questionar como eles se relacionam com o próprio ambiente deles em sala de aula. É a questão da própria manutenção do espaço físico da escola (cuidado, limpeza). (P6)

Questionando. Dando exemplos de danos provocados ao meio ambiente. (P10)

Através da reflexão e da apreciação das obras de arte e vídeos expostos que a gente passa. (P11)

Através de debates em sala de aula. Tentando relacionar o cotidiano escolar e particular de cada um deles com as temáticas ambientais. Mostrando o que cabe ao governo e o que cabe ao cidadão. Não é uma tarefa fácil... (P13)

Percebemos, pois, que alguns professores provocam seus alunos para o desenvolvimento da consciência ambiental a partir da análise e discussão de textos e vídeos previamente selecionados, bem como de questionamentos e debates relacionados sobre as diversas temáticas ambientais. Constatamos, também que, para esses professores, a consciência ambiental é o resultado de uma série de processos, análises e debates travados diariamente sobre os problemas relativos à ação humana no ambiente.

Chamou-nos a atenção, o fato de somente um professor declarar que não se preocupa em contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ambiental, se expressando da seguinte forma:

Praticamente, eu não trabalho com isso! É até bom tu abrires esse parêntese pra mim, para eu começar a verificar essas questões. (P9)

Esse comentário alerta-nos para o fenômeno de que nem todos os professores estão envolvidos em trabalhar o tema meio ambiente de forma transversal em suas aulas, conforme orientação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, percebemos a disponibilidade e o interesse desses professores em repensarem suas estratégias de ação e promoverem a abordagem dessa temática em suas aulas.

Por isso, evidenciamos a necessidade de adoção de formas mais eficazes para a Educação Ambiental, tendo em vista que mesmo os professores que dizem não abordar essas temáticas em suas aulas poderiam contribuir com suas experiências e participações em planejamentos coletivos que vislumbrem o aprimoramento da Educação Ambiental no espaço escolar.

Entendemos que a consciência ambiental deve ser desenvolvida com o propósito de garantir o exercício da cidadania pelas presentes e futuras gerações. Concordamos com Narciso (2009, p. 92) ao afirmar que “o papel desempenhado pelo professor, como mediador do conhecimento na visão da Didática, proporciona ao profissional da educação um posicionamento crítico e reflexivo quanto às questões da Educação Ambiental”.

É importante destacar a Educação Ambiental como um processo permanente de aprendizagem, que valoriza o pensamento crítico e constitui cidadãos comprometidos com o desenvolvimento de soluções para os problemas de ordem local e global. Em outras palavras, destacamos uma EA que contribua para a construção de uma consciência ambiental para os indivíduos e para a sociedade, sem desconsiderar os diversos processos que podem funcionar como limitadores dessa ação (o não acesso a educação formal de qualidade; as demandas socioeconômicas da sociedade; a própria necessidade de sobrevivência).

Problemas Ambientais

Durante o processo de análise dos dados, identificamos que os **problemas ambientais** constituem outra unidade temática formada a partir das falas dos sujeitos de nossa pesquisa. Partimos do entendimento de que os problemas ambientais são consequência direta da intervenção humana nos diferentes espaços

terrestres, causando desequilíbrios no ambiente e comprometendo a qualidade de vida. Concordamos que

As práticas que permeiam o desenvolvimento da Educação Ambiental são estritamente dependentes da percepção e da representação que os diversos indivíduos fazem de meio ambiente. [...], são elas que podem auxiliar na condução das práticas educacionais para uma dimensão mais pontual, como mero conteúdo naturalista a ser aprendido, ou para o desenvolvimento de capacidades e sensibilidades para identificar e compreender os problemas ambientais, para a mobilização e comprometimento com a tomada de decisões voltadas à melhoria da qualidade ambiental e por, conseguinte, de vida. (RODRIGUES e COLESANTI, 2005, p. 4).

Quando questionados sobre que problemas ambientais consideravam mais importantes para serem trabalhados na escola, os professores destacaram três perspectivas: a primeira, a poluição como aspecto mais importante; a segunda afirma que vários aspectos merecem ser considerados simultaneamente; e a terceira chama atenção para a reciclagem. No que se refere à poluição, alguns dos sujeitos se expressaram da seguinte forma:

A poluição, o efeito estufa, a preservação dos animais que estão em extinção (...) e preservação do meio em que eles vivem: escola, casa. (P4)

Eu acho muito importante a questão da limpeza, da higiene. (P5)

Eu acho que o principal problema ambiental, hoje em dia, é exatamente essa ocupação dos espaços urbanos, porque vejo que as pessoas vivem nas cidades, mas não se relacionam significativamente na preservação dessa cidade (manutenção, limpeza, etc) (P6)

Poluição dos rios, quimadas,... (P7)

As pichações, as cadeiras quebradas... Eu tento mostrar exatamente isso: vamos tentar preservar a escola, não sujar, não pichar, não quebrar as carteiras... Sinceramente, não tem dado muito resultado, mas, a gente tem tentado. O que não pode é desistir. (P8)

Ter cuidado com o lixo, que eles não tem. Separar papel, plástico,... Isso tudo é trabalhar com o meio ambiente. (P9)

A questão da higiene, da limpeza, da conservação do material, do desperdício do material. (P11)

A questão do lixo, da reciclagem e do uso consciente dos recursos. Eu acho que é fundamental. (P12)

As falas dos sujeitos levam a entender que a poluição se constitui no principal problema de ordem ambiental para ser trabalhado na escola. Esse aspecto

é perceptível, quando os professores falam sobre o lixo, higiene (limpeza), depredação do patrimônio escolar, efeito estufa, poluição dos rios etc.

Uma pequena parte dos professores, entretanto, considera que **vários** problemas ambientais são pertinentes e importantes para serem trabalhados na escola. Esses professores entendem que a preservação do ambiente depende de ações coletivas e diversificadas, o que fica evidenciado quando dizem:

São inúmeros os problemas que são importantes para serem trabalhados na perspectiva da Educação Ambiental. É por isso, que eu sempre priorizo a questão da realidade na qual a escola está inserida, na qual o aluno está inserido. Eu preciso partir dessa realidade para entender os problemas locais, para buscar a dimensão global. (P1)

Vários. Principalmente, aqui na área, por exemplo, a questão do mangue poderia ser interessante para trabalhar. Enchente, pesca, lixo, poderiam ser interessantes... Poderia escolher várias coisas interessantes de uma área em relação a Educação Ambiental. (P3)

Acho que todos os problemas ambientais deveriam ser abordados no espaço escolar. A escola é um dos espaços de excelência para que essas discussões, debates sejam travados. Como esperar que uma sociedade seja comprometida com as questões ambientais se a escola não insere no processo de formação o debate dessas questões? Acho que todos os seguimentos de uma escola deveriam ter uma orientação sólida sobre as questões de ordem ambiental. (P13)

Constatamos, ainda, que os professores concebem a Educação Ambiental a partir de perspectivas diversificadas que apontam para várias possibilidades de ação. Para esses sujeitos os problemas ambientais deveriam estar mais presentes nos conteúdos disciplinares, possibilitando um maior debate das temáticas ambientais, de modo a implementar iniciativas mais responsáveis relacionadas às ações antrópicas no meio.

Cabe ressaltar que a maioria dos entrevistados considera que seus alunos não estão preparados para enfrentarem os problemas decorrentes das questões ambientais. Destacam que a escola possui um importante papel na conscientização dos alunos e da própria sociedade. Dizem, também, que utilizam a Educação Ambiental em suas práticas educativas e reconhecem que não realizam o planejamento de ações que tomam por base as temáticas ambientais. Essa informação sugere que há um distanciamento entre a consciência que afirmam possuir e o domínio do conhecimento sobre o tema.

Outro aspecto a destacar é o fato de que a maioria dos entrevistados reconhece que trabalha de alguma forma as temáticas ambientais, contudo, também

declara que não conhece nenhuma atividade de Educação Ambiental desenvolvida pela escola em que exerce suas atividades. Vejamos o que dizem:

Tem um trabalho que eu reforço, que é o trabalho do professor de Geografia, que é um trabalho que eu vejo ainda como pontual, isolado. (P1)

Já ouvi falar de um projeto no turno vespertino. Visitas que foram feitas ao Parque ambiental da Vale e, também, uma trilha que eles fizeram em algum local aqui próximo. (P4)

Antes de entrar aqui na escola, teve uma professora que fez projetos de Educação Ambiental, mostrando, conscientizando o pessoal... (P8)

Os projetos que a escola faz todos os anos, no final do ano. Os projetos são feitos em grupos. A escola escolhe um tema e deixa o professor livre para trabalhar esse tema. (P11)

Ouvi falar de um trabalho da professora de Biologia, do turno vespertino, que trabalhava as questões ambientais. Ela trabalhou com seus alunos a questão da reciclagem de papel e fez uma trilha ecológica com eles. No turno noturno, percebo iniciativas isoladas e de poucos professores para o desenvolvimentos das temáticas em relação a Educação Ambiental. (P13)

Essas informações demonstram que os professores desconhecem uma ação coordenada pela escola, ou por um grupo de professores, para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental na instituição em que trabalham. Mesmo reconhecendo a EA como uma estratégia importante para o desenvolvimento de uma melhor qualidade de vida, esses sujeitos também parecem apresentar uma desconexão entre os propósitos que dizem possuir e as práticas que dizem realizar.

Apesar dessa constatação, compartilhamos da observação de Reigota (2010) ao considerar que pesquisas realizadas junto a grupos sensibilizados para as questões ambientais e suas aplicações educativas não devem ser vistas de forma conclusiva. Nesse sentido podemos inferir que a partir das representações sociais de meio ambiente e Educação Ambiental dos professores podemos compreender melhor as práticas cotidianas desses sujeitos sobre os temas abordados.

Interdisciplinaridade

Continuando a análise, outra unidade temática percebida na fala dos professores está relacionado a representações sociais que eles demonstram possuir sobre a **interdisciplinaridade** da Educação Ambiental. A maioria dos entrevistados reconhece que a EA não é específica de uma única disciplina.

Partimos do entendimento de que a interdisciplinaridade não anula as especificidades de cada disciplina. Contudo, é necessário que cada disciplina estabeleça um diálogo entre si e com o mundo para que a interdisciplinaridade possa ocorrer. Dessa forma, vislumbramos a construção de novas possibilidades em diversas áreas, em especial no campo educacional.

Quando questionados em relação às disciplinas que consideravam estar melhor relacionadas com as temáticas ambientais, identificamos que alguns professores consideram que **todas** deveriam trabalhar as temáticas ambientais. Em relação a esse aspecto, se manifestam:

Todas as disciplinas. Todos os componentes curriculares devem (ou deveriam) incluir nas suas propostas a questão da Educação Ambiental. (P1)

Para dizer a verdade, todas deveriam estar. Se isso fosse uma preocupação da escola. Se isso fosse uma preocupação da Secretaria de Educação. Se isso fosse uma preocupação do governo, acho que todas as disciplinas estariam (ou teriam) como trabalhar a questão ambiental. (P3)

Eu penso que todas. Mas, de modo mais específico a Filosofia discute a questão da ética. A Sociologia faz a discussão sobre as ocupações dos espaços sociais. A Geografia, a Química, a Biologia possuem uma função muito significativa nessa discussão do meio ambiente. E a própria Educação Artística que trabalha em especial com a questão da sensibilidade. (P6)

Na realidade, todas são envolvidas. De uma forma, ou de outra, todas são envolvidas. Mas, acho que Geografia e Biologia são mais próximas. (P7)

Todas. A Educação Ambiental não é só para o professor de Biologia, para o professor de Geografia. A Sociologia, a Filosofia... Todas estão englobadas. Educação Ambiental é interdisciplinaridade. Você não tem uma matéria específica. Todos os professores têm que estar envolvidos. (...) Muitos não participam achando que não tem nada a ver, mas, tem tudo a ver sim. (P8)

Todas. Certamente, todas. A questão é que desde sempre somos habituados a perceber as disciplinas curriculares como elementos fragmentados dentro do currículo. O conhecimento é universal e as temáticas ambientais podem e devem ser contempladas por essa perspectiva. Sem dúvida, seria uma grande evolução se conseguíssemos romper com essa fragmentação. (P13)

Ao se expressarem dessa forma, demonstram compreender que o caráter disciplinar do ensino formal dificulta o processo de aprendizagem dos estudantes em relação às temáticas ambientais. O ensino fragmentado não estimula o desenvolvimento da inteligência, isto é, do estabelecimento de conexões entre fatos e conceitos, que poderiam aprimorar o pensamento sobre o que está sendo estudado. Por isso, concordamos com Morin (2000, p. 45), quando destaca que “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”.

Para reforçar essa perspectiva de que a interdisciplinaridade não está limitada a simples integração de conteúdos, mas que, por outro lado, se propõe a uma reorganização curricular em determinadas áreas de conhecimento, possibilitando uma contextualização que direciona para a construção da identidade, da diversidade e da autonomia é que podemos, também, recorrer ao que está contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando afirma que

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999a, p. 89).

Percebemos, pois, que a interdisciplinaridade pretende estabelecer relações de complementaridade e convergência entre os conhecimentos. Também, por isso, é importante ficar atento aos conteúdos e estratégias a serem desenvolvidos dentro do espaço escolar. O currículo precisa ser construído levando em considerações esses aspectos e possibilitando à comunidade escolar as condições necessárias para um convívio integrador e proativo na sociedade.

