



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Irineu da Cunha Vargas

Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental: memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos

São Gonçalo
2011

Irineu da Cunha Vargas

Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental: memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

V297 Vargas, Irineu da Cunha.
TESE Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental : memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos / Irineu da Cunha Vargas. – 2011.
213 f.

Orientadora : Profª Drª Lúcia Velloso Maurício.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação Ambiental – Estudo e ensino - Teses. 2. Educação de Jovens e Adultos – História - Teses. I. Maurício Lúcia Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 372.850.2

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese / dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Irineu da Cunha Vargas

Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental: memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 19 de setembro de 2011.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora: _____
Prof.^a Dra. Márcia Soares de Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Rita de Cássia Pereira Lima
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Victor de Araújo Novicki
Universidade Católica de Petrópolis

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram no processo de construção desse trabalho. Nesse sentido, destaco os professores do PPGE da UERJ/FFP e os colegas mestrandos pelas vivências compartilhadas durante o curso.

Agradeço às Escolas e aos Professores que constituíram o campo dessa pesquisa pela disponibilidade para participação e por toda a colaboração prestada no processo.

Agradeço, em especial, à Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Velloso Maurício pela orientação paciente e valiosa durante o percurso da pesquisa.

Não poderia faltar aqui o agradecimento à amiga e colega, Professora Julia Marques, pela prestimosa revisão do texto final do trabalho.

E, muito especialmente, agradeço à Valéria, minha companheira, cujo incentivo foi decisivo para início e conclusão de mais essa etapa de formação, pela compreensão nos momentos de maus humores e afastamentos muitas vezes sofridos no processo de construção do trabalho.

RESUMO

VARGAS, Irineu da Cunha. *Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental: memórias e práticas de professores da Educação de Jovens e Adultos*. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

O estudo de que trata este texto tem sua origem na percepção da forma como se insere a educação ambiental (EA) no contexto da educação de jovens e adultos (EJA) na escola pública, na Ilha da Conceição, em Niterói/RJ, local cuja degradação ambiental insere-se no processo geral de deterioração da Baía de Guanabara. Campo em disputa, a EA apresenta inúmeras tendências que podem ser agrupadas em dois eixos - tradicional e crítico. Preconiza-se nas orientações curriculares uma EA crítica. A inserção da dimensão ambiental na EJA, em vertentes distanciadas das tendências críticas, fundam as reflexões em nosso estudo, cuja principal questão é por que alguns professores aproximam-se de uma EA crítica e outros não? Tendo as teorias das representações sociais e das memórias sociais como referencial teórico-metodológico, procuramos conhecer as representações dos professores sobre meio ambiente e recordações de suas trajetórias de formação ao longo da vida do que foi significativo para suas escolhas e suas posturas em relação ao meio ambiente e à EA. As representações sociais foram estudadas por nós em uma abordagem processual na qual a representação torna intercambiáveis o conceito e a percepção de um objeto. As memórias sociais que buscamos foram memórias pessoais, comuns e públicas, dada a abrangência que cobrem no contexto social da formação ao longo da vida. Tivemos como parâmetro representações sociais de meio ambiente naturalistas, antropocêntricas e complexas, percebidas em outros contextos. Essas representações se objetivavam no ambiente intocado, como fonte de recursos para o homem e na integralidade que as interações entre os componentes conferem ao meio, respectivamente. Também foram parâmetros com origem em estudos anteriores, vivências da infância, da escola e de ativismo social e político como motivações para a construção e transformação das representações sociais e das adesões à ação social voltada para as questões ambientais. O estudo foi realizado com todos os professores em atuação na EJA, nas escolas públicas da educação básica na Ilha da Conceição, abrangendo todas as disciplinas da matriz curricular. Através de entrevistas semiestruturadas com os professores que representaram meio ambiente com maior complexidade e indicaram maior aproximação às tendências críticas de EA, escola e família destacaram-se nas recordações de suas vivências como mais significativos na construção de suas relações com o tema. Esses resultados confirmam pesquisas precedentes e indicou, em nossa reflexão, a dimensão política como diferencial para relações complexas com o meio ambiente e motivação para adesão a tendências críticas de educação ambiental. Essa indicação, acreditamos, pode contribuir para novas abordagens nos processos de formação de educadores e para a inserção da dimensão ambiental no currículo da escola pública.

Palavras-chave: Representações sociais. Memórias sociais. Educação ambiental. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This is a piece of research on the introduction of environmental education (EE) in the context of young and adult education (EJA) in public schools at Ilha da Conceição, Niterói/RJ. The environmental degradation that takes place at Ilha da Conceição is part in the general process of deterioration of Guanabara Bay. The EE is a field in dispute and it presents numerous trends that can be grouped into two axes - traditional and critical. Official curriculum guidelines suggest that teachers pursue the critical one. I noticed that environmental education in Ilha da Conceição is far from being critical. This fact me wonder why some teachers are approaching a critical EE while others are not. My theoretical and methodological framework includes theories of social representations and social memories. I aim to understand to what extent teachers' representations about the environment and their personal trajectories affect their positioning and their understanding of EE. I framed social representations in a procedural approach in which representation makes the concept of an object and its perception interchangeable. I understand social memories as personal, common, or public memories, given the length of a life trajectory. Environmental representations were divided into three categories: naturalist, anthropocentric and complex, perceived in other contexts. These representations were objectified in an untouched environment, as a resource for man and in the integrality that interactions between components give to the environment, respectively. These parameters were originated from previous studies, childhood experiences, school experiences, and social and political activism as motivations for the construction and transformation of social representations and adherences to social action toward environmental issues. The study was conducted with all teachers at work in Ilha da Conceição, covering all courses of the curriculum. Through semi-structured interviews with teachers who have a strong connection with the environmental thematic and that adhered to critical EE trends, I found out that school and family stood out in the memories of their experiences as being crucial to the development of their interest on the subject. These results confirm previous research and stress the importance of the political dimension as a motivator to critical trends in environmental education. That statement, we believe, can contribute to new approaches in teacher training processes and to the integration of environmental concerns in the public school curriculum

Keywords: Social representations. Social memories. Environmental education. Young and adult education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMI	Associação de Amigos da Ilha da Conceição
CBEE	Cia. Brasileira de Energia Elétrica
CEB	Câmara de Educação Básica
CESU	Centro Social Urbano (Ilha da Conceição)
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e adultos
CONFINTEA	Conferências Internacionais sobre Educação de Jovens e Adultos
CONSED	Conselho de Secretários de Educação dos Estados
DPO	Destacamento de Policiamento Ostensivo
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICV	Índice de Condições de Vida
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDS	Índice de Desenvolvimento Sustentável
INEP	INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIC	Morro da Ilha da Conceição
MOBRAL	Movimento Brasileiro Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação - Rio de Janeiro
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
VIMA	Vigilante do Meio Ambiente

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE	20
1.1	Relação sociedade-natureza e modelo de desenvolvimento	20
1.2	A crise ambiental: contexto do debate internacional	23
1.3	Meio ambiente no Brasil	35
2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA	39
2.1	Educação Ambiental (EA)	39
2.2	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	50
2.3	A inserção da EA na EJA	58
3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIAS SOCIAIS	66
3.1	Teoria das representações sociais	66
3.2	Representações sociais de meio ambiente	78
3.3	Memórias sociais	86
3.4	Representações sociais e memórias sociais: teorias complementares	92
4	ILHA DA CONCEIÇÃO: DIAGNÓSTICO SOCIAL, CULTURAL E AMBIENTAL	96
5	METODOLOGIA	105
6	NA BUSCA DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES: OS GRUPOS, SUAS INDIVIDUALIDADES E SEMELHANÇAS	117
6.1	No colégio estadual	118
6.1.1	<u>Os professores</u>	118
6.1.2	<u>A relação com a Ilha, a EJA e a temática ambiental</u>	119
6.2	Na escola municipal	142
6.2.1	<u>Os professores</u>	142
6.2.2	<u>A relação com a Ilha, a EJA e a temática ambiental</u>	145
6.3	As duas escolas, um só grupo: os professores da EJA na Ilha da Conceição	163
7	ENTREVISTAS: CONFIRMANDO INDÍCIOS E PROCURANDO OUTROS	167
7.1	As representações sociais de meio ambiente	167
7.2	Educação ambiental	170
7.3	Relação com o objeto e memórias	175
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS	199
	ANEXO A - Roteiro de perguntas para diagnóstico social, cultural e ambiental ?	

Escola.....	208
ANEXO B - Questionário preliminar.....	210
ANEXO C - Roteiro para entrevista.....	212
ANEXO D - Termo de autorização e uso da entrevista.....	213

INTRODUÇÃO

O problema que origina o estudo de que trata esse texto está inserido no contexto atual das discussões sobre o meio ambiente, na construção histórica da crise ambiental na sociedade humana e nas necessidades colocadas pela percepção dos limites impostos à humanidade, na continuidade de seu modelo de desenvolvimento capitalista.

Essa pesquisa traz em perspectiva, em primeiro lugar, a importância de analisar as questões socioambientais sob a ótica das “ciências do humano”, entendendo que são capazes de aproximar das questões ambientais as questões relativas à qualidade de vida e à sustentabilidade. Em segundo lugar, o desenvolvimento de uma consciência ambiental mediado pela educação (PENTEADO, 2003).

Nosso foco é a educação ambiental (EA) em sua inserção na educação, principalmente, na educação de jovens e adultos (EJA), na escola pública, pois são campos problemáticos no âmbito das políticas públicas e na realização dessas políticas no currículo. Ao mesmo tempo, EA e EJA são essenciais na formação de uma consciência ambiental e de uma realidade planetária sustentável.

Esse contexto sinaliza a necessidade de estudos que contribuam para a transformação da realidade curricular e, dessa forma, contribuir para a formação de sujeitos que, percebendo as relações complexas existentes na temática meio ambiente, calcem nessa percepção suas ações cotidianas e busquem efetiva participação nas discussões e tomadas de decisão em seus espaços de vida.

Em 1984, graduei-me em Ciências Biológicas, licenciatura plena, na Faculdade de Biologia e Psicologia Maria Thereza, em Niterói/RJ. As primeiras aulas, como professor de Ciências, foram, em 1988, na Escola Estadual Zuleika Raposo Valadares, para turmas de 5^a a 8^a séries do 1^o grau (como nos referíamos na época e como ainda muitos se referem), no ensino regular diurno, na Ilha da Conceição em Niterói/RJ. Desde então, minha atuação, como professor, foi em escolas públicas, no ensino fundamental regular diurno, com exceção de uma curta experiência no ensino de Biologia, no ensino médio.

Foi necessário, nesse período, transpor os obstáculos de uma formação inicial precária, principalmente, no que se refere às práticas de ensino. Nesse sentido, a especialização no ensino de Ciências, na Universidade Federal Fluminense, no início dos anos 1990, foi um

marco inicial. O curso, voltado para o “ensino ativo” de Ciências, apresentou um universo novo de discussões e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem e as práticas de ensino. Desde então, como resultado de episódios de formação em serviço ou iniciativas de autoformação, leituras, reflexões e experiências pedagógicas novas começaram a ser incorporadas ao meu fazer como professor.

Ao longo de minha formação, foi se consolidando o entendimento de que os objetos da realidade são complexos e o conhecimento sobre eles deve ser construído de forma interdisciplinar. Além disso, entendo, hoje, que a realidade concretiza-se em um ambiente, nas relações dos homens – indivíduos, grupos e sociedade – entre si e com o meio ambiente em que vivem. Portanto, a realidade deve ser estudada, conhecida, criticada em seu conteúdo socioambiental.

Com essa perspectiva, filiei-me à EA, em sua tendência crítica e transformadora, como prática educativa para a construção do conhecimento socioambiental.

Mais de vinte anos depois, retornei à Ilha da Conceição, novamente como professor de Ciências, para trabalhar na Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos com as turmas de 6º ao 9º ano de escolaridade, nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, na EJA.

A Ilha da Conceição, local que sofre de extrema degradação ambiental, seja pelas atividades da indústria naval que ali ocorrem desde o início do século XX ou pelo lançamento de esgoto sanitário *in natura* nas águas da Baía de Guanabara, imediatamente perceptíveis, entre outros fatores, sinaliza para este professor¹ a necessidade de problematização daquela realidade. Entretanto, de uma maneira geral, isso não é percebido no currículo da escola.

Não perceber, na escola como um todo, mas, apenas em intenções isoladas de alguns professores, a preocupação em focar a realidade socioambiental local em suas práticas passa a ser objeto de reflexão.

Nessa reflexão há, também, um estranhamento, pois a EA é uma dimensão da educação como processo geral de formação e está normatizada, em legislação de âmbito nacional, para todos os níveis de ensino, desde a promulgação da Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA (Lei 6.938/81), princípio que é mantido na Constituição Federal (CF) de 1988. Portanto, deve existir, como tal, no âmbito da educação pública e privada, em todos os contextos da realidade socioambiental.

¹Até esse ponto do texto, tratamos de referências pessoais da formação profissional do pesquisador e da sua entrada em uma nova realidade de trabalho, portanto foi escrito em primeira pessoa do singular. A partir daqui, o texto passa a empregar linguagem mais formal, tratando da pesquisa em si.

Em que pese a PNMA ser um marco na legislação nacional para a EA, a inclusão dessa dimensão em diretrizes curriculares ocorre apenas em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, na legislação educacional nacional propriamente dita, apenas com a Lei 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Dessa forma, pode-se dizer que, no âmbito da área de educação, foi, relativamente, tardia a inclusão da EA na legislação e diretrizes curriculares.

O Censo Escolar 2004 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo Veiga, Amorim e Blanco (2005) registra um aumento significativo da inclusão da EA nas escolas. O referido censo indica que, no universo das escolas, a EA é inserida no currículo principalmente através da inserção da temática ambiental nas disciplinas e, em segundo lugar, através de projetos e disciplinas específicas. As informações desse censo indicam, também, em nosso entendimento, o reflexo no currículo escolar dos PCN e da PNEA, pois a maior inserção da dimensão ambiental através de sua abordagem nas disciplinas já presentes no currículo está de acordo com a interdisciplinaridade preconizada nos Parâmetros e na Política citadas.

Entretanto, o que observamos na Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos, local de origem de nossas inquietações, parece ser significativo de que a inclusão da EA no currículo das escolas, quantitativamente significativa no censo, pode estar mais no discurso institucional do que na prática. E, ainda, parece não estar ocorrendo com a qualidade necessária, haja vista a percepção de ações isoladas de poucos professores em focar a realidade socioambiental local em suas práticas educativas.

Justifica-se, então, a investigação de como vem se inserindo a EA no currículo das escolas. Não apenas pela existência de leis e diretrizes que não se concretizam em práticas, porém pela urgência que a realidade socioambiental coloca.

Os problemas ambientais e a crise ambiental planetária repercutem na sociedade em grande volume de informações que prenunciam o comprometimento da sobrevivência no planeta. E, nesse contexto, a EA é preconizada como um componente importante na transformação dessa realidade para alcançar a sustentabilidade socioambiental. Sua essencialidade nesse processo vem do entendimento de que uma das condições para solução da crise planetária é a mudança das mentalidades e das atitudes e hábitos individuais e coletivos em relação ao meio ambiente. Reconhecendo-se como causa da crise um modelo socioeconômico fundamentado no paradigma racionalista empírico, predominante da modernidade à atualidade (LEFF, 2007).

A EA desenvolve-se, então, em tendências que refletem as disputas paradigmáticas em nossa sociedade contemporânea. De um lado, uma tendência, na qual se encontram vertentes com concepções e visões que reiteram o paradigma hegemônico e, de outro lado, outra tendência com vertentes de EA que problematizam, em alguma medida, esse paradigma (DIB-FERREIRA, 2010). Dessa forma, mesmo existindo, a EA pode ocorrer em práticas que não possibilitem uma leitura crítica da realidade, mas apenas contribuam para sua reprodução. Nesse contexto, depreende-se que a EA deve inserir-se no currículo em sua tendência crítica, pois é essa concepção que pode contribuir para a transformação da realidade.

Outra perspectiva, na qual o educador não desenvolva uma ação para uma reflexão crítica, tende a produzir um discurso “conservador” e práticas ingênuas que acabam por ser mais um mecanismo de hegemonização da postura conservadora para a EA que tem se estabelecido em nossas escolas. Essa EA hegemônica no currículo tem suprimido não só o caráter crítico e a criatividade nas práticas educativas voltadas para as questões ambientais, como também a dimensão política dessas questões, pois se encontram engessadas em lugares comuns, como reciclagem do lixo, por exemplo, sem avançar para uma análise dos enclaves socioeconômicos e culturais existentes nas questões ambientais contemporâneas.

Guimarães (2007) ressalta que, mesmo que a produção teórica sobre EA venha se realizando no Brasil, predominantemente, na forma crítica, esta ainda não está presente de forma significativa nas escolas, o que assinala a necessidade de investigar os caminhos para uma *práxis* da EA.

Com as considerações acima, percebendo uma adesão diferenciada dos professores à EA, uma questão toma forma: por que, entre aqueles professores que aderem à EA, alguns se aproximam das tendências críticas da EA e outros não?

Todavia, o fato de estarmos inseridos na EJA, e de nossa reflexão originar-se nessa inserção leva-nos a focalizar a EA nesse segmento da educação, que se torna, então, nosso campo de pesquisa.

Essa focalização na EJA justifica-se, ainda, por esse segmento não ser, historicamente, priorizado nas políticas públicas para a educação e, conseqüentemente, como afirma Di Pierro (Coord., 2003), também das políticas que tratam da inserção da EA como dimensão do processo educacional. Criando, dessa forma, um débito da EJA com o desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente.

Em relação a isso, autores como Portugal, Sorrentino e Viezzer (2009) e Ireland (2007) salientam a importância da inserção da EA na EJA e da convergência entre ações políticas, programas e projetos de EA e EJA. Esses autores alertam, ainda, para as

dificuldades em educar as crianças, as gerações futuras, sem que os adultos eduquem-se. A urgência e a fragilidade das perspectivas de sustentabilidade para a humanidade no planeta Terra justificam esse alerta.

Dessa forma, ao adotar a EJA como campo de pesquisa, nosso estudo pode contribuir com novos elementos para essa discussão.

Nossa preocupação com a EJA e com a inserção da EA, nesse segmento da educação, teve sua origem na Ilha da Conceição com a percepção de que a degradação ambiental local não é motivadora para as práticas pedagógicas em nosso ambiente de trabalho. Todavia, na Ilha, a EJA não está restrita à Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos. O Colégio Estadual Zuleika Raposo Valadares, também ali situado, atende, junto com a escola municipal, as demandas para o ensino fundamental e médio nesse segmento. Sendo assim, nosso campo de pesquisa é constituído por essas duas escolas.

Em nosso estudo, trabalhamos com todos os professores em atividade nos diversos segmentos da educação básica nessas escolas e não apenas professores de alguma/s disciplina/s específica/s (Ciências e Biologia, por exemplo), ou de algum segmento específico.

Procedemos dessa forma devido ao caráter transversal dado ao tema meio ambiente nos documentos oficiais – PCN e PNEA (BRASIL, 1997 e 1999) - e pelo entendimento de que o meio ambiente deve ser tema trabalhado em cooperação com todas as disciplinas do currículo, contribuindo para a percepção e compreensão dos problemas ambientais, para a construção de uma consciência ambiental reintegradora do homem ao ambiente e para alcançar uma sociedade sustentável. Considerando, ainda, que a EA, nessa concepção, não se restringe às séries avançadas do ensino fundamental e médio, mas a todo o percurso da educação formal dos indivíduos.

Nosso questionamento coloca-nos no campo das subjetividades que orientam o pensamento e as ações dos sujeitos em suas interações cotidianas na sociedade. Na educação, isso se reflete nas adesões e escolhas pedagógicas feitas pelos professores em suas práticas educativas e na constituição do currículo na escola.

Nossa questão é relativa à EA. Sendo assim, as subjetividades que procuramos focalizar são aquelas relacionadas à construção da relação dos sujeitos com o objeto meio ambiente. Entendemos que a forma como os professores pensam e relacionam-se com o meio ambiente é responsável por aderirem à EA e direcionarem suas práticas em aproximação às tendências críticas e transformadoras da EA.

Consideramos, então, que o conhecimento é uma construção social e, nesse sentido, a forma como pensamos e tomamos decisões em nossas vidas constituem-se nas interações que vivemos, com outros sujeitos, em nossos grupos de pertencimento, em sociedade, ao longo de nossas vidas. Incluindo, ainda, entre essas interações, a experiência escolar e as interlocuções com as comunicações sociais, através da TV e dos jornais impressos, entre outros. É, portanto, na formação, nos percursos formativos dos indivíduos, que se encontram as respostas ao nosso questionamento. É conhecendo suas vivências nesses percursos que encontraremos as motivações para o seu pensar e agir na/com a realidade e seus objetos.

Consideramos, ainda, que há, entre as experiências formativas, aquelas direcionadas para a formação profissional. No caso dos professores e demais profissionais da educação, os cursos de graduação, pós-graduação e episódios de formação continuada em serviço são representativos dessas experiências formativas. Quanto a isso, questionamo-nos: como podem essas vivências contribuir para a inserção da EA no currículo? Qual abordagem deve ser privilegiada nessas vivências formativas para que a EA seja inserida em sua tendência crítica e transformadora no currículo?

Como nossos questionamentos direcionam-se para a construção social do conhecimento e para as relações entre os sujeitos em sociedade e de ambos com o meio ambiente, situamo-nos, então, no campo das “ciências do humano”. Nesse campo, duas teorias, representações sociais (MOSCOVIVI, 1978) e memórias sociais (HALBWACHS, 2004), apresentam grande potencial teórico e são complementares entre si. Enquanto a primeira procura entender a construção do pensamento social que permite a interpretação dos objetos da realidade e orienta a ação sobre/com esses objetos, a segunda, por sua vez, procura entender a memória em sua construção social, assinalando a influência recíproca entre o passado e o presente. As duas teorias encontram, nas interações sociais entre indivíduos e grupos, e entre os grupos, o *locus* da síntese de seus objetos de estudo.

Vimos, na complementaridade entre essas duas teorias, a abordagem teórica adequada para o nosso questionamento, pois permite que nos aproximemos tanto da construção mental que serve para interpretação e ação sobre um determinado objeto da realidade, como das motivações dessa construção.

Ao buscar conhecer como professores representam o meio ambiente e a relação dessas representações sociais com as práticas pedagógicas não estamos inaugurando um novo campo de pesquisa em educação (REIGOTA, 2004; REIGOTA, 1998, apud VALENTIN, 2004). Outras pesquisas precedem a nossa nesse sentido. Dessa forma, em nosso estudo, muitas referências de estudos precedentes (TOZONI-REIS, 2008; FERREIRA, 2004;

REIGOTA, 2004; MAZZOTTI, 2001; FORMIS, 2006; MARÇAL, 2005) foram importantes para a definição de um universo representacional possível de ser encontrado em nosso campo.

Ribeiro (2003) e Carvalho (2001) já buscaram, por sua vez, em diferentes perspectivas teóricas, indícios das motivações que levam os sujeitos, em campos profissionais distintos, ao engajamento no campo ambiental. Seus trabalhos foram-nos importantes como referências. Com essas autoras, tivemos indícios de que a família, a infância, a escolaridade e a participação social e política são possíveis motivações para as representações sociais nas trajetórias de formação dos sujeitos.

Nosso estudo, entretanto, encontra especificidade e, de certa forma, mostra sua originalidade ao focalizar a influência das relações entre memórias sociais e representações sociais nas tendências dos professores para vertentes críticas de EA, na escola pública, e pela circunscrição de seu campo na EJA na busca de motivações nos docentes que atuam nessa modalidade de educação. Essa perspectiva, em sua abrangência, não foi observada em nossa revisão de literatura.

Com esse escopo teórico, nosso objetivo geral nesse trabalho foi contrastar relações já estabelecidas, na literatura e nas pesquisas, sobre representações de meio ambiente com as representações sociais de meio ambiente dos professores que atuam na EJA, na Ilha da Conceição, e a prática da educação ambiental observada nas escolas em que atuam.

Iniciamos esse estudo com a hipótese de ser possível identificar situações, fatos e/ou eventos percebidos como significativos nos percursos formativos dos professores para a construção das representações sociais de meio ambiente e para a aproximação de suas práticas pedagógicas com a EA crítica e transformadora.

Com esse objetivo geral e hipótese, os objetivos específicos traçados foram: conhecer as representações sociais de meio ambiente dos professores da EJA nas escolas públicas do ensino fundamental e médio da Ilha da Conceição em Niterói/RJ; identificar situações, fatos e/ou eventos que foram significativos para a construção das representações sociais desses professores sobre meio ambiente; estabelecer relação entre as representações de meio ambiente, construídas pelos professores, e a aproximação ou não de suas práticas pedagógicas com a educação ambiental crítica; indicar experiências formativas que possam ser favoráveis à formação de sujeitos para a percepção das relações complexas existentes na temática meio ambiente.

Investigamos, então, com os professores, seus entendimentos, adesão e práticas em relação à EA e EJA, suas representações sociais de meio ambiente e suas memórias da construção de suas relações com a temática.

É necessário ressaltar que, mesmo não tendo, em nossa construção metodológica, proposto-nos realizar uma observação etnográfica para uma descrição densa do campo, ainda assim, no decorrer do trabalho de pesquisa, o fato de o pesquisador ser docente de uma das escolas e as percepções oriundas do tempo de convívio nas escolas foram significativos em nossas interpretações nesse estudo. Essa bagagem traz, de certa forma, o que Arruda (2005), poeticamente, considera o ar da cultura, da história e das circunstâncias em que os dados da pesquisa foram gerados, refletindo o contato direto com o campo e a sensibilidade do pesquisador para o contexto estudado.

Na interpretação das informações obtidas no campo, nas falas dos professores, procuramos os indícios que buscávamos de forma atenta e compreensiva, a fim de reconhecer, nessas comunicações, como em Arruda (2005), o desenho, a lógica interna, o princípio organizador da representação e que relação isso estabelece com o mundo. Entendemos, com Jodelet (2001), que os processos de construção e transformação das representações sociais permitem delas nos aproximarmos em diferentes níveis de complexidade. Nesse processo nos utilizamos de técnicas de análise de conteúdo, combinando análise temática e análise de enunciados, nas quais se associam a visualização quantitativa de frequências e inferências sobre as relações encontradas entre os objetos temáticos e a origem, implicação, descrição desses objetos e os sentidos (e sentimentos) a eles relacionados (BARDIN, 1977).

Acreditamos na relevância desse estudo no contexto das pesquisas em educação cujo foco volta-se para o entendimento e a transformação das práticas educativas, tendo como principal objetivo o alcance de uma educação de qualidade que possa contribuir para a formação permanente de cidadãos críticos com participação ativa no conhecimento e solução dos problemas socioambientais.

Outras contribuições desse estudo são em relação ao campo de pesquisa das representações sociais, para o qual acreditamos estar contribuindo em sua expansão. E, nessa perspectiva, de certa forma, dando continuidade às pesquisas já realizadas. Todavia, fazemo-lo com o interesse de buscar novos elementos para a compreensão dessas representações, suas motivações na sociedade.

Esse estudo apresenta, ainda, com os resultados que obtém em sua análise, potencial contribuição no campo de estudo da formação, pois aponta abordagens que podem ser diferenciais tanto na formação inicial e continuada de professores como educadores ambientais, como também nas formas como estes desenvolveram suas práticas educativas.

O texto que segue está estruturado em oito capítulos.

Nos três primeiros, tratamos da construção de nossos referenciais teórico-metodológicos, sendo que, no primeiro capítulo, procuramos reconstruir o conhecimento histórico sobre as relações entre o homem, a sociedade e o meio ambiente; a crise socioambiental planetária, em seu contexto internacional; e a preocupação ambiental no Brasil. Especialmente, no segundo capítulo, procuramos o aprofundamento necessário do conhecimento sobre a evolução conceitual da EA e da EJA, de como essas dimensões da educação inserem-se na legislação e nas diretrizes curriculares pedagógicas para a educação básica e da inserção da EA na EJA no contexto educacional. Já no terceiro capítulo, tratamos das teorias das representações sociais, das representações sociais de meio ambiente e das memórias sociais, apresentando os princípios e potenciais teórico-metodológicos dessas teorias no campo das “ciências do humano”, bem como a sua complementaridade para o estudo em pauta.

No quarto capítulo, fazemos um diagnóstico social, cultural e ambiental da Ilha da Conceição. Nesse diagnóstico, a Ilha é apresentada considerando sua história como bairro do município de Niterói/RJ, sua relação com a atividade naval ali estabelecida, o contexto de degradação ambiental em que se insere o bairro, suas características socioeconômicas e culturais e infraestrutura e, ainda, a configuração das escolas que constituem o campo da pesquisa.

O quinto capítulo trata da metodologia de trabalho. Nele tratamos de como se deu o processo de construção metodológica desse estudo, dos recursos empregados no trabalho de investigação junto às escolas e professores, tanto na obtenção das informações como para sua interpretação.

O sexto e o sétimo capítulo referem-se ao tratamento das informações obtidas no campo. No sexto capítulo, fazemos uma descrição dos grupos, apresentando dados como idade, sexo, residência, formação acadêmica e tempo de magistério, de EJA e de escola. Nesse capítulo, também tratamos dos indícios que os professores apresentaram sobre sua relação com a EJA, seus entendimentos sobre EA e de suas representações sociais sobre meio ambiente. A partir da interpretação dos indícios percebidos nesse capítulo, selecionamos os professores entrevistados por nós, tendo em vista os objetivos propostos nesse estudo.

O sétimo capítulo trata das entrevistas realizadas. Aqui, através da interpretação compreensiva das falas dos professores, procuramos confirmar, com os entrevistados, suas representações sociais de meio ambiente e saber como esses construam suas práticas educativas voltadas para a temática ambiental. É, ainda, nesse capítulo que tratamos das

memórias sociais dos professores, obtidas nessas entrevistas, e das relações dessas com as representações sociais e com as práticas de EA dos professores.

Finalmente, mas não em caráter de conclusão, o oitavo capítulo traz as considerações finais de nosso estudo. Os indícios percebidos no campo de pesquisa sobre as representações sociais de meio ambiente e as memórias sociais e as relações feitas desses indícios com a inserção da dimensão ambiental nas práticas pedagógicas dos professores, delineiam, nesse capítulo, as contribuições desse trabalho para a pesquisa em educação e para a formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, surge como indicação a necessidade de ênfase na dimensão política das questões socioambientais nas experiências de formação.

1 SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE

1.1 Relação sociedade-natureza e modelo de desenvolvimento

O modelo de desenvolvimento socioeconômico capitalista que prevalece em nossa sociedade resulta da evolução dos modos de subsistência e produção de bens no processo civilizatório da sociedade. Vinculando-se, assim, à construção histórica dos conhecimentos científicos, às concepções de natureza através da história da humanidade e às formas de relação homem-natureza consequentes dessas concepções.

As principais civilizações do passado tinham sua relação com o meio ambiente fundamentada na biomassa, da qual dependiam para sua vida material (SACHS, 2008). A essa relação com o meio está associada uma concepção “mágica” de natureza na qual esta é valorizada em função das necessidades dos homens. Projetam-se traços humanos na natureza (DUARTE, 1986) e elementos da natureza estão presentes nas divindades, estabelecendo uma relação destas com ciclos naturais e as atividades do homem.

Com o pensamento clássico grego, ocorre a passagem dessa concepção mágica para uma concepção científica de natureza. Surge certa objetividade no conhecimento do meio natural e inicia-se a ideia de domínio, a relação utilitarista do homem com a natureza (DUARTE, 1986). Mantém-se, entretanto, no pensamento grego, a sabedoria da justa medida, que ensina a não esquecer os limites do poderio e da ambição humana (UNGER, 2009).

No cristianismo da Idade Média, está presente a ideia de que o homem transcende a natureza e é o elo privilegiado desta com Deus. Todavia, nesse pensamento, a natureza existe para servir o homem, numa relação utilitarista. Prevalece a concepção de natureza orgânica, de um mundo organizado por relações entre suas partes, que não são autônomas ou independentes. Concepção que pode ser relacionada à visão mágica da natureza, que, por sua vez, é vista como um ser vivo, um organismo.

Essa perspectiva, que se desenvolve e se transforma em vários períodos da história da humanidade, é retomada no século XVIII como oposição à concepção mecanicista, científica do mundo, em defesa de uma vida rural simples para restabelecer a relação harmônica com a

natureza, ameaçada pela nova sociedade industrial que surgia (DUARTE, 1986; THOMAS, 1988).

A concepção mecanicista do mundo e da natureza surge no século XVII com a revolução industrial. Nessa concepção, há o entendimento do funcionamento dos processos naturais como semelhante ao funcionamento das máquinas, em especial os relógios (CAPRA, 2008). Tem a marca do pensamento cartesiano e do empirismo baconiano que fundamentam a ciência moderna ainda hoje e incorporam a ética antropocêntrica, anterior a Descartes, mas fortalecida nessa concepção mecânica do mundo.

A concepção mecanicista traz a ruptura entre matéria e espírito, a separação entre homem e natureza. O domínio da natureza pelo homem dá-se por intermédio da ciência. Esta permite ao homem intervir na natureza com objetivos práticos e econômicos, emancipando-o de sua dependência primitiva, pré-científica. Dessa forma, é superada a concepção de uma natureza selvagem e perigosa, que passa a ser dominada pela razão (CAPRA, 2008).

Para Leff (2001, p.15)

(...) a visão mecanicista da razão cartesiana converteu-se no princípio constitutivo de uma teoria econômica que predominou sobre os paradigmas organicistas dos processos de vida, legitimando uma falsa idéia [sic] de progresso da civilização moderna. Dessa forma, a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera de produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental.

Ainda no século XVII, com o liberalismo político e econômico, são incorporados à perspectiva mecanicista os ideais de liberdade e igualdade. A liberdade, entretanto, fica condicionada à posse, à propriedade. Aqueles que têm propriedades, riquezas, controlam os conhecimentos, têm poder e exercem-no sobre aqueles que não o possuem. Essa relação de poder estabelece-se tanto entre os indivíduos como entre os grupos sociais e as nações.

Mesmo que, em períodos históricos anteriores ao século XVII, essa relação de poder já existisse, com a revolução mecanicista e o liberalismo, o poder da riqueza, do conhecimento e da tecnologia estabelece relações de subjugação socioeconômica e cultural entre os homens e as nações do mundo.

A racionalidade econômica, que passa a ser dominante, torna a natureza externa ao processo de produção ao desvinculá-la deste. Além disso, desnaturaliza-a, ignorando sua complexidade, reconhecendo e valorizando apenas partes dela na medida em que a reduz a um insumo produtivo de recursos naturais e matérias primas. Nessa perspectiva, com o

surgimento da ciência moderna e a institucionalização da racionalidade econômica, cada vez mais, no modo de produção capitalista, produziu-se a articulação entre o conhecimento científico e a produção de mercadorias através da tecnologia (LEFF, 2007).

Com o predomínio da mentalidade econômica na sociedade mecanicista, o crescimento econômico adquire a forma de uma busca cega de crescimento por si mesmo. Ao mesmo tempo, nas nações do Norte, estabelece-se um padrão de industrialização, de produção de bens e consumo que se transforma em modelo cultural de crescimento e desenvolvimento, ao qual as nações do Sul procurarão igualar-se. Desqualificam-se, nesse processo, as relações entre os conhecimentos teóricos e os saberes práticos existentes nas práticas produtivas dependentes do meio ambiente e da estrutura social das diferentes culturas, que geraram formas de percepção e técnicas específicas para a apropriação social da natureza. Cria-se o mito do progresso, a ideia de que o desenvolvimento, nesses moldes, pode ser universalizado (TOZONI-REIS, 2008; LEFF, 2001). Todavia, os padrões de consumo estabelecidos no Norte abastado mostram-se insustentáveis e, no Sul, a reprodução desses padrões em benefício de uma pequena minoria resulta em uma apartação social (SACHS, 2008).

No século XIX, Marx e Engels fornecem uma leitura das relações estabelecidas pelo capitalismo na sociedade. Apoiada em Duarte (1986) e Schmeied-Kowarzik (1993), Tozoni-Reis (2008) considera que, em Marx, o conceito de natureza é historicizado, determinado pelo processo produtivo. Na concepção de Marx a contradição homem-natureza é a contradição da forma de produção capitalista que coloca o homem em oposição à natureza. Segundo essa concepção, o ser humano é o sujeito histórico da construção de sua relação com a natureza. Pensando o conceito de trabalho de uma forma mais ampla, que não o conceito puramente econômico, toda a ação humana intencional sobre o ambiente é trabalho humano. Então, o trabalho é atividade vital do homem e a relação homem-natureza é mediada pelo trabalho.

Na história social da humanidade, a organização social do trabalho e dos meios de produção transforma o trabalho de atividade essencial em atividade aquisitiva, que no capitalismo torna-se atividade interessada – mercadoria, trabalho alienado. Uma parte mínima de produto do trabalho é apropriada pelo trabalhador, apenas o suficiente para garantir sua necessidade de existir, como trabalhador, não como sujeito pleno. A relação sociedade-natureza, no capitalismo, é desintegrada, desequilibrada e predatória. No processo de apropriação da natureza pelos homens, eles perdem a si próprios e constroem uma relação alienada e desintegrada com a natureza.

Entretanto, é importante lembrar que a noção de desenvolvimento associada à modernização das sociedades, que ocorre no seio do capitalismo industrial, no modo de

produção da sociedade capitalista, também se dá no modo de produção da experiência socialista (TOZONI-REIS, 2008). De forma prática, a natureza é objeto de consumo nos dois sistemas e a relação homem-natureza permanece predatória, parcelarizada e desequilibrada.

O capitalismo colocou no centro da vida social necessidades econômicas que só ele pode satisfazer e, ao possibilitar a satisfação dessas necessidades a uma parcela da população, cria, com a ajuda de seus instrumentos ideológicos, a promessa de satisfação para todos. Esse mecanismo, entre outros, foi responsável pela adesão da população ao modo de vida criado por esse processo (TOZONI-REIS, 2008).

Nesse sentido, podemos concluir com Guattari (2008) que, ao longo do processo civilizatório humano, o poder capitalista ampliou seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta, infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos, no seio da vida cotidiana individual, de criação e de ética pessoal.

A atividade interventora e transformadora do homem em sua relação com a natureza tornou-se cada vez mais predatória desde a revolução industrial. Os resultados cumulativos desse processo levaram à crise ambiental planetária que vivemos hoje. Crise que, na realidade, desdobra-se em questões políticas, socioeconômicas e culturais. As soluções para essa crise são de difícil assimilação, tendo em vista a grande adesão ao modelo socioeconômico de desenvolvimento. Concluimos com autores como Guattari (2008), Guimarães (2007), Penteado (2003) e Tozoni-Reis (2008) que isso resulta de valores, crenças e ética mercantil/capitalista constituírem-se nas subjetividades dos sujeitos ao longo de suas vidas, sob o domínio ideológico de crescimento e desenvolvimento imposto à sociedade. Nas relações de poder que se constituem em sociedade, esses valores, crenças e ética tornam-se os parâmetros para a vida.

1. 2. A crise ambiental: contexto do debate internacional

O problema que originou a pesquisa que ora apresentamos está inserido no contexto atual das discussões sobre o meio ambiente, na construção histórica da crise ambiental na sociedade humana e nas necessidades colocadas pela percepção dos limites impostos à humanidade pela continuidade do modelo de desenvolvimento capitalista. Procuramos, então, contextualizar o modo de evolução do entendimento de problemas ambientais e a existência de uma crise ambiental.

As questões relacionadas com a degradação do meio ambiente e suas consequências para o futuro da espécie humana tomam vulto, de forma contundente, a partir da segunda metade do século XX.

A década de 1960 é marco da origem das preocupações com o meio ambiente (TOZON-REIS, 2008; LEFF, 2001; BARBIERI, 2008), tendo em vista a constatação do limite atingido na degradação do meio natural e a crítica ao modelo de crescimento e desenvolvimento econômico capitalista. As questões sobre o meio ambiente mostram-se como problemas urgentes a serem resolvidos para que a vida do homem na Terra seja preservada saudável, digna e produtiva (PENTEADO, 2003). Aponta-se a necessidade de transformar as mentalidades e ações humanas para resguardar o que resta do meio e, numa perspectiva otimista, preservá-lo para as gerações futuras.

No final do século XX, como consequência das propostas do desenvolvimentismo tradicional - predador da natureza, excludente e gerador de profundos desequilíbrios sociais e regionais -, avolumam-se graves problemas. A crise global, nesse final de século, caracteriza-se por uma superposição de crises econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, transcendendo espaços locais e fronteiras nacionais. Nesse contexto, as propostas ambientalistas para os problemas preocupavam-se com os efeitos do crescimento econômico sobre os estoques de recursos naturais, com a manutenção de áreas protegidas e a preservação da vida selvagem (BARBIERI, 2008).

No entanto, há outras perspectivas de ver e preocupar-se com a crise. Para Layrargues (1999), as origens da crise ambiental global estão no sistema cultural da sociedade industrial. A estratégia desenvolvimentista inerente a essa sociedade, pautada pelo mercado competitivo como instância reguladora da sociedade, sustenta-se sob um paradigma que fornece uma visão de mundo unidimensional, utilitarista, economicista e de curto prazo da realidade, em que o ser humano ocidental percebe-se numa relação de exterioridade e domínio da natureza.

Unger (2009), diante de tantas crises, questiona se o que está em crise não é o próprio modo como relacionamo-nos com tudo que existe e com o próprio existir. Na reflexão que segue a esse questionamento, essa autora diz-nos que

...) talvez um dos traços mais marcantes de nosso percurso civilizacional seja o descaso radical por qualquer limite, a idéia [sic] de que a liberdade do homem se afirma como recusa a qualquer nível de dependência da terra, tendo o homem o direito de fazer tudo aquilo que seu poder alcançar (UNGER, 2009, p. 148).

Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser sabedoria para a convivência com as leis do universo e torna-se meio que permite ao homem assenhorar-se e controlar tudo; força propulsora da sociedade moderna, na qual a liberdade está na razão direta da capacidade humana de prescindir de qualquer lei que lhe seja externa. Assim, o homem é tanto mais livre quanto mais domina o mundo. Sob o domínio desse entendimento, a natureza reduz-se a uma reserva de matéria prima, cujo valor está em atender os desejos humanos. O paradigma tecnicista e a racionalidade econômica levaram-nos a habituarmos-nos a medir o valor das coisas pela sua eficácia em produzir resultados palpáveis, lucrativos e, de preferência, imediatos (UNGER, 2009).

Nessa perspectiva, a mentalidade econômica capitalista, arraigada em nossa sociedade, é um entrave à transformação dessa realidade, pois se faz representar no imaginário, nos desejos e nas ações dos indivíduos e grupos, reforçando os pilares que a mantém – consumo, obsolescência, desperdício.

Penteado (2003), considerando o modo de organização do trabalho nas sociedades industriais capitalistas, afirma que esta

(...) extrapola o ambiente empresarial, passando mesmo a se constituir num eixo de organização da própria vida das pessoas, de tal forma que todos nós, participantes deste sistema de produção, almejamos de alguma forma nossos “lucros imediatos”, sem darmos muita atenção às suas conseqüências [sic] (PENTEADO, 2003, p. 21).

Segundo Barbieri (2008), a preocupação com os problemas ambientais decorrentes dos processos de crescimento e desenvolvimento ocorreu em três etapas, de forma lenta e diferenciada, entre os diversos agentes, indivíduos, governos, organizações internacionais e entidades da sociedade civil.

Numa primeira etapa, os problemas ambientais são percebidos em âmbito local e atribuídos à ignorância, negligência, dolo ou indiferença das pessoas e dos agentes produtores e consumidores de bens e serviços. Reage-se a esses problemas com proibições, punições, repressão, multas e atividades típicas de controle da poluição como combate aos efeitos gerados pelos processos de produção e consumo. Na segunda etapa, percebe-se a crise ambiental como um problema generalizado, mas nos limites dos territórios nacionais. Nesse caso, como causas, apontam-se as já citadas na etapa anterior e a má gestão dos recursos. Como reação às práticas corretivas e repressivas, acrescentam-se instrumentos de intervenção

governamental para a prevenção da poluição e melhoria dos sistemas produtivos. Na terceira etapa, percebe-se a degradação ambiental como um problema planetário, que atinge a todos e é decorrente do tipo de desenvolvimento praticado. A reação, nesse caso, traduz-se no questionamento das políticas e das metas de desenvolvimento praticadas nos estados nacionais e baseadas numa visão economicista; contestação das relações entre os países desenvolvidos e os países “não desenvolvidos”; um novo entendimento para sustentabilidade que incorpora as dimensões sociais, políticas e culturais, com a pobreza e exclusão social (BARBIERI, 2008).

Ainda segundo Barbieri (2008), essa última percepção dos problemas ambientais, numa perspectiva global, só ocorre após a Segunda Guerra Mundial, face ao surto de desenvolvimento acelerado nas áreas diretamente envolvidas no conflito e as consequências para os países periféricos, fornecedores de insumos ou mercados para a nova onda de crescimento econômico. Ocorrendo, também, a transformação das economias de alguns desses países periféricos que experimentaram a mudança de processos de desenvolvimento de uma base produtiva nas atividades primárias – agricultura, mineração etc. – para a industrialização, como foi o caso do Brasil, que intensifica um processo de industrialização iniciado nos anos 1930.

Com o surto de crescimento, agravam-se os problemas ambientais que extravasam as fronteiras nacionais escapando nas ações locais. Esses problemas atingiram tal magnitude que não podiam mais ser tratados com as lógicas desenvolvidas das primeiras duas etapas. Tornou-se necessário buscar novos instrumentos de intervenção com capacidade de alcançar o espaço internacional.

Frente à crise planetária, tem início um processo de ecologização das sociedades, na década de 1940, após a Segunda Guerra Mundial. Esse processo ganha corpo nas décadas de 1960/70 com a percepção de que os problemas ambientais definem-se na insustentabilidade do projeto capitalista e da civilização moderna. Grandes catástrofes ambientais ocorridas desde a Segunda Guerra Mundial – as bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki e o desastre ecológico em Minamata, no Japão, são exemplos - contribuíram para a humanidade dar-se conta de que havia conquistado o poder de destruição total de si mesma (TOZONI-REIS, 2008; BARBIERI, 2008).

Na percepção do caráter planetário da crise e da necessidade de solucionar os problemas ambientais - que não se referem apenas ao esgotamento de recursos, mas comprometem o projeto econômico e a própria sobrevivência do homem na Terra – , iniciam-se reuniões internacionais para debater a crise e procurar soluções.

A conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em 1972, em Estocolmo, na Suécia, é considerada um marco histórico nas discussões sobre o meio ambiente por ser a primeira com caráter intergovernamental (LOUREIRO, 2006; BARBIERI, 2008; REIGOTA, 2009; TOZONI-REIS, 2008). Além disso, essa conferência e as reuniões preparatórias que a antecederam firmaram as bases para o entendimento de que as causas da crise estão nas relações entre o meio ambiente e o modelo de desenvolvimento. Segundo Sachs (1993, apud BARBIERI, 2008), os principais problemas ligados a essa relação, identificados nas reuniões preparatórias ao encontro de Estocolmo, encontram-se presentes até hoje nas agendas internacionais.

Anteriormente ao encontro de Estocolmo, em 1968, numa iniciativa que ficou conhecida como Clube de Roma, cientistas dos países industrializados reuniram-se para discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até o século XXI. O livro “Limites do Crescimento”, resultante dessa reunião, trazia os argumentos malthusianos (ou neomalthusianos) que apontavam para o esgotamento dos recursos naturais e a incapacidade do progresso técnico-científico em superar esses limites. Isso, se as tendências de crescimento populacional, produção de alimentos, poluição e consumo de recursos mantivessem-se nos patamares da época (BARBIERI, 2008; REIGOTA, 2009).

Essa argumentação estava presente, na reunião de Estocolmo, na voz daqueles que defendiam o “crescimento zero” como solução para a crise global. Essa era a posição dos países desenvolvidos abalados pela iminência de uma crise energética e ameaçados pelas correntes migratórias causadas pelas altas taxas de crescimento populacional dos países não desenvolvidos. Os países pobres, não desenvolvidos, em oposição a essa corrente, confiantes na capacidade ilimitada de superação dos problemas de escassez em decorrência dos ajustes tecnológicos, defendiam um crescimento a todo custo, como direito, para ter acesso aos padrões de bem-estar alcançados pelas populações dos países ricos. O Brasil e a Índia estavam entre esses e argumentavam que a poluição é o preço que se paga pelo progresso (REIGOTA, 2009).

Da polêmica entre esses dois posicionamentos, surge como proposta de um novo tipo de desenvolvimento, o ecodesenvolvimento. Essa ideia rejeitava as duas propostas em conflito propondo estudar novas formas de desenvolvimento tanto em relação aos seus fins como aos seus instrumentos. Como compromisso básico, essa proposta valoriza as contribuições das populações locais nas transformações dos recursos do seu meio e, ao invés de experimentar soluções uniformes para todos, culturalmente miméticas, recomenda

soluções endógenas, pluralistas, baseadas nas situações concretas de cada região. O ecodesenvolvimento teria como princípios ser endógeno sem ser autárquico, basear-se em suas próprias forças, ter como ponto de partida a lógica das necessidades, dedicar-se à promoção da simbiose na sociedade humana/natureza e ser aberto às mudanças institucionais (BARBIERI, 2008).

Mesmo com as divergências assinaladas acima, a conferência de Estocolmo significou um avanço nas negociações entre os países e constituiu-se em grande contribuição para a percepção do caráter planetário dos problemas relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente. A partir daí, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e, em 1974, adota a Declaração sobre uma nova ordem econômica mundial, a se basear na equidade, autodeterminação, interdependência, interesse comum e cooperação entre os estados-membros. Essa Declaração, segundo Barbieri (2008), destaca a necessidade de regulamentar e supervisionar as atividades das corporações transnacionais em função dos interesses nacionais; a necessidade de implementar relações de trocas internacionais justas; acesso à ciência e tecnologia pelos países em desenvolvimento; a necessidade de pôr fim aos desperdícios dos recursos naturais; e a necessidade dos países não desenvolvidos de usar seus recursos no seu próprio processo de desenvolvimento.

Em 1992, ocorre, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Essa reunião teve como subsídios as conclusões da Comissão Brundtland, publicadas no livro “Nosso Futuro Comum” (BARBIERI, 2008; REIGOTA, 2009). A partir desse livro, a noção de desenvolvimento sustentável – em substituição ao termo ecodesenvolvimento - torna-se mais conhecida. A conferência, também denominada “Rio-92” ou, ainda, como “Cúpula da Terra”, traz como enfoque principal as questões do desenvolvimento, ao contrário da Conferência de Estocolmo, que tinha como enfoque, principalmente, as questões da relação homem-natureza (REIGOTA, 2009).

Em essência, desenvolvimento sustentável, no relatório da Comissão Brundtland, segundo Barbieri (2008), é um processo de transformação socioeconômico. Nesse processo, a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional harmonizam-se e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas. Com essa noção, a comissão recomenda que os principais objetivos de políticas sejam retomar o crescimento como condição de erradicar a pobreza, mudar a qualidade do crescimento para torná-lo mais justo, equitativo e menos intensivo em matérias primas e energia; atender às necessidades humanas essenciais de emprego, alimentação, energia, água e saneamento; manter um nível

populacional sustentável; conservar e melhorar a base de recursos; reorientar a tecnologia e administrar os riscos e incluir o meio ambiente e a economia nos processos decisórios. Enfatizando, ainda, a necessidade de modificar as relações econômicas internacionais e de estimular a cooperação internacional para reduzir os desequilíbrios entre os países.

Tozoni-Reis (2008) observa que, nas noções contidas nesse relatório, em nenhum momento há crítica direta ao modelo de desenvolvimento em si, mas apenas o delineamento de uma proposta que modifica suas estratégias. A desigualdade é tratada como um desajuste a ser superado pela universalização do desenvolvimento econômico, porém com sustentabilidade. Segundo a autora, “a fome, o desemprego, a violência e o colapso ecológico são resultados da impossibilidade de universalização do modelo de desenvolvimento industrial” (TOZONI-REIS 2008, p. 62).

Reigota (2009), entretanto, destaca como positivo o fato de que a Rio-92 foi a primeira conferência das Nações Unidas da qual a sociedade civil pôde participar. Participação que se intensificou nas reuniões posteriores realizadas pela ONU, incluindo, com destaque, as questões ambientais na agenda política planetária.

A conferência Rio-92 teve como resultado a aprovação de vários documentos: Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, Convenção sobre Mudanças Climáticas, Declaração de Princípios sobre Florestas, Convenção da Biodiversidade e Agenda 21. Este último documento é considerado um dos mais importantes. Entretanto, do Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais, evento paralelo à conferência Rio-92, resultou no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS). Esse documento, elaborado por educadores ambientais jovens e pessoas ligadas ao meio ambiente de vários países do mundo a partir de um processo mundial de consulta, é, talvez, mais importante ainda que os outros, pois desloca o foco do desenvolvimento sustentável para as sociedades sustentáveis, nas discussões sobre a sustentabilidade. Em seu texto introdutório, o Tratado identifica as causas da degradação ambiental e da desigualdade e exclusão social:

As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. Consideramos que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro (TEASS, 1992).

Posteriormente, em 2002, ocorre em Johannesburgo, na África do Sul, a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como “Rio+10”, com o objetivo de avaliar as aplicações e os progressos das diretrizes estipuladas na Rio-92. Para alguns, o encontro foi um fracasso por atestar a incapacidade das Nações Unidas frente aos interesses das grandes potências. Para outros, o fracasso deve-se pelo fato de a conferência não ter possibilitado avanços nas diretrizes e promessas apresentadas na Rio-92.

Nos dez anos que se passaram entre as conferências do Rio de Janeiro e a de Johannesburgo, as questões climáticas destacaram-se em relação aos outros problemas afirmados nos documentos produzidos pela Cúpula da Terra. As últimas conferências sobre mudanças climáticas (15ª e 16ª), em 2009, em Copenhague, na Dinamarca e, em 2010, em Cancun, no México, não resultaram em avanços nessa área.

Torna-se claro que, nas últimas reuniões - fóruns para balanços dos resultados obtidos com as recomendações e pactos assumidos anteriormente - há consenso de que não se efetivaram as mudanças pactuadas para a reversão da crise ambiental e da necessidade de dar vida a esses compromissos (TOZONI-REIS, 2008).

A problematização do conceito de desenvolvimento sustentável permite-nos perceber que não se efetivam as mudanças consideradas necessárias às soluções para os problemas ambientais pela permanência de uma racionalidade econômica capitalista.

Na noção de desenvolvimento sustentável do relatório Brundtland, informada por Barbieri (2008), e vista acima nesse texto, encontramos um discurso que traz, aparentemente, um entendimento avançado de desenvolvimento. Uma leitura desatenta pode levar à compreensão errônea de que o discurso contido nesse relatório atende aos aspectos cruciais da problemática socioambiental. Que nele estão problematizadas questões sociais perpetuadas em nossa sociedade de classes, considerando as desigualdades, as necessidades básicas da população, a necessidade de ajustes nas práticas de exploração e utilização dos recursos materiais e energéticos, de água e saneamento. O relatório, entretanto, não se afasta completamente de noções polêmicas como o controle populacional frente ao suporte de recursos materiais e a fé na técnica e na gestão dos recursos como produtores das soluções dos problemas ambientais relacionados às falhas do modelo de desenvolvimento.

É patente que o desenvolvimento tecnológico por si só não tem resolvido os problemas socioambientais. Muito pelo contrário, ao dar continuidade ao seu direcionamento para a produção de bens obsoletos, mantém ou aumenta os problemas (BRÜGGER, 2004). O que se observa tanto na produção de resíduos e sua destinação como na manutenção das

desigualdades, dos hábitos de consumo, e até o aumento deste, inclusive de materiais e energia.

A gestão dos recursos, por sua vez, orientada pela mesma lógica, a serviço do tecnologismo, não tem como alcançar as metas da sustentabilidade. A demanda por materiais para a produção continua e continuamos a medir crescimento tendo como principal parâmetro a quantidade da produção e do consumo, ao passo que a equidade e a justiça social e o atendimento à maioria não parecem rumar para sua efetivação. Pois mantêm-se as relações de exploração do homem pelo homem, em mecanismos de competição e promoção individual, sob o mito de que há lugar para todos dentro das metas de satisfação de bem-estar social – que permanecem em termos de ter é poder.

Atribui-se a esse quadro a incompatibilidade dos termos desenvolvimento e sustentabilidade, historicamente, constituídos em nossa sociedade. Desenvolvimento está fortemente associado a progresso, que, por sua vez, assumiu em sociedade a conotação de crescimento técnico-produtivo e de comércio e consumo. Associado ainda ao antropocentrismo que leva às ações antrópicas, nas quais a natureza e seus componentes – inclusive o próprio homem - estão a serviço do crescimento. Essa é uma concepção que compreende desenvolvimento de forma linear, na qual crescer significa ultrapassar etapas, deixando uma etapa anterior, que é sempre inferior à seguinte, e desenvolver-se significa deixar uma condição primitiva e alcançar uma superior em termos de riquezas, de cultura, de realização técnica etc.

O entendimento do termo sustentabilidade, associado a essa concepção de desenvolvimento, não é objeto de consenso. Em seus diferentes discursos, o termo define-se em torno da manutenção das formas de produção e consumo, tendo como proposição central a busca de eficiência no uso dos recursos do planeta, sob uma razão prática utilitária, na qual domina como processo a economia dos meios para atingir os fins estabelecidos. Na ótica da eficiência, está como matriz central a lógica do mercado como instância reguladora de bem-estar social dos indivíduos da sociedade. O que redundando em questões éticas quanto aos mecanismos de controle do comércio e dos fluxos de tecnologia, à equidade e às desigualdades socioeconômicas entre as práticas de produção tradicionais de sobrevivência. Quando as questões éticas recaem sobre as condutas humanas, destacam-se as ações cujo objeto está na base material comum e na interligação entre homens, espaços e tempos – cerne da globalização. Deixando de lado as preocupações puramente econômicas, entram em discussão as questões relacionadas aos fins socialmente desejáveis, com a problematização da produção material crescente como fim último. Entretanto, as preocupações éticas acabam

recaindo apenas sobre as consequências associadas ao risco técnico em sistemas industriais avançados, uso de energia nuclear e manipulação de materiais genéticos pelas novas tecnologias (ACSELRAD, 2009).

Nessa perspectiva, segundo Brügger (2004), progresso e desenvolvimento não têm estado associados à qualidade de vida para a maioria da população, mas assumem o caráter de eufemismo para designar crescimento desordenado, traduzindo-se em “modernização da pobreza”. Nesse sentido, pode-se questionar o termo sustentabilidade atrelado ao desenvolvimento: sustentar o que e para quem?

Apesar da não efetivação de transformações na realidade socioambiental, frente ao contexto descrito acima, a conceitualização de sustentabilidade tem evoluído no âmbito da Organização das Nações Unidas. O que tem levado a uma perspectiva não linear da realização de seus objetivos, colocando-os do ponto de vista processual, complexo, que envolve cooperação em todos os níveis – local, nacional, regional e global -, com variedade de atores – governos, órgãos internacionais, empresas e organizações sociais diversas (ACSELRAD, 1999).

Os estudiosos da temática ambiental e, em específico, da educação ambiental, criticam incisivamente as abordagens hegemônicas de desenvolvimento sustentável dominantes em nossa sociedade.

Sendo assim, a significação de desenvolvimento sustentável deve invocar uma nova ética, redefinir o que seja bem-estar material e espiritual, tendo como foco a maioria da população e a reversão do estado de degradação atual da vida, de uma forma geral, não só a humana. Com isso, ir além de definições que se tornam lugar-comum como a garantia das necessidades materiais de agora sem comprometer a satisfação das gerações futuras (BRÜGGER, 2004).

Para isso, Guimarães (1994, *apud* BARBIERI, 2008) propõe que a sustentabilidade seja considerada em quatro dimensões: a sustentabilidade ecológica, que remete aos recursos materiais para o desenvolvimento e à manutenção dos estoques desses materiais incorporados à produção; a sustentabilidade ambiental, referente à capacidade de a natureza absorver as ações humanas no ambiente; a sustentabilidade social, relativa à melhoria da qualidade de vida da população, resolvendo os problemas relativos à desigualdade e exclusão social; e a sustentabilidade política, que se refere à construção da cidadania e à promoção da participação plena dos sujeitos nos processos de desenvolvimento. Essa última dimensão da sustentabilidade é essencial para o atendimento das outras e só é possível com ampliação dos

espaços de cidadania e manutenção dos regimes políticos democráticos, sob o aperfeiçoamento constante de suas instituições.

Qualidade de vida, essencial para a sustentabilidade social, é um conceito que não consegue consenso em sua constituição em sociedade. É referido com frequência, de forma genérica, sem definição precisa, mas dotado de grande polissemia. Utilizado em diversas áreas do saber – economia, sociologia, psicologia, educação, enfermagem, entre outras – o conceito de qualidade de vida é

(...) complexo, ambíguo, lato, volúvel, difere de cultura para cultura, de época para época, de indivíduo para indivíduo e até num mesmo indivíduo se modifica no correr do tempo: o que hoje é boa qualidade de vida pode não ter sido ontem e poderá não ser daqui a algum tempo (LEAL, 2008, p.2).

Utilizado pela primeira vez, na década de 1960, em uma visão economicista, o conceito de qualidade de vida ainda mantém essa conotação. Todavia, adquire caráter multidimensional – com perspectivas biológicas, psicológicas, culturais e econômicas – a partir dos anos 80, acrescido, nos anos 90, da necessidade de uma abordagem subjetiva a esse conceito, já que a relatividade do conceito recai sobre o plano individual, pois cada sujeito avalia a sua qualidade de vida de forma pessoal nas diferentes perspectivas de qualidade de vida que constituem a realidade social (LEAL, 2008; MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000).

Para Minayo, Hartz e Buss (2000), qualidade de vida é uma representação social. E, como tal, constitui-se a partir de parâmetros objetivos, relacionados às necessidades básicas e às necessidades criadas pelo grau de desenvolvimento de determinadas sociedades, e de parâmetros subjetivos que, por sua vez, estão relacionados com o bem-estar, a felicidade, o prazer, o amor, a realização pessoal. Dessa forma, qualidade de vida é um conceito que se refere à capacidade cultural de todos os elementos considerados em uma dada sociedade como padrão de conforto e bem-estar.

O que presenciamos no cotidiano é a disputa desses parâmetros na estruturação da representação social de qualidade de vida. Disputa esta que se institui histórica e socialmente, haja vista os instrumentos criados para medição da qualidade de vida e a evolução desses instrumentos.

Inicialmente, media-se qualidade de vida sob parâmetros associados à riqueza produzida e “distribuída”, traduzida de forma geral pelo crescimento econômico verificado através do produto interno bruto - PIB das nações (SANTOS; MARTINS, 2002). Nessa

perspectiva, bastavam os parâmetros objetivos de crescimento do consumo, da universalização de serviços básicos como saúde, educação e transporte e da habitação. Atendidos esses aspectos, os outros, os subjetivos, estariam contemplados. Essa visão, associada ao mito do progresso instituído pelo modelo hegemônico de desenvolvimento, é preconizada na sociedade ocidental, urbanizada, abastada, polarizada em valores resumidos por Minayo, Hartz e Buss (2000, P. 9) como: “conforto, prazer, boa mesa, moda, utilidades domésticas, viagens, carro, televisão, telefone, computador, uso de tecnologias que diminuem o trabalho manual, consumo de arte e cultura, entre outras comodidades e riquezas”.

O questionamento das condições de manutenção de um parâmetro de qualidade de vida fundamentado no consumismo e na exploração do meio ambiente, com alto grau de predação, ocorre a partir da década de 1970. Com o crescimento do movimento ambientalista, principalmente, é introduzida nas noções de conforto, bem-estar e qualidade de vida uma nova perspectiva, a da ecologia humana. Ao tratar do ambiente no qual vivem os homens e do conjunto de relações que estabelecem entre si - e entre eles e a natureza -, essa nova perspectiva fundamenta-se na ideia da excelência das condições de vida e não uma dimensão escalar de conforto, consumo e bem-estar.

Com essa nova perspectiva firmando-se nos debates sobre qualidade de vida como componente essencial da sustentabilidade social, novos instrumentos de medida surgem, procurando considerar maior amplitude de fatores, além dos puramente econômicos. O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), está entre os primeiros. Com esse indicador, a qualidade de vida passa a ser avaliada também sob aspectos de natureza social e cultural, trazendo em sua concepção que renda, saúde e educação são os três elementos fundamentais da qualidade de vida de uma população (MINAYO; HARTZ; BUSS, 2000, p. 3).

No Brasil, como a fim de contribuir para a concretização das ideias e princípios formulados na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, no que diz respeito à relação entre meio ambiente, desenvolvimento e informações para a tomada de decisões, foi criado o Índice de Desenvolvimento Sustentável (IDS) aferido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entendemos ser este um indicador importante, pois permite uma relação direta entre desenvolvimento, sustentabilidade e qualidade de vida. Esse índice considera na sua construção quatro dimensões: ambiental, social, econômica e institucional. Em cada uma dessas dimensões, diversos indicadores dão a medida das condições, a nível nacional e das unidades da federação, de temas como a biodiversidade, saneamento, trabalho, saúde,

educação, padrões de produção e consumo, capacidade institucional, por exemplo. Permitindo, com isso, o acompanhamento dos fenômenos ao longo do tempo e o exame de sua ocorrência no território brasileiro, fundamentais à adequada formulação e avaliação de políticas na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

Outros índices surgem da incapacidade do IDH em incorporar a essência daquilo que se propõe a medir. No Brasil, em Minas Gerais, o ICV – Índice de Condições de Vida é exemplo de indicador local, mas logo depois adequado para análise de todos os municípios brasileiros. Esse índice inclui indicadores de diferentes graus: desigualdade da renda *per capita*; do trabalho infantil e da escolaridade na infância e defasagem nos anos de escolaridade; sobre densidade populacional em domicílios, percentagem da população em domicílios duráveis e em domicílios com instalações adequadas de esgoto; e indicadores sobre a longevidade da população.

Um exemplo de indicador que se detém em aspectos de natureza subjetiva é o IQV – Índice de Qualidade de Vida de São Paulo, criado pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Nesse índice, importa saber como as pessoas sentem, percebem e dão valor aos componentes materiais reconhecidos como base social da qualidade de vida, incluindo fatores como trabalho, segurança, moradia, serviços de saúde, dinheiro, estudo, qualidade do ar, lazer, e serviços de transporte, analisados a partir do ponto de vista da população.

Em que pesem esses avanços, prevalecem perspectivas objetivas de mensuração da qualidade de vida, atreladas à visão de desenvolvimento econômico e crescimento social hegemônicos na sociedade.

1.3 Meio Ambiente no Brasil

O Brasil, como a América Latina, de uma maneira geral, é o espelho da tendência histórica de transformação da natureza em mercadoria ocorrida nos países do Norte desenvolvido. Fixou-se, no país, como herança dos colonizadores, que permaneceu mesmo após a independência política, a ideia de desenvolvimento econômico baseado na exploração até o esgotamento ou extinção dos recursos naturais (REIGOTA, 2004; VALENTIN, 2004; DRUMMOND, 1999; RAMINELLI, 1999; WARREN, 1996). Permanecendo essa visão, os séculos XIX e XX foram marcados pela lógica do lucro, o modo capitalista de pensar o

mundo, que é naturalizada historicamente em todo o mundo americano (PENTEADO, 2003; REIGOTA, 2004; WARREN, 1996; VALENTIN, 2004).

A primeira concepção do meio ambiente do Brasil é a dos portugueses que aqui aportaram. Estes viram a natureza como um paraíso edênico cujas condições favoreciam a vida. O Brasil tornou-se o espaço das possibilidades, terra em que se plantando tudo dá. Sob a perspectiva cristã dos colonizadores, o desenvolvimento da civilização humana pressupunha a conquista dos recursos naturais. Portanto era natural a caça aos animais, o desmatamento e o saque ao paraíso. Como a conquista das terras brasileiras deu-se em plena expansão comercial portuguesa, rapidamente iniciou-se a exploração dos recursos da natureza em busca de rendimentos. Os conquistadores eram impulsionados pela cobiça. Não se conhecia a presença de ouro ou especiarias nessas terras, mas as densas florestas forneciam madeira, pigmentos, espécies animais e vegetais exóticas para a Europa (RAMINELLI, 1999).

Autores como Raminelli (1999) e Warren (1996) traçam um retrato da destruição do meio ambiente no Brasil. Segundo esses autores, com a exploração de madeira, principalmente o pau-brasil, inicia-se um processo de destruição brutal da Mata Atlântica pelo seu desmatamento. De forma lenta, mas decidida, o Brasil acompanha as tendências mundiais de desenvolvimento. Nesse processo, prevalecem as relações utilitaristas com o meio ambiente.

Drummond (1999), ao analisar a legislação ambiental brasileira, no período entre 1934 e 1988, confirma-nos que nesse período – ou mesmo anteriormente – as iniciativas de legislar sobre o meio natural tiveram o caráter de preservação e conservação. Todavia, no texto desse autor, verificamos também a ingerência da sociedade desenvolvimentista na limitação dos instrumentos legais sobre o meio ambiente. Drummond mostra que até a década de 1980 pouquíssimas vozes opuseram-se ao caminho do crescimento pela exploração massiva do meio ambiente. Apenas alguns cientistas, pesquisadores e técnicos governamentais argumentaram e conseguiram introduzir alguma racionalidade e planejamento nas leis e políticas ambientais de sua época. A representação de interesses diferenciados da sociedade civil era quase nula, significando, para o autor, ausência de interesses organizados fora da esfera governamental.

Ainda em Drummond (1999), verificamos que muitas leis ambientais brasileiras, no período por ele analisado, mantiveram um estreito vínculo de temporalidade com as discussões internacionais sobre a temática – períodos posteriores às grandes guerras mundiais, na primeira metade do século XX, e das conferências internacionais sobre o meio ambiente.

Todavia, muitos desses instrumentos legais representaram adesões tardias a pactos intergovernamentais.

Os movimentos ambientalistas surgem, no Brasil, em meados da década de 1970 e firmam-se politicamente, ao final da década de 1980 (JACOBI, 2003; DRUMMOND, 1999), por força da Conferência de Estocolmo, em 1972, e da volta de políticos anistiados em 1979. Também tiveram influência no surgimento da mobilização ambiental no país: a superação do mito desenvolvimentista, pelo aumento da devastação da amazônica; a formação de uma nova classe média, influenciada pelos novos debates sobre a qualidade de vida; e o fim dos movimentos armados de esquerda, passando a ter, essa orientação política, uma nova postura para a sociedade brasileira (JACOBI, 2003).

Esse contexto do surgimento do movimento ambientalista nacional mostra uma elite engajada que inicia um movimento ancorado nas noções já difundidas no exterior. O preservacionismo e conservacionismo são as ideias incorporadas a esse movimento e que predominarão na construção do ambientalismo brasileiro até a aproximação com os movimentos sociais. Essa aproximação, entretanto, será lenta e conflituosa. Justamente, pela percepção dos movimentos sociais de um elitismo nas ideias ambientalistas e de seu teor preservacionista e conservacionista.

Para Jacobi (2003), a partir desse período – virada 1970/80 –, o ambientalismo brasileiro tem assumido uma crescente influência na formulação e implementação de políticas públicas e na promoção de estratégias para um desenvolvimento sustentável. Aos poucos, os movimentos ambientalistas aproximaram-se dos movimentos sociais. Com isso, assumem em seu discurso as questões sociais como parte dos problemas ambientais. Os movimentos sociais, por sua vez, fizeram o mesmo caminho, incluindo nas discussões dos problemas sociais as relações com as questões ambientais.

A Constituição de 1988 é a comprovação do efeito das ações dos movimentos ambientalistas no Brasil. Apesar de ter apenas um representante ligado diretamente ao ambientalismo, formou-se na assembleia constituinte uma “frente verde” ou “frente ambientalista”, constituída de 60 dos 550 constituintes, que elaborou e conseguiu incluir na constituição brasileira um capítulo dedicado ao meio ambiente.

Para Drummond (1999), a legislação ambiental brasileira constitui-se em uma das mais avançadas do mundo, com leis mais abrangentes e de qualidade técnica bem melhor do que se podia esperar após tantas décadas de autoritarismo e desenvolvimentismo.

O ambientalismo no Brasil caracteriza-se por sua diversidade. Num amplo espectro de práticas e atores, o movimento ambientalista brasileiro adquiriu caráter multissetorial,

congregando inúmeras tendências e propostas, considerando para orientação de suas ações valores como equidade, justiça, cidadania, democracia e conservação ambiental. Há um amplo universo de organizações não governamentais que atuam em âmbito nacional. Algumas dessas organizações realizando trabalho de base; outras estão voltadas para a militância; outras com caráter mais político e; outras implementam projetos demonstrativos. Todavia, dentro desse universo, apenas uma minoria mantém a capacidade de interagir internacionalmente.

De uma maneira geral, as questões que o ambientalismo no Brasil defende estão associadas às necessidades de constituição de uma cidadania para os desiguais; à ênfase dos direitos sociais; ao impacto da degradação das condições de vida decorrentes da degradação ambiental, principalmente, nos grandes centros urbanos e; à necessidade de ampliar a assimilação pela sociedade de reforçar práticas centradas na sustentabilidade, reforçando a necessidade de alianças e interlocuções coletivas.

Em que pesem os avanços nas práticas dos movimentos ambientais e a existência de uma legislação avançada em termos internacionais, com garantias de participação pública nas decisões que se relacionem ao meio ambiente, as questões ambientais são ainda muito periféricas nas dinâmicas dos poderes locais, e os espaços de participação na sociedade brasileira são ainda subutilizados.

Indicadores de “in-sustentabilidade” são explicitados pelos movimentos sociais e ambientalistas e pelas notícias veiculadas, diariamente, sobre os problemas relacionados à qualidade de vida dos cidadãos tais como saúde, segurança, moradia, transporte, emprego, abastecimento e saneamento básico. Esse contexto aponta para a necessidade de participação dos indivíduos e dos grupos sociais nas discussões e tomadas de posição em relação às questões ambientais e, como assinalam Penteado (2003) e Reigota (2004), expõe a incapacidade do modelo de representação política vigente de dar conta das demandas socioambientais.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA.

2.1 Educação Ambiental (EA)

A redução da sociedade à sua dimensão econômica, em uma sociedade de consumo, tem sido uma forma de tornar invisível, para a maioria, a complexidade dos conflitos nela existentes. A incorporação da preocupação com a conservação do ambiente ao modelo de desenvolvimento vigente – em crise e causa da crise – procura esconder sua falência como projeto de organização social, além de suas contradições. Contribui, dessa forma, para a manutenção da adesão, consciente ou inconsciente, a esse modelo que é atitude hegemônica nos dias de hoje. Prevalece, assim, uma visão instrumental que favorece uma atitude utilitarista face aos valores culturais de nossa sociedade.

Diante disso, são necessárias transformações nos valores, crenças e hábitos e, ainda, uma nova ética que conduza a uma nova mentalidade. Que guie, numa outra lógica, que não a capitalista, a construção de conhecimentos interdisciplinares sobre o meio ambiente e as ações individuais e coletivas (LEFF, 2007). Nesse sentido, a educação e a educação ambiental, mais especificamente, são importantes para o alcance das transformações objetivadas.

Procuramos construir um entendimento de como se deu o processo de inserção das questões ambientais na educação e de como surgiu o conceito de educação ambiental, no contexto da construção desse conceito junto às discussões dos problemas ambientais e da crise ambiental.

A I Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em Estocolmo, em 1972, inicia uma série de encontros intergovernamentais em que o último deu-se em Cancun, no México, em 2009. A educação passa a figurar como elemento indispensável para o alcance das transformações necessárias para a solução dos problemas ambientais.

A partir do encontro de Estocolmo, foi elaborado o Programa Internacional de Educação Ambiental, em 1975, e os princípios e orientações da educação ambiental, na conferência de Tbilisi, em 1977. Idealizada como prática a ser inserida no processo educativo de todos os cidadãos, a educação ambiental foi objeto de muitas discussões e debates quanto

ao seu conceito, forma de ação e evolução. Constituiu-se, assim, a educação ambiental, como prática de caráter interdisciplinar, que visa à conscientização e compreensão dos problemas ambientais, à mudança de comportamentos e atitudes, à construção de conhecimentos, valores, habilidades e capacidades adequadas a um desenvolvimento sustentável.

No contexto nacional, a educação ambiental não é uma atividade recente. Segundo Pedrini (1998), é concebida como meio para atingir a preservação ambiental ou da natureza, mesmo anteriormente à Conferência de Estocolmo, e citada com diversas denominações: conservacionista, sanitária, ecológica, entre outras. O Decreto Legislativo Federal nº 3, de 13 de fevereiro de 1948, de aprovação da Convenção para a Proteção da Flora, Fauna e Belezas Cênicas Naturais dos Países da América, já mencionava a educação ambiental, embora com enfoque restrito à dimensão ecológica da natureza. Denominada como educação florestal, a educação ambiental está presente também na Lei Federal nº 4.771/65, o Novo Código Florestal, de 15/09/1964. Com essas informações, Pedrini (1998) é levado a concluir que no Brasil

(...) a preocupação em educar o público para a preservação ambiental, mesmo que inicialmente numa concepção limitada à abordagem naturalista já totaliza quase 50 anos. E foi pelo viés naturalista que a educação ambiental se instalou no plano federal governamental (PEDRINI, 1998, p. 36).

Loureiro (2006) aponta que um dos maiores problemas da educação ambiental no Brasil foi esta não ter sido tratada como parte da área de educação, mas sim como parte da área de meio ambiente; inserindo-se, primeiro, na estrutura administrativa dos órgãos públicos de meio ambiente, em vez de ser objeto de trabalho do sistema educativo. De fato, podemos dizer que, até a Constituição de 1988, a educação ambiental não era assunto da área de educação, mas das legislações ambientais. Foi a partir da promulgação da nova constituição brasileira que iniciou o processo de inclusão das questões ambientais nas diretrizes educacionais, o que ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e com a Lei nº 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Os PCN incluem o tema meio ambiente como transversal em função da sua relevância social, urgência e universalidade. Esse documento teve o mérito de incluir o tema como abordagem articulada entre as disciplinas, contudo recebeu críticas por pensar a

transversalidade mantendo como eixos principais as disciplinas de conteúdos formais (português, matemática, ciências, história e geografia) (BRASIL, 1997).

O que observamos na leitura desses Parâmetros é que no livro dedicado ao tema meio ambiente este é tratado de forma historicamente contextualizada e crítica, fornecendo subsídios para reflexão sobre a temática e justificando o caráter interdisciplinar da educação ambiental. O tema também perpassa os demais livros, dedicados às disciplinas específicas, indicando abordagens que buscam adequação aos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e o caráter interdisciplinar do tema. Porém, ao considerarmos a totalidade da abrangência desses parâmetros na educação básica, notamos que a ênfase dada à temática é maior para o ensino fundamental do que para o ensino médio. Nos PCN para o ensino médio, transparece no documento introdutório maior ênfase à instrumentalização para o trabalho e para o conhecimento tecnológico. As questões ambientais estão presentes nos livros dedicados às três grandes áreas de conhecimento delineadas no documento - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias – mas não há outro documento que trate a transversalidade da temática, como encontrado no conjunto de documentos dedicados ao ensino fundamental.

Pouco depois dos PCN, a PNEA ratifica os princípios da educação ambiental construídos na trajetória histórica das discussões internacionais sobre o tema. Estabelecendo ainda que a educação ambiental deva ser desenvolvida nos estabelecimentos escolares (públicos e privados), englobando, no Artigo 9º, inciso V, a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999).

Na PNEA, são princípios básicos da educação ambiental: o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; a concepção de meio ambiente, em sua totalidade, considerados de forma interdependente o meio natural, socioeconômico e cultural sob o enfoque da sustentabilidade; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridade; a vinculação entre a ética, a educação e o trabalho nas práticas sociais; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; a permanente avaliação crítica do processo educativo; o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Entre os objetivos fundamentais da educação ambiental traçados na Política Nacional de Educação Ambiental estão: o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; o estímulo e o

fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se à defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 1999).

Percebe-se, na Lei, uma preocupação com a construção de conhecimentos compatíveis com a questão ambiental e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos e práticas sociais. Percebe-se, ainda, uma defesa das abordagens que procuram realizar a *práxis* educativa por meio de um conjunto integrado de atividades curriculares e extracurriculares, permitindo ao educando aplicar em seu cotidiano o que é apreendido no ensino formal.

Ao regulamentar a PNEA, o Decreto 4.281, de 21 de julho de 2002, recomenda, em seu artigo 5º, que na inclusão da educação ambiental, em todos os níveis e modalidades de ensino, os PCN sejam referência. Observando-se a integração do tema às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente.

Temos, então, um conjunto de leis e diretrizes que podemos dizer estarem em consonância com pressupostos das tendências críticas de entendimento do meio ambiente, da crise ambiental e da educação ambiental, atendendo aos “consensos” das recomendações intergovernamentais, mesmo não sendo ainda o ideal, haja vista as críticas existentes.

Essa legislação e diretrizes curriculares nacionais desdobram-se nas esferas estaduais e municipais. Consideraremos seus desdobramentos, no Estado do Rio de Janeiro e no município de Niterói, cujos sistemas de ensino regem as escolas que são o campo de nossa pesquisa.

Na esfera estadual, a Resolução CEB nº 3/98, que fixa as diretrizes curriculares para o ensino médio, não faz menção à educação ambiental. Essa dimensão ficou restrita à Lei 3325/99, que institui a nível estadual a Política de Educação Ambiental do Estado do Rio de Janeiro, complementando a Lei 9.795/99 – PNEA, citada acima. A leitura da Lei estadual nada acrescenta à nossa reflexão. Já na esfera municipal, a dimensão ambiental está incluída nas diretrizes curriculares, instituídas pela Portaria 132/2008 e revisadas pela Portaria 085/2011. Nesta última, o 4º princípio norteador é o “Posicionamento crítico e autônomo em relação às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais” (NITERÓI, 2011, p. 54), enquanto, na primeira, o 10º princípio era “A responsabilidade sócio-ambiental e o respeito à biodiversidade (NITERÓI, 2008, p. 1). Encontramos como 3º “Eixo Temático de Estudo e Pesquisa”, que organiza os referenciais curriculares na Portaria 085/2011, o eixo “Ciências e Desenvolvimento sustentável”, também uma referência à dimensão ambiental

nessas diretrizes. Essa dimensão segue ainda inserida nas orientações contidas nessa Portaria, como também se encontravam na Portaria 132/2008, o que traduz uma maior preocupação, na esfera municipal, em garantir uma abordagem no processo de ensino da dimensão ambiental.

É importante ressaltar, entretanto, que, historicamente, a primeira forma como a educação abordou o meio ambiente foi sob a perspectiva do ensino de conteúdos de ecologia, seja como disciplina curricular, ou incluída nas disciplinas de Ciências ou Biologia. Mesmo com a visibilidade da crise ambiental, essa prática permanece com ênfase na perspectiva de levar a ações de preservação do meio ambiente. Na medida em que a crise ambiental adquire amplitude e não é mais pensada apenas na perspectiva dos problemas de ordem física do ambiente, a sociedade move seu enfoque de análise da crise para a relação homem-meio ambiente – ou sociedade-meio ambiente – e, posteriormente, incorpora as questões sociais, econômicas, culturais e do desenvolvimento. Surge, então, a necessidade de tratar as questões ambientais na educação, como parte do processo educativo, com caráter interdisciplinar e contínuo.

Quando começa a constituir-se como conceito, a educação ambiental, na prática, mantém-se dentro da concepção do ensino de ecologia. Assume-se a concepção de que o ensino de ecologia é meio para levar à consciência ambiental e atitudes de proteção do ambiente.

Segundo Loureiro (2006), no Brasil, isso decorreu da falta de percepção da educação ambiental como processo educativo, historicamente constituído, que acabou por levar a uma prática descontextualizada, que se voltou para a solução de problemas de ordem física do ambiente, sendo incapaz de discutir questões sociais. Os pressupostos teóricos da educação ambiental não foram aprofundados e as práticas continuaram associadas ao enfoque biologizante, afastando-se de uma perspectiva social e crítica.

Não há, segundo Reigota (2009), nenhuma confirmação empírica de que o ensino de ecologia, por si só, estimule os alunos de forma que desenvolvam atitudes para preservação do ambiente. O fato de ser forte a tendência de uma educação ambiental ecologizada parece ainda estar relacionado ao ser humano contemporâneo se considerar um elemento à parte da natureza, um observador externo, predominando uma visão antropocêntrica.

Apesar dessa predominância de uma visão antropocêntrica – estreitamente relacionada ao pensamento racional, pretensamente neutro e objetivo - na educação ambiental, encontram-se práticas que privilegiam uma abordagem histórica e social dos problemas ambientais. Muitas vezes, entretanto, essas duas visões apresentam-se juntas, numa forma contraditória que pode representar uma transição de paradigmas (TOZONI-REIS, 2008).

A educação sofre, ainda nos dias de hoje, as consequências de duas visões antagônicas de mundo para entender o homem em sua realização em sociedade. Numa dessas visões, o homem é visto como agente de transformação histórica e societária, e a educação é necessariamente dialógica e emancipatória. Na outra visão de mundo, o homem é entendido a partir de suas capacidades individuais, e a educação tem como função transmitir valores e conhecimentos universais para garantir acesso ao conhecimento que permite a escolha racional individual, integradora do homem à sociedade (LOUREIRO, 2006).

Essas duas visões de mundo estão presentes na educação ambiental. A primeira conduzindo a práticas emancipadoras, transformadoras, e a segunda remete às práticas educativas antropocêntricas, que contribuem para a manutenção do *status quo*.

Essas duas visões de mundo encontram-se dispersas em uma diversidade de concepções e práticas de educação ambiental, que são realizadas nos mais diversos contextos e lugares, estando presentes em universidades, creches, empresas, movimentos sociais, sociedades de classe, meios de comunicação, secretarias de estado e organizações não-governamentais, entre outras. Reflete, segundo Reigota (2000), diferentes interpretações sobre educação ambiental, de forma extremamente positiva e pertinente à diversidade e complexidade do tema ambiental no Brasil.

Todavia, mesmo considerando como positiva a diversidade das práticas de educação ambiental, é necessário estarmos atentos à consideração de Grün (1996) de que se existe uma educação ambiental é porque deve existir uma educação não-ambiental. A essa afirmação o autor acrescenta que, na teoria educacional, a natureza é um conceito negativo. “Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente” (GRÜN, 1996, p. 21). Em decorrência dessa ausência da natureza na educação, a educação adjetivada de ambiental “surge como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna” (GRÜN, 1996, p. 21).

Nessa linha de raciocínio, Brügger (2004, p.33) questiona: “se antes a educação não era ambiental, o que mudou”? Desse questionamento, surge o pressuposto de que a educação ambiental vem complementar, ou se apresentar como alternativa, a uma educação tradicional que não é ambiental.

São inúmeras as iniciativas formais, não formais ou informais empreendidas sob a égide de educação ambiental. Há uma legislação própria dessa prática e também diretrizes pedagógicas para sua inserção no currículo escolar, como vimos acima. Entretanto, a educação ambiental ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático, universal e incluyente (LOUREIRO, 2006). E as práticas pedagógicas

empreendidas, em especial na Educação de Jovens e Adultos, são tímidas e, em grande parte, deslocadas do contexto das realidades ambientais locais e ainda aprisionadas na transmissão de informações para “moldar” atitudes conservacionistas e/ou preservacionistas.

As duas visões de mundo – numa delas o homem é agente de transformação histórica e societária, noutra é entendido a partir de suas capacidades individuais - , que Loureiro (2006) afirma influenciar a educação, são inerentes às disputas ocorridas em nossa sociedade, nos campos econômico, social, político, cultural etc., entre a racionalidade cartesiana, que se hegemonizou, e outras racionalidades – o pensamento crítico, o holismo, a complexidade, o multiculturalismo etc. - , surgidas do questionamento aos fundamentos cartesianos, na chamada crise de paradigmas.

Na educação ambiental, essa disputa entre diferentes racionalidades está na percepção de uma dicotomia que tem seus opostos explicitados sob diferentes denominações.

Para Guimarães (2007), há uma educação ambiental conservadora, que secundariza as relações sociais e crê na transformação da sociedade como consequência da transformação dos indivíduos; e outra, a educação ambiental crítica, que crê na reciprocidade dos processos de mudança na sociedade e nos indivíduos - a transformação da sociedade é causa e consequência das transformações que ocorrem nos indivíduos. Layrargues (1999), por sua vez, afirma que as práticas de educação ambiental estão vinculadas a duas vertentes que compõem os projetos políticos ambientalistas: uma hegemônica, que mantém intacta a ideologia da racionalidade econômica, e outra, subversiva, que tem como premissa básica a mudança de valores em nossa sociedade. Reigota (2009) prega uma educação ambiental política como forma de garantir não só a conscientização dos sujeitos, mas também práticas conscientes e efetiva participação nos processos de decisão em sociedade para o alcance da sustentabilidade na totalidade de suas dimensões, o que pressupõe a existência de práticas de educação ambiental despolitizadas. Em Brügger (2004), encontramos o indicativo de que a educação ambiental predominante é um adestramento ambiental, no qual a questão ambiental vem sendo tratada sob dimensões técnicas e naturais. Há, entretanto, outra vertente, que se detém quase que apenas em fatores históricos e sociais, ocultando completamente os aspectos físicos da problemática ambiental em sociedade. Para a autora, a educação ambiental não-adestradora distancia-se de ambas, devendo constituir-se com base no pensamento crítico. Por fim, como último exemplo, citamos Loureiro (2006), que reconhece uma educação ambiental hegemônica, que se configura como politicamente compatibilizadora, socialmente reprodutora e metodologicamente não dialógica, adequando sujeitos a padrões, modelos idealizados de natureza, dogmas e relações opressoras de poder. E, em contraposição a essa educação

ambiental, prega uma educação ambiental transformadora, com conteúdo emancipatório que implique em mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais. Uma educação que seja *práxis* social, contribuindo para a construção de uma sociedade com patamares civilizatórios e societários diferentes dos atuais e que tenha como princípios sustentabilidade da vida, atuação política consciente e a construção de uma ética ecológica.

Com essas visões contrapostas da realidade articula-se uma gama de práticas educativas adjetivadas de ambientais, mas que, em suas particularidades, seus pressupostos e fins, fazem uso de outros adjetivos, somados ao de ambiental para dar-lhes identidade própria.

Dib-Ferreira (2010) identifica nos dois grupos distintos, representados nessa contraposição entre as “concepções e visões que reiteram o paradigma hegemônico” e as “que problematizam, em alguma medida, esse paradigma” (p. 79), tendências de educação ambiental que, segundo o autor, não são modelares. As concepções desses dois blocos, segundo o autor, comunicam-se, têm influência umas nas outras, com trocas de saberes e experiências entre elas. E são, muitas vezes, facetas de um mesmo referencial, aspectos diferenciados de uma mesma concepção de educação ambiental. Tendo importância histórica, temporal e heurística.

No primeiro grupo, as tendências fundamentadas em concepções e visões que reiteram o paradigma científico hegemônico são identificadas em quatro vertentes.

A “educação ambiental conservacionista/preservacionista”, que se volta para um ensino de ecologia para resolução de problemas, vincula-se à conservação dos bens naturais, com sentido comportamentalista e tecnicista. O autor destaca a importância histórica dessa vertente de educação ambiental, pois é o ponto inicial de toda educação ambiental desde então.

A “educação ambiental comportamental”, cujo foco e ação são para modificar hábitos e comportamentos dos indivíduos, com a crença de que a soma das ações individuais tem poder para mudar a sociedade e atingir a sustentabilidade. Tendo, também, a educação como difusora de conhecimentos sobre o meio ambiente, prioriza as crianças por representarem os futuros cidadãos.

A “educação para o desenvolvimento sustentável”, com reflexo em seus fundamentos das significações atribuídas a desenvolvimento sustentável e sustentabilidade nos protocolos das recomendações dos encontros intergovernamentais. As práticas resultantes podem propor soluções tecnicistas, com visão fragmentada e fundamentada na lógica de mercado, que não contribuem de forma eficaz para a transformação da realidade. Como podem, também, em

outra perspectiva, privilegiar a busca da sustentabilidade pela compreensão da raiz dos problemas ambientais – não-sustentabilidade e crise civilizacional. Entre essas vertentes, predomina a primeira, que traz a concepção de desenvolvimento sustentável do relatório Brundtland – “Nosso futuro comum” -, submetendo o desenvolvimento sustentável ao crescimento econômico, e, portanto, incapaz de mudar os modelos sociais, contribuindo para manter os mesmos padrões insustentáveis que se quer combater.

A “Alfabetização ecológica” é uma tendência de educação ambiental questionada quanto à sua capacidade de produzir transformações no *status quo* por equiparar as sociedades e as relações humanas à dinâmica da natureza, não levando em conta a cultura, a política e as relações de dominação entre os homens. Há, nessa perspectiva, uma superdimensionalização das relações ecológicas positivas e obscurecimento das relações negativas – competitivas, predatórias e conflituosas. Dessa forma, leva à alienação das condições sociais responsáveis pelas desigualdades na estrutura social fundamentadas em opressão e exploração econômica. Conseqüentemente, os pressupostos dessa tendência levam à negação dos conflitos sociais e não à superação destes.

No segundo grupo, fundamentadas em concepções e visões que se contrapõem ao paradigma hegemônico, Dib-Ferreira (2010) identifica cinco tendências.

A “Educação ambiental popular”, que é uma tendência identificada com a educação de adultos, dirigindo-se aos sujeitos capazes de decisão política. O educador atua como intermediário para compreensão das relações entre os grupos com quem trabalha e o meio ambiente, não sendo mero transmissor de conteúdos, mas combinando a investigação educacional com os processos de participação popular e entendendo conhecimento como instrumento de transformação social. Nessa tendência, a perspectiva de mudança está na participação social dos atores sociais.

A “Ecopedagogia” (ou pedagogia da Terra), que propõe uma mudança no pensamento, na percepção e nos valores que regem as relações do homem com o universo, entendendo a crise socioambiental como parte de uma profunda transformação cultural. A superação das desigualdades sociais dá-se pela constituição de uma cidadania planetária, que se dá na vivência cotidiana, superando, entretanto, ações pontuais como as relacionadas à reciclagem e destinação adequada de resíduos sólidos ou a preservação de áreas verdes e priorizando a formação de sujeitos cooperativos e não competitivos.

A “Educação ambiental para a sustentabilidade”, na qual sustentabilidade é entendida como processo de administração das condições materiais em sociedade, com redefinição de conceitos éticos e sociopolíticos que orientam a distribuição dos recursos ambientais.

Considera que a degradação ambiental e a desigualdade social têm a mesma raiz e a educação como um processo estratégico com propósito de formar valores, habilidades e capacidades para orientar a transição na direção da sustentabilidade.

A “Educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora”, que traz o entendimento de que tanto a questão ambiental como a educação ambiental são resultados, por exemplo, de escolhas políticas, éticas, econômicas, pedagógicas e culturais. E, portanto, introduz o debate sobre as diversas dimensões da questão ambiental, instituindo o diálogo entre elas e a complexificação da educação ambiental. Nessa perspectiva, a educação/formação é dialética e atividade social de aprimoramento pelo aprendizado e pela ação. É na dinâmica desse processo, na ação para o conhecimento e transformação, que os sujeitos integram-se e conhecem a sociedade, ampliando sua consciência do mundo. Sendo assim, valoriza metodologias participativas na educação como forma de alcançar as transformações socioambientais para a sustentabilidade.

E, por último, a “educação para gestão ambiental”, para a qual a educação ambiental deve proporcionar as condições para que se desenvolvam as capacidades que viabilizem o controle social da gestão pública do meio ambiente pelos grupos sociais. Ampliando a participação popular nos processos decisórios sobre o uso dos recursos naturais e aplicação das decisões que afetem o meio ambiente. Para essa vertente, a educação ambiental deve pautar-se em ações coletivas e organizadas, em orientação dialógica do processo formativo que problematize a realidade e comprometa-se com sua transformação estrutural.

Como informa o autor, não se trata de categorias ou tendências definidas rigidamente, mas de uma organização possível para o panorama teórico-prático da educação ambiental contemporânea. É possível, como em Reigota (2000), que a diversidade desse panorama seja positiva e pertinente à amplitude da questão ambiental. Porém, no contexto da disputa entre os paradigmas que buscam significar socialmente o desenvolvimento e a sustentabilidade, a preferência, pelo menos teórica, no universo da literatura que debate a educação ambiental, tem recaído sobre as tendências que problematizam o modelo civilizacional fundamentado na mentalidade e racionalidade cartesiana. Isso dá relevo ao indicativo de existência de uma educação que não é ambiental (GRÜN, 1996), mas sim adestradora (BRÜGGER, 2004), incapaz de levar às transformações da realidade socioambiental e cujas práticas identificam-se nas vertentes de educação ambiental que reafirmam o paradigma científico hegemônico.

Para aproximarmos-nos de uma educação capaz de transformar atitudes e comportamentos, que leve à construção de conhecimentos, valores, habilidades e capacidades adequadas a um desenvolvimento sustentável, é necessário entender a educação como

processo contínuo e social. Nesse sentido, os conhecimentos necessários às mudanças, nas relações entre o homem e a natureza, precisam ser construídos por eles, necessitam ser aprendidos nas relações entre eles e, dessa forma, é necessário refletir sobre a formação humana em suas subjetividades.

Defendemos, sob esse ponto de vista, o entendimento da educação como processo formativo experiencial, ocorrido nas interações cotidianas, em diversas instâncias sociais – família, escola, igreja, associações diversas, trabalho etc. A educação institui-se com o outro, no aprendizado de conhecimentos e práticas já instituídas histórica e socialmente no grupo de pertencimento dos sujeitos. A formação, por ser processo, possui temporalidade e, por ser socialmente instituída, está sujeita às regulamentações sociais, formais ou não. Nos processos formativos, as construções ou reconstruções ancoram-se na subjetividade individual e coletiva, têm influências estéticas e afetivas das interações socioambientais.

Nessa perspectiva, é preciso ter em mente, como afirma Layrargues (1999, p. 143), que

(...) valores não podem ser transmitidos, eles devem ser construídos, (...) e afirmar que o conhecimento por si só já é capaz de produzir sensibilidade e consciência ambiental, e por conseguinte, novos comportamentos para a formação de uma sociedade sustentável é uma afirmação simplista e arriscada.

Partindo dessa percepção, afirma-se a importância da educação ambiental como possibilidade de transformação da realidade e como educação política, na qual a ênfase deve ser dada

(...) à análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e às relações entre os seres humanos, visando à superação de mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos” (REIGOTA, 2009, p. 13).

Sendo assim, a dimensão política na EA contribui para o processo de construção de uma nova mentalidade em relação ao meio natural. Uma nova mentalidade que se institui em simultaneidade com outras mudanças paradigmáticas do pensamento humano, em sintonia com as mudanças de paradigma das “ciências do humano” e da natureza, que se alimentam no paradigma da complexidade e na perspectiva da interdisciplinaridade dos conhecimentos. Fortalece, nas discussões, a importância da ética, dos valores morais, das diferenças e identidades culturais, voltando-se para a busca da sustentabilidade como princípio para os empreendimentos humanos no meio ambiente (LEFF, 2007).

2.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A compreensão do que seja Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da educação básica, suas normatizações e diretrizes pedagógicas, é uma etapa importante desse trabalho para que possamos situar o campo da pesquisa, pois o foco de nossos objetivos volta-se para os educadores que atuam com os jovens e adultos nas escolas públicas da Ilha da Conceição. É necessário entender quais são as características da EJA como modalidade da educação básica, o que a diferencia do ensino regular de crianças e adolescentes, para compreendermos como se incluem aí as questões relativas à temática ambiental e as práticas de educação ambiental.

Consideraremos, nesse texto, aspectos da EJA que entendemos ser principais na caracterização dessa modalidade de ensino. As peculiaridades da EJA, em relação ao ensino regular, são diversas e constituem-se em profunda relação com os locais onde ocorrem. Todavia, no âmbito da educação formal e não formal, de iniciativa governamental ou não, a educação de pessoas adultas guarda muitas semelhanças no que se refere à sua realização a nível nacional, regional (América Latina) (DI PIERRO, 2008).

As nossas discussões são sobre a EJA na escola básica, no currículo regular, e não consideram programas específicos como Programa Brasil Alfabetizado (PBA) ou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e da Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), por exemplo.

Trataremos, em primeiro lugar, da atenção dada pelo poder público a EJA como modalidade da educação básica. Veremos que esta é controversa, uma vez que permanece um hiato entre as intenções registradas na legislação e as práticas e realizações. A EJA, de alguma forma, sempre vinculada à educação popular, é objeto de preocupação no Brasil desde a época colonial com as ações dos Jesuítas para cristianização dos indígenas e difusão dos padrões da civilização ocidental cristã entre eles.

Nos séculos XVII/XVIII, sob forte influência dos movimentos humanistas e liberais internacionais e atendendo às demandas político-econômicas do poder instituído, consolida-se o ensino público e, como princípio, a sua universalização. Numa perspectiva de educação popular, entendida como instrução elementar das camadas populares da sociedade, incluindo a

EJA, esse processo de universalização desenvolve-se no Brasil apenas a partir do século XIX (PAIVA, 1973).

Após a segunda guerra mundial, sob orientação da UNESCO, órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), a educação elementar e a educação popular/de pessoas jovens e adultas passam a ser debatidas em fóruns e conferências nacionais e internacionais. Desses encontros, resultam documentos com recomendações que intencionam universalizar a escolaridade como um “direito humano” ao conhecimento e uma necessidade ao pleno desenvolvimento das nações. O foco concentra-se, basicamente, na necessidade de erradicar o analfabetismo e na preparação de mão de obra qualificada para as indústrias (ROCCO, 1979).

Desde 1949, ocorrem as Conferências Internacionais sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA). A V CONFINTEA, ocorrida em Hamburgo, em 1997, é de grande representatividade, pois suas recomendações ultrapassam a ideia da EJA vinculada apenas aos processos de alfabetização propriamente ditos, tendo como proposta o exercício da cidadania como participação plena na sociedade, além de incluir na EJA o tema meio ambiente (UNESCO, 1999).

No Brasil, o entendimento da educação de pessoas adultas como fundamental na melhoria da educação da população como um todo já se imprimia nos documentos oficiais em 1947, com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que destacava os efeitos positivos da educação dos adultos sobre a educação das crianças (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

As ideias orientadoras e os objetivos da educação popular, que sempre esteve ligada às iniciativas de educação de adultos no Brasil, mudaram muito desde as iniciativas dos Jesuítas no período colonial.

A partir dos anos 1960, as ideias de Paulo Freire passaram a direcionar diversas experiências de educação, organizadas por diferentes atores em graus variados de relação com a estrutura governamental. No contexto político e cultural do período, essas experiências acabaram por resultar na organização de grupos populares em articulação com sindicatos e movimentos sociais. A educação popular de pessoas adultas passava a professar a necessidade de realizar uma educação crítica, para a transformação social e não para adaptação a processos de modernização de orientação externa à realidade nacional e regional. Tendo como principal elemento de sua metodologia o trabalho com palavras geradoras, as experiências freireanas, antes mesmo da abordagem gráfica e fonética dessas palavras, visavam à reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos, identificando e avaliando as causas de seus problemas e os caminhos para superá-los (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Essas experiências de educação de adultos chegaram a ser incorporadas ao Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, em 1964, em âmbito federal, mas sob a repressão dos governos militares, cujo período se inicia no mesmo ano, são desarticuladas ou desaparecem. Apesar disso, a influência freireana sobreviveu, mantendo-se em iniciativas abrigadas em igrejas, associações de moradores e outras organizações de base e espaços comunitários (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A iniciativa governamental em relação à EJA, após o início do ciclo de governo militar, deu-se no final dos anos 1960, com a organização do Movimento Brasileiro Alfabetização (MOBRAL) em 1969. De grande fôlego, tanto em investimentos como em abrangência territorial, essa iniciativa procurava legitimar a ordem política implantada com o golpe de 1964. Além disso, respondia às orientações de combate ao analfabetismo e universalização da educação elementar como estratégia de desenvolvimento socioeconômico, recomendadas por organizações internacionais ligadas à ONU.

O MOBRAL perdurou até 1985, como política centralizadora, com controle rígido sobre todo o processo pedagógico da EJA, e sem articulação com a educação básica. Sua substituição pela Fundação Educar foi marcada pela redução do controle político e pedagógico que o caracterizava e pelo apoio técnico e financeiro de iniciativas estaduais e municipais e de entidades civis.

Após a extinção da Fundação Educar, no início dos anos 90, a Coordenação de Educação de Jovens e adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, passa a estabelecer os referenciais curriculares para a educação de pessoas adultas. Ocorre a perda da capacidade do Ministério da Educação (MEC) de coordenar esse campo, pois os programas de educação de pessoas adultas dispersam-se em outros órgãos públicos. A COEJA concentra suas ações nas redes estaduais e municipais de ensino, enquanto iniciativas de alfabetização e de capacitação profissional de jovens e adultos são coordenadas em outras instâncias como o Conselho Comunidade Solidária, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (DI PIERRO, 2003).

Em 1996, ocorrem divergências no processo de elaboração do documento preparatório para a V CONFINTEA. O que resultou na desativação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), entidade criada em 1994, desarticulando os canais institucionais de diálogo com a sociedade civil. A partir daí, a legitimação das políticas de iniciativa federal deu-se através do Conselho Nacional de Educação, do Conselho de Secretários de Educação dos Estados (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

No contexto relatado, a esfera federal não consegue protagonizar a mobilização em torno dos compromissos assumidos pelo país na V CONFINTEA. Essa tarefa é desempenhada pela articulação de fóruns e redes da sociedade civil com a UNESCO, que tem conseguido realizar, anualmente, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). A participação do governo federal na escolarização de jovens e adultos passa a ser marcada por ações focalizadas e compensatórias, direcionadas prioritariamente às regiões mais pobres do país (DI PIERRO, 2003). Dessa forma, a EJA manteve-se à margem dos processos educativos da educação básica, considerada uma modalidade de ensino à parte da educação regulamentada, que priorizou a educação de crianças e adolescentes.

Se ativermo-nos aos instrumentos legais de normatização da educação, veremos que só com a Lei 5.692/1971 a EJA passa a ser tema de capítulo específico das diretrizes e bases da educação nacional. A principal característica dos cursos supletivos surgidos então foi a aceleração. Porém, a educação básica como direito só foi estendida aos jovens e adultos com a Constituição de 1988. Até então, a obrigatoriedade da oferta pública só contemplava crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade para o ensino de primeiro grau.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reitera o direito estabelecido na Constituição. Mas inicia um processo de rebaixamento da faixa etária para acesso à EJA, mudando de 18 para 15 anos a idade mínima no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, dá continuidade a esse processo rebaixando ainda mais as idades de acesso a essa modalidade de ensino. A delimitação muda de 15 para 14 anos no ensino fundamental e de 18 para 17 no ensino médio. Com isso, sinaliza-se uma aproximação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração da educação escolar regular. Recurso já largamente utilizado pelos estados e municípios como estratégia para correção do fluxo no sistema.

A existência de um grande quantitativo de alunos fora do fluxo normal do sistema, provocado pela ampliação cada vez maior da escolaridade mínima obrigatória, cria um novo contingente de jovens e adultos com escolaridade inferior à garantida por direito a todo cidadão a cada ampliação feita. Sendo assim, resulta em um fator para a juvenilização da clientela da EJA.

A priorização da educação de crianças e adolescentes provoca uma emenda à constituição, em 1996, que suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia da oferta gratuita. Em sequência, houve a não inclusão das matrículas da EJA na base de cálculo dos repasses de recursos do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o que desestimulou a ampliação das vagas nessa modalidade da educação básica.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Torres (1999) observa que, a partir da Declaração de Jonthien (Declaração Mundial sobre Educação para Todos), resultado da Conferência Mundial ocorrida na Tailândia, em 1990, ocorre a hegemonia de uma visão que se identifica com a educação primária de crianças, que, por sua vez, passa a ser foco principal das reformas educativas nos países em desenvolvimento. Essa visão hegemônica ignora a importância da educação de pessoas adultas como suporte para o bem-estar e a aprendizagem infantil e, ainda, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Perde-se a perspectiva de que educar os adultos - pais e comunidade - “é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos-professores é condição *sine qua non* para expandir e melhorar as condições de ensino” (TORRES, 1999, apud DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 69).

Todavia, um novo paradigma, o da educação continuada, insere-se nos debates, sob o entendimento de que deve ser considerada a necessidade de uma escolaridade mais prolongada para uma alfabetização eficaz. E, que, além disso, são necessários processos formativos mais complexos para o alcance da plena cidadania e para dar conta das exigências crescentes por qualificações em um mercado de trabalho excludente e seletivo e, também, das peculiaridades das demandas culturais dos diferentes grupos etários, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso e ocupacional.

Esse novo paradigma contesta as concepções de que a idade adequada para aprender localiza-se na infância e ou na adolescência, e de que a função da EJA é de repor uma educação escolar não obtida na época correta. Concebe, ao contrário, que todos os sistemas formativos devem organizar-se sob o marco da educação continuada, premissa já sinalizada na Declaração de Hamburgo, resultado da V CONFINTEA, em 1997, na qual o conceito de formação de adultos adquire uma dimensão que compreende vários processos formais e não formais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida.

Outro aspecto que caracteriza a EJA é seu público. Este impõe, pela diversidade dos seus tempos – de distanciamento da vida escolar, de impontualidade, de (in)assiduidade, de faixas etárias e de tempos de aprendizagem – e de diferentes graus de conteúdos retidos, uma dinâmica completamente diferente do trabalho realizado no ensino regular.

O público atendido pela EJA é composto por donas de casa; trabalhadoras e trabalhadores do mercado formal e informal, de comércio e serviços; aposentados; adolescentes; jovens e adultos. Esse público é dotado de uma diversidade de origens,

identidades e interesses. Todavia, a presença de adolescentes na constituição desse público, mesmo que consideremos comum a essa modalidade de ensino, é maximizada pela expansão da escolaridade obrigatória e o alto índice de retenções e evasões nos sistemas de ensino, devido à incapacidade do ensino escolar em produzir as aprendizagens e capacidades a que se obriga por lei.

Esse não é um fenômeno isolado, nacional, ocorre como característica regional nos países da América Latina. Como nos informa Di Pierro (2008), as reformas educativas ocorridas nos países da América Latina, a partir de meados dos anos 90, para enfrentar os desafios da economia e cultura globalizados, priorizaram a escolarização elementar de crianças e adolescentes, mantendo a educação de jovens e adultos em situação marginal nos discursos e agendas das políticas públicas. As ações decorrentes dessa orientação foram incapazes de dar condições de equidade e qualidade de aprendizagens, produzindo um grande contingente de jovens com significativo atraso escolar a serem acolhidos pela EJA.

O aumento do número de matrículas de pessoas jovens e urbanas, nessa modalidade de ensino, é uma nova tendência e elemento complicador para a construção de uma identidade pedagógica na EJA, com sua adequação às características das populações a que se destina. Isso se dá em função da dinâmica escolar brasileira e de pressões do mundo do trabalho.

O Brasil, nesse sentido, acompanha a tendência regional, como nos mostra Di Pierro (2008, p. 374-375):

Os migrantes rural-urbanos, em sua diversidade étnica, cultural e de gênero, constituem os destinatários tradicionais da EPJA. [...] Mas, hoje, o grupo predominante é a juventude urbana dos setores populares que não teve êxito na escola regular e busca na EPJA um espaço de acolhida a suas características socioculturais que permita conciliar estudo e trabalho, acelerar a obtenção de certificados e/ou inserir-se em processos de qualificação profissional.

A presença de adolescentes muito jovens (15/16 anos ou menos) na EJA não é resultado apenas dos fatores já citados. A “rigidez” do currículo das escolas e a idealização de um perfil de aluno também respondem por esse fenômeno. Alguns adolescentes estão na EJA por não terem se adaptado ao ensino regular diurno. De certa forma, esses alunos são segregados daqueles outros que se deixaram “socializar” para agir como “esperado”, sob controle, com determinados comportamentos condizentes com a organização e trabalho pedagógico da escola.

Na EJA, a diversidade de origens do seu público traz consigo uma diversidade de necessidades, de interesses, de capacidades, de habilidades, de conteúdos retidos nos processos formativos. Exige, em consequência, uma solução própria para o processo de

ensino, ainda não encontrada. Entretanto, o que se observa é que a escola ainda tenta organizar seu currículo como se a EJA fosse apenas um curso regular à noite, reproduzindo metodologias e recursos utilizados na educação de crianças e adolescentes nos curso da educação regular diurna. Por isso, o currículo da EJA é um aspecto característico dessa modalidade educativa e necessita atenção. Não iremos aqui aprofundar a discussão sobre esse aspecto, mas teceremos algumas observações que consideramos importantes para a contextualização intencionada em nosso texto.

A necessidade de atenção diferenciada para o currículo da EJA, já experimentada pelas iniciativas que incorporaram as ideias freireanas, de maneira geral, não conseguiram alcançar lugar nos currículos escolares. Autores como Joia et al. (1999, apud DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) denunciam uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular nos currículos de EJA.

Eugênio (2005), citando Forquim (1996), avalia que se tem observado certa tentativa de homogeneização, com propostas gerais para a EJA, como se esse grupo fosse universal. E, nessa perspectiva, o currículo é entendido como um conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos em uma ordem determinada em certa série ou ciclo de estudos.

O trabalho pedagógico, no processo de ensino voltado para pessoas jovens e adultas, guarda semelhança com o do ensino regular por sua organização disciplinar. Permanece ainda forte o objetivo de instruir os alunos para que esses possam conseguir melhores posições no mercado de trabalho, distanciando-se do ensinar a aprender. A cidadania parece estar vinculada apenas ao instrumental para sobreviver no modelo socioeconômico vigente, sem a perspectiva da participação para a transformação da realidade de uma sociedade fundamentada nas desigualdades.

Nessa discussão, outra questão muito importante a se considerar é a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade da educação básica, principalmente, no que se refere à formação acadêmica.

Os países signatários da V CONFINTEA assumiram compromissos com a formação permanente e a melhoria das condições de trabalho e das perspectivas profissionais dos educadores. No entanto, de acordo com o Inep, em 2003, apenas 16 cursos de pedagogia, entre os 1.306 existentes no Brasil, ofereciam habilitação específica para a EJA, comprovando que a existência de um *déficit* gritante de profissionais com formação inicial adequada para atuação nesse segmento e a defasagem na inserção da educação de pessoas jovens e adultas nos currículos do ensino superior (DI PIERRO, 2003).

Disso resulta que os docentes que atuam na EJA são os mesmos que atuam no ensino regular, com a mesma formação. Esses professores acabam por tentar adaptar a metodologia e recursos a esse público ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que usam com crianças e adolescentes. Outro fator é que o trabalho com EJA é, em geral, para a grande maioria dos professores, uma forma de complementar, no turno da noite, suas jornadas de trabalho diurnas com crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2003).

A falta de formação específica, o caráter de complementação de carga horária do trabalho docente na EJA, a rotatividade de docentes e a inexistência de equipes dedicadas especificamente à educação de pessoas jovens e adultas são fatores que dificultam a elaboração e organização de projetos específicos. Em conjunto, esses fatores limitam as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço para essa modalidade de ensino.

No contexto do processo de globalização - mais econômica do que social - na América Latina, na construção dos currículos para a educação de pessoas jovens e adultas, encontram-se em disputa projetos educativos que se desenvolvem sob distintas racionalidades. Há, de um lado, a projeção na educação de benefícios econômicos para os indivíduos e sociedades, sob a ótica do capital humano, que priorizam a qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento capitalista globalizado. E, de outro lado, projetos de educação que buscam proporcionar a formação técnica, humana e política que possibilitem a luta por transformações na sociedade, que assegurem uma vida digna em ambientes sustentáveis e convivência democrática, respeitando a diversidade e os direitos humanos (DI PIERRO, 2008). Privilegiam, para isso, valores de justiça e igualdade e a capacitação para o mercado de trabalho. Observa-se, nessa disputa, a prevalência de tendências que se constituem sob a racionalidade que tem como foco a produção do capital humano.

No Brasil, isso ocorre num contexto, no qual, ao que parece, a educação pública tem procurado dar conta, ainda que não completamente, de duas das funções atribuídas a EJA pelas diretrizes curriculares nacionais para o segmento (Parecer CNE/CEB 11/2000): a função reparadora, de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade; e a função equalizadora, de garantir a todos que tiveram interrompida sua trajetória educacional o retorno e permanência em universo escolar que seja próprio, para confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida. Entretanto, a escola pública não consegue aproximar-se da terceira função básica da EJA, a qualificadora ou permanente, de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, assegurando-lhes as necessárias condições para que, em qualquer momento da vida, exerçam seu direito de aprender.

Apesar dos compromissos assumidos na V CONFINTEA, considerando as políticas e práticas recentes das instâncias governamentais, a EJA continua regida pelo paradigma compensatório, voltando-se para programas de alfabetização e recuperação do atraso escolar, desenvolvidos em instalações precárias, com recursos humanos improvisados e financiamento escasso. Esses programas não dão conta da grande demanda potencial e neles encontram-se elevados índices de evasão e repetência. Dessa forma, não geram resultados significativos no âmbito educacional ou no plano socioeconômico, pois não proporcionam aprendizagens ou credenciais que levem à efetiva inclusão social e significativa mobilidade sócio-ocupacional, ou produzem algum impacto no cenário político e cultural dos países (DI PIERRO, 2008).

Concluimos, com Andrade e Paiva (2004), que, mesmo com os direitos educativos aumentados para os jovens e adultos, no período de redemocratização social e estatal nacional após 1985, as políticas públicas para esse segmento social podem ser classificadas como processos de inclusão precária e marginal, vulnerável à redefinição dos papéis do Estado e das organizações sociais, das fronteiras entre a responsabilidade pública e privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia.

2.3 A inserção da EA na EJA

Quando tratamos anteriormente sobre EA, vimos que, mesmo sob outras denominações e em concepções restritas, ela está presente nos instrumentos legais no Brasil desde o Decreto Legislativo Federal nº 3, de 13 de fevereiro de 1948, de aprovação da Convenção para a Proteção da Flora, Fauna e Belezas Cênicas Naturais dos Países da América. Não podemos então dizer que tratamos aqui de algo novo, mas de uma dimensão da educação que não tem se concretizado, ainda com as recomendações e determinações legais e diretrizes curriculares e pedagógicas que se construíram ao longo desse tempo.

No início dos anos 80, com a promulgação da Lei 6.938/81, que institui a Política Nacional para o Meio Ambiente, a EA passa a ser considerada como um princípio para o alcance da preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida. Visando assegurar, no país, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana. Essa lei, no inciso X de seu Art. 2º, professa que a EA deve estar em todos os níveis de ensino, inclusive na educação da comunidade, objetivando capacitá-los para participação ativa na defesa do meio ambiente.

Entretanto, é importante observar que essa Lei, em seu Art. 3º, Inciso I, concebe meio ambiente como um “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. Uma concepção reducionista e conservadora que não considera outras dimensões implicadas na temática ambiental - social, política, cultural e econômica – e que preconiza uma EA conservacionista.

Essa inserção da EA já refletia as recomendações das conferências de Estocolmo (1972) e Tbilisi (1977), nas quais é idealizada como prática a ser inserida no processo educativo de todos os cidadãos. O que pressupõe a sua inserção em todos os níveis de ensino e, também, na EJA. Entretanto, até a Constituição de 1988, a EA não era assunto da área de educação, mas das legislações ambientais. Foi a partir da promulgação da nova constituição brasileira que se iniciou o processo de inclusão das questões ambientais nas diretrizes educacionais.

A Política Nacional de Meio Ambiente é, sem dúvida, o marco inicial, na legislação nacional, para a EA. Mas, a inclusão da dimensão ambiental nas diretrizes curriculares para a educação ocorre apenas em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em termos da legislação educacional nacional propriamente dita, apenas com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99) ocorre essa inclusão.

Mesmo assim, na lei federal 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, a EA foi superficialmente abordada nos objetivos, referidos apenas para o ensino fundamental e médio, sugerindo que ela não é abordada operacionalmente numa política pública em todo o âmbito da educação nacional (PEDRINI, 2002).

Em 1997, na Declaração de Hamburgo, resultado da V CONFINTEA, o conceito de formação de adultos adquire uma dimensão que compreende vários processos formais e não formais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida, incluindo o tema meio ambiente na EJA em suas recomendações. Essa inclusão, todavia, reflete a pouca importância dada à educação de adultos face à priorização do ensino regular e à manutenção da focalização da EJA na alfabetização e na certificação.

Ainda em 1997, no Brasil, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como forma de ampliar e orientar o entendimento das diretrizes instituídas para a educação nacional na LDB/96. As propostas curriculares dos PCN, que foram disponibilizadas em 1997, abrangiam o ensino Fundamental, para crianças e adolescentes, e o 1º segmento da EJA. A proposta curricular para o ensino médio é disponibilizada apenas em 2000 e a direcionada para o 2º segmento do ensino fundamental da EJA só foi disponibilizada em

2002. Percebe-se que a educação de pessoas jovens e adultas só foi plenamente contemplada com propostas curriculares já passados quase cinco anos do início da disponibilização desses documentos. Fato que parece incluir-se no rol das consequências da priorização da educação de crianças e adolescentes.

Os PCN introduzem, junto com a discussão da necessidade do caráter interdisciplinar da educação, temas transversais que devem ser tratados nas práticas educativas de forma a proporcionar uma formação que, em sua complexidade, leve à construção da cidadania. Em seu livro dedicado à apresentação desses temas, encontramos que:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. (BRASIL, 1997, p 12).

Todos os temas propostos como transversais, de maneira geral, estão imbricados no conceito de EA em construção em nossa sociedade. Entretanto, é de nosso interesse imediato a forma como o tema transversal “Meio Ambiente” figura nesses parâmetros, em especial, nas orientações direcionadas à educação de pessoas jovens e adultas.

O estudo dos Parâmetros mostra que, no livro dedicado ao tema meio ambiente, este é tratado de forma historicamente contextualizada e crítica, proporcionando reflexão sobre a temática e justificando o caráter interdisciplinar da EA. Os demais livros, das disciplinas específicas, indicam abordagens que buscam adequação aos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, o caráter transversal e interdisciplinar do tema.

As orientações contidas nos PCN dão indicativos para práticas educativas que levam à aprendizagem pela reflexão e resolução de problemas, com ênfase nos problemas do entorno próximo do aluno, de atenção imediata, que se constituem no cotidiano. O tema meio ambiente é tratado ao longo desses parâmetros, nessa perspectiva, como necessário à compreensão da realidade, para transformar mentalidades e para a formação de cidadãos aptos a participar criticamente em seus grupos e em sociedade. Entretanto, nota-se maior ênfase na temática para o ensino fundamental, na modalidade regular, para crianças e adolescentes, que na EJA.

Nos PCN para o ensino médio, transparece no documento introdutório maior ênfase à instrumentalização para o trabalho e para o conhecimento tecnológico. As questões ambientais estão presentes nos livros dedicados às três grandes áreas de conhecimento delineadas no documento - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias -, mas com menor ênfase que nos parâmetros do ensino fundamental.

As diretrizes direcionadas à educação de pessoas jovens e adultas no ensino médio são oriundas da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que está presente nos PCN do ensino médio, em suas bases legais. A inclusão da EJA nesse segmento é considerada nos PCN da seguinte forma:

O aumento ainda lento, porém contínuo, dos que conseguem concluir a escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por Ensino Médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utiliza produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.

No primeiro caso, são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. No segundo, são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2002 p. 52).

Essas considerações confirmam nossa percepção da ênfase à instrumentalização para o trabalho e para o conhecimento tecnológico nesses parâmetros e sua extensão à EJA nesse nível da educação básica.

Pouco depois do lançamento dos PCN, a Lei nº 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – ratifica os princípios da educação ambiental construídos na trajetória histórica das discussões internacionais sobre o tema. Estabelecendo ainda que a EA deva ser desenvolvida nos estabelecimentos escolares (públicos e privados), englobando, no seu Artigo 9º, inciso V, a EJA. Essa Lei é regulamentada pelo Decreto 4.281, de 21 de julho de 2002, o qual recomenda, em seu artigo 5º, que na inclusão da EA em todos os níveis e modalidades de ensino os PCN sejam referência, observando-se a integração do tema às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente. Os PCN são, então, as referências nacionais para a educação e um de seus objetivos é orientar a construção das propostas pedagógicas curriculares específicas para a educação nas esferas estadual e municipal, inclusive para a EJA.

Nesse sentido, é pertinente observar que o Estado do Rio de Janeiro, ainda hoje, não construiu suas diretrizes curriculares para o ensino médio, modalidade de educação presente no foco de nossa pesquisa. Portanto, valem para essa instância as orientações da Resolução CNE/CEB nº 03/98 e dos PCN.

No município de Niterói, onde focalizamos nossa pesquisa, inicia-se, em 1999, uma proposta pedagógica organizando em ciclos a educação municipal. Atravessando várias administrações, no processo de sua construção, a proposta inicial já sofreu diversos processos de consulta aos quadros de profissionais do município. Passou por transformações, recebendo diversas denominações, e foi objeto de diversos documentos. A última proposta de diretrizes orientadoras para o processo educativo, na rede de ensino, foi fixada pela Portaria FME 085/2011.

Em 2005, foi encaminhado às escolas da rede o “Documento Preliminar para a reorganização do ensino fundamental” (FME, 2005). Esse documento tinha como objetivo iniciar um debate acerca da proposta pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói, buscando estruturar uma nova configuração dos ciclos na rede municipal de educação de Niterói e indicando as diretrizes que buscam redimensionar a lógica que organiza os recursos, os processos, as relações, o tempo e o espaço da escola. Entre os anos de 2005 e 2008, deram-se diversos encontros para elaboração da proposta com o objetivo de fundamentar as atividades pedagógicas nas unidades de ensino fundamental e de educação infantil da Rede Municipal de Educação (NITEROI, 2008a).

Entretanto, no momento da instituição da proposta, prevaleceu uma tendência burocrática e legalista que fez com que toda reflexão teórico-metodológica produzida fosse reduzida à edição de duas Portarias: uma (Portaria FME nº. 125/2008) sobre a regulamentação do funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (NITERÓI, 2008a) e outra (Portaria FME nº. 132/2008) sobre as Diretrizes Curriculares (NITERÓI, 2008b). Esse último documento não foi capaz de contemplar a amplitude da produção teórica, conceitual e metodológica obtida no processo de discussão da proposta. Entretanto, esse documento estabelece objetivos para cada ciclo do ensino fundamental, em suas distintas modalidades (AROSA, 2009).

Durante o ano de 2009, sob nova gestão, a Fundação Municipal de Educação de Niterói e a Secretaria Municipal de Educação promoveram discussões com grupos de professores, representantes das escolas da Rede, para rever a proposta pedagógica contida na Portaria 132/2008. As Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Niterói: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, sob a denominação de Escola de Cidadania e de Sucesso, construídas em 2009, chegam às escolas para avaliação e propostas a esse documento feitas pelos profissionais de educação da rede no ano de 2010. Após essas etapas, são instituídas, através da Portaria FME 085/2011, as

Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Rede Municipal de Ensino de Niterói a partir dos Referenciais Curriculares construídos em 2010.

Interessa-nos, em todo esse movimento, como a EJA e a temática ambiental são tratados. Todos os textos produzidos nesse período alinham-se com as diretrizes nacionais para a educação e procuram incorporar, de alguma forma, os avanços teóricos, conceituais e metodológicos encontrados nelas.

Na Portaria FME 132/2008, a referência aos temas que serão tratados de forma transversal está apenas em seu Art. 9º:

Em todos os Eixos serão abordados temas ligados ao mundo do trabalho, à autonomia, à cidadania, à questão de gênero, à sexualidade e à diversidade de orientação sexual, aos direitos humanos, às relações étnico-raciais, à pluralidade cultural, à ética, à estética, ao meio-ambiente e à sua preservação, à saúde, à prevenção à dependência química e ao desenvolvimento socioeconômico e tecnológico sustentável (NITERÓI, 2008b, p. 1).

Quanto à especificidade da EJA nessa portaria, há preocupação de incluí-la nas orientações, através de objetivos próprios, mas que em pouco diferem dos elaborados para o ensino regular. Todavia, encontramos menções em documentos preliminares enviados às escolas (NITERÓI, 2007), entre elas, citamos:

A escola deverá considerar a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos bem como as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando: a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (NITERÓI, 2007, p. 72).

A nova proposta fixada pela Portaria FME 085/2011 faz referência às discussões anteriores ocorridas na rede sobre o assunto e introduz diretrizes curriculares, organizando o trabalho pedagógico nas escolas. Sob uma ótica multiculturalista do currículo, são apresentadas temáticas e habilidades cidadãs e específicas a serem desenvolvidas de forma articulada nos diversos anos de escolaridade no sistema de ciclos.

Encontramos os temas transversais no quadro das habilidades a serem desenvolvidas. No caso do tema meio ambiente, percebemos que as habilidades cujos desenvolvimentos orientam-se ali podem favorecer uma aprendizagem que envolva a complexidade do tema. Porém, entendemos que, sem as reflexões contidas nas orientações anteriores (2005-2008), esses objetivos ficam desqualificados, sujeitos às diferentes visões sobre o tema que povoam

o universo representacional dos professores, mesmo com o viés multicultural enfatizado nesse novo documento. Citamos alguns exemplos:

- Refletir e compreender a importância da preservação do meio ambiente para a vida no/do planeta e sua relação com as diferentes línguas/ culturas (Habilidade cidadã para o 1º ciclo da EJA);
- Identificar as relações entre os componentes e a ação do Homem no meio ambiente (Habilidade específica para o 1º ciclo da EJA);
- Adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando o direito de todos a uma vida plena e saudável (Habilidade cidadã para o 2º ciclo da EJA);
- Apontar soluções para as questões do meio ambiente (Habilidade cidadã para o 3º ciclo da EJA). (NITERÓI, 2011)

Podemos dizer que, teoricamente, as diretrizes curriculares do município de Niterói avançam para uma proposta alinhada com as tendências mais críticas nas discussões educacionais. Em que pese o favorecimento da legislação e das orientações curriculares produzidas nas esferas federal, estadual e municipal, não se constituiu na práxis das escolas uma integração da EA aos currículos educacionais.

Segundo Di Pierro (2003, p. 6), “apesar da educação ambiental, de maneira ampla, estar crescendo em todos os países, programas específicos de educação de pessoas jovens e adultas para o meio ambiente ainda são marginais nas políticas educacionais”. Para esses autores, em relação aos eixos transversais na EJA, o maior débito, talvez, seja em relação à contribuição dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente. Percebe-se aqui um contraste em relação ao quantitativo de políticas e práticas de EA formal e não formal nos países da América Latina (DI PIERRO, 2008).

Nesse ponto, é importante atentarmos para a questão colocada por Freitas, Santos e Barreto (2009) ao considerar a importância dos PCN para a inserção da EA nas escolas. Citando Bizerril e Faria (2001), esses autores questionam os limites da capacidade das escolas em compreender as propostas desses parâmetros e sua motivação e metodologia para executá-las.

Também, percebendo a pouca inserção da EA na EJA, autores como Portugal, Sorrentino e Viezzer (2009) argumentam pela urgente necessidade de incluir a EA na formação de jovens e adultos e da convergência entre ações políticas, programas e projetos de EA e EJA. Apontando a centralidade de ambas e de uma para outra, dadas a urgência e a fragilidade das perspectivas de sustentabilidade para a humanidade no planeta Terra, os autores alertam que não há como educar crianças, as novas gerações, sem que os adultos

eduquem-se. Esse argumento é justificado, entre outros aspectos, por acontecimentos recentes. Como nos informam,

[...] a história de eventos e documentos relacionados à educação de jovens e adultos, bem como a leitura dos documentos preparatórios da VI CONFITEA e do FISC (Fórum Internacional da Sociedade Civil), revelam que este tema ainda merece pouca atenção (PORTUGAL; SORRENTINO; VIEZZER, 2009, p. 2).

Além disso, relatório produzido no Fórum Mundial de Educação, realizado em Belém (PA), em 2009, no marco do Fórum Social Mundial, trata da necessidade de uma formação específica e continuada dos profissionais que atuam na EJA e da articulação entre conhecimento popular e o conhecimento historicamente sistematizado. Entretanto, a questão ambiental e a EA não são mencionadas nos princípios, assim como em nenhuma das recomendações apresentadas no documento (PORTUGAL, SORRENTINO; VIEZZER, 2009, p. 6).

Segundo Ireland (2007), a centralidade da EA como eixo fundamental de EJA está na ideia de que a educação é muito mais do que instrumentalização. Deve ser crítica e ativa para aprofundar nossa compreensão do mundo e a capacidade de mudá-lo. Não é um processo externo à vida, mas sim parte integral dela, com força para transformá-la. Esse autor avalia que para a EA de crianças ter credibilidade é necessário que a compreensão dos adultos também mude.

O que nos leva, ao que parece, a um ponto de imbricamento entre a EJA e a EA, que está na metodologia pedagógica freireana. O uso do tema gerador, noção incorporada por diversas perspectivas educativas, inclusive pela EA (NOVICKI, 2007; LAYRARGUES, 1999), é apontado como método indicado para trabalhar a relação entre o objeto e sua complexidade no contexto socioambiental local, reconstruindo conhecimentos de forma dialógica e crítica, sem ignorar a dimensão ambiental planetária.

O próprio Freire, citado por Ferreira (2006), explicita essa relação ao questionar por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público para discutir a poluição dos riachos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das pessoas.

Ferreira (2006), por sua vez, questiona o conhecimento e a clareza que professores da EJA têm sobre a prática metodológica freireana, já que a maioria teve uma educação voltada para o acúmulo de conhecimentos e não para a contextualização e crítica dos conteúdos.

Podemos inferir das discussões acima que a EJA, a EA e a necessária aproximação entre elas, têm, na base de suas realizações, como questões principais, a formação dos

profissionais de ensino e o conhecimento e a compreensão das diretrizes e orientações curriculares. Todavia, essa é uma problemática que decorre de um contexto de priorização da educação de crianças e adolescentes na qual a noção principal é a instrução para o mundo do trabalho e das tecnologias. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento não se contextualiza nas suas relações históricas e com as questões socioambientais e culturais.

No currículo da escola básica, a existência de diretrizes educacionais elaboradas segundo tendências críticas da educação e obedecendo as recomendações intergovernamentais para EA e EJA não garante a realização de uma educação crítica e transformadora para jovens e adultos ou a integração da dimensão ambiental nessa modalidade de ensino. O conhecimento das diretrizes pelos professores não significa a realização da EJA e da EA tal como preconizada nesses documentos. Os docentes exercem suas atividades em jornadas diárias extensas, em diversos turnos de trabalho, em condições de trabalho e salariais insatisfatórias, sem planejamento coletivo eficiente e formação que seja específica para a EJA e/ou para a EA. Isto os leva a continuar reproduzindo na EJA o mesmo currículo do ensino regular para crianças e adolescentes. Quais são, então, as condições herdadas pelos professores que atuam na EJA para mudar sua *práxis* e as circunstâncias em ocorre a educação de pessoas jovens e adultas?

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEMÓRIAS SOCIAIS

3.1 Representações sociais

Esta pesquisa relaciona-se às formas de pensar e agir, ao conhecimento e à ação. A proposta é buscar indícios do que move os professores em suas escolhas em relação à educação ambiental.

De partida, entendemos que as práticas educativas que tratam de relacionar educação e problemática ambiental existem. Em grande parte, constituem-se em caráter disciplinar, desvinculadas do contexto localizado e numa abordagem simplista que não remete à complexidade da crise ambiental (GUIMARÃES, 2007; BARCELOS; NOAL, 2000).

Nesse contexto, entretanto, alguns professores procuram aderir a uma concepção de educação ambiental crítica, que procura abordar a temática em sua complexidade

socioambiental. Outros, ao contrário, permanecem apenas com a perspectiva da abordagem dos problemas do ambiente físico, calcados no ensino de conhecimentos ecológicos. A adesão a concepções diferentes leva a práticas educativas diversas (GUIMARÃES, 2007).

Essa contraposição tem como base dois eixos divergentes encontrados nas concepções de educação ambiental. De um lado, uma tendência de educação ambiental, calcada em métodos tradicionais de ensino, voltada para a “instrução” de conhecimentos sobre ambiente e tecnologia, a fim de criar atitudes corretas e promover a preservação/conservação do ambiente por meio do desenvolvimento de novas tecnologias, ignorando as questões socioeconômicas e culturais. De outro lado, outra tendência, que parte da crítica ao modelo técnico-científico de desenvolvimento, desvelando seu peso na crise ambiental planetária e procurando viabilizar a aprendizagem para o conhecimento e para a ação crítica sobre o meio, de forma dialética, enfatiza em suas práticas o caráter formativo em detrimento do informativo. Sob esses dois eixos estruturantes, de acordo com a ênfase em seus elementos, organizam-se diversas vertentes de educação ambiental (DIB-FERREIRA, 2010).

Na criação dessas práticas, escolhas são feitas. Conhecimentos são eleitos em detrimento de outros. Prevaecem determinadas concepções de educação/formação ao invés de outras. Nessas concepções, estão impressas diversas ideologias, idealizações de homem em sociedade, concepções da relação homem-natureza. Para o processo de ensino aprendizagem, opta-se por uma determinada abordagem para elaborar as práticas pedagógicas em um universo de abordagens que podem privilegiar diversos enfoques. Tais que, por sua vez, podem voltar-se para a formação de uma consciência ambiental em uma visão nostálgica da natureza intocada - que para o resgate devemos trabalhar - ou para a objetividade do conhecimento sobre o meio ambiente, revestida de uma neutralidade antropocêntrica em relação aos problemas ambientais, numa visão “racional” desses problemas. Ainda pode prevalecer uma visão interativa da relação homem-natureza na qual o desenvolvimento é questionado em uma perspectiva complexa do ambiente. Nessa perspectiva, não só os aspectos do ambiente físico são problematizados, mas também as relações destes com os aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade.

Todas essas opções e adesões inerentes ao planejamento das práticas pedagógicas para o processo de ensino e de aprendizagem são feitas dispondo de conhecimentos, concepções e representações sobre os objetos da realidade que os indivíduos e grupos constroem em suas interações ao longo da vida, nos processos formativos dos quais participam. O professor ensina o que aprende e aprende ao longo da vida em interação com os outros, em seus grupos de pertencimento e na relação dos grupos em sociedade. Nessa perspectiva, entendemos que o

conhecimento constrói-se historicamente em sociedade. A formação, processo em que se insere a educação, é constituída nas vivências experienciadas nos diversos contextos de convívio social, desde as primeiras experiências da vida humana, de forma contínua e permanente ao longo da vida. Com esse entendimento, aderimos à concepção de educação apresentada por Madeira (2001, p. 125), qual seja:

[...] educação como processo pelo qual, em diferentes contextos histórico-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re) construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o(s) outro(s). Este processo constitui-se na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela pluralidade de culturas. Integra as contradições do próprio sujeito e da totalidade social que conta com este processo como um de seus mecanismos estabilizadores.

Partindo dessa perspectiva, podemos depreender que os ocorridos na vida em sociedade, diretamente vivenciados por nós ou não, contribuem com uma gama de situações, fatos e eventos significativos, em maior ou menor grau, para as “visões de mundo” e representações que construímos sobre os objetos que constituem a realidade. Em outras palavras, as nossas vivências, ou mesmo os conhecimentos que construímos sobre situações não vividas, mas de conhecimento de nossos grupos, ou de diversos grupos em sociedade, contribuem para formar nossas ideias, conhecimentos e representações sobre a realidade.

Nos processos formativos, construímos noções individuais e coletivas acerca da realidade, do meio ambiente. Essas noções, às quais podemos chamar de representações, são pertinentes aos grupos sociais a que pertencemos e identificam-nos como indivíduos e, também, os nossos grupos de pertencimento. Ao mesmo tempo, são conhecimentos que constituem a realidade e servem para sua interpretação, para a ação em seu campo. Realizam os objetos, dando-lhes significados e materialidade.

Todas essas afirmações levam-nos para o campo das subjetividades, cuja escolha teórico-metodológica para tratar problemas nesse campo é a pesquisa de cunho qualitativo. O caráter qualitativo nas pesquisas científicas constitui-se em não buscar universalidades que possibilitem generalizações extremas, verdades absolutas sobre a realidade, mas em procurar nas singularidades que caracterizam as diferentes realidades sociais o entendimento destas e suas relações com a realidade maior que constituem e à qual conferem uma complexidade irreduzível. Essa perspectiva constrói-se em uma crise de paradigmas. Crise esta que, por sua vez, é resultado das objeções contrapostas à ciência racionalista empírica que se afirma em nossa sociedade desde o século XVII até a primeira metade do século XX.

A história da filosofia e das ciências mostra que o elemento contemplativo e

desinteressado do pensamento científico cede lugar, na idade moderna, a uma postura pragmática e experimentalista - exemplificadas no racionalismo de Descartes e no empirismo de Bacon. O conhecimento, nessa perspectiva, passa a necessitar de critério de validação que o institua como verdade incontestável, imutável e irrestrita, adotando uma postura superior em relação ao senso comum por ser objetivo, neutro, eficaz, universal (OLIVEIRA, 2007).

O paradigma racionalista empírico, predominante da modernidade à atualidade, ganha força com o “progresso” das ciências naturais. Fundamenta não só estas como também as ciências sociais emergentes no cenário produzido pelo consequente desenvolvimento tecnológico-industrial. Entretanto, o século XX, desde seu início, é instituidor de um processo contínuo de contestação aos princípios paradigmáticos generalizados como positivismo. As noções de uma ciência objetiva, neutra, produtora de verdades imutáveis e sem relação com os saberes cotidianos e as mudanças sociais são contestadas tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais (ALVES-MAZZOTTI; GERWANDSZNADJER, 2006; GARCIA, 2003).

Alves-Mazzotti (2006) revisa essa crise de paradigmas, mostrando que novas perspectivas são colocadas para as pesquisas científicas quando (res)surgem críticas aos aspectos ideológicos da atitude científica e são questionadas a objetividade, a racionalidade da ciência e a possibilidade de avaliação objetiva das teorias científicas. Inicia-se um processo de valorização da subjetividade, de reconhecimento da interferência - inclusive recíproca - entre pesquisador e objeto da pesquisa e da provisoriedade dos conhecimentos científicos. Busca-se, então, uma objetividade que não seja confundida com certeza e um maior comprometimento da ciência com a transformação social, afirmando-se um caráter qualitativo para as pesquisas científicas.

Aglutinam-se nesse movimento diversas tendências nas diferentes áreas de conhecimento das ciências sociais e instituem-se dentro dessas tendências diferentes doutrinas, disciplinas e métodos. Mas, no interior dessa diversidade, as pesquisas qualitativas têm como principal característica, como afirma Patton (apud ALVES-MAZZOTTI, 2006), o fato de seguirem a tradição compreensiva ou interpretativa, partindo do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores; que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

É essa a perspectiva que perpassa esta pesquisa, pois é a abordagem que se mostra mais adequada para tratar das questões ambientais em sua complexidade, na qual se inserem, além dos problemas do ambiente físico, as questões socioeconômicas e culturais decorrentes do modelo de desenvolvimento instituído em nossa sociedade.

Na esteira das transformações paradigmáticas que resultaram nas pesquisas qualitativas, Moscovici, no início da década de 1960, propõe o conceito/teoria das representações sociais. Estas têm como fundamento o entendimento da construção do conhecimento coletivo, social, ou, melhor dizendo, do pensamento social, e seu uso nas ações cotidianas em sociedade.

Representações sociais são imagens e conhecimentos construídos, de forma interdependente, sobre/com as pessoas, os objetos, os acontecimentos ou ideias da/sobre/com a realidade. Permitem que nos ajustemos ao mundo, que saibamos como nos comportar frente a ele e como dominá-lo, identificando e resolvendo problemas que se apresentam.

O conceito/teoria das representações sociais surge quando Moscovici apresenta os resultados de sua pesquisa - *La psychanalyse, son image et son public* (1961) – a propósito da socialização da psicanálise, de sua apropriação popular e do processo de sua transformação para servir a outros usos e funções sociais, na sociedade parisiense, no final dos anos 1950. Partindo da sociologia do conhecimento, do conceito de representações coletivas de Durkheim, e transformando-o para o entendimento de uma sociedade contemporânea, destitui do conceito durkheimiano o seu caráter universalista e estático para desenvolver uma psicossociologia do conhecimento, formulando a teoria das representações sociais.

Na concepção de Durkheim, as representações coletivas são produto de cooperação entre os indivíduos e estendem-se no espaço e no tempo. Sua gênese dá-se pela associação, combinação e mistura das ideias e sentimentos de muitos indivíduos, em uma longa série de gerações que acumulam suas experiências e saberes. Os indivíduos que compõem a sociedade seriam portadores e usuários das representações coletivas, mas estas não poderiam ser reduzidas a um conjunto de representações individuais. Nessa perspectiva, Durkheim procurava dar conta de uma enorme gama de fenômenos como religião, mitos, ciência e categorias de espaço e tempo como conhecimentos inerentes à sociedade e vistos como sistemas unificadores dos comportamentos e pensamentos individuais, de forma autônoma, coercitiva e exterior (SÁ, 2004). Isso resulta do fato de as representações individuais serem variáveis e terem por substrato a consciência de cada um, ao passo que as representações coletivas são impessoais e têm como substrato a sociedade em sua totalidade, sendo origem das representações individuais e não denominador comum para elas (MOSCOVICI, 2001).

Dessa forma,

[...] compreende-se que tal representação [coletiva] seja homogênea e vivida por todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua. Ela tem por função preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Ela é coletiva por isso e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos,

traço comum a todos os fatos sociais (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

Moscovici propõe a mudança do conceito de coletivo para social, colocando em nível de reciprocidade a constituição das representações dos indivíduos e de seus grupos. Sob esse ponto de vista, as representações que devem ser estudadas são aquelas de uma sociedade contemporânea, presente – de caráter político, científico e humano. Essas representações adquirem importância crescente à medida que os sistemas unificadores (religião, ciências oficiais, ideologias) tornam-se heterogêneos e menos rígidos, menos estáticos e mais flutuantes.

Para Moscovici (1978), as representações são conhecimentos que passam por mudanças para penetrarem na vida cotidiana e tornarem-se parte da realidade comum, o que denota a plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas, não podendo ser vistas como conhecimentos absolutos. Para a teoria das representações sociais, não existe uma separação entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou grupo.

Para Moscovici (2001), citando Codol (1982), o que permite qualificar como sociais as representações são menos seus suportes individuais ou grupais do que o fato de que sejam elaboradas no curso de processos de trocas e de interações. Dessa forma, representando alguma coisa ou uma noção não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens, mas criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas.

A teoria das representações sociais estabelece o campo das comunicações cotidianas como *locus* da constituição das representações. Nas conversações, nas interações com as mídias de comunicação de massa, construímos as representações dos objetos da realidade. Nesses episódios, somos comunicados e comunicamos. As informações/conhecimentos novas/os são confrontadas/os com nosso quadro de conhecimentos/representações já existente. Nesse processo, nossas representações filtram informações e, ao mesmo tempo, resultam de uma filtragem de informações possuídas ou percebidas. Conhecimentos indiretos são transformados em conhecimentos diretos para apropriarmos-nos da realidade. As representações sociais acabam por produzir e determinar atitudes e comportamentos, pois, simultaneamente, definem a natureza dos estímulos que nos provocam e o significado das respostas a esses estímulos.

As representações sociais constituem-se em assuntos ou questões que têm importância imediata para a vida das pessoas ou que sejam socialmente relevantes para elas, a ponto de necessitarem estar informadas sobre. É uma modalidade de conhecimento que tem por função

a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são constituídas na relação dialética entre dois processos: objetivação e ancoragem. O primeiro trata de absorver informações sobre algo e de fazer-lhe corresponder uma materialidade. Novos conhecimentos naturalizam-se e adequam-se aos pré-existentes, impondo um quadro que permite denominar diferentes aspectos do real e, por seu intermédio, defini-lo. A ancoragem, por sua vez, transforma o conhecimento em saber útil socialmente. Converte o novo conhecimento num instrumento de que se pode dispor, delimita-o ao domínio do fazer e o introduz nas redes de comunicação cotidiana. Em conjunto, esses dois processos tornam familiar algo que não era, constituindo-se, assim, em uma via de apreensão do mundo concreto. Dessa forma, novos objetos da realidade – sejam estes alguma coisa, ideia ou ser – inserem-se no repertório cognitivo dos sujeitos e grupos. Para isso, recorre-se a conhecimentos prévios - e novos, apresentados pelo objeto -, num processo de adequação e familiarização para, através da objetivação, atribuir ao objeto uma imagem, uma consistência material. Ao mesmo tempo, essa imagem e materialidade, e os conhecimentos, informações e ideias que a ela subjazem, no processo de ancoragem, tornam-se referências para identificar, denominar, classificar esse objeto no campo das interações cotidianas. O que era estranho, não familiar, assume a perspectiva de um conhecimento que, no seio das conversações, é compartilhado para interpretação, descrição e intervenção na realidade. Tornando-se familiar passa a ser investido de um nome, de um complexo de informações de referência e de uma figura que o representa, além de uma prática relacionada.

A representação social de algo, ou de alguém, o é em relação recíproca do que é representado com aquele que o representa. O objeto determina as interações com o sujeito, mas estas são engendradas tendo como mediadores as representações sociais que os sujeitos e seus grupos fazem desse objeto, que podem ser diversas entre grupos distintos ou no interior de um mesmo grupo.

É perceptível, nessa constituição da familiaridade dos/com os objetos da realidade, uma estrutura, ou estruturação, na constituição e integridade das representações sociais.

As interações dos indivíduos entre si e com o meio, em sociedade, são os *loci* da circulação das imagens e informações sobre os objetos da realidade - os elementos da ancoragem das representações que se organizam, constituindo seu núcleo informativo e imagético. Este confere ao objeto forma e propriedades a partir das informações/conhecimentos que tecem sua representação. Ao mesmo tempo, os objetos informam esse núcleo com informações/conhecimentos de si. O “núcleo figurativo” que assim

se forma fundamenta a representação e é ativado, com suas informações e imagens, para interpretação do objeto e sua expressão - sua objetivação.

Esses processos conferem à representação uma estrutura de “duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. (...) ela [a representação] faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura” (MOSCOVICI, 1978, p. 65). Sendo assim, “os processos envolvidos na atividade representativa têm (...), sobretudo, a função de duplicar um sentido por uma figura, e portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Conhecimentos de toda uma vida de experiências – interações – em sociedade sobre/com um determinado objeto social são reunidos como elementos de ancoragem desse objeto. Todavia, que elementos de ancoragem serão esses e quais dentre estes, ativados na objetivação, estão condicionados ao contexto, situação ou necessidade em que se dá esta objetivação.

Nas palavras de Madeira (2001, p. 127),

[...] as representações sociais são caracterizadas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações. Esse processo não opera no vazio: espacializa e temporaliza o binômio sujeito-objeto, nas relações mutuamente constitutivas indivíduo-sociedade.

Para essa autora, as representações sociais “articulam-se e se organizam como um saber acerca do real que se estrutura na relação do sujeito com o objeto, mediada pelas interações com o(s) outro(s) – próximo(s) ou distante(s)” (MADEIRA, 2001, p. 128).

Os elementos de ancoragem, fortemente ligados aos pertencimentos do sujeito, guardam a marca de suas interações sociais e das representações que constituem a realidade dos grupos como instâncias de construção do conhecimento prático para a ação cotidiana. A integridade da representação está na organização dos elementos constituintes. Se os elementos constituintes do núcleo da representação apresentam uma forte coerência cognitiva para o sujeito, garantem a permanência da representação no repertório representacional do indivíduo e de seu/s grupo/s. Mas, se a situação/problema desestabiliza esse núcleo, questionando um ou mais de seus elementos constituintes/estruturantes, pode levar à transformação da representação.

Algumas representações são hegemônicas e perduram nos grupos e na sociedade através dos tempos, sofrendo pouca ou nenhuma transformação. Essas são aquelas que se encontram inseridas em instituições como a família, a igreja e o sistema de leis, por exemplo.

A inserção nas instituições sociais garante a repetição contínua da representação e faz com que sua transformação torne-se extremamente difícil. Dessa forma, elas acabam por assumir um caráter coercitivo sobre os sujeitos.

O processo de atribuição de sentido ao objeto, segundo Moscovici (1986), citado por Madeira (2001, p. 129),

[...] vincula-se às articulações do objeto, à história pessoal do sujeito, enquanto marcada por determinantes de diferentes níveis e ordens; vincula-se às relações que o sujeito vai estabelecendo no cotidiano do seu viver; vincula-se, outrossim, à significação que este sujeito atribui ter o objeto para os outros que tem como referência e às formas e implicações de todas estas articulações. [...] Assim o homem relaciona e integra informações e experiências; assim, estruturam-se e se associam conceitos, imagens, valores, normas, símbolos e crenças, construindo uma explicação que se quer coerente do real e de suas partes, enquanto '*saber do viver*' que se articula à cultura.

Existe, então, um movimento dinâmico e criativo que caracteriza a atribuição de sentido de um dado objeto social. Nesse movimento, tanto o homem expressa-se enquanto ser social, quanto é demarcado pelo social, no processo educativo de um grupo ou em sociedade.

Essa dinâmica da constituição das representações assegura-lhe outra característica, denominada por Moscovici (1978, p. 237) como “um estado de polifasia cognitiva”. Este “é tão inerente à vida mental como é a polissemia à vida da linguagem” (MOSCOVICI, 2003b, p. 213). Tal estado, segundo ALVES-MAZZOTTI (1994, p. 65), refere-se à “coexistência, no mesmo indivíduo, de modos de pensamento diversos, cada um deles, porém, respondendo a uma necessidade específica condicionada pelo tipo de situação e de interação social”. Em outras palavras, os indivíduos podem usar modos diferentes de pensamento e diferentes representações, conforme seu/s grupo/s de pertencimento, o contexto do momento etc.

Alves-Mazzotti (1994) informa que Moscovici (1978), buscando explicar a correspondência entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo, mostra que a situação social em que são elaboradas as representações apresenta três características. A primeira é a dispersão da informação em sociedade: as representações são elaboradas com dados excessivos e, ao mesmo tempo, insuficientes sobre o objeto social novo, o que contribui para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas. A segunda característica é a pressão de inferência do/s grupo/s. Esta gera desvios nas operações intelectuais, pois os indivíduos veem-se obrigados, no curso das conversações cotidianas, a estar em prontidão para darem suas opiniões. O que tornam estáveis impressões incertas, uma vez que, nesse processo, os sujeitos tentam a conciliação de suas posições sobre os temas, causar impressão um ao outro por suas qualidades intelectuais. Por fim, a terceira característica das situações sociais, nas quais são elaboradas as representações sociais, é a focalização sobre um

determinado aspecto ou ponto de vista influenciando o estilo de reflexão do sujeito.

Nas condições de elaboração cognitiva postas por essas três características das situações sociais, o sujeito é levado a utilizar “lugares comuns” e “fórmulas consagradas” ao avaliar objetos e eventos sociais, sem preocupação de sua integração em um todo coerente; a fazer inferências de causalidade baseando-se em contiguidades espaciais e temporais, valores, intenções etc.; a estabelecer o que Moscovici denomina de o primado da conclusão - “a conclusão é conhecida antes das premissas” (MOSCOVICI, 1978, p. 262).

A teoria das representações sociais entende a existência de duas formas distintas de conhecimentos – mas, com reciprocidade entre eles - produzidos e mobilizados em uma sociedade. Há os conhecimentos eruditos em geral e os científicos, construídos sob um rigor teórico-metodológico, de forma objetiva e racional, que constituem o universo reificado de conhecimentos. Por outro lado, há os conhecimentos do senso comum cotidiano. Esses são os conhecimentos invocados nas conversações despreocupadas, possuem caráter prático para resolução imediata de problemas cotidianos e constituem-se no universo consensual de conhecimentos, em busca de sentidos e de forma a atender a praticidade do cotidiano. O senso comum apropria-se do conhecimento reificado, convertendo-o para seu universo consensual, quando o erudito e o científico necessitam ser representados no cotidiano ao serem problematizados. De forma análoga, os conhecimentos práticos do universo consensual de conhecimentos cotidianos são motivadores para a construção dos conhecimentos científicos do universo reificado. Nas palavras de Moscovici (2003a, p. 200), “as representações sociais diariamente e espontaneamente se tornam senso comum, enquanto representações do senso comum se transformam em representações científicas e autônomas”.

Moscovici (2001) atenta para nossas representações serem sociais, também por constituírem-se em produto da ação daqueles que se dedicam à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos. Cada vez que um saber é gerado e comunicado e torna-se parte da vida coletiva isso nos diz respeito. Principalmente, quando esses saberes servem para a solução de algum problema social ou para a explicação de algum evento.

Para o autor, a difusão de conhecimentos na sociedade, muitas vezes, foi concebida como uma disseminação de cima para baixo ou imitação de uma elite dos que sabem pela grande maioria dos que não sabem. Porém, deve-se tê-la em vista como uma troca, que possibilita que experiências e teorias modifiquem-se qualitativamente em seu alcance e conteúdos. Essas modificações são determinadas tanto pelos meios de comunicação como pela organização social dos que comunicam (escola, igreja, partido político etc.). A comunicação jamais se reduz à transmissão das mensagens ou ao transporte de informações

inalteradas. Ela diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos.

Alguns autores (ALVES-MAZZOTTI, 1994; SÁ, 2002, entre outros) informam-nos que Moscovici, na segunda parte de seu estudo² - *La psychanalyse, son image et son public* (1961) –, identifica três formas de comunicação social com relação à estrutura cognitiva das mensagens: a difusão, a propagação e a propaganda.

Alves-Mazzotti (1994) informa que, para Moscovici, a difusão está associada à formação de opiniões. Nessa modalidade de comunicação, a fonte e o emissor da mensagem não se diferenciam, pois aqueles que transmitem as informações através dos meios de comunicação receberam-nas dos especialistas. Na difusão, há pouca ordenação entre os temas e os diversos pontos de vista, portanto podem apresentar contradições. Segundo SÁ (2002), o objetivo da difusão é criar um interesse comum sobre determinado assunto e, ao mesmo tempo, sua adaptação ao interesse do seu público alvo. A propagação, por sua vez, é tida como geradora de tomadas de posição, de atitudes, e dá-se quando um grupo procura disseminar uma visão de mundo organizada, que traz em si uma crença, para acomodá-la em um conjunto de conhecimentos já estabelecidos. A terceira modalidade de comunicação, a propaganda, está associada à construção de estereótipos. Essa é uma forma de comunicação que procura inscrição em relações sociais que apresentam conflito e na competição entre dois conhecimentos, um “verdadeiro” e outro “falso”, tendo em vista a recusa de um pela aceitação de outro, por uma “apresentação consistente e rígida” deste último (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 72).

Posteriormente, Moscovici (2003b) passa a considerar gêneros de comunicação e não mais modalidade ou sistemas de comunicação, como considerados até aqui. Inclui, então, a conversação como primeiro gênero de comunicação, no qual o senso comum é formado, e, secundariamente, os outros três gêneros citados acima. O autor ressalta que “devemos olhar formas de pensamento ou conhecimento como inseparáveis da linguagem e da forma do gênero de comunicação” (MOSCOVICI, 2003b, p. 372).

Com a teoria das representações sociais entendemos que, no percurso de seus processos formativos, os indivíduos constroem representações sociais que são, em definição, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e

² Só foi publicada no Brasil a primeira parte da pesquisa, no livro *A Representação Social da Psicanálise*, em 1978, pela Zahar Editores.

que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Dessa forma, as representações sociais constituem-se como realidades, quadros de interpretação do real, pontos de referência para a ação e, ao mesmo tempo, tornam-se sistemas de acolhimento de novos conhecimentos, de novas realidades.

Nesse sentido, embora as representações sociais possam apresentar certa rigidez, resistindo a mudanças, a maneira pela qual cada indivíduo ou grupo vê o mundo não para de modificar-se no contato com a experiência e sob o efeito dos discursos ouvidos e emitidos (GRIZE, 2001). A rigidez das representações sociais está presente no estranhamento do novo, na resistência à sua aceitação, em relação à estrutura prévia da representação que está sendo atacada.

O universo representacional apresenta três dimensões: a atitude, que corresponde à orientação global, podendo ser favorável ou desfavorável ao objeto da representação; a informação, que se refere à organização dos conhecimentos do indivíduo ou grupo acerca do objeto e; o campo de representação, que se refere à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. A representação traz, em sua constituição, a relação de um grupo para com um objeto de valor social pela quantidade de suas dimensões e, sobretudo, pela diferenciação que faz de um grupo para outro, levando em conta sua orientação, ou ainda, sua presença ou ausência (MOSCOVICI, 1978, p. 67-75).

Para Moscovici (1978, p. 74), “a atitude é a mais freqüente das dimensões da representação social e, talvez, geneticamente primordial”. Os indivíduos informam-se e representam-se alguma coisa depois de adotar uma posição (atitude) e em função dessa posição. A presença social de um conhecimento é percebida pelos indivíduos em função do/s grupo/s de pertença, das informações que eles possuem e de suas atitudes em relação a esse conhecimento.

Para esse entendimento, Doise (2001) contribui afirmando que uma atitude é sempre uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para avaliação de uma entidade social dada. Para esse autor, considerando os processos de constituição das representações sociais, podemos entender que a atitude já é em si mesma o resultado de uma objetivação. Estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as constituem significa estudá-las como representações sociais. Para isso, deve-se estar atento para o fato de que cada indivíduo possui vários grupos de pertença e alguns deles serão mais influentes na ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros. Grupos aos quais os indivíduos não pertencem, mas a que aspiram pertencer, podem também desempenhar um

papel de ancoragem.

A teoria das representações sociais originalmente proposta por Moscovici (1978) trata a representação de um objeto como um processo que torna intercambiáveis o conceito e a percepção deste objeto, visto que se engendram reciprocamente. Essa abordagem processual é a que nos filiamos em nosso estudo. Há, entretanto, outras abordagens como a relacional e a estrutural, que se ocupam em estudar, respectivamente, as condições de produção e circulação das representações sociais e o conteúdo cognitivo e sua estruturação nas representações - Teoria do Núcleo Central (SÁ, 2004; JODELET, 2001). Essas outras abordagens, que surgem com a expansão do campo de estudo das representações sociais, não vêm de encontro às proposições iniciais de Moscovici, no sentido de contestá-las. Ao contrário são desdobramentos que complementam a teoria original (SÁ, 2004). Dessa forma, muitas teorizações de estudiosos que desenvolvem seus trabalhos com essas outras abordagens contribