

A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM DOCENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Education For Sustainability: Representations Of Environmental Education Of Teachers Of Teacher Training

Educación Para La Sostenibilidad: Representaciones De Educación Ambiental En Profesores De Formación De Profesores

Lucivânia Francini da Silva¹
Edival Sebastião Teixeira²

Resumo: O presente trabalho resulta de pesquisa cujo objetivo foi identificar as representações sociais sobre educação ambiental de professores de cursos de licenciatura de duas universidades federais e analisar as relações entre essas representações e as práticas pedagógicas desses docentes. Os dados foram coletados mediante aplicação de um questionário elaborado especificamente para o estudo, o qual era composto por questões de identificação uma questão de evocação livre cujo termo indutor era *Educação Ambiental* e questões dissertativas nas quais os sujeitos deveriam justificar as evocações induzidas pelo termo indutor e escrever suas concepções de educação ambiental. Os resultados indicam que os docentes pesquisados representam socialmente a educação ambiental como um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental tendo em vista a sustentabilidade. Nesse sentido, as representações dos professores se coadunam com as orientações de organismos internacionais e com as normas brasileiras sobre educação ambiental.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Educação Ambiental. Representações Sociais. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Na Conferência de Estocolmo – a qual tem sido considerada um marco histórico político internacional para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental – o desenvolvimento da educação ambiental foi reconhecido “como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo” bem como se enfatizou “a urgência da necessidade do homem reordenar suas prioridades” (DIAS, 1994, p. 22); desde então a Educação Ambiental vem sendo muito discutida e apresentada sob diversas concepções.

O documento final da Conferência de Estocolmo propõe que é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais com o objetivo “de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade com a proteção e melhoria do

¹ Licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática. Mestranda em Desenvolvimento Regional da UTFPR.

² Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. Contato principal para correspondência.

meio, em toda a sua dimensão humana” (ONU, 1972). Assim no ano de 1977 na cidade de Tbilisi, definiram-se objetivos fundamentais da educação ambiental (ONU, 1977), a qual foi definida como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (BRASIL, 1997, p. 229). Posteriormente, nas conferências de Moscou, 1987 e do Rio de Janeiro, em 1992, consolida-se a ideia de que a educação ambiental deveria fazer parte das políticas educacionais dos países signatários desses eventos promovidos pela ONU.

Na Conferência do Rio de Janeiro em 1992, a UNESCO propõe no Capítulo 36 da Agenda 21 uma “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável”. O ensino, diz o documento, é fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, para modificar a atitude das pessoas perante os problemas do desenvolvimento, bem como para desenvolver consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável (ONU, 1995).

Avanços na educação ambiental têm sido observados no Brasil desde a década de 1990. Assim, vários elementos de uma estratégia de educação ambiental podem ser encontrados em políticas públicas, em práticas levadas adiante por instituições educacionais e nos trabalhos de inúmeras organizações da sociedade civil brasileira.

A Constituição Federal de 1988 instituiu no país como a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, como competência do poder público. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) considera que essa educação seja uma diretriz para os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental. Por sua vez, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde a educação ambiental é apresentada como tema transversal para os currículos escolares. No ano de 1999 foi publicada Lei Nº 9.975, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual, em seu artigo 2º diz: “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).

O presente texto relata pesquisa cujo objetivo foi identificar as representações sociais sobre educação ambiental de professores de cursos de licenciatura de duas universidades federais e analisar as relações entre essas representações e as práticas pedagógicas desses docentes. No artigo, contudo, são apresentados e discutidos apenas resultados relativos às representações sociais sobre educação ambiental.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em 1961, o psicólogo social Serge Moscovici apresenta os resultados de um estudo realizado na França sobre o modo como a sociedade francesa representava a psicanálise (MOSCOVICI, 2012). O objetivo desse pesquisador era compreender como era assimilada a psicanálise pelo leigo e de como o saber científico enraizava-se na consciência dos indivíduos e dos grupos. O que implicava a análise das formas de expressão culturais dos grupos e da função mediadora entre o indivíduo e a sociedade (SANTOS, 2005).

Como compreender que a teoria das representações caracterize-se como um campo de estudos sobre a construção da realidade, considerando-se que o que preside a sua formação são as formas habituais ou tradicionais de pensamento? De acordo com Sá (2004), nas sociedades modernas o novo é evidenciado através dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas. E esse novo causa a estranheza na sociedade.

Uma realidade social, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou o não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. Aí operam os processos pelos quais ele passa a ser familiar, perde a novidade, torna-se socialmente conhecido e real. O fato de que isso ocorra sob o peso da tradição, da memória, do passado, não significa que não se esteja criando e acrescentando novos elementos à realidade consensual, que não se esteja produzindo mudanças no sistema de pensamento social, que não se esteja dando prosseguimento à construção do mundo de ideias e imagens em que vivemos (SÁ, 2004, p. 37).

Segundo Almeida (2005) o estudo de uma representação social presume investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos acerca de um determinado objeto. Ou seja, pressupõe investigar a natureza ou o próprio conteúdo da representação, que funções esse conteúdo assume no universo cognitivo e social dos indivíduos, e por fim, quais são os processos ou mecanismos psicológicos e sociais que possibilitam a construção deste conteúdo.

Existem dois conceitos que são essenciais para dar conta dos processos psicossociais que estão na base da gênese das representações sociais, que são objetivação e ancoragem.

A objetivação transforma o que é abstrato, novo ou complexo em imagem concreta, significativa e familiar para os indivíduos, de modo a fazer com que os mesmos privilegiem certas informações em detrimento de outras, ou seja, a nova informação passa a assumir um papel mais importante, tornando-se diferente daquela que tinha originalmente.

A ancoragem corresponde à assimilação de novos elementos de um objeto permitindo ao indivíduo a denominação e a classificação desse objeto em um sistema de categorias vinculadas a valores que são familiares e que estão facilmente disponíveis na memória, devido aos laços que este objeto mantém com sua inserção social. “Um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes” (ALMEIDA, 2005, p. 127).

Almeida (2005) elucida sobre o fato de que a teoria teve vários desdobramentos, citando em seu estudo três grandes pesquisadores, discípulos de Moscovici, com suas respectivas correntes de pesquisa, os quais representam distintas maneiras de investigar as representações, sendo que cada um deles traz um aporte particular para o desenvolvimento da teoria das representações sociais. Denise Jodelet é fiel à proposta original, evidenciando o enfoque histórico – cultural para o entendimento do simbólico; Willen Doise enfatiza a inserção social dos indivíduos, como motivo de variação dessas representações, tendo uma perspectiva sociológica; e Jean-Claude Abric, que a dimensão cognitiva e estrutural das representações, propondo uma hipótese explicativa da organização interna das representações sociais, através da teoria do núcleo central.

A teoria do núcleo central centra-se de forma particular sobre os conteúdos cognitivos da representação, organizados e estruturados em torno dos sistemas central e periféricos. A ideia essencial desta teoria é que toda representação é organizada em torno de um núcleo, entendido como o elemento fundante, porque determina sua significação e organização interna (ALMEIDA, 2005, p. 132).

O núcleo central é composto de um ou mais elementos, estáveis, coerentes, e consensuais. Por sua vez, os elementos periféricos, possuem relação direta com o núcleo central, sendo importantes, relacionando-se às práticas sociais ligadas ao objeto. São, portanto, estes elementos mais instáveis e mais permeáveis, o que permite as modulações ou variações individuais.

Atualmente, o estudo das representações sociais encontra-se em expansão e várias áreas têm aderido a este referencial, como por exemplo, a educação, o serviço social e a enfermagem. Isso se deve ao fato de que “a sua correlata base teórica têm permitido uma compreensão e explicação aprofundada dos fenômenos sociais” (ALMEIDA, 2005, p. 121).