Mesmo não afirmando que todas as disciplinas curriculares estavam relacionadas as temáticas ambientais, alguns professores destacaram **várias** disciplinas que estavam mais relacionadas às temáticas ambientais. Vejamos suas falas:

A Língua Portuguesa, através da leitura e interpretação textual. A Geografia. A Biologia, que trabalha diretamente com a vida, com a preservação da vida. A Sociologia, que também trabalha temas importantes e relevantes da sociedade. A História. Acho que as mais importantes são essas. (P4)

Geografia, História, Português... Acho que só. São disciplinas que podem trabalhar a questão. (P5)

Biologia, Geografia, História, Química, Física. A Geografia diz respeito ao estudo da Terra, o movimento, a preservação. A Biologia é o estudo da vida. A Química e a Física, que até hoje se discute quem são as verdadeiras responsáveis pelas explosões atômicas... (P10)

Acho que Química, Biologia e Geografia. Porque tem temas que são muito transversais. Também tem temas que tem a ver com essas disciplinas que tem a ver com o meio ambiente. A Química tem a questão da reciclagem, a produção de materiais. A Biologia também tem muito a ver, quando você conhece alguns biomas, ... determinadas espécies... A Geografia, também, pela mesma questão da Biologia, que é voltada para as áreas técnicas. Quando se fala de bioma, por exemplo, envolve tanto o conceito biológico quanto geográfico. (P12)

Esses professores consideram que mais de uma disciplina se relaciona diretamente com as temáticas ambientais. A maioria também incluiu a disciplina que leciona dentro do contexto das que estão relacionadas com as questões que envolvem o meio ambiente.

Os relatos nos permitem inferir que reconhecem a Educação Ambiental por uma perspectiva interdisciplinar, o que fica demonstrado ao considerarem que as temáticas ambientais se relacionam com várias disciplinas. Entretanto, a partir dos relatos de P4, P5, P9, P11 e P12, podemos constatar que, mesmo nesse cenário, consideram que as disciplinas de Geografia, Biologia e História possuem maior afinidade com as temáticas ambientais.

Percepção que nos remete à observação de Fazenda (1999, p. 66) ao dizer acreditar que “a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina”. Entendemos que o professor deve ter uma visão abrangente sobre as várias disciplinas, além de estar sensível às especificidades relacionadas à forma como seus alunos constroem seus conhecimentos. Talvez, esses aspectos em conjunto possam contribuir para o desenvolvimento de ações interdisciplinares mais abrangentes dentro e fora do ambiente escolar.

Chamou-nos a atenção que apenas um professor destacou somente uma disciplina relacionada com as temáticas ambientais, se expressando da seguinte forma:

Eu acho que a Geografia. Eu acho que a Geografia somente. (P2)

A partir do depoimento levantamos algumas questões: Por que considerar que somente a disciplina Geografia está relacionada com as temáticas ambientais? Quais aspectos contribuem para esse entendimento? Por que o entrevistado não relacionou a disciplina que leciona com as temáticas investigadas? Essas e outras questões suscitam a necessidade de aprofundamento da temática em análise, que deverá ser explorada em estudos futuros.

Outra percepção foi a de que, mesmo destacando a variedade de disciplinas que se relaciona com a Educação Ambiental, a maioria dos entrevistados acaba evidenciando a forma fragmentada de perceber as questões decorrentes do ambiente. Concordamos com Morin (2000), que a educação deve romper com essas

fragmentações para mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem.

Ainda com relação à fragmentação do conhecimento, recorrer novamente a Morin (2000, p. 44), quando coloca em destaque que

para a educação do futuro, é necessário rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...

Entendemos que a estrutura disciplinar hierarquizada do sistema escolar, geralmente dificulta uma tentativa de atitude interdisciplinar. Em relação aos sujeitos investigados, por exemplo, percebemos que não fizeram referência ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Na realidade, verificamos que boa parte dos entrevistados sequer sabe se a escola possui um PPP, o que nos aponta para a necessidade de maior envolvimento dos professores nos diversos processos e planejamentos realizados pela comunidade escolar. Acreditamos que essa postura poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias e ações que possam, de fato, alcançar a almejada interdisciplinaridade.

Prosseguindo com nossas análises, relembramos que desde 1997 os PCNs foram lançados e podem servir de orientação aos professores de todo o Brasil, desde que adaptados às realidades locais. Nos parâmetros, o meio ambiente é apresentado como um tema transversal que deve ser trabalhado por todas as disciplinas.

Esse aspecto reforça a importância do professor como mediador de diversos saberes e como agente indispensável para que os alunos possam construir conhecimentos sólidos, além de desenvolverem suas múltiplas capacidades diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização de nossa pesquisa procuramos analisar as representações sociais de Educação Ambiental expressas nas interlocuções de professores do Ensino Médio do Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva. Compreendemos que essas representações interferem no fazer docente dos professores, bem como na percepção destes em relação às diversas formas de desenvolvimento de práticas de educação compatíveis com a elaboração da consciência ambiental.

Analisando os discursos coletados tivemos elementos para aprofundar nossa compreensão sobre o que pensam e o que dizem os professores do Ensino Médio sobre EA. Constatamos que, entre outros aspectos, os professores estão sensíveis à necessidade de se inserir a EA no cotidiano das disciplinas que ministram, entretanto, as ações práticas e efetivas parecem se distanciar dessa compreensão.

Verificamos que a maioria leciona em outros turnos, possui outra graduação além da licenciatura, bem como já concluiu, ou está em fase de conclusão de um curso de pós-graduação. Diante das informações analisadas, também percebemos que os professores estão preocupados com a melhor qualificação de seus estudos, bem como vislumbram a possibilidade de trabalhar em outras áreas diferentes da docência, pois se consideram desvalorizados no exercício da profissão que escolheram.

Constatamos que a falta de experiência não configura um problema para a maioria dos professores, tendo em vista que, em média possuem idade igual ou superior a 41 anos e estão na condição de nomeados do serviço público estadual a mais de dez anos. Chamou-nos a atenção o fato da maioria dos professores ser do sexo masculino, tendo em vista que a docência na educação básica muitas vezes é associada como um ofício prioritariamente feminino.

Analisando as interlocuções produzidas pelos sujeitos da pesquisa a partir das entrevistas, elegemos cinco núcleos de sentido. São eles: Aspectos Conceituais, Abordagem da Educação Ambiental, Consciência Ambiental, Problemas Ambientais e Interdisciplinaridade.

