

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Volume 18, janeiro a junho de 2007

DIFERENTES OLHARES SOBRE MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE CRISTALÂNDIA - TO

Marciléia Oliveira Bispo¹
Sandra de Fátima Oliveira²

RESUMO

Este artigo apresenta um resultado de uma pesquisa realizada com professores do ensino fundamental em escolas de Cristalândia - TO, cujo objetivo foi analisar as representações que os mesmos possuem de educação ambiental e meio ambiente. O estudo tornou possível conhecer e refletir sobre concepções de meio ambiente e educação ambiental. A partir das representações foram elaboradas tipologias de meio ambiente e educação ambiental, além de explicitar as idéias que contribuem para a constituição e manutenção das representações dos professores. Com base nestas representações é possível o desenvolvimento da educação ambiental formal que torne todas as representações possíveis de acréscimos, trabalhando com o similar e o diferente, com o significado que o ambiente tem para cada um, cada uma.

Palavras-chave: Educação Ambiental- Representações – Professores.

ABSTRACT

This article presents a result of accomplished resource with teachers Fundamental teach at Cristalândia school- To, whose objective went to analyse the representations that the same have about the environmental education an environment. The act of studying became possible to know and to reflect about conceptions of enviroment and environmental education. From then on representations went tipologies elaborated of

¹ marcileiabispo@hotmail.com . Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Porto Nacional e da rede pública estadual no Colégio Estadual de Cristalândia-TO.

² sanfaoli@iesa.ufg.br. Professora na Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais/IESA.

environment and environmental education, besides to explicate the ideas that contribute for a constitutions and maintenance of representations of the teachers. With bases in the representations is possible of increases working with the similar and the different, with the meaning that the enviroment has to every one.

Keywords: Environmental education – representation – teachers.

Introdução

Há uma grande abrangência nas práticas de Educação Ambiental (EA) no ensino formal e grande parte dessas práticas no Brasil tem caráter diverso e geralmente realizado com base na concepção que cada indivíduo tem de EA e Meio Ambianta (MA). Neste sentido concordamos com Jacobi (2004, p.32) quando aponta que “atualmente o desafio de fortalecer uma educação ambiental convergente e multirreferencial se coloca como prioridade para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a degradação ambiental dos problemas sociais”.

Assim, o estudo das representações é importante por constituir-se em uma forma de entendimento da construção de conceitos e vivências da realidade. Portanto, ao desenvolvermos uma pesquisa tendo por fundamento o entendimento de representação social, buscamos desvelar quais as concepções dos professores, pois reconhecemos as representações como produto, como assinala Moscovici (1978), e como processo como afirma Lefevre (1983).

Desta forma os diferentes olhares sobre MA e EA a partir da concepção que cada professor possui é um importante caminho para o agir na educação ambiental formal. A pesquisa foi realizada em duas escolas da cidade de Cristalândia – TO, a Escola Paroquial São Francisco de Assis e o Colégio Estadual de Cristalândia, por entender que o conhecimento do campo de trabalho é essencial, pois é nele que as representações sobre EA e MA podem se modificar, se explicitar e serem partilhadas.

A pesquisa baseou-se em depoimentos pessoais, na observação participante, no registro dos diálogos, na práxis em sala de aula, nas anotações do diário de campo e da análise documental.

1- Entendendo as representações

O ser humano ao construir seu ambiente ou ao modificá-lo o faz através de uma representação de mundo, neste sentido estas construções podem ocorrer

relacionadas à temática ambiental. E estas representações podem ser um ponto inicial para o fazer da educação ambiental, pois o estudo das representações é importante, como assinala Rangel (1999, p.48), por ser uma das perspectivas de entendimento da elaboração e da veiculação de conceitos (afirmações, explicações) e imagens da “realidade”, como os sujeitos a percebem e constroem.

Segundo Moscovici (1978), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos e indica um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam no cotidiano das relações sociais, expressas e manifestadas através das palavras e condutas. Este autor ao elaborar o conceito para representação social o fez a partir da crítica à teoria das representações coletivas de Durkheim, pois, segundo ele, essa teoria continha aspectos que o impediam de dar conta dos novos fenômenos detectados na contemporaneidade.

Sá (1995, p.23) assinala os seguintes pontos da teoria de Durkheim que foram contrapostos por Moscovici: a) o conceito abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimento; b) considerava a concepção durkheimiana bastante estática, o que não correspondia à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas emergentes; e c) as representações coletivas de Durkheim eram vistas como entidades explicativas absolutas, irredutíveis.

Assim, Moscovici (1978) recorre à teoria de Durkheim, preservando o termo representação e substituindo o termo “coletivo” por “social”, diferencia-se deste por indicar que as representações criam realidades e senso comum e não apenas indicam uma classe geral de conhecimentos.

Moscovici (1978), ao imprimir às representações sociais um caráter dinâmico, aponta que uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas. Nesse contexto, assinala ainda que quando um indivíduo ou grupo formula uma representação de uma teoria ou de um fenômeno científico, está reatando, na verdade, com um modo de pensar e de ver que existe e subsiste, retoma e recria o que foi encoberto e eliminado.

Segundo Jodelet (1989 *apud* SPINK, 2002, p.121), as representações devem ser estudadas “articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm”.

Jovchelovitch (2000) aponta os seguintes elementos na construção da representação social: o caráter referencial da representação, o caráter imageante e construtivo que a faz autônoma e a sua natureza social. Desta forma, ao serem internalizadas, as representações expressam a relação do sujeito com o mundo e ao mesmo tempo situam o sujeito nesse mundo, e ainda propõe: “que os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 2002, p.79).

Spink (1995) evidencia que o estudo, a investigação sobre as representações encontra um campo fértil e surpreende pela variedade de objetos e procedimentos de pesquisa e coleta de dados. Essa variedade e diversidade de métodos suscitam segundo a autora “interessantes reflexões sobre a poliformia intrínseca das representações sociais” (SPINK, 2002, p.102).

Ressaltamos ainda que para Moscovici (1978), as representações se constituem em um processo que liga percepção e conceito, pois para ele “a representação não é uma instância intermediária, mas sim um processo que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente” (p.57), enfatizando assim a importância do concebido para a constituição das representações sociais, “em que a representação exprime, em primeiro lugar, uma relação com o objeto e que preenche um papel na gênese dessa relação. Um de seus aspectos, o perceptivo, implica a presença do objeto; o outro, o espírito conceitual, a sua ausência” (MOSCOVICI, 1978, p.57).

Kuhnem (2001) evidencia que para

Moscovici as representações sociais poderiam ser um meio através do qual a subjetividade pode ser pensada em todas as disciplinas sociais, pois é uma forma de compreender e dar significado à realidade cotidiana, ao mesmo tempo em que constrói esta realidade.

Já Henri Lefebvre, em sua obra *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones* (1983), ressalta a importância do vivido para as configurações das representações. Para ele, tanto o concebido quanto o vivido são processos fundamentais na constituição das representações, sendo mediações que se processam no cotidiano. Nas palavras de Lefebvre (1983, p.62; 70), [...] Esto ubica a la representación entre lo vivido y lo concebido, tal vez a medio camino entre lo que escapa y lo que se apropia, mediadora oscura y obstinada, que se desplaza entre los

extremos, en algunas ocasiones vínculo, en otras sustituto. [...] Entre la vivencia y lo concebido, no hay corte, ruptura, no hay esquizo. [...] El movimiento dialéctico entre la vivencia y lo concebido nunca cesa.

Seabra (1996) acrescenta que é preciso refletir com base no vivido, mas sem recusar o concebido e sem exaltar a espontaneidade do vivido, pois ele também se determina; tanto que, analisando-o, é possível ver como a parte cega da história diminui e como no seu caráter confuso do vivido está tanto a sua riqueza quanto também a sua pobreza. E ainda, “[...] Abordando as relações entre o vivido e o concebido Lefebvre mostra-nos que o vivido no âmbito de imediatidades, não coincide com o concebido. Entre um e outro permanece uma zona de ‘penumbra’ na qual opera o percebido. O percebido corresponde a algum nível de entendimento do mundo, funda atos, relações, conceitos, valores, mensagens, verdades...” (SEABRA, 1986, p.80).

Para Lefebvre, as representações correspondem a uma etapa de conhecimento e são fatos da palavra (ou se prefere do discurso) e da prática social. E esse autor ainda assinala que as representações devem ser situadas dialeticamente para que possibilitem a apropriação da realidade, indo além do imediato, do que está dado, aceitando o representativo como fato social, político e psíquico, as representações são medições entre o concebido e o vivido. Por tanto, as representações não podem ser reduzidas apenas a uma sombra.

La representación no puede reducir-se a la sombra, al eco, al reflejo. No contiene menos que lo representado, sino más (salvo el empobrecimiento por la reflexión). No se define como el doble (en la conciencia) del objeto. Lo acentúa, lo vuelve intenso vinculándolo a los afectos. (LEFEBVRE, 1983, p. 9).

Nas palavras de Penin (1999, p.37), Lefebvre recoloca a questão do conhecimento e a relação entre representações e conhecimento, considerando aquela parte do real que ainda não está organizada via saber instituído ou propriamente conhecimento, mas que existe na prática social, o que alarga substancialmente o escopo que é para ser considerado pelo pensamento crítico, abrangendo o não instituído mas existente e o não-concebido mas vivido.

Lefebvre (1983, p. 199), considera que as representações

são produtos que não derivam diretamente de nenhum dos componentes da prática, senão de suas interferências. Intermediários entre o vivido incerto e o concebido elaborado, o conteúdo inerente à forma de relações sociais

(natureza, sexo, vida e morte, corpo e espírito, espaço e tempo, debilidade e poder etc), dando lugar a representações múltiplas e diversas, flutuantes e fixas, escorregadias e estereotipadas.

No entendimento da representação social, a construção coletiva e o partilhamento devem ser aspectos a serem considerados, pois as representações não ficam apenas no nível do individual, mas são compartilhadas nos grupos. Cavalcanti (2001, p. 32) assinala que a “escola é lócus privilegiado em que esses fenômenos da comunicação e do partilhamento se manifestam”.

Na pesquisa realizada, a análise da representação social sobre EA e MA dos professores de Cristalândia perpassa o entendimento do concebido, do vivido e da própria prática na formulação dessas representações. Pois, assim como Penin (1999), acreditamos que para haver verdadeiramente a construção do conhecimento há que se coordenar o vivido e o concebido. E outro direcionamento dado na investigação, foi a atitude de tomar as representações como um caminho para a realidade, reconhecendo a importância das representações como produto como assinala Moscovici (1978), e também considerando que é processo como afirma Lefebvre (1983).

Assim, as representações foram consideradas na pesquisa desenvolvida como construções cognitivas refletidas nas concepções e vivências produzidas no cotidiano através do conhecimento dos sujeitos, tanto no plano individual quanto no grupo, entre o objetivo e o subjetivo.

Consideramos o estudo das representações sociais dos professores e estudantes de EA e MA uma das dimensões para entender e construir a EA formal. As categorias pesquisadas, MA e EA suscitam diversas representações. Assim, não se trata de julgar se esta ou aquela conceituação é a mais apropriada, a melhor, a certa ou a errada, mas de compreender os diversos caminhos e significados já consolidados das mesmas, até para não incorrer em análises reducionistas.

2. As diferentes representações dos professores de MA e EA

O universo escolar sempre foi alvo de diversas pesquisas, sejam escolas públicas ou privadas, sejam localizadas em bairros periféricos ou centrais. Os processos educativos, a forma e o conteúdo desses processos também sempre foram e ainda são alvo de pesquisas e estudos. Assim, a pesquisa realizada teve como base a escola, pois é nela que se pratica e se desenvolve a EA formal.

Para o conhecimento e conseqüente análise das representações dos professores pesquisados, fez-se acompanhado das questões que orientaram os depoimentos pessoais dos mesmos, uma ficha conforme orientação de Kominsky (1986), contendo algumas questões consideradas essenciais para termos um olhar mais atento quanto ao grupo pesquisado e mesmo para realizar uma melhor contextualização do perfil dos sujeitos. Este instrumento nos possibilitou captar algumas informações importantes que identificam e mostram o mundo dos pesquisados. Para nós, estes dados são elementos que contribuem ou influenciam na construção e informação das representações das categorias pesquisadas.

Utilizamos a técnica de saturação teórica proposta por Martins e Bicudo (2003), para colher os depoimentos dos professores, pois a partir do momento em que os depoimentos começaram a se repetir encerramos essa fase da pesquisa.

Assim do total de 39 professores das duas escolas pesquisadas e que trabalham com o ensino fundamental, colhemos depoimentos de 32. Quanto à idade dos professores houve uma variação relativamente ampla, oscilando em uma faixa etária entre 25 a 55 anos. Esse dado relativo à idade dos professores é um indicador fundamental para o trabalho em EA, uma vez que esse é um dos elementos que pode contribuir para a construção das representações de MA e EA, pois nos possibilita caracterizar o mundo dos professores em atuação. Esse conhecimento da faixa etária se deve também ao fato de que a discussão mais aprofundada sobre o MA e EA tem raízes recentes. Portanto, serve para identificarmos em que faixa etária esses temas recebem concepções preservacionistas ou concepções mais críticas.

Um dado da pesquisa que nos interessou foi relativo à participação dos professores em atividades ou cursos, congressos e seminários abordando temas relativos a EA e MA nos últimos três anos, obtivemos um percentual significativo: 91% afirmaram não terem participado de atividades neste sentido há mais de três anos. Apenas 9% disseram ter participado em 2004 de um seminário oferecido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), que abordava essas questões. Vários professores relatam que viram essa temática em forma de curso, nos anos de 1999 e 2000, quando participaram das discussões da componente social de EA do projeto de Sequestro de Carbono, organizado pela empresa Ecológica, sediada em Palmas - To e outros quando leram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com relação à indagação dos depoimentos, na qual os professores falaram sobre sua compreensão de MA, pudemos levantar várias representações. É importante

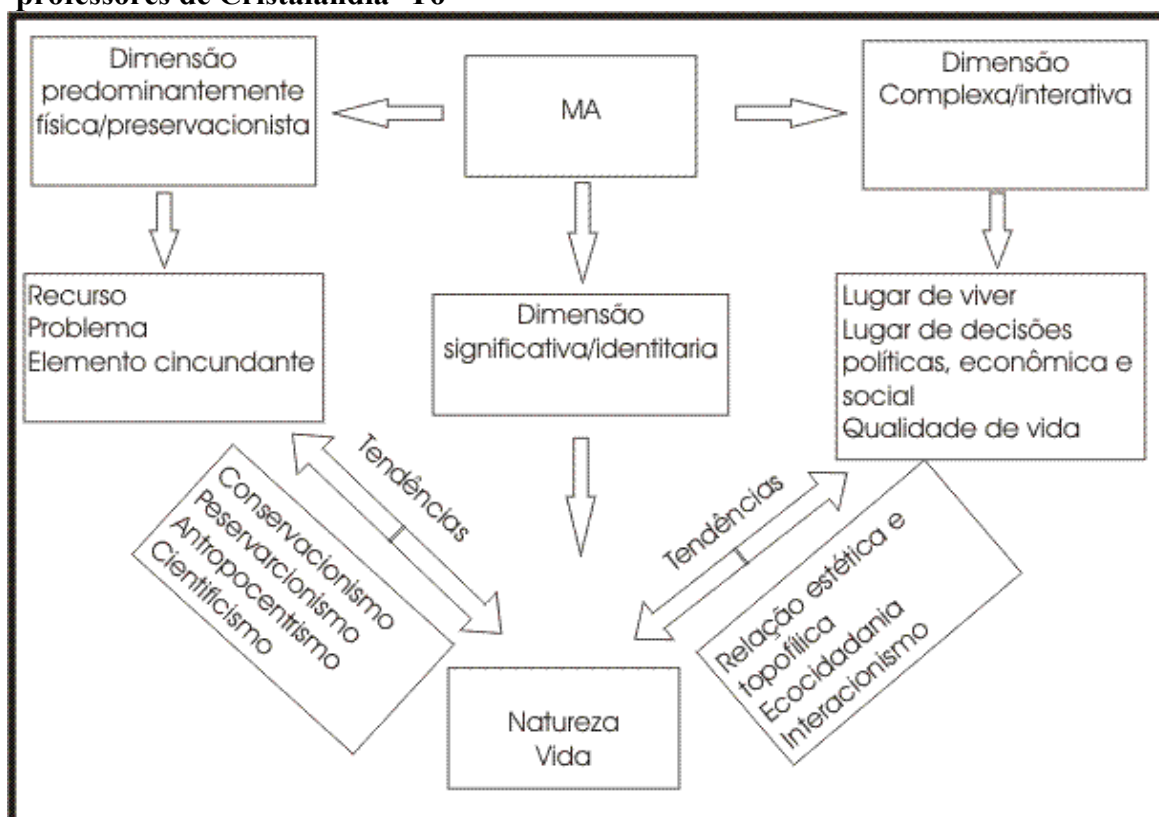
salientar que a construção das representações permite um arsenal de significados, ora distintos, ora similares, que envolvem o individual, mas sendo manifestados no coletivo através da linguagem, como evidencia Farr (2002), “a linguagem permite interpretar o mundo e exprimir representações sobre ele, projetando valores e aspirações sociais imaginárias”, por isso esta pesquisa partiu do escutar os sujeitos.

É importante ressaltar também que,

na escala local (onde se desenrolam nossas experiências cotidianas), as representações e imagens que construímos estão, em princípio, mais próximas da realidade dita “objetiva”, pois que nossa experiência vivida se acumula e se renova continuamente” (FILHO; ABREU, 2002, p. 236).

Assim encontramos várias representações de MA: a representação de MA como lugar natural ou como lugar de viver, como problema, como recurso, como elemento circundante, natureza, vida, lugar de decisões políticas econômicas e sociais. Pudemos classificar as representações dos professores em três dimensões : a física, a interativa e a identitária. Desta forma construímos um quadro com as tipologias das representações apresentadas pelos professores da pesquisa sobre MA.

Figura 1 – Esquema demonstrativo das tipologias das representações de MA dos professores de Cristalândia- To



Fonte: roteiro de depoimentos dos professores. Dados org. por BISPO, M. O. Colab. Marin A. A.

Na pesquisa ficou evidenciado que as representações apresentadas de MA, quase todas aparecem com duas concepções, sendo indicadoras de que tanto o concebido quanto o vivido se interpenetram e as constroem articulada com a história e a cultura de cada um, cada uma.

Diante das representações apresentadas sobre MA, prosseguimos com as representações que as professores possuem de EA, pois essas representações analisadas no conjunto testemunham as diversas experiências e significados que seguramente contribuirão para a própria EA, subsidiando programas para formação e atualização em EA.

Para o conhecimento das representações de EA, pediu-se que os professores dissessem o que entendem por EA. Notamos que para falar sobre essa questão, grande parte dos professores fez uma pausa maior no tempo. Houve inclusive, aqueles que inicialmente conversaram primeiro conosco sobre o tema, para que depois fosse gravada sua fala. Para nós, este momento foi também de dificuldade em função de não podermos interferir nas respostas dos pesquisados, mantivemos então uma atitude de escuta.

As representações de EA foram várias, desde aquelas que vêem a EA enquanto promotora da conservação do ambiente “trata-se daqueles discursos que vêem o homem apenas como fator de alteração do equilíbrio de um meio; daquelas análises que não falam de sociedade mas apenas da ação antrópica” (MORAES, A. 2002, p.52) às representações que vêem a EA como prática conscientizadora, porém, nesta prática devem ser incorporadas as relações humanas e as políticas públicas.

As análises sobre as representações de EA dos professores, apontam para a construção de um quadro cujas representações inserem-se na dimensão física, na preservacionista e na dimensão complexo-interativa. Este quadro apresenta resumidamente essas representações, características e os temas³ que podem ser trabalhados em cada uma.

³ Os temas que foram sugeridos para serem trabalhados em cada representação de EA, apontados na Figura 2, foram retirados das falas dos professores.