De acordo com Reigota (2010), é muito importante que se conheçam as representações sociais dos professores se o que se pretende é a proposição de projetos de capacitação docente. Assim, a teoria das representações sociais tem sido amplamente utilizada na pesquisa sobre educação ambiental, tais como exemplificam os estudos de Freitas (2006); Thomaz e Camargo, (2007); Kus (2012).

Freitas (2006) ao realizar um estudo teórico-argumentativo sobre representações sociais, sobre meio ambiente e sobre saúde, defende a ideia que o estudo das representações sociais é um importante alicerce teórico na busca e implementação de programas e projetos com olhar crítico de educação ambiental, vinculados com as práticas cotidianas de indivíduos e sociedades. Considera também que “há a necessidade de um esforço intelectual intenso por parte dos educadores e de demais profissionais ligados à temática ambiental no tratamento da interface entre as representações sociais e a educação ambiental” (FREITAS, 2006, p. 606), de modo que possam entender as estruturas e visões de mundo da sociedade e sua relação com a natureza, pois desse modo os sujeitos sociais poderão perceber os embates, desvelando e agindo sobre os motivos que originaram a crise ambiental.

Quando o novo adquire significado, vai tornando-se subjetivo, pessoal, com motivos mais definidos para o próprio sujeito. Em cada grupo social existem regras que regem as relações entre os indivíduos. E a mediação verbal se faz presente nessa relação. Assim a linguagem surge por necessidade da coletividade e da comunicação entre os indivíduos em uma sociedade, sendo uma forma de expressão entre as pessoas, de importância para a compreensão do homem em sua totalidade. Com efeito, o homem vê e incorpora o mundo através da linguagem. Nesse processo subjetivo, surgem as representações sociais, que são os sentidos pessoais que as pessoas atribuem aos significados elaborados socialmente. As representações sociais se definem, então, como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um grupo social (JODELET, 2001). Desse modo então, considerando as representações sociais como forma de saber, pode-se perceber como o conhecimento é produzido permitindo “aos indivíduos compreenderem e explicarem a realidade, construindo novos conhecimentos” (ALMEIDA, 2005, p.123).

METODOLOGIA

Os dados foram coletados mediante a utilização de um questionário composto de três partes. A primeira parte continha questões de identificação dos sujeitos e questões que visavam levantar o perfil dos sujeitos no tocante ao sexo, ao tempo de experiência no magistério em anos, a sua formação na graduação, a titulação, os cursos em que leciona e as disciplinas que leciona.

A segunda parte do questionário era composta por uma questão de evocação livre, cujo termo indutor era *Educação Ambiental*. Os sujeitos eram solicitados a escrever em um quadro próprio as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente mediante a expressão “Educação Ambiental”. Posteriormente deveriam escolher dentre as quatro palavras evocadas as duas que consideravam mais importantes e justificar as escolhas.

A terceira parte do questionário era composta de três questões dissertativas: 1) Para você o que é Educação Ambiental? 2) Você desenvolve prática(s) pedagógica(s) de Educação Ambiental em sua(s) disciplina(s)? 3) Caso tenha respondido “sim” na pergunta anterior, descreva as principais práticas pedagógicas de Educação Ambiental que desenvolve em sua(s) disciplina(s), mencionando a periodicidade.

Os dados obtidos com as questões de evocação livre foram tratados de acordo com os procedimentos usuais para a identificação do núcleo central de uma representação social. Para tanto se utilizou a planilha eletrônica Excell® e as orientações descritas em Sá (1996) e Teixeira e Algeri (2011).

Primeiramente foram identificadas todas as palavras evocadas pelos professores, sujeitos da pesquisa, mediante o termo indutor *Educação Ambiental*. Na sequência, essas palavras foram organizadas em diferentes grupos de elementos conforme a proximidade semântica entre os vocábulos e as justificativas dadas pelos sujeitos para as menções feitas. Após esse procedimento foi calculada a frequência média de evocação (F_m).

O passo seguinte foi o cálculo da média das ordens médias de evocação (M/ome), o qual foi realizado mediante o seguinte procedimento: 1º) determinação da frequência absoluta de cada grupo de elementos segundo cada uma das quatro possibilidades da ordem de evocação; 2º) cálculo da frequência ponderada de cada grupo de elementos mediante a atribuição de pesos de um a quatro conforme cada ordem de evocação; 3º) cálculo da ordem média de evocação por grupo de elementos, a qual foi obtida pela divisão da somatória das frequências ponderadas pela frequência de cada grupo de elementos; 4º) determinação da média das ordens médias de evocação através da divisão da somatória das médias de evocação por grupo de elementos pelo número de grupo de elementos.

Por fim, para a confirmação de pertencimento ao núcleo central os elementos mais evocados e mais prontamente evocados foram submetidos à análise confirmatória pelo procedimento de cálculo das proporções relativas à importância atribuída aos mesmos pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, foram confirmados como pertencentes ao núcleo central os elementos que atenderam a todos os seguintes critérios: 1º) estarem dentre os de frequência superior à

frequência média de evocação; 2º) estarem dentre os mais prontamente evocados, isto é, aqueles cuja ordem média de evocação foi inferior a 2,36; 3º) terem sido considerados como mais importantes que os demais em mais de 50,00% das vezes em que foram evocados.

Todos os demais dados obtidos com as questões dissertativas foram submetidos à análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2000) e Franco (2008). A utilização desse procedimento na pesquisa sobre representações sociais justifica-se tendo em vista que essa técnica é adequada à análise de produção textual e tem sido bastante utilizada nas pesquisas sobre representações sociais (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011; SANDER, 2012; KUS; GUIMARÃES e TEIXEIRA, 2012; SACCOL e TEIXEIRA, 2012).

De acordo com Franco (2008, p. 43), “o tema é considerado como a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo”, sendo “indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”. Justifica-se, pois, o procedimento adotado para o tratamento e análise dos dados, pois assim foi possível estabelecer classificações e na sequência agrupar elementos e ideias em função de um conceito comum, no caso referente à educação ambiental, pois “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2000, p.117).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 18 professores de ambos os sexos, que atuam em duas universidades públicas localizadas na região sudoeste do Paraná. Dentre os sujeitos, 11 (61%) eram do sexo masculino e 7 (39%) do sexo feminino. Os cursos em que esses docentes lecionam são os de Licenciatura em Letras Português Inglês e Licenciatura em Matemática na universidade A e os cursos de Licenciatura em Letras Português Espanhol, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química, na universidade B.

Quanto à titulação, do total de professores entrevistados, 78% são doutores e 22% são mestres. O tempo médio de experiência na docência superior é de aproximadamente 13 anos dentre os sujeitos da universidade A e aproximadamente 11 anos na universidade B.

Mediante o termo indutor *Educação Ambiental*, os sujeitos fizeram 72 evocação, utilizando 54 palavras diferentes. De acordo com a proximidade semântica entre os vocábulos

e os sentidos observados nas questões dissertativas que justificavam as escolhas dos sujeitos, essas palavras foram organizados em 29 grupos de elementos, os quais serão referidos na sequência apenas como elementos.

Dentre todos os elementos evocados, 17 foram mencionados apenas uma vez e, por esse motivo, foram excluídos da análise. Os demais 12 elementos foram evocados, em seu conjunto, 44 vezes, o que totaliza 61,11% do total de evocações. A frequência média (Fm) de evocação encontrada foi de 3,67 elementos e a média das ordens médias de evocação (M/Ome) foi 2,36. O quadro 1 apresenta os resultados, desprezando-se as casas decimais da Fm.

Quadro 1. Distribuição dos elementos evocados conforme a *Fm*, a frequência absoluta de evocação (*f*), e a média das ordens médias de evocação (*M/Ome*).

<i>Fm</i>	<i>Elementos</i>	<i>f</i>	<i>M/Ome</i> < 2,36	<i>Elementos</i>	<i>f</i>	<i>M/Ome</i> > 2,36
≥ 3	Educação escolar	8	1,88	Preservação	3	2,67
	Meio ambiente	8	1,88	Seres humanos	3	3,67
	Sustentabilidade	5	2,20	Natureza	3	4,00
	Floresta	4	1,75			
< 3	Conscientização	2	1,50	Reciclagem	2	2,50
	Informação	2	1,00	Sociedade	2	3,50
				Fauna	2	2,50

Fonte: dados coletados e organizados pelos pesquisadores.

Dentre os elementos mais evocados e mais prontamente evocados foram confirmados como pertencentes ao núcleo central da representação social sobre educação ambiental dos docentes pesquisados, os elementos *Educação escolar*, *Meio ambiente* e *Sustentabilidade* pelo fato de os mesmos terem sido considerados mais importantes que os demais em 62,50%, 75,00% e 100,00%, respectivamente, das vezes em que foram mencionados.

Na periferia próxima estão os elementos *Preservação*, *Seres Humanos* e *Natureza*, os quais, embora não estejam dentre os mais prontamente evocados, foram considerados mais importantes que os demais em 66,67% das vezes em que apareceram. Já nos elementos de contraste encontram-se *Conscientização* e *Informação*, os quais não estão dentre os mais evocados, mas foram considerados mais importantes que os demais 50,00% das vezes em que foram lembrados. Assim, embora os elementos da periferia próxima e os elementos de contraste não fazerem parte do núcleo central da representação social sobre educação ambiental dos sujeitos da pesquisa, sua importância na estrutura dessas representações parece ter sido evidenciada.

Os resultados obtidos com a análise dos dados pelos procedimentos de identificação do núcleo central foram corroborados pelos resultados obtidos pela análise do conteúdo das respostas às questões dissertativas do questionário.

Com efeito, os resultados obtidos por esse procedimento indicam que para todos os sujeitos pesquisados a educação ambiental consiste em um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é ensinar ou conscientizar os alunos para a preservação do ambiente. Nesse sentido, os resultados são compatíveis com os encontrados por Saccol e Teixeira (2012) e de Vendrúsculo *et al* (2013), por exemplo, autores esses que observaram em seus sujeitos de pesquisa – docentes de Educação Básica – a predominância de concepções de educação ambiental voltadas para a conservação dos ambientes naturais.

Não obstante, identificou-se que, embora os dados obtidos sinalizem para um tema aglutinador – a conscientização para a preservação do meio ambiente – a análise do conteúdo das respostas ao conjunto de questões permitiu identificar duas unidades temáticas: um subgrupo de sujeitos deu maior ênfase à importância da preservação ambiental tendo em vista a sustentabilidade; ao passo que outro subgrupo enfatizou a importância da educação ambiental como forma de ensinar atitudes e valores ambientais.

Os sujeitos que mostraram em suas respostas uma maior ênfase à preservação tendo em vista a sustentabilidade compõem o conjunto de respostas que remetem à concepção de que a Educação Ambiental consiste em desenvolver nos alunos a ideia de sustentabilidade, tal como esta é preconizada no Relatório Brundtland.

Um dos sujeitos desse grupo destacou os seguintes elementos como sendo relacionados com a temática Educação Ambiental: *Aquecimento Global, Desenvolvimento Sustentável, Desmatamento e Conhecimento*. Dentre tais elementos evidencia *Desenvolvimento Sustentável e Conhecimento*, esclarecendo que

[...] O termo desenvolvimento sustentável foi assinalado por associação a uma alternativa de desenvolvimento de nossa cultura, sociedade e economia que preserve razoavelmente os recursos de nosso planeta. O termo conhecimento foi assinalado porque considero que processos de “desenvolvimento sustentável” só irão ocorrer, efetivamente a partir do momento que a população conhecer e entender que o planeta precisa ser preservado para a manutenção de todas as espécies, inclusive a humana. (SUJEITO 1)

Esse sujeito se refere à educação ambiental como “processos de ensino que tenham como objetivo a reflexão sobre a preservação do meio-ambiente, recursos da terra, espécies e habitats” (SUJEITO 1) e mostra claramente, pelo conjunto de suas respostas, a concepção de educação ambiental como atividades voltadas à preservação tendo em vista a sustentabilidade.

Já outro sujeito, que disse realizar práticas de educação ambiental em suas aulas, destacou em suas respostas as palavras *Sustentabilidade* e *Responsabilidade*. Ao ser questionado sobre o porquê dessa escolha, como sendo as mais importantes entre as quatro evocadas livremente, qual seja, *Informação*, *Sociedade*, *Sustentabilidade* e *Responsabilidade*, afirmou: “[...] agir com responsabilidade é propulsor do sucesso de qualquer organização, e acredito que, Educação Ambiental e sustentabilidade são indissociáveis”. (SUJEITO 2)

Para esse docente a educação ambiental tem de promover “discussões e busca de informações sobre o ambiente e como viver de forma saudável, responsável e sustentável nesse ambiente, ou seja, na sociedade tecnológica e consumista da contemporaneidade.”. (SUJEITO 2)

A origem do conceito de desenvolvimento sustentável está ligada ao reconhecimento de que os problemas ambientais gerados pelo modelo de desenvolvimento econômico deveriam fazer parte das agendas internacionais. Assim, em 1972 é organizada a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceu em Estocolmo. Mas é na década de 1980, através do Relatório Brundtland, que o conceito ganha a forma amplamente divulgada e conhecida, qual seja a de que “o desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades.” (ONU, 1991, p. 46).

A temática da sustentabilidade aparece de maneira bem explícita nas respostas de vários docentes, embora a maioria deles tenha dito que não desenvolvem práticas pedagógicas de educação ambiental. Em geral, esses sujeitos evidenciam em suas respostas que o conceito de desenvolvimento sustentável que utilizam é o mesmo do Relatório Brundtland.

Além disso, observa-se nas respostas dos docentes desse subgrupo que há coerência com o modo como vem sendo concebida a educação ambiental desde a década de 1990, sobretudo, por organismos multilaterais e pelas normas legais brasileiras. Nessa década concebia-se como finalidade para a educação ambiental o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental, ou, como se passa a falar mais claramente após a Conferência do Rio de Janeiro de 1992, uma educação para o desenvolvimento sustentável (ONU, 1995). E mesmo tendo-se decorrido mais de uma década após a Rio-92, a ONU declara o período 2005-2014 como a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Os resultados que obtivemos indicam, também, uma tendência entre os sujeitos da pesquisa que tem a ver com a conscientização para atitudes e valores ambientais, sobretudo,

no sentido do respeito, do cuidado e da harmonização das relações entre a humanidade e a natureza.

Uma atitude consiste numa disposição mental para avaliar ou agir, favorável ou desfavoravelmente sobre determinado objeto atitudinal (STEG; VAN DEN BERG e GROOT, 2012). Essa disposição, portanto, é carregada de afeto e tem influência sobre o comportamento relativo a determinado objeto social (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKI, 1999). Nesse sentido, a educação ambiental é representada socialmente pelos sujeitos desse subgrupo com sendo o conjunto de atividades pedagógicas cuja finalidade é desenvolver nos educandos a conscientização para atitudes e valores ambientais, sobretudo, quanto ao respeito, ao cuidado e à harmonização das relações humanidade e ambiente.

Um sujeito, após ter evocado os elementos *Informação*, *Processo Educativo*, *Transformação* e *Atitude*, ante o termo indutor *Educação Ambiental*, disse que “[...] a educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores com o objetivo de desenvolver as habilidades e modificar atitudes em relação ao meio.”. (SUJEITO 3)

Posteriormente, quando solicitado a escolher dentre suas evocações os elementos que são considerados mais importantes enfatizou *Informação* e *Atitude* por entender que a educação ambiental

[...] busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental. Isso faz garantir o acesso à informação contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica. É a ação educativa pela qual a comunidade toma consciência de sua realidade e estabelece relação entre si e com a natureza. (SUJEITO 3)

Outro sujeito aportou em suas respostas que

A educação ambiental é uma perspectiva de humanização em que o homem não [sic] se veja parte da natureza, do meio em que vive. Precisamos ser educados a fim de “controlarmos” nossa enorme capacidade, pela força do trabalho, mudar a natureza. (SUJEITO 4)

E ainda que,

O assunto Educação Ambiental sempre suscita em mim preocupação com o meio ambiente, preocupação com a capacidade (auto) destrutiva do ser humano. Educação Ambiental parece ser uma possibilidade de reversão deste quadro. (SUJEITO 4)

Além dos docentes que foram bem explícitos em suas respostas quanto às atitudes e valores ambientais como necessários para a harmonização das relações entre a humanidade e a natureza, outros sujeitos da pesquisa também podem ser enquadrados nesse subgrupo, ainda que suas respostas sejam mais enfáticas quanto à importância da educação ambiental para a conscientização sobre impactos humanos sobre o ambiente.

De maneira geral, esses sujeitos entendem a educação ambiental como um conjunto de ações que permeiam diversas áreas do conhecimento e se dedica a incorporar na prática pedagógica a consciência dos impactos e consequências que o homem gera no planeta, auxiliando na discussão dos temas ambientais nos diversos espaços da educação formal e não formal.

Considerando o primeiro subgrupo, bem como este esse subgrupo em seu conjunto, os resultados que obtivemos também indicam que essa concepção de educação ambiental, a qual prioriza a conscientização sobre atitudes e valores ambientais, também está coerente com o relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ONU, 1972), com as recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi, de 1977, (ONU, 1977), com a Agenda 21 (ONU, 1995) e com a própria normatização brasileira sobre o tema (BRASIL, 1997; 1999). De fato, todas essas instituições entendem que a educação ambiental deve priorizar o desenvolvimento sustentável, através da modificação de atitudes e valores mediante o desenvolvimento do que entendem ser uma consciência ambiental e ética.

Da mesma forma, os resultados obtidos também se coadunam com o disposto no Art. 3º da Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído. (BRASIL, 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos indicam que os docentes pesquisados representam socialmente a educação ambiental como um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental tendo em vista a sustentabilidade.

Nesse sentido, as representações sociais sobre educação ambiental dos professores participantes da pesquisa se coadunam com as orientações de organismos internacionais e com as normas brasileiras sobre educação ambiental.

Além disso, os resultados obtidos na investigação sinalizam para o fato de que esse modo de conceber a educação ambiental está amplamente difundido e arraigado no

imaginário de docentes de todos os níveis de ensino, como o demostram, também, resultados obtidos por outros pesquisadores.

Por outro lado, os resultados obtidos não nos permitem dizer que a dimensões, econômica, social, política e histórica da problemática ambiental da educação ambiental sejam ressaltadas por expressiva parcela dos participantes da pesquisa. Dimensões estas que se pautam pelo questionamento e pela problematização da realidade socioambiental.

Resumen: En este trabajo presentamos resultados de investigación dirigida a identificar las representaciones sociales de la educación ambiental de los profesores de los cursos de grado de dos universidades brasileñas para analizar la relación entre estas representaciones y las prácticas pedagógicas de estos maestros. Los datos fueron recolectados por medio de un cuestionario desarrollado específicamente para el estudio, que consistió en preguntas de identificación, de una cuestión de recuerdo libre cuyo inductor Educación Ambiental y preguntas de ensayo en el que se pidió a los sujetos para justificar sus evocaciones y escribir sus concepciones de la educación ambiental. Los resultados muestran que los profesores encuestados representan la educación social del medio ambiente como un conjunto de prácticas pedagógicas que tienen como objetivo el desarrollo de actitudes, valores y comportamientos hacia la preservación del medio ambiente con miras a la sostenibilidad. En consecuencia, las representaciones de los profesores en línea con las directrices de las organizaciones internacionales y con las normas brasileñas de educación ambiental.

Palabras clave: Sostenibilidad. Educación Ambiental. Social Representaciones Sociales. Formación de Maestros.

Abstract: This paper is the result of a research, whose goal is to identify the social representations of environmental education of teachers of undergraduate courses in two federal universities to analyze the relationship between these representations and the pedagogical practices of these teachers. Data were collected by means of a questionnaire developed specifically for the study, which consisted of questions for the identification of a matter of free recall whose inductor term was *Environmental Education* and essay questions in which the subjects were induced to justify the inductive term and evocations to write their conceptions of environmental education. The results indicate that teachers surveyed represent socially environmental education as a set of pedagogical practices whose purpose is the development of attitudes, values and behaviors toward environmental preservation with a view to sustainability. Accordingly, the representations of teachers are consistent with the guidelines of international organizations and with standards on environmental education.

Key words: Sustainability. Environmental Education. Social Representations. Teacher Training.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Alagoas: Universitária UFPE, p. 117-160, 2005.

ANTUNES, L.C.; TEIXEIRA, E.S. Educação ambiental e representação de meio ambiente em projeto pedagógico de escola municipal no sudoeste do Paraná. **Synergismus Scientifica**. Pato Branco, v.6, n.1, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DF, 1997.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. (Regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002). Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF, 15 jun. 2012.

COMISSÃO Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora da FGV, 1991.

FRANCO, M.L.B.P. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, E.S. Representações sociais, meio ambiente e saúde: por uma educação ambiental de qualidade. São Paulo: **O Mundo da Saúde**, p.598-606, out/dez, v.30, n.4, 2006.

DIAS, G.F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Global, 1994.

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

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

KUS, H. J.; GUIMARÃES, E.; TEIXEIRA, E. S. Educar para preservar: representações de meio ambiente e de educação ambiental em docentes de educação básica. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, v.13, n.20, p.91-110, jun. 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, Suécia, 5 a 15 de junho de 1972.

_____. **Declaração da Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental**. Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 de outubro de 1977.

_____. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

_____. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento: **a Agenda 21**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004, p.19-45.

SACCOL, A. L.; TEIXEIRA, E. S. Educação Ambiental e Representações Sociais de Professores municipais. **Educação em Foco**. Ano15, n.2º, dezembro 2012, p. 39-58.

SANDER, L. **Representações sociais de professores(as) a respeito do meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em educação ambiental**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco/PR, 2012.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005, p. 13-38.

STEG, L.; VAN DEN BERG, A. E.; GROOT, J. I. M. **Environmental Psychology: an introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2012.

TEIXEIRA, E.S.; ALGERI, F.L. Representações de Meio Ambiente e Educação Ambiental: um estudo com docentes de Casas Familiares Rurais. **Práxis educativa (UEPG. Impresso)**, v.6, p.193-205, 2011.

THOMAZ, C.E.; CAMARGO, D.M.P. Educação ambiental no ensino superior: múltiplos olhares. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, volume 18, janeiro a junho de 2007.

VENDRUSCOLO, G.S.; CONFORTIN, A.C.; MANICA, K.; ARESI, D. Concepção e práticas de professores sobre Educação Ambiental em escolas Públicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v.30, n.2, p.49- 63, jul./dez. 2013.

VIEIRA, V. M. O; RESENDE, M. R. Representações sociais sobre avaliação da aprendizagem dos alunos de pedagogia na modalidade a distância. In: SOUSA, C. P; VILLAS BÔAS, L.P.S.; ENS, R.T. (Organizadoras). **Representações sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p.135-158.