Prosseguindo com nossas considerações e tomando por base o núcleo de sentido nominado de **Aspectos Conceituais**, inferimos que os professores investigados percebem a EA através de duas perspectivas principais: a da Preservação ou Conservação ambiental e a da Conscientização dos indivíduos para as questões decorrentes do ambiente. Esse aspecto nos remeteu a Reigota (1991; 2010), pois percebemos que os professores entendem a EA de forma heterogênea, bem como relacionamos esse entendimento com o processo de formação das representações desses sujeitos, possivelmente construídas, desde os primeiros anos vivenciados na escola e na família.

Em **Abordagem da Educação Ambiental**, verificamos que os professores compreendem EA a partir de quatro aspectos principais: o processo de formação de alunos e de professores; os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; a perspectiva de projetos; e a orientação para o planejamento das atividades escolares.

Tomando por base essa verificação destacamos a necessidade de transformação de atitudes e valores, através de um processo de formação mais crítico e consistente dos educadores sobre as demandas ambientais. Em relação aos conteúdos, constatamos que os professores consideram que estão limitados aos conteúdos disciplinares previstos nos livros didáticos, paradidáticos e no rol de conteúdos adotados como referência para o ENEM.

Essas observações nos fazem concordar com Narcizo (2009), pois acreditamos que a EA é uma importante aliada no processo de construção do currículo escolar e, por isso, devemos procurar um conhecimento que supere a fragmentação imposta pelos conteúdos disciplinares.

Ainda sobre a Abordagem da Educação Ambiental, constatamos que os professores entendem que ao desenvolverem projetos de EA podem contemplar uma série de possibilidades referentes à interdisciplinaridade dos temas ambientais, do que apontamos a necessidade de junção desses projetos não limitados somente a um professor, a uma disciplina e a um pequeno grupo de alunos.

Esse aspecto contribui para defendermos a ideia de que quanto maior o número de pessoas (alunos, professores, corpo técnico) e disciplinas envolvidas,

melhores serão as possibilidades de se trabalhar a EA por uma perspectiva interdisciplinar.

Os professores entendem que a Educação Ambiental também deve servir de orientação para o planejamento das atividades escolares. Contudo, esse entendimento parece estar desconectado de uma preocupação relacionada com a dualidade entre planejamento e execução, conforme nos alerta Alonso (2002). Dessa forma, destacamos que o planejamento apresenta diversas possibilidades em relação ao desenvolvimento da EA, dentro e fora do espaço escolar, permitindo o trabalho interdisciplinar e transversal das questões ambientais.

Outra unidade temática identificada através das representações dos professores corresponde à **Consciência Ambiental**. Através dessa unidade inferimos que os sujeitos da pesquisa consideram a Consciência Ambiental a partir de três perspectivas: trabalho, orientação e reflexão. Dessa forma, compreendem que a Consciência Ambiental somente pode ser conseguida através da realização de trabalhos e atividades extra-classe que promovam a conscientização, bem como o resgate de valores, conceitos e procedimentos sobre o ambiente.

Também consideram que é através da orientação dos estudantes para as questões ambientais que se pode chegar à Consciência Ambiental. Possivelmente, a orientação destacada pelos professores está relacionada ao cotidiano das pessoas, passando pela preservação dos recursos naturais e comparando as realidades individuais e coletivas relacionadas a cada estudante.

Constatamos, ainda, que os professores pensam que é através da reflexão dos temas ambientais que se pode alcançar a Consciência Ambiental. Para eles o professor deve provocar, questionar, planejar, debater e refletir sobre essas questões, de modo a possibilitar o exercício da cidadania para as presentes e futuras gerações. Esse entendimento nos conduziu para as observações de Narcizo (2009) que concebe o professor como mediador de conhecimentos críticos e reflexivos sobre as questões ambientais.

No que se refere à percepção dos professores sobre os **Problemas Ambientais**, a poluição e a reciclagem foram os principais destaques. Verificamos que para esses sujeitos a poluição se constitui no grande problema de ordem ambiental, relacionando-se tanto com aspectos mais pontuais como o lixo e a

deprecação do patrimônio escolar, quanto com questões mais abrangentes (poluição dos rios e efeito estufa).

Inferimos, também, que alguns sujeitos da pesquisa consideram existir vários problemas ambientais que devem ser trabalhados pela escola. Para esses professores, o mais importante seria explorar a transversalidade da Educação Ambiental, pois entendem que as diversas questões de ordem ambiental devem ser abordadas nas diversas disciplinas, de diversas formas, de modo a fomentar iniciativas mais responsáveis com o ambiente.

Verificamos que os professores acreditam que as iniciativas de reciclagem do lixo, por exemplo, não tiveram a preocupação necessária de justificar a importância dessa ação para as populações envolvidas. Ainda assim, consideram essa iniciativa como fundamental para a amenização dos problemas de ordem ambiental.

Quanto a Unidade Temática nominada de **Interdisciplinaridade**, percebemos que a maioria dos entrevistados considera que a EA está relacionada com todas ou várias disciplinas. Aqueles que consideram a EA relacionada à totalidade das disciplinas, partem do entendimento de interdisciplinaridade em seu amplo sentido, conforme orienta Morin (2000) ao rejeitar a fragmentação e a compartimentação do conhecimento, principalmente em relação às questões ambientais.

Ainda que alguns professores não percebam que todas as disciplinas curriculares devam abordar as temáticas ambientais, uma parte expressiva destes entende que várias disciplinas podem discutir os aspectos ambientais de forma mais intensa e presente durante as aulas.

Apesar da maioria dos entrevistados perceber a Educação Ambiental por uma ótica que privilegia a interdisciplinaridade, a análise dessas informações nos possibilitou o surgimento de algumas questões: Por que esses professores não materializam a interdisciplinaridade da forma que dizem percebê-la? Por que durante a elaboração de seus projetos eles não priorizam a construção coletiva dessas ações? Será que a escola contribui para o isolamento desses sujeitos em suas atividades? Será que a escola está preparada para lidar com as representações sociais desses sujeitos sobre as questões ambientais?

Acreditamos que ainda exista uma tendência conservadora nas representações desses sujeitos, visto que alguns expressam ideias pautadas nos avanços proporcionados pelos debates em torno das questões ambientais, mas, a maioria parece não concretizar as ações que dizem ser adequadas ao tratamento da Educação Ambiental na escola. Dessa forma, torna-se necessária a conquista de espaços para reflexões mais aprofundadas sobre as demandas oriundas do ambiente, do mercado e da vida. Será que a escola e os professores estão preparados para suplantar essas necessidades?

Entendemos que o sucesso ou o fracasso de uma Educação Ambiental de qualidade na escola não possui uma única causa ou explicação. Por isso, devemos desenvolver a capacidade de compreender coletivamente as possibilidades de explicação para esses fenômenos.

Dizer que esses professores compreendem ou não a Educação Ambiental como ela deveria ser, não garante que a realidade referente às questões ambientais se modifique. O que percebemos é que as representações desses sujeitos parecem se configurar como anúncios autoexplicativos das indagações levantadas.

A desvalorização histórica e a descrença gradativa nos professores não tem contribuído para a resolução ou amenização dos problemas ambientais encontrados tanto no âmbito da escola, quanto da própria sociedade. Parece-nos indispensável a adoção de estratégias em diversas frentes, não somente em direção à valorização da carreira docente e da educação como um todo, mas, também, em relação à melhoria da qualidade de vida dos diversos grupos sociais.

Como modificar esse cenário? Acreditamos que devemos rever nossas concepções e construir um processo de educação continuada, que também seja crítico, democrático e transformador. Dessa forma, compreendemos que, mesmo sem resolver os grandes problemas relacionados à Educação Ambiental, poderemos restringi-los, e contribuir com ações que repercutam no desenvolvimento da Educação Ambiental para a formação de cidadãos críticos e ambientalmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES MOREIRA, Antonia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de Oliveira (org.). **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-46.
- ALONSO, Myrtes. **O Trabalho Coletivo na Escola**. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. PUC-SP, 2002. p. 23-28.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BARCELOS, T. M. Subjetividade: inquietações contemporâneas. In: **Revista Educação e filosofia**. v. 16. n. 32, p. 149-159. jul/dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/671/607>> Acesso em: 26 de janeiro de 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977, p.226.
- BERGER, Peter; LUKMANN, Thomas. A sociedade como Realidade Subjetiva. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978. p.173-215.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A construção curricular no cotidiano dos alunos de cursos de formação de professores. In: MELO, Maria Alice. **Desafios Pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação**. São Luís: EDUFMA, 2008.
- _____. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra. Coimbra. 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3. ed. atual. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. **Diretrizes para operacionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental**, 1999b. Disponível na internet no endereço: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_legislacao/20_legislacao_18032009111654.pdf> Acesso em: 24 de julho de 2009.
- BURBANO PAREDES, José Bolívar. **Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência de educação escolar indígena na Área indígena Krikati**, In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. Urucum, genipapo e giz: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. (Org.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005. 180 p.

COUTINHO, Solange. A educação ambiental na formação de professores. In: SEABRA, Giovanni (org.). **Educação Ambiental**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 39-51

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: Zibas, Dagmar M.L. et al. (orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 103-134

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996, 169p.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas-SP: Alínea, 2006.

DUARTE, Rosália. **Entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

DUVEEN, Gerard. O poder das idéias (Introdução). In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 2009, p. 7-28.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Tradução Fernando Dias Andrade. São Paulo: Martin Claret, 2009.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em Representações Sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio". In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marize (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil:** relatório preliminar. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>> Acesso em: 04 de Maio de 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGO. Ser Professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais.** São Paulo, 2010, v.1. p. 17-64. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br> > Acesso em: 05 de Junho de 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAZZI, M. C. et. Al.. Construindo Caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem. **Revista eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 09, p. 98 – 111, jul. – dez. 2002.

GIESTA, Nágila Carpolíngua. **Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar.** Porto Alegre:UFRGS, 1994.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica:** alternativas de mudança. 46ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira. **Diário de Bordo:** navegando em um ambiente de aprendizagem cooperativa para Educação Ambiental. Florianópolis, 2001. 336 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina.

GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da educação ambiental:** da forma à ação. Campinas: Papirus, 2006.

JESUS, Tânia. Cidadania, Gestão Municipal e Responsabilidade Ambiental. In: SEABRA, Giovanni (org.). **Educação Ambiental.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 155-169.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais.** Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei & SAVIANI, Demerval (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Pesquisa de Representação Social:** um enfoque qualitativo. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. 224 p.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa. v. 30. n. 2. São Paulo: USP, 2004.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUINO, Jorge Correia. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa. v. 30. n.º.2. São Paulo: USP, 2004.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. Formação de Profissionais do Magistério. In: Câmara dos Deputados. **Consultoria Legislativa**. Brasília-DF, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/301279.pdf>> Acesso em: 17 de junho de 2012.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINASI, Luís Fernando. **Formação de Professores em Serviço: contradições na prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em Representações Sociais**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUINO, Jorge Correia. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora UFPB, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NARCIZO, Kaliane Roberta dos Santos. **Uma Análise Sobre a Importância de se Trabalhar a Educação Ambiental na Escola**. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 22. 2009, p. 86-94. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol22/art6v22.pdf>> Acesso em: 11 de junho de 2012.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Campinas: Autores Associados, 2004.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: STREY, Marlene Neves (et al). **Psicologia social contemporânea**: livro texto. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104-117.

OLIVEIRA, Maria Aparecida de; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. “Aluno do Noturno Aprende”: Representações Sociais de Estudantes do Ensino Médio, In: **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia** - Revista Técnico-Científica do Senac-DF/ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-DF. v.5, n.1, jul./dez. (2011). - Brasília: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-DF, 2011. Disponível em: <<http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/issue/view/10>> Acesso em: 21 de Janeiro de 2012.

PATRICIO, Zuleica Maria. **Métodos qualitativos de pesquisa**. Disciplina do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção de Produção da UFSC. Notas de aula. Florianópolis: UFSC, 1996.

PETEROSSO, Helena Gemignani. “Novas formas ocupacionais e a questão da educação profissional”, In: **Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**, Ed.: J. G. C. Meneses, São Paulo: Thomson. 2003.

QUEIROZ, Marcos S.; CARRASCO, Maria Angélica P. O doente de hanseníase em Campinas: uma perspectiva antropológica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 479-490, jul/set. 1995.

RAMOS, Marize (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1991. 63p.

RÊSES, Erlando da Silva. Do conhecimento sociológico à Teoria das Representações Sociais. In: **Sociedade e Cultura**. Jul/dez, v. 6. n. 2. UFGO: Goiás, 2003. p. 189-199.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; COLESANTI, Marlene T. de M. A percepção da problemática ambiental por professores da rede municipal de ensino fundamental de Uberlândia, MG. In: **Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente**. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://geografiahumanista.files.wordpress.com/2009/11/gelze.pdf>> Acesso em: 22 de junho de 2012.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SATO, Michèle. **Educação para o ambiente amazônico**. São Carlos, 1997. 239 p. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais). PPG Ecologia e Recursos Naturais. UFSCar.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (Org.) **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. (Org.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SÁ-SILVA, Jackson Ronnie de. **Projetos de Pesquisa em Educação Ambiental**. São Luís: UEMA, 2009.

SAVIANNI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**: Trajetória, trajetória, limites e perspectivas. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para o Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível na internet no endereço: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 de maio de 2012.

SEABRA, Giovanni. Educação Ambiental na Sociedade de Consumo e Riscos. In: SEABRA, Giovanni. **Educação Ambiental**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 11-24

SÊGA, Rafael Augustus. O conceito de Representações Sociais nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. In: **ANOS 90**. UFRS: Porto Alegre, 2000. p. 128-133.

STASIAK, Daiana; BARRICHELLO, Eugenia M. R. Mdiatização, identidades e cultura na contemporaneidade. In: **Contemporânea**. n. 9. v. 5. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, p. 107-117. Disponível em: < <http://www.contemporanea.uerj.br/> > Acesso em: 22 de junho de 2012.

VIANNA, Claudia Pereira. O Sexo e o Gênero na Docência. In: **Cadernos Pagu**. Campinas. n. 17/18. p. 81-103. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em: 04 de Maio de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, intitulada “*EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO: o que pensam e o que dizem os professores?*”, sob responsabilidade do pesquisador Hadryan Lima Rodrigues, aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos.

Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar desta pesquisa.

São Luís, ____ de _____ de 2011.

Hadryan Lima Rodrigues

Mestrando em Educação (UFMA)

Abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário (a) desta pesquisa e certifico que tenho a convicção de que minha colaboração com o fornecimento de informações será utilizada para análise dos dados pelo pesquisador.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO ANTONIO RIBEIRO DA SILVA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Disciplina que leciona:

1 Como você entende a Educação Ambiental?

2 Você utiliza a Educação Ambiental em suas práticas educativas? Justifique sua resposta.

(A) Sim

(B) Não

3 No planejamento de suas ações, você utiliza a Educação Ambiental para como orientação para suas aulas? Justifique sua resposta.

(A) Sim

(B) Não

4 De que forma você trabalha, em suas aulas, para o desenvolvimento de uma consciência ambiental?

5 Que problemas ambientais você julga importantes para serem trabalhados na escola?

6 Você considera que seu trabalho como professor está contribuindo para que seus alunos possam enfrentar os problemas decorrentes das questões ambientais? Justifique sua resposta.

(A) Sim

(B) Não

7 Você trabalha, de alguma forma, com seus alunos os problemas decorrentes das questões ambientais? Justifique sua resposta.

(A) Sim

(B) Não

8 Você conhece algum trabalho ou atividade de Educação Ambiental desenvolvido pela escola em que trabalha? Justifique sua resposta.

(A) Sim

(B) Não

9 Como você considera que sua disciplina pode trabalhar as temáticas que envolvem a Educação Ambiental? Justifique sua resposta.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO DE ENSINO ANTONIO RIBEIRO DA SILVA

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1 Instituição em que se formou:

: _____

2 Curso/ Graduação:

3 Possui algum outro curso de graduação?

(A) Sim

(B) Não

(C)

Qual? _____

4 Possui algum curso de pós-graduação?

(A) Sim

(B) Não

(C)

Qual? _____

5 Qual a sua situação?

(A) Contratado

(B) Nomeado

(C) outra.

Qual? _____

4. Você leciona em outro turno, além do noturno?

(A) Matutino

(B) Vespertino

(C) outro.

Qual? _____

5. Sexo

(A) masculino

(B) feminino

6. Qual sua faixa etária:

- (A) Entre 20 e 25 anos (B) Entre 26 e 30 anos (C) Entre 31 e 35 anos
(D) Entre 36 e 40 anos (E) Entre 41 anos ou mais;
-

7. Seu estado civil é:

- (A) solteiro (a) (D) separado (desquitado, divorciado)
(B) viuvo(a) (E) outro. Qual? _____
(C) casado(a) ou união estável
-

8. Escolaridade da Mãe.:

- (A) Nunca frequentou a escola (F) Superior completo
(B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série (G) Superior incompleto.
(C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série (H) Outra. Qual?
(D) Ensino Médio (2º grau) completo (I) Não sei.
(E) Ensino Médio (2º grau) incompleto
-

9. Escolaridade do Pai.

- (A) Nunca frequentou a escola (F) Superior completo
(B) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série (G) Superior incompleto.
(C) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série (H) Outra. Qual?
(D) Ensino Médio (2º grau) completo (I) Não sei.
(E) Ensino Médio (2º grau) incompleto
-

10. Qual a renda mensal de sua família? Para este cálculo considere a soma dos ganhos de todos os membros de sua família que trabalham e contribuem para a renda familiar, (inclusive o seu).

- (A) Até 3 salários mínimos (D) De 21 a 30 salários mínimos
(B) De 3 a 10 salários mínimos (E) Mais de 30 salários mínimos
(C) De 11 a 20 salários mínimos (F) Não sei
-

11. Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?

- (A) Sim (B) Não

APÊNDICE D – INFORMAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A ELEIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SENTIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO: o que pensam e o que dizem os professores.

QUESTÕES	1. Como você entende a Educação Ambiental?	2. Você utiliza a Educação Ambiental em suas práticas educativas? Justifique sua resposta.	3. No planejamento de suas ações, você utiliza a EA como orientação para suas aulas? Justifique sua resposta.	4. De que forma você trabalha, em suas aulas, para o desenvolvimento de uma consciência ambiental?	5. Que problemas ambientais você julga importantes para serem trabalhados na escola?
P 1	* Termo muito complexo por conta da formação dos professores; * de difícil entendimento de como se deve trabalhar a EA; * foge da responsabilidade de incorporar a EA no seu planejamento.	* Sim; * por conta de um processo de formação; * eu trabalho com formação de professores;	* Sim; Não respondeu; * dada a importância que eu vejo na questão da EA para a formação desse homem;	*Trabalho...contemplado nas diversas áreas; * Montando projetos relacionados a essa temática (ex.: trabalhando a questão do lixo); *Parto sempre da realidade da escola;	* Vários; * sempre priorizo a realidade na qual a escola está inserida; * partir da realidade para entender os problemas locais; * dimensão global;
P 2	* Uma tentativa de alimentar a consciência do aluno em relação a políticas, (...) ao meio ambiente;	* Sim; * Trabalhando os conteúdos previstos no plano de ação da SEDUC;	* Não.	* Orientação; *Trazendo exemplos em relação a poluição * Através de exemplos.	*Não respondeu;; *EXEMPLIFICOU: desenvolver a consciência do aluno; * Chamando a atenção dele;
P 3	* Tipo a conscientização da necessidade de levantar pontos na sala de aula;	* Sim; * Dependendo do contexto da aula, do aluno, da situação.	* Não.	*Reflexão * Só se o texto orientar para isto.	* Vários; * a questão mangue; * Enchente; * pesca; * Lixo; * preservação.
P 4	*Preservação Orientar os estudantes na preservação do planeta;	* Sim; Através de pesquisas, textos que tratam do tema EA; * Através de aulas extra-classe; * desenvolvendo projetos com esse tema para conscientizar os alunos.	* Sim; *através de projetos; *aulas; *textos.	*Reflexão *Questionamentos sobre a importância da preservação do meio ambiente * conscientização	* Poluição; * preservação dos animais; * efeito estufa; * extinção; * preservação do meio.
P 5	*Preservação algo que tenha alguma relação com a educação da higiene com o ambiente.	* Não; * Nós utilizamos às vezes textos que tem o tema relacionado à EA.	* Não.	*Reflexão * a provocação acontece somente texto for provocativo.	* Poluição; * limpeza; * higiene;
P 6	* Formar uma consciência para relação habitual de cuidado com o meio ambiente.	* Não. Pelo menos, não diretamente.	* Não.	*Reflexão *questionando como os alunos se relacionam com o próprio ambiente em sala de aula;	* Poluição; * ocupação dos espaços urbanos; * Manutenção. Limpeza. A própria da história, da cultura da cidade
P 7	* um conjunto de conhecimentos para você manter o ambiente propício a vida do ser humano. *Conscientização.	* Sim; * a gente pede ao aluno que coloque o lixo em seu devido lugar.	* Não.	* Através de orientação *Para você ter um ambiente saudável, limpo e preservando a água.	* Poluição dos rios; * Queimadas

QUESTÕES	1. Como você entende a Educação Ambiental?	2. Você utiliza a Educação Ambiental em suas práticas educativas? Justifique sua resposta.	3. No planejamento de suas ações, você utiliza a EA como orientação para suas aulas? Justifique sua resposta.	4. De que forma você trabalha, em suas aulas, para o desenvolvimento de uma consciência ambiental?	5. Que problemas ambientais você julga importantes para serem trabalhados na escola?
P 8	*Preservação É bem complicado, principalmente para os alunos e para a família dos alunos; * Relação de cuidado.	* Sim; * tento conscientizar os alunos a não picharem, a não depredarem a escola, como: quebrar carteira; quebrar ventiladores...	* Sim; *Conteúdo *Fazendo o básico. O trivial; *Não jogar o papel no chão.	*Orientação * Fazendo uma comparação com outras escolas, com outros alunos de outras escolas, com outras cidades, com outros estados;	* Poluição; * em escola pública é um caso sério! * a depredação do prédio.
P 9	*Preservação *Trabalhar com o meio ambiente.	* Não. Dentro da Matemática eu ainda não uso.	* Não.	* Não trabalho com isso; * não vejo preocupação com eles a respeito disso.	* Poluição; * Ter cuidado com o lixo; * Separar, vamos supor, papel, plástico...
P 10	*Preservar o meio ambiente, por ser fundamental para a vida.	* Sim; * Cuidando da limpeza e orientando para a reciclagem de lixo;	* Não.	*Reflexão * Questionando. Dando exemplos de danos provocados ao meio ambiente.	* Reciclagem; * recolhimento do lixo
P 11	* Conscientização; É pensar, analisar, refletir... e apreciar obras de artes para fazer com que o aluno reflita sobre a questão do meio ambiente.	* Sim; * A partir da teoria a gente procura fazer com que o aluno pratique; *através de releituras de obras de arte. (...) reciclagem.	* Sim; *Conteúdos. arte realista, fotografia, conteúdo social, arte impressionista, vídeo, algumas obras de arte; * assuntos da atualidade.	*Reflexão * Através da apreciação das obras de arte e vídeos expostos em sala de aula.	* Poluição; * higiene, limpeza, conservação do material, desperdício do material. Substituição do papel Chamex pelo papel reciclado que o custo é mais barato. O desperdício da energia...
P 12	* Preservação, conservação e reciclagem. É uma forma que o aluno reconheça, como a equipe trabalha. Tem os conceitos que a equipe trabalha.	* Sim; * trabalho com os materiais reciclados; * conscientização dos meninos dos adolescentes.	* Não; * Normalmente, ela vem à reboque.	*Trabalhos. Atividades extra classe. Atividade de conscientização, mesmo dentro da classe; * Nas avaliações, na medida do possível tento colocar alguma coisa que seja voltado para o meio ambiente.	* Poluição; * A questão do lixo; * reciclagem.
P 13	*Conservação * é um processo de aprimoramento das questões ambientais para uma coletividade.	* Sim; * Poderia fazer muito mais; * Tenho a sorte de ter as temáticas ambientais dentro dos conteúdos que devo trabalhar durante o ano.	* Sim; * Tento construir objetivos que contemplem as questões ambientais; *Conteúdo * a EA deve ser abordada por uma ótica transversal	*Reflexão * Através de debates em sala de aula; * Relacionando o cotidiano escolar e particular dos alunos com as temáticas ambientais.	* Todos; * A escola é um dos espaços de excelência para que essas discussões, debates sejam travados.

QUESTÕES	6. Vc consid. q seu trab. como prof. está contribuindo para que seus alunos possam enfrentar os probl. decor. das questões ambientais? Justifique sua resposta.	7. Vc trab., de alguma forma os problemas decorrentes das questões ambientais? Justifique sua resposta.	8. Vc conhece algum trab. ou ativ. de EA desenv. pela escola em que trab.? Em caso de resposta positiva, descreva como.	9. Quais as disciplinas curriculares que você considera melhor relacionadas com as temáticas ambientais? Justifique sua resposta.
P 1	<p>* Não; * é preciso que se crie condições para que o aluno a defenda a importância de se trabalhar a questão da EA; * isso foge a função social da escola; * isso tá na base do currículo; * da formação do professor.</p>	<p>* trabalha (...) na perspectiva de projetos; * levantamento de conhecimentos prévios dos alunos; * identifiquei que a coleta de lixo é um grande problema para a comunidade; * é um trabalho ainda solitário.</p>	<p>*Sim; * trabalho do professor de Geografia; * vejo ainda como um trabalho pontual, isolado;</p>	<p>*Todas; * é uma questão de formação; * dessa forma fechada no qual se instituiu o currículo escolar; * a gente tá maio que parado; * a gente ainda vê muito professor dizendo (...): isso não tem nada haver com a minha disciplina.</p>
P 2	<p>* Não; * a população brasileira não está;</p>	<p>*Exposição * A única forma que eu trabalho isso é quando eu trato algum tema previsto lá no Plano de Ação da SEDUC que mexe com poluição.</p>	<p>* Não.</p>	<p>* Geografia; * Eu acho que a Geografia somente;</p>
P 3	<p>* Não; * Eu acho que não só os meus alunos, mas, nós todos como um todo.</p>	<p>* Não; * se tiver alguma necessidade; *Algum projeto desenvolvido pela escola.</p>	<p>*Não; * Acho que não.</p>	<p>* Todas; * Se isso fosse uma preocupação da escola, (...) da SEDUC, (...) do Governo; * Não só a disciplina de Geografia, Biologia, Química.</p>
P 4	<p>* Não; * Falta muita conscientização; * cada um tem que fazer a sua parte e não esperar pelo governo.</p>	<p>* Não * desenvolvemos um projeto no EF; *no EM, não,</p>	<p>* Sim; * um projeto desenvolvido no turno vespertino; * Visitas que foram feitas ao Parque Ambiental da Vale; * uma trilha;</p>	<p>* Várias; Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, Sociologia, História, Matemática; * através da leitura e compreensão textual; * preservação da vida; (...) trabalha temas importantes e relevantes da sociedade; (...) estatísticas...</p>
P 5	<p>* Não; * não acho que eles estejam assim tão bem atualizados, preparados sobre EA;</p>	<p>*Não; * Somente com relação ao texto;</p>	<p>*Não; * acredito que a escola já tenha desenvolvido alguns projetos; * não vou saber lembrar qual.</p>	<p>* Várias; Geografia, História, Português, Ciências (EF); * São disciplinas que podem trabalhar a questão. Fazer um trabalho temático, dentro do assunto da EA.</p>
P 6	<p>* Não; * a gente observa o comportamento dos alunos na própria sala de aula. Riscam carteiras. Sujam paredes. Não se preocupam em colocar o lixo no lixo.</p>	<p>* Não; * No máximo (...) uma discussão dentro de uma perspectiva ética de como é que esse aluno se relaciona com o ambiente em que ele se encontra.</p>	<p>* Não.</p>	<p>* Todas; * de modo mais específico: Filosofia, Sociologia, Geografia, Química, Biologia, Educação Artística; * sensibilidade; * discussão do meio ambiente.</p>

P 7	* Não; * A gente observa aqui que o nível ainda é muito baixo.	* Não.	* Não.	* Todas; * Mas, acho que Geografia... Biologia... (...)estão mais próximas.
QUESTÕES	6. Vc considera q seu trab. como prof. está contribuindo para que seus alunos possam enfrentar os probl. decorrentes das questões ambientais? Justifique sua resposta.	7. Vc trab., de alguma forma os problemas decorrentes das questões ambientais? Justifique sua resposta.	8. Vc conhece algum trab. ou ativ. de EA desenv. pela escola em que trab.? Em caso de resposta positiva, descreva como.	9. Quais as disciplinas curriculares que você considera melhor relacionadas com as temáticas ambientais? Justifique sua resposta.
P 8	* Não. * Porque eles ainda não tomaram a consciência...; * Se eles não praticam a EA em casa eles não vão praticar na escola.	* Sim; * Reflexão; * mostrando vídeos, filmes, para conscientizá-los (...).	* Sim; * antes de entrar aqui na escola teve uma professora que fez projetos de EA, mostrando, conscientizando o pessoal...	* Todas; * EA é interdisciplinaridade. A EA não é só para o professor de Biologia, para o professor de Geografia. A Sociologia, a Filosofia...
P 9	* Não; * (...) esses alunos não estão preocupados (...); * Nós estamos dando oportunidade para eles e... eles não tão...	* Não.	* Não.	* Várias; Biologia. Geografia. (...) no EF a Ciências, ... (...) História. Artes; * tudo isso tá dentro da Biologia.
P 10	* Sim; * Eles demonstram ter uma ideia já, sobre o que é a preservação do meio ambiente.	* Sim * No campo da História... os exemplos, o próprio desenvolvimento do trabalho... * Vários eventos danosos para a sociedade...	* Não.	* Várias; Biologia, Geografia, História, Química, Física. (...); * (...) estudo da vida; (...) estudo da Terra;...A5:J18
P 11	* Não; * Falar é muito fácil, mas, praticar é difícil; * Eles gostam de ficar jogando bolinha de papel no lixo. Erram e ficam com preguiça de juntar. Então, você tem que ta falando, ta conscientizando	* Sim; * Através da reutilização, do reaproveitamento do material reciclado.	* Sim; * Os projetos que a Escola faz todos os anos, no final do ano. (Tema da atualidade)	* Várias; Arte, Geografia, Sociologia, (Antropologia), Química, (Ciências), Filosofia para trabalhar ética e cidadania. Acho que só...
P 12	* Nunca; * o curso [...] precisa de melhoras; * Eles não foram educados para isso; * eles criaram hábitos e não viam o ambiente como algo importante; * Eles estão inseridos, mas não percebem.	* Sim; * Reflexão; * Mantendo uma sala limpa; consumo consciente de materiais como o papel, cadernos... .	* Não.	* Várias; Química, Biologia e Geografia. ; * Porque tem temas que são muito transversais; * quando você aprende e passa a dar valor.
P 13	* Não; * muitos de nós professores não estamos; * mas, está havendo uma preocupação crescente com essas questões.	* Sim; * reflexão; * promovo debates, discussões, exposição de filmes, textos temáticos etc... Acho que poderia fazer mais.	* Sim; * um trabalho realizado pela prof. de Bio, do vesp., que trabalhava as questões ambientais; * ela trabalhou (...) reciclagem de papel e, (...) fez uma trilha ecológica com eles.	* Todas; * somos habituados a perceber as disciplinas curriculares como elementos fragmentados dentro do currículo. O conhecimento é universal e as temáticas ambientais podem e devem ser contempladas por essa perspectiva.

ANEXO

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO N.º 345/2011-PPGE

Em 9 de dezembro de 2011

A Senhora

REGINA CÉLIA CAMELO CARVALHO

Diretora do Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva

LOCAL

Prezada Diretora,

Apresentamos a V.S^a o mestrando Hadryan Lima Rodrigues, aluno regularmente matriculado na 11^a turma do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. O mesmo realiza a pesquisa – “Educação Ambiental no Ensino Médio: o que pensam e o que dizem os professores?” sob orientação da Prof^a. Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim – objetivando conhecer as principais Representações Sociais dos professores de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino sobre a Educação Ambiental.

A coleta de dados será desenvolvida através da realização de entrevistas; aplicação de questionários junto aos professores do Ensino Médio do Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva.

Na oportunidade, solicitamos a V.S^a que disponibilize as informações necessárias à realização da pesquisa.

Na certeza de contar com a colaboração de V.S^a colocamos o Mestrado em Educação a sua disposição.

Atenciosamente

Prof^a. Dr.^a. FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

Coordenadora

Rodrigues, Hadryan Lima

Educação Ambiental no Ensino Médio: o que pensam e o que dizem os professores/Hadryan Lima Rodrigues. – São Luis, 2012.

126 p.; il

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Representações Sociais. 4. Ensino Médio. 5. Professores. I Título.

CDU 37.046.14: 574.3 (812.1)