Figura 2 - Tipologias de EA dos professores da pesquisa

Dimensão	Tipologias de EA Predominio	Características	Temas
Física	Como ciência	Aquisição de conhecimentos sobre os elementos naturais	Estudo do espaço geográfico, das relações entre o homem e os animais. Dar soluções para os problemas ambientais.
	Como prática conscientizadora	Para a preservação e conservação da natureza, ações comportamentalistas	Trabalhar o cuidado com o meio ambiente; desenvolver bons comportamentos e boas ações na sala de aula; aprender a cuidar do lixo, da água;
	Como desenvolvimento de uma postura utilitarista	Entendimento do ambiente como fonte de recursos	Informar sobre as transformações no ambiente e os meios de resolvê-los; verificar as mudanças neste recurso vital que a natureza e mostrar as técnicas de recuperação.
Física / preservacionista	Como disciplina específica	Para concretizar de fato a EA e obter resultados rápidos	Despertar nos alunos a valorização da natureza, propor projetos com metas a serem alcançadas; fazer programas com conteúdos sobre meio ambiente.
Complexa/ Interativa	Como educação para a construção de um ambiente agradável	Para estar bem consigo e com o outro	Levar pra sala de aula a discussão do local em que vive, do entorno; Discutir as riquezas ambientais.
	Como educação no cotidiano	Trabalhar a importância das experiências do dia-a-dia	Mostrar o dia-a-dia dos garimpos, o lado positivo e o lado negativo das lavouras próximas a nós, ver os temas do meio ambiente que estão perto de nós.
	Como prática conscientizadora e de transformação humana	Preservação do meio; reconhecimento dos elementos familiares, sociais, das relações humanas e das políticas ambientais	Discutir a relação do homem com o meio ambiente; trabalhar na escola a idéia de MA, além das ações comportamentalistas e discutir as leis, o sistema econômico; Olhar as relações entre as pessoas, entre o professor e o aluno.

Fonte: Roteiro de depoimentos dos professores. Dados org. por BISPO, M. O.

A partir dessas representações, observamos que as diversas concepções que foram constatadas apresentam ora divergências, ora aspectos similares, o que nos leva a concluir que a tendência de formação destas relaciona-se com a vivência de cada um, e com a experiência profissional.

Com base nesse entendimento buscamos os dados que apontam quais são os elementos que contribuem para a manutenção e construção das representações dos professores. Esses dados são significativos na medida em que fornecem informações que podem contribuir para o trabalho de formação de professores em EA.

Alguns elementos mais que outros são citados como fundamentais na construção das representações dos professores. O quadro a seguir, apresenta uma síntese quantitativa que evidencia esses aspectos, apresentados pela ordem de maior relevância, para os de menor relevância. Os asteriscos na tabela indicam que não houve citação do aspecto naquela ordem de importância e os números em arábicos indicam a quantidade de vezes em que o aspecto apareceu naquela ordem de importância.

Figura 3 - Aspectos que influenciam nas construções das representações dos professores

Aspectos	Ordem de Importância								Total de Citações
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
Formação acadêmica	6	2	2	1	*	5	4	4	24
Os conhecimentos adquiridos na vida escolar	1	5	3	3	2	4	4	4	26
Troca de experiências com colegas de profissão	7	6	4	5	*	2	1	*	25
Interação com os estudantes	1	*	4	5	*	3	6	*	19
Experiências vividas no cotidiano escolar	1	3	5	5	7	1	*	*	22
Mídia	2	3	1	3	3	6	4	1	23
Leituras realizadas em revistas, jornais e livros	9	5	5	2	1	*	2	*	24
Os materiais enviados pela Secretaria de Educação, ONGs, órgãos públicos	*	1	3	*	2	2	2	15	25
Outros:									4
a) Experiências na infância									4
b) Experiências vividas no lugar									4
c) Cursos, seminários, audiências populares									5

Fonte – Ficha de identificação dos professores da pesquisa. Dados org. por BISPO, M. O.

Os dados apontados no quadro nos dão uma dimensão de quais elementos constituem as representações dos professores pesquisados. No entanto, outros elementos concorrem para a construção dessas representações.

Mediante a observação participante pudemos, através das conversas informais com os professores, na participação em planejamentos pedagógicos, nos cursos de formação continuada, detectar algumas falas, algumas situações e fatos que apresentam outros elementos que concorrem para essa construção. Um aspecto que chamou a atenção e corresponde à necessidade que algumas professoras sentem de realizar o fazer pedagógico em EA, baseados na punição, no impor normas de condutas internas, na memorização de princípios para que os estudantes possam mudar o comportamento. Esse tipo de atitude encontra-se respaldado na pedagogia de tendência liberal tradicional segundo a qual “a ênfase é na repetição de conceitos ou fórmulas, na memorização que visa disciplinar a mente e formar hábitos” (LIBÂNEO, 2003, p. 2). Isso deixa claro a herança desta educação e ainda sua prevalência no ensino atual.

Notamos também que uma idéia predominante é a necessidade de que o professor desperte mudança de comportamento por parte dos estudantes. Talvez resida aí um fator fundamental para a EA, que é discutir o significado dado a essa mudança de comportamento, pois a EA não deve se limitar a mudança de comportamentos, mas ir além e formar atitudes favoráveis ao MA. Isso significa dizer que um trabalho em EA pode começar pela mudança de comportamento, mas, deve evoluir para o agir e assim provocar mudanças de atitude.

Nas conversas espontâneas, os trabalhos coletivos na elaboração de atividades ou realização de projetos em EA foram apontados como importantes para compreensão de MA e de como fazer EA. Neste sentido, o trabalho coletivo aparece como aspecto importante na construção e manutenção das representações.

Um outro dado importante está relacionado com as leis que regem a EA no ensino formal brasileiro. Praticamente não foram citados nos depoimentos e nem mesmo durante todo o período em que foram feitas as observações, sequer houve referências nos depoimentos dos professores com relação à Política Nacional de Educação Ambiental - lei nº 9795/99, ao Programa Nacional de Educação ambiental - PRONEA e mesmo aos documentos que a nível mundial que se referem a EA. Acreditamos que esse fator poderia sim contribuir com a formação das representações de MA e EA, porém como verificado não é o caso na área pesquisada.

Cabe-nos indicar que todas as idéias apresentadas, não só constituem as representações dos professores sobre MA e EA, como concorrem também para mantê-las, uma vez que as representações são a expressão do pensamento dos sujeitos e formadas de acordo com Lefebvre (1983) a partir do concebido e do vivido.

Considerações Finais

De posse do arcabouço das representações dos professores podemos aferir que suas representações de MA orientam suas práticas em EA. Práticas essas que revelam e indicam o empenho e o esforço dos professores na busca de trabalhar a EA e a temática ambiental na escola. Essa busca, segundo os relatos, tem sido feita individualmente, em parceria com os colegas ou com a coordenação pedagógica da escola. Contudo, segundo eles, na sua maioria essas práticas partem do trabalho individual de cada um, sendo poucas as atividades em conjunto, seja através da inserção de temas nos projetos realizados pela escola ou no âmbito das disciplinas específicas.

As representações dos professores nos remetem às palavras de Jacobi (2004, p. 31) “o mais desafiador é evitar cair na simplificação da educação ambiental e superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente através de práticas localizadas e pontuais”.

E ao relacionarmos a faixa etária dos professores às suas representações de MA e EA, notamos que não há uma homogeneização com relação a dizer que esta faixa etária formada mais recentemente ou aquela formada a mais tempo tem uma concepção mais crítica ou menos crítica. Por exemplo, na pesquisa tivemos professores em que a formação em nível superior foi nos anos de 1985 e 1987, cuja faixa etária encontra-se a partir dos 41anos, e, no entanto, suas representações de EA foram direcionadas a uma educação mais crítica, mas tivemos também professores cuja formação em nível superior foi em 2002 e 2003 com faixa etária entre 20 e 30 anos, porém suas representações apontam para o desenvolvimento de uma EA preservacionista com ações estritamente comportamentalistas.

Evidenciamos alguns pontos nesta pesquisa. O primeiro é que as concepções de EA e MA são diversificadas e formadas a partir da vivência, das experiências, da busca de informação, da área profissional de cada um, de cada uma. Com relação a essa diversidade, acreditamos ser uma característica positiva, do ponto de vista de que o conflito é característico do crescimento e de que a uniformização pode

levar a permanência de situações. Por outro lado, é importante não ignorar que em algumas das concepções nota-se a ausência de reflexão mais aprofundada.

Um segundo apontamento que fazemos é que, para o contexto estudado, a importância desta pesquisa se traduziu em contribuições que permitirão aos sujeitos da mesma, após o conhecimento sistematizado de suas representações, perceberem as redefinições de valores necessárias que podem permear a EA, para que mudanças significativas aconteçam com relação às questões ambientais contemporâneas.

Um outro ponto a ser ressaltado é que espaços ainda precisam ser ocupados para que EA não fique restrita a pequenos grupos, ou ainda acabe por se constituir em guetos desenvolvendo um conhecimento fragilizado, estático e ingênuo. Aliás, é preciso também não incorrer na ingenuidade de pressupor que a EA abarcaria todas as práticas ditas ambientais. Freire (1984) alerta que uma consciência ingênua revela uma simplicidade que tende a um simplismo, não se aprofunda na causalidade do próprio fato, como também é frágil na discussão dos problemas e apresenta fortes compreensões mágicas.

A reflexão construída sobre as representações de MA e EA, na pesquisa realizada, nos remete à necessidade de aprofundar as estruturas, os comportamentos e as atitudes observáveis e reais, principalmente pelo que nos lembra Jovchelovtch (2000, p.47) “viver com outros de forma humana pressupõe a capacidade de escapar do domínio da necessidade pura e entrar para um domínio completamente diferente – o domínio da ação, ou da política, onde as pessoas desenvolvam suas capacidades para o discurso e a ação”.

As representações encontradas de MA e EA, podem ser consideradas transitivas, uma vez que as representações são uma etapa do conhecimento como assinala Lefebvre (1980).

Não são apenas as representações que definem as práticas, mas a partir delas podemos buscar novos conhecimentos, novos modos de pensamento, novos padrões de relacionamento entre o ser humano e o seu meio. Não queremos definir um padrão que deva ser seguido em EA pois, desta forma, estaríamos praticando o reducionismo, estaríamos limitando a EA. Para nós, a questão central é tomar todas as representações possíveis de acréscimos, de debates, trabalhando com o similar, com o significado que o ambiente tem para cada um, cada uma, respeitando as diferenças, porém não incorrendo no erro de aceitar o plural sem confrontar as interfaces deste.

Referencial Bibliográfico

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FILHO, O. B. A.; ABREU, J. F. de. Imagem, representação e geopolítica. In: Mendonça, F. S; KOSEL, S. *Elementos de Epistemologia da Geografia*. Curitiba: ed. UFPR, 2002.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1984.

JACOBI, Pedro. *Educação e meio ambiente - transformar as práticas*. Revista Brasileira de Educação Ambiental, Brasília, número zero, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública*. Petrópolis: Vozes 2000.

KOMINSKY, E. *Pesquisas qualitativas - a utilização da técnica de histórias de vida e depoimentos pessoais em sociologia*. Ciência e Cultura, 38(1): 30-36, 1986.

KUHNEN, A. *Representações Sociais de meio ambiente – Estudo das transformações, apropriações de modos de vida na Lagoa da Conceição*. Tese de Doutorado Florianópolis: UFSC, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de la representaciones*. México: Fondo de Cultura Economica, 1983.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, Coleção Educar 1, 2003.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Centauro, 2003.

MOSCOVI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. Fundamentos epistemológicos para o estudo do meio ambiente. In: *Meio ambiente e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2002.

PENIN, Sonia T. de Souza. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino–aprendizagem. In: TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (Orgs.) *Representação social e educação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

SÁ, Celso. P. Representações sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. I. (Org). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SEABRA, Odete C. de L. A insurreição do uso. In: MARTINS, José de Souza. (Org.) *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SPINHK, M. J.P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M.J.P.(Org.) *O conhecimento no cotidiano - As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: 2002.