

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MEIO AMBIENTE DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Data de aceite: 01/12/2023

Marcela da Conceição Costa

Josemare Pereira dos Santos Pinheiro

Renato de Almeida

Elizabete Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

A pesquisa a partir das representações sociais (RS's), permite compreender a maneira de pensar e agir de um grupo social em um contexto específico, isso é, entender como o conhecimento é construído e compartilhado, analisando o discurso manifesto, a partir das circunstâncias que o produz - tempo, espaço, características individuais e grupos de pertença. Tal processo, se insere na construção de imagem sobre objetos sociais que se entrelaçam no cotidiano do coletivo. Em acordo com Pinto (2009), essa dinâmica ocorre na transposição de objetos para o campo do imaginário, precedida do revestimento de sentidos que dão corpo a sua materialidade.

Considerando as práticas pedagógicas em Educação Ambiental (EA), faz-se relevante discutir as representações sociais dos(as) professores(as) sobre os elementos de discussão da EA, a exemplo do conceito de meio ambiente, tendo em vista que a representação implicará na relação que se tem com o objeto concebido. Nessa linha, de acordo com Reigota (2010), todos que compõe a comunidade escolar possuem representações sociais, que precisam ser expostas e problematizadas. Dessa maneira, para o autor esse é o primeiro passo para discutir o tema meio ambiente.

Mediante tal contexto, o presente estudo objetiva, de modo geral, identificar as representações sociais de meio ambiente dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da rede pública municipal Cruz das Almas-BA, buscando elementos para a proposição de uma formação continuada docente na perspectiva ambiental. Especificamente, objetiva identificar os elementos das representações sociais de

meio ambiente compartilhadas pelo grupo de professores(as) do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; mapear as práticas pedagógicas de educação ambiental desenvolvidas pelos(as) professores(as); e, destacar as relações das práticas pedagógicas em EA com as RS's de meio ambiente expressas pelo grupo.

A identificação e repercussão das representações permitem compreender como os sujeitos concebem o meio ambiente e como isso implica no trato desse conhecimento nas diversas disciplinas. Portanto, conhecer as representações sociais sobre meio ambiente dos os(as) professores(as), envolvidos(as) no processo, pode contribuir para fornecer pistas para a construção de materiais didáticos, metodologias de ensino ou programas de capacitação em EA, a partir do ensino contextualizado.

Considera-se que, a formação de professores deve ser um processo contínuo, quando possível, realizado em seu espaço de atuação, a fim de promover o alinhamento entre teoria e prática pedagógica. Contudo, em acordo com Candau (2001) e Nóvoa (2002), a formação em serviço é, por vezes, distante da prática dos professores, ocorrendo de maneira esporádica e descontextualizada sem considerar a realidade dos professores, os saberes e vivências, sem impactar a prática docente. Por isso, torna-se relevante conhecer as demandas formativas dos (as) professores (as), bem como o sistema de pensamento sobre determinados assuntos, para formular propostas educativas assertivas, direcionadas a este público.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As interações entre grupos sociais produzem conhecimentos específicos sobre determinados objetos, essa dinâmica é o foco de estudo da Teoria das Representações Sociais (RS's), à qual se situa na interseção entre a Psicologia e a Sociologia, podendo ser caracterizada pelo viés “psicossocial.” Assim, a representação social pode ser considerada “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, p. 45, 2003).

Desse modo, é possível visualizar a inter-relação entre sujeito e sociedade, evidenciando a elaboração conjunta do conhecimento de senso comum. É importante ressaltar que, as RS's são frutos de significados compartilhados nos grupos sociais, expressos pelo discurso, construídos nas relações sociais cotidianas. Entende-se que, esse saber compõe o universo de propriedades de sentido capazes de orientar e justificar sentimentos, valores, crenças, atitudes.

Ademais, enfatiza-se que a relação entre os pares de um grupo social permite além da atribuição coletiva de significados, determinar o campo de comunicações possíveis, os comportamentos aceitáveis ou não e interpretar mensagens codificadas pelos diversos objetos e fenômenos. Então,

o entrelaçamento entre sujeitos pela via das suas interações promove trocas e faz com que nas suas premissas afirmativas se reorganizem e gerando outros saberes para funcionarem como elos na montagem de cadeias de sentidos, necessária tanto para a organização interna do sujeito quanto para a vida (PINTO, 2009, p. 28).

Assim, em um espaço de partilha, é elaborado o conhecimento cotidiano, que serve para balizar a compreensão sobre um objeto específico. Esse saber, geralmente, é enraizado no sistema psicossocial do indivíduo e serve como um código social que estabelece regras nos grupos aos quais fazem parte. Além disso, as interações grupais “geram um conhecimento explícito subjacente ao nosso comportamento e as nossas atitudes sociais sem que sejamos conscientes deles” (POZO, 2002, p.11). As representações fazem parte do cotidiano e estão presentes nas conversações grupais e difundidas pelos meios de comunicação.

Em síntese, as RS's precisam estar relacionadas ao imaginário de um grupo social, à medida que definem a apropriação de um objeto originado de um fenômeno social. Conforme Jodolet (2011), os elementos descritivos das RS's, demonstram que estas modelam o objeto utilizando elementos da linguagem e da comunicação, das práticas e dos materiais.

A Teoria das Representações Sociais pode ser explorada em termos de processo e/ou produto, investigando o contexto de produção e os elementos que compõe as RS's. A abordagem em nível de processo se preocupa em compreender o desenvolvimento das RS's.

Em acordo com Moscovici (2003), uma representação social é estruturada a partir de dois processos cognitivos complementares: a objetivação e a ancoragem. A primeira consiste em um meio para tornar familiar o desconhecido. Assim, novas informações são incorporadas ao sistema de referência do sujeito a partir da afinidade com seus conhecimentos e experiências anteriores. Então, os elementos construídos passam a fazer parte da realidade do sujeito como um parâmetro para medir novas informações. A segunda, diz respeito ao estabelecimento da representação socialmente construída de determinado objeto no conjunto de saberes preexistentes do sujeito. Nesse percurso, são gerados conhecimentos que servem para explicar a realidade, servindo como medidas para comparar, classificar novos objetos.

Neste trabalho exploraremos a abordagem estrutural das RS's, proposta por Abric (2000). Esta vertente, busca investigar o conteúdo, a forma e a estrutura da representação social, delineando o núcleo central e os elementos periféricos. Então,

A ideia essencial de Abric (1994) é a de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que entram na composição são chamados de elementos periféricos (EP), reconstituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Sendo mais

sensível às características do contexto imediato, o sistema periférico constitui a interface entre a realidade concreta e o NC. (ALVES- MAZZOTTI, 1994, p.62).

Segundo o autor mencionado, não basta identificar o signo e o significado de uma representação, porque para perceber as similitudes e as diferenças entre as representações de indivíduos de um grupo social e sugerir estratégias de mudanças, é necessário investigar sua organização em volta do núcleo central.

De acordo com Abric (2000), o núcleo central desempenha as seguintes funções: geradora: é responsável pela criação da RS, a função estabilizadora e organizadora. A função geradora é responsável pela criação da representação social a função organizadora determina a estruturação dos elementos de uma representação social, a estabilizadora abarca os elementos resistentes a mudança. De acordo com o autor mencionado acima, o NC é o elemento mais resistente à mudança e dessa forma qualquer transformação no NC modifica a representação social, com efeito,

O NC é determinado (...) de um lado pela natureza do objeto representado, de outro, pela relação que a pessoa—ou grupo—mantem com esse objeto: finalizando, pelo sistema de valores e de normas sociais que constituem o meio ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 1994 p.23).

Em volta do núcleo central organizam-se os elementos periféricos, os quais fazem parte do conteúdo da representação. Eles desempenham três funções principais, a concretização, depende do contexto de reprodução destes elementos, a regulação, ocupa o lugar do elemento central, para se adaptar a mudança no contexto de construção da representação defesa, resistindo as mudanças de interpretações. (ABRIC, 1994); SÁ, 1996).

Ademais, a abordagem processual da Teoria das Representações Sociais demonstra por meio da experimentação as relações entre RS's e comportamento dos sujeitos em contextos específicos. Para Abric (1994), no estudo da significação de uma representação dever ser levada em conta as condições sociais do discurso, o posicionamento do sujeito no seu grupo social o contexto ideológico.

Nesse sentido, segundo Reigota (2010), para compreender os significados das ações de Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores no contexto escolar, é necessária a identificação e repercussão das RS's deles sobre meio ambiente, para que seja possível: “identificar os objetivos das ações desenvolvidas por estes sujeitos e até mesmo os resultados que estas ações podem alcançar” (WOLLMANN; SOARES; ILHA, 2015, p.391).

Para Reigota (2010), o meio ambiente pode ser considerado uma representação e não propriamente um conceito, tendo em vista a dificuldade de haver um consenso sobre a definição desta dimensão no meio acadêmico. Em seus estudos, ele demonstra que as RS's de meio ambiente compartilhadas no ambiente educativo são comumente associadas a três categorias: naturalista, antropocêntrica e globalizante.

A representação naturalista considera o meio ambiente apenas em seus aspectos naturais, relacionando frequentemente ao conjunto de elementos bióticos e abióticos. Nessa perspectiva, o homem é um ser externo à natureza e, por isso, não tem responsabilidade em seus processos. A representação antropocêntrica “admite a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do homem” (WOLLMANN; SOARES; ILHA, 2015, p.391). Por outro lado, a representação globalizante mostra esta figura dentro da relação de troca do homem com a natureza, centrando aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e naturais.

As definições sobre as RS's de meio ambiente no campo educacional elaboradas por Reigota (2010) em seus estudos, denotam grande relevância para a pesquisas na área da EA, tanto que serviram de referência para as pesquisas de autores como Magalhães Júnior e Tominić (2013), Wollmann, Soares e Ilha, (2015), Rocha (2016) e Oliveira (2017).

Entende-se que, as práticas pedagógicas de EA desenvolvidas pelos professores em sala de aula refletem a maneira como eles representam o meio ambiente e a corrente pedagógica que adotam em suas ações.

Sauvé (2005), indica diferentes correntes de pensamento no modo de fazer e pensar a EA, dentre elas destacamos três principais, que frequentemente são abordadas em pesquisas sobre práticas e representações de EA nas escolas. São elas: naturalista, conservacionista/resolutiva, crítica-social. De acordo com a autora, a corrente naturalista foca a sua abordagem na natureza. Dessa forma, são explorados aspectos como: aprender com a natureza, aprender sobre a natureza, amar e respeitar a natureza. Nesta perspectiva valoriza-se o contato direto com os elementos naturais.

A corrente conservacionista/recursista centra suas discussões na conservação dos recursos naturais. Para Sauvé (2005) e Wollmann, Soares, e Ilha, (2015), ela explora a administração do meio ambiente, associando-se comumente a educação ambiental pela redução de consumo, a reciclagem, reutilização. A corrente crítica social explora as dinâmicas sociais que envolvem as problemáticas ambientais. Portanto, adota um viés político para questionar as razões da degradação do meio ambiente.

É notório que há uma diversidade de caminhos para compreender, executar e desenvolver práticas de EA. Nesse sentido, Layrargues e Lima (2014), classificaram as macro-tendências político-pedagógicas de EA em três grandes blocos: o conservacionista, a pragmática e a crítica. Esses blocos merecem ênfase pela representatividade histórica no mundo da Educação Ambiental (EA) e pela influência sobre outras vertentes filosóficas ambientais.

A macro-tendência política pedagógica conservacionista apresenta como característica predominante a ideia de conservação, preservação de meio ambiente. Ele é visto nas “correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia” (LAYRARGUES; LIMA, p.8, 2014).

A pragmática, conforme os autores mencionados, estimula práticas relacionadas às mudanças superficiais comportamentais, explorando principalmente a redução do consumo e a reciclagem do lixo. Assim, esta corrente despolitiza a crise socioambiental e remete a responsabilização individual pelos problemas ambientais.

Nesta visão, está a compreensão monoteísta de natureza, na qual o ambiente é composto apenas pelos elementos naturais, apartando a dimensão social dela. Em suma, nesta concepção de meio ambiente o ser humano é visto como inimigo da natureza e esta deve permanecer intocada. Dessa forma, a EA, cumpre a função de educar os comportamentos humanos para com a natureza, no sentido de conservação.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a macrotendência política pedagógica crítica tem como principal característica o questionamento das causas da degradação ambiental, indo além da busca por resolução da questão. Ela segue um modelo de educação contra hegemônico e direcionada principalmente ao público adulto.

Entende-se que a macrotendência crítica é a mais coerente com a resolução da crise ambiental, por considerá-la em sua totalidade, observando os aspectos ambientais, sociais, políticos, culturais e econômicos, como a fome, a desigualdade social, e desemprego, o esgotamento dos recursos naturais. Além de se opor, principalmente, ao modelo de desenvolvimento econômico que visa apenas os fins lucrativos, beneficiando-se da exploração do trabalho humano, perpetuando a incoerência social, e agredindo o meio ambiente.

A vertente crítica de educação ambiental entende que, esta deve ser articulada com a educação política, a tomada de decisão que respeite o interesse da coletividade e não somente interesses individuais. Ela visa a superação das relações dominantes e do modelo econômico neoliberal, por isso propõe a resignificação da relação homem-natureza.

Isso implica na transformação do modo de pensar das sociedades, segundo o discurso de Sorrentino (2005), a educação ambiental cumpre o papel de politizar e empoderar os cidadãos a se autogerirem no enfrentamento à dominação nas relações de trabalho e no ambiente, formando uma coletividade responsável pelo ambiente que ocupa.

Diante os pressupostos elencados, considera-se que a formação continuada em educação ambiental deve levar em conta as representações sociais de meio ambiente do público-alvo, bem como, como conhecer a corrente de educação ambiental que orienta as suas práticas, para obter maior efetividade. Em acordo com (Rocha 2016), as práticas de EA dos docentes estão diretamente ligadas as concepções de meio ambiente e as correntes de EA que eles seguem.

Por isso, faz-se relevante promover a capacitação dos (as) professores (as) sobre educação ambiental, tanto na formação inicial quanto no prosseguimento dos estudos, pois entende-se que,

a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional, político e social que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.” (Silva, 2011, p. 15).

Assim, acredita-se que a formação permanente dos (as) professores (as) principalmente em serviço, promove a transformação da prática. Nessa linha, segundo Magalhães e Tomanik (2013); Júnior Magalhães Júnior (2020), para que haja mudança no modo de pensar/fazer sobre determinado tema, é necessário passar por um processo de formação e, esta deve ser elaborada a partir da identificação dos elementos que compõe a representação social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido no município de Cruz das Almas-BA, na região econômica do Recôncavo Sul. Destaca-se que o município foi o primeiro do interior da Bahia a sediar a Reitoria de uma Universidade Federal, isto é, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e possuir um Centro Nacional de Pesquisa, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Além de sediar instalações de diversas instituições de ensino superior. A cidade é conhecida em todo o Estado como “cidade universitária”, fazendo com que um grande contingente de pessoas se desloque em sua direção em busca de trabalhar, estudar, participar de congressos, seminários e programas de qualificação profissional.

Os participantes do estudo foram 34 professores(as) da Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Cruz das Almas-BA. Foram definidos os seguintes critérios de inclusão dos sujeitos: professores(as) atuando há pelo menos cinco anos, que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Livre Esclarecimento. O critério de exclusão foi o de não devolver o questionário no período determinado.

A investigação utilizou como técnica de coleta de dados, Teste de Livre Evocação de Palavras (TELP). Segundo Nascimento-Sehub; Camargo (2000), o TELP permite estruturar os elementos linguísticos das RS's, para chegar aos elementos centrais das representações. Segundo Abric (2000), este instrumento de levantamento de dados é bastante significativo no estudo das RS's por minimizar a resistência dos sujeitos. Nessa técnica as pessoas evocam mais prontamente aquelas palavras que constituem seu cognitivo, aprendidas nos grupos sociais de pertença.

Conforme o autor citado acima, o método consiste em solicitar aos sujeitos que evoquem livremente palavras, tendo como referência o objeto da representação e hierarquizem os termos escolhidos justificando a escolha. O autor enfatiza que,

O caráter espontâneo-logo, menos controlado e a dimensão projetiva dessa produção permitem acender, muito mais facilmente e rapidamente que na entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. (Abric, p.66, 1994.)

Foi utilizada a palavra indutora “meio ambiente” no teste de livre evocação, para delinear o campo semântico das representações dos(as) professores(as), buscando apreender o significado e a posição da ancoragem da representação nos esquemas mentais.

A aplicação ocorreu por meio do formulário online do *Google Drive (Docs)*, sem a presença da pesquisadora, o link de acesso foi enviado por mensagem de texto via *WhatsApp*, diretamente aos participantes da pesquisa, solicitando a entrega em outro momento. Cabe ressaltar que os telefones de contato dos professores foram fornecidos pela Secretária Municipal de Educação, instituição coparticipante do estudo.

Também utilizamos a entrevista semiaberta com grupo focal, composto conforme as seguintes delimitações: formação em pedagogia ou normal superior, atuante no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil, mínimo de cinco anos de atuação profissional e que demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Assim, a entrevista foi realizada com um grupo de 7 professores(as), via Web conferência, na Plataforma digital *Google Meet*.

Todos os procedimentos de coletas foram realizados mediante a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual fora assinado por todos os sujeitos que estiveram à disposição da pesquisa.

Quanto a análise dos dados, utilizou-se para a decodificação e interpretação do teste de evocação livre a abordagem estrutural da Teoria da Representação Social, conforme os critérios elencados por Abric (2000), Sá (1996), Magalhães Júnior e Tominik, (2013). Para tal, foi realizada a leitura dos dados produzidos, o agrupamento por afinidade semântica. Também fez-se cálculos manuais utilizando as fórmulas apresentadas por Magalhães Júnior (2020), para a identificação dos elementos centrais e periféricos das RS's, como se vê no quadro a seguir.

QUADRO 2 - Fórmulas utilizadas no cálculo manual para a identificação dos elementos centrais, intermediários e periféricos das representações através da Técnica de Evocação Livre de Palavras.

<p>Fórmula: Ordem Média de Evocações (OME) $E \cdot G / F$ Fórmula média das frequências $\frac{E \cdot F}{GS}$ Fórmula média das OME $\frac{E \cdot OME}{GS}$</p>	<p>E: Somatório G: Grau de Importância F: Frequência GS: Quant. De grupos semânticos OME: Ordem Média De Evocações</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Magalhães Júnior (2020).

Assim, foram calculadas as frequências médias das evocações e as ordens médias de evocação, formando quatro quadrantes com possíveis elementos estruturais das RS's de meio ambiente.

Os dados produzidos na entrevista foram analisados em acordo com técnica de análise de conteúdo descrita por Minayo (2007). Ela permite a descrição e interpretação das discussões de produções textuais, facilitando a compreensão do objeto de estudo.

Dessa forma, a análise percorreu três fases: I – Pré-análise, onde realizou-se uma leitura minuciosa para seleção dos dados mais relevantes para a pesquisa a partir dos objetivos e questões do estudo; II – Exploração do material, realizando leituras detalhadas do material produzido na investigação e agrupamento de elementos semelhantes em categorias de análise, observando as afinidades das perguntas realizadas na entrevista e das falas dos participantes; III – Tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que tabulou-se os dados pela transcrição das falas dos entrevistados e analisou-se os dados partindo dos fundamentos teóricos que envolvem a abordagem do fenômeno estudado, permitindo que novas compreensões fossem ser produzidas.

Para compreensão da representação social de meio ambiente dos (as) professores (as), os dados foram organizados em categorias de análise seguindo a referência Reigota (2010), sendo elas: antropocêntrica, naturalista e globalizante. Para compreensão das práticas de EA dos professores, utilizou-se as categorias de três das correntes de EA elencadas por Sauv  (2005): conservacionista, naturalista e crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização do grupo social

Participaram da pesquisa 34 professores da educa o básica da rede municipal de ensino de Cruz das Almas; destes; 58% atuam no Ensino Fundamental em Anos Iniciais, 30,3% trabalham no Ensino Fundamental em Anos Finais e 11,7% na Educa o Infantil.

Cabe destacar que os(as) professores(as) que atuam no Ensino Fundamental em Anos Iniciais e na Educa o Infantil, geralmente, são formados em Pedagogia, isto  , uma licenciatura generalista que habilita o profissional a lecionar até sete disciplinas, sendo: geografia, ciências, português, matemática, história. Dessa forma,   essencial que os(as) professores(as) atuantes neste segmento participem de processos formativos contínuos sobre temas específicos, como   o caso da educa o ambiental.

Do grupo de participantes do estudo, 73,5% são mulheres e 26,5% de integrantes masculinos. Reforçando que a educa o   majoritariamente feminina, influenciando nos modos de fazer educativo, tendo vista que o magistério   historicamente relacionado a habilidades afetivas e maternas, as quais recaem sobre a figura da mulher. Assim, geralmente, as professoras dão continuidade   educa o familiar no ambiente escolar, abordando conceitos morais. Quanto a faixa etária, 35,3% do grupo possui idade entre 40 e 49 anos; 23,5% idade entre 30 e 39 anos, 20,4% idade entre 50 e 54 anos, 11,8% idade entre 55 anos ou mais e apenas 9% 25 a 29 anos.

Em relação a formação, 87% dos integrantes do grupo possuem ensino superior completo. Destes, 58,8% tem especialização; e 2,9% mestrado. No que tange a graduação, 67,7% dos(as) professores(as) são formados(as) em Pedagogia, área das ciências humanas; 8,8% em ciências biológicas; 11,8% em linguística, letras e artes; 5,9% em ciências exatas e da terra; 2,9% em Ciências da Saúde; 2,9% nas engenharias. Os resultados demonstraram que a maior parte do grupo possui mais de 10 anos de experiência e representando 67,6% dos participantes.

Campo semântico das representações sociais (rs's) sobre meio ambiente

Os resultados apresentados pelo Teste de Evocação Livre de Palavras (TELP), evidenciaram que foram associadas 170 palavras ao termo indutor “meio ambiente”. Destas, foram consideradas para compor o campo semântico das representações sociais sobre meio ambiente dos(as) professores(as), os termos com frequência igual ou maior que dois, sendo descartadas as que apresentam frequência igual a um, considerando-se a baixa representatividade para o grupo, corroborando com os resultados da pesquisa de Magalhães Júnior e Tominik (2013). Assim, 65 palavras foram analisadas e 105 descartadas, pelo alto nível de dispersão. Então as evocações foram agrupadas conforme a semelhança de significação e suas frequências absolutas (F), totalizando 6 grupos semânticos (GS), conforme Quadro 3.

QUADRO 3 - Grupos semânticos das palavras evocadas pelos professores sobre o termo indutor meio ambiente

GS 1	F	GS 2	F	GS3	F	GS4	F	GS5	F	GS6	F
Natureza	7	Preservação	15	Consciência	6	Reutilizar	2	Vida	9	Sustentabilidade	4
Ambiente	4	Cuidado	5	Esperança	2	Reciclar	3	Animais	2	-	-
-	-	Respeito	2	-	-	-	-	Água	2	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	Terra	2	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

As palavras natureza, preservação, vida, consciência e ambiente que apresentaram altas frequências, evidenciam a representação naturalista de meio ambiente. Conforme Reigota (2010), essa visão considera apenas os aspectos naturais do ambiente, desconsiderando os elementos sociais, políticos e culturais. Essa forma, os seres humanos são vistos como fatores separados da natureza, e por isso devem preservá-la.

As expressões terra, animais, e água, também, reforçam essa conclusão, caracterizando aspectos ecológicos. Esses resultados concordam com a corrente naturalista de EA, porque “reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que se possa obter dela” (SAUVÈ, 2005, p. 19).

Cuidado, respeito, esperança são associações que trazem à tona sentimentos e que se aproximam da representação naturalista no sentido de romantizar a natureza, seguindo o princípio de “conhecer para amar”, na qual a natureza é educadora.

Os termos consciência, preservação, reutilizar, reciclar estão ligados a representação antropocêntrica. Conforme Reigota (2010), essa RS's considera o ambiente como recurso para satisfazer as necessidades humanas, assim, diante da escassez de recursos naturais provocados pela degradação ambiental faz-se necessário adotar comportamentos para preservar a natureza.

Nessa perspectiva, a representação antropocêntrica se aproxima da corrente conservacionista de EA, que objetiva a conservação dos recursos naturais, dando uma “maior ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecocivismo” (SAUVÈ, 2005, p. 20). E da macrotendência política pedagógica pragmática representada por Layrargues e Lima (2014), que enfoca a prática e a adequação de comportamentos individuais na preservação ambiental para atender projetos coletivos.

Considera-se que a palavra sustentabilidade se aproxima da representação globalizante. Segundo Reigota (2010), esta visão admite as relações humanas como parte do ambiente e tem afinidade a EA crítica. Sauvè (2005), Layrargues e Lima (2014) e Loureiro (2011), entendem que essa corrente se centra na abordagem do ambiente em sua totalidade, considerando os aspectos políticos e culturais das relações humanas, mas questiona-se os modelos de desenvolvimento vigentes e suas influências na geração dos problemas ambientais.

Além do mapeamento do campo semântico das RS's de meio ambiente dos(as) professores(as), pretendeu-se delinear a estrutura da representação social, diferenciando-se os elementos em núcleo central, elementos intermediários e periféricos (ABRIC, 2000). Por isso, os participantes da pesquisa foram convidados, em um segundo momento, a hierarquizar as palavras associadas inicialmente, conforme o grau de importância, sendo 1 mais importante e 5 menos relevante. Assim, categorizaram-se os termos em 6 grupos semânticos, seguindo as significações expressas pelas justificativas dos termos favoritos, calculou-se a frequência média das evocações, 4,9 e a ordem média de evocação dos termos associados, 3, compondo os quadrantes estruturais da RS, conforme QUADRO 4.

QUADRO 4 – Organização dos elementos das RS's de meio ambiente dos professores

Elementos do Núcleo Central – 1º quadrante			Elementos do Intermediários – 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações f>4,9 e OME<=3,0			Alta F e alta Ordem Média de Evocações f>4,9 e OME=>3,0		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Natureza	7	1	Cuidado	5	3
preservação	15	3			
Consciência	6	2			
Vida	9	2			
Elementos Intermediários – 3º quadrante			Elementos Periféricos – 4º quadrante		
Baixa F e baixa Ordem Média de Evocações f<4,9 e OME<=3,0			Baixa F e alta Ordem Média de Evocações f<4,9 e OME =>3,0		
Grupo semântico de palavras	Freq.	OME	Grupo semântico de palavras	Freq.	OME
Terra	2	3	Sustentabilidade	2	5
Água	2	3	Reutilizar	2	8
Respeito	2	3	Reciclar	2	4
Ambiente	4	1	Animais	2	5

FONTE: Elaborado pelos autores, 2020.

Portanto, no primeiro quadrante, estão os elementos do núcleo central, os quais apresentam maior frequência e a ordem média de evocação se aproxima do grau 1 de importância, sendo assim, consideradas as palavras mais relevantes para os participantes. No segundo e terceiro quadrante, situam-se os elementos intermediários que flutuam entre os elementos do NC e da periferia, os quais possuem OME próxima do grau 5, ou seja, menos relevante para o grupo. E no quarto quadrante estão os elementos periféricos, com baixa frequência e alta OME, em acordo com Abric (1994), Sá (1996), Magalhães Júnior e Tominiuk, (2013), e Magalhães Júnior (2020).

É possível notar que os candidatos ao núcleo central das RS's dos professores sobre meio ambiente trazem à tona a representação naturalista, evidenciando a ancoragem de elementos da natureza e reforçando o discurso preservacionista. Reigota (2010), indica que a visão naturalista associa meio ambiente a ecossistema, separando o homem dessa relação e frequentemente representado pela imagem de natureza intocada. Considera-se que essa representação recebe forte influência das figuras da natureza veiculadas pela mídia, as quais mostram espaços que não tiveram ação humana, além de problemas ambientais, apelando para a necessidade de conscientização para a preservação e conservação do meio ambiente.

Verifica-se que os candidatos a elementos intermediários das RS's sobre meio ambiente, demonstram o mesmo sentido representado pelo núcleo central, confirmando a representação naturalista. Dessa forma, desempenham a função estabilizadora da representação social, com a possibilidade de trocar de posição com os elementos nucleares. Esse resultado pode ser explicado porque a corrente naturalista Sauv e (2005),

está presente a mais tempo no campo educacional, permeando os livros didáticos, principalmente direcionados ao ensino de crianças. Estes materiais são comumente utilizados pelos professores como fonte de informação, por isso podem contribuir com os processos de criação das RS's de meio ambiente.

Neste sentido, nota-se que os candidatos a elementos periféricos se aproximam da representação antropocêntrica Reigota (2010), evidenciando a preocupação com a gestão ambiental, centrando-se no ideal da preservação como reciclar, reutilizar a fim de desenvolver habilidades ecocivistas. Percebe-se que no cotidiano escolar do Ensino Fundamental e da Educação Infantil geralmente são abordados aspectos do ecossistema como recursos para a sobrevivência humana, tendo pouca ou nenhuma menção a relação filosófica do homem e da natureza. Essa organização pedagógica colabora para representação imaginária do meio ambiente como utilitário dos seres humanos.

Também foi identificado nos elementos periféricos das RS's de meio ambiente dos professores a palavra "sustentabilidade" indicando a visão de uso racional dos recursos naturais em equilíbrio com o crescimento econômico e a justiça social. Esse entendimento concebe o homem em uma relação global com a natureza, assemelhando-se a representação globalizante Reigota (2010). Acredita-se que a associação a esse termo se deve a popularização do termo desenvolvimento sustentável a partir das Conferências da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92, (1992) e a Rio+20 (2012), além da ampla divulgação dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), traçados na Agenda 2030, em 2015.

Assim, a periferia das RS's pode apresentar aspectos objetivados por outros grupos de pertença do sujeito social, por isso eles não são representativos para o grupo, como se observa no Quadro 4, tem baixa frequência e alta OME. Dessa forma, eles são mais suscetíveis a mudança.

Discursos e práticas docentes em EA

As representações sociais são significações grupais construídas em torno de um dado objeto, as quais orientam e justificam condutas. Nesse sentido, após a identificação dos possíveis elementos que compõem as RS's sobre meio ambiente dos(as) professores(as), interessou a pesquisa mapear as práticas em EA, desenvolvidas pelos docentes, destacando as correlações com as representações identificadas.

Durante a entrevista com o grupo de professores foi possível verificar a representatividade das evocações apreendidas pela TELP. Os(as) professores(as) foram questionados(as) sobre o que lhes vem à mente quando escutam as expressões meio ambiente e educação ambiental, todos responderam que associam ao primeiro termo a lugar de sobrevivência humana, espaço de convivência com a natureza, ar, água, animais, terra. E representam educação ambiental como:

Compreendo que educação ambiental é toda forma de **gestão participativa** para preservação dos recursos naturais (P.1).

Educação ambiental é **conscientizar** os alunos a **preservar** o meio ambiente, a não poluir o solo, a água porque dali que nós tiramos o nosso **sustento** (P.2).

Educação ambiental é a **preservação meio ambiente, conscientização**, trabalhos desenvolvidos na escola para tentar recuperar o que ainda tem condição de ser recuperado (P.4).

No meu caso, o que me vem à mente é a **conscientização**, eu acho que quando a pessoa tem a consciência de que ela deve **preservar** o meio em que ela vive ela começa a praticar a educação ambiental (P.6).

Educação ambiental é aprender a viver nesse meio ambiente trabalhando as questões educacionais, conservacionista, as regras pra **cuidar** desse ambiente e ter uma **qualidade de vida** que é a preocupação daqui pra frente (P.7). (Grifos nossos).

Verifica-se no discurso dos(as) professores(as) as evidências dos elementos nucleares das RS's sobre meio ambiente. Tal fato é explicado por Alves-Mazzotti (1994), quando ela diz que os sujeitos de um grupo social se apropriam de modo individual dos significados construídos por meio das interações, gerando um conhecimento popular, expresso através de palavras comuns ao coletivo.

Nessa ordem, nota-se que o discurso do grupo pesquisado sobre meio ambiente e educação ambiental coaduna com os elementos das RS's identificados, demonstrando que os(as) professores(as) do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da rede pública municipal de Cruz das Almas, tem uma tendência a representarem o meio ambiente focando aspectos ecologistas, indicando a representação naturalista de meio ambiente e práticas pedagógicas que se aproximam da corrente conservacionista de EA.

Esse resultado traz à tona a necessidade de formação continuada desses profissionais em EA crítica, à qual considera o ambiente em todos os aspectos das relações naturais e humanas, questiona as causas da degradação ambiental e não apenas como resolvê-las, para que eles(as) tenham a ampliação do sistema de referência sobre a temática (LOUREIRO, 2011).

Sobre as práticas em EA, 83% dos entrevistados indicaram a abordagem de temas como solo, água, resíduos sólidos, mananciais, poluição sonora e reciclagem na sala de aula. Quanto aos métodos de ensino, 69% dos(as) professores(as) disseram utilizar experimentos, visitas a ambientes naturais, focando no contato direto com a natureza, plantio de mudas, hortas escolares, a partir de projetos escolares, gincanas e datas comemorativas como, por exemplo, o dia da árvore.

Diante do exposto, destaca-se a prevalência de práticas em EA como alfabetização ecológica voltadas às crianças, com o enfoque na mudança de comportamento, ressaltando que estas ações revelam a atuação “de forma a-histórica, apolítica, conteudista, instrumental e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano

como um ente genérico e abstrato” (LAYRARGUES e LIMA, 2014).

Os(as) professores(as) também foram questionados sobre a fonte de informação utilizada para obter conhecimentos sobre a EA. A totalidade das respostas indicam que eles(as) se atualizam sobre a temática por meio de redes sociais, programas de TV, livros didáticos dos alunos e manual do professor, como observa-se na fala a seguir:

Hoje eu procuro me basear mesmo em sites na internet, em artigos interessantes em práticas de pessoas que aplicam e que dão certo. Eu também uso muito manual do professor são muito bons (P.5).

Tais resultados demonstram as fragilidades formativas dos(as) professores(as) quanto a educação ambiental, também permitem compreender como a representação naturalista e conservacionista de meio ambiente, foi construída pelo grupo de professores(as). Assim, levanta-se a hipótese de que a mídia e os livros didáticos tenham contribuído com o processo de elaboração da representação social de meio ambiente atribuída e compartilhada pelos professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil de Cruz das Almas-BA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciados nesta pesquisa indicam que os(as) professores(as) do Ensino Fundamental e da Educação Infantil apresentam a tendência de possuir RS's de meio ambiente naturalista, centradas nos aspectos puramente ecológicos do ambiente e preocupando-se com a preservação ambiental.

Já as práticas em educação ambiental desenvolvidas pelos(as) professores(as) tem afinidades com a corrente de EA conservacionista Sauv  (2005), e a macrotendência política pedagógica conservacionista, conforme Layrargues e Lima, (2014), pois, verificou-se a es voltadas para o desenvolvimento de habilidades ecocivistas e adestramento de comportamentos para o cuidado com os recursos naturais.

De modo geral, os resultados demonstraram que os(as) professores(as) guardam as representa es do meio ambiente apenas no viés da ecologia, excluído os fatores sociais, políticos, econ micos e histórico-culturais. Dessa forma, eles(as) não contribuem para uma educa o que permita a politiza o da crise ambiental, por focar somente na responsabiliza o individual pela conserva o da natureza.

Também foi possível observar a dependência dos conhecimentos acessados no livro didático e na m dia, o que resulta na superficialidade da prepara o para atua o em educa o ambiental. Além disso, os resultados demonstram que os(as) docentes exploram pouco as questões ambientais do município.

Assim, os resultados desta pesquisa fornecem elementos para a elabora o de programas de forma o continuada docente em educa o ambiental para os(as) professores(as) do Ensino Fundamental e da Educa o Infantil do município, indicando a necessidade de abordar os pressupostos das macrotend ncias político pedagógicas de

EA, sobretudo da educação ambiental crítica, bem como a realidade socioambiental do município.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: _____. **Les Représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In.: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-78. jan./mar. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251> Acesso em: 10 de março de 2020.
- CANAU, V. M. (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JODELET, Denise. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em Psicologia**, 2011. Vol. 19, n.º 1, p. 19 – 26. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000100003 Acesso em: 05 de mai. de 2020.
- LIMA, G. F. C.; LAYRARGUES, P. P. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40. jan.-mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 de mar. de 2020.
- LOUREIRO, C. F. Problematizando conceitos: contribuição à práxis ambiental. In: _____. LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.p.213.
- MAGALHÃES JÚNIOR C. A. A Teoria das Representações Sociais aplicadas á educação. **Cienciar-Grupo de Pesquisas em Ensino de Ciências, Formação de Professores e Representações Sociais**. 2020. Não publicado.
- MAGALHÃES JÚNIOR C. A. de Oliveira; TOMANIK, E. A. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. **Ciênc. educ.** (Bauru) vol.19 no.1, p. 181-199. Bauru, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cPJFbwqkvVHdm4k49whqMct/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 de ago. de 2020.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 3 ed.Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENLO-SEHUB, Clélia M.; CAMARGO, Brígido. V. Psicologia Social. Representações Sociais E Métodos. **Temas em Psicologia da SBP**,2000, V. B n. J, 281-299.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Rosimeire Vieira. **Educação Ambiental: uma análise propositiva das práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental de escolas urbanas e do campo da rede pública de Curitiba-BA.**2017. 109 f. Mestrado (Dissertação). Faculdade Maria Milza-FAMAM,2017.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Ivany. Representações Sociais no Campo da Polifonias entre Afetividade e a Educação. **Revista da FAEEBA:: Educação e Contemporaneidade.** V. 18, N. 32. P. 27-34. jul/dez 2009.

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

ROCHA.A. G. **Formação Continuada Para Uma Educação Ambiental Crítica: Concepções De Professores Do Ensino Fundamental Do Municípiodo Rio De Janeiro.2016.** 155f. MESTRADO (DISSERTAÇÃO).Universidade Federal De Santa Maria, 2016.

SÁ, C. P. & ARRUDA, A. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis : EDUFSC, Edição Especial Temática, p.11-31, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24121> Acesso em: 16 de jul. de 2019.

SAUVÈ, Lucie. Uma Cartografia das correntes em Educação Ambiental, In: SATO, M.; CARVALHO I. C. M. (Orgs). **Educação Ambiental – pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.p. 17-45 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf. Acesso em: 16 de jul. de 2019.

SORRETINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285-289, maio/ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 16 de jul. de 2019.

SILVA, K. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação.** v. 17, n.32, p.13-32 Universidade de Brasília: Brasília:FE/UNB, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668> Acesso em: 23 de dez. de 2020.

WOLLMANN, Ediane Machado; SOARES, Félix Alexandre Antunes; ILHA, Phillip Vilanova. As percepções de Educação Ambiental e Meio Ambiente de professores das séries finais e a influência destas em suas práticas docentes, **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, v. 15, n. 2, p. 387–405. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4319> Acesso em: 29 de jan. de 2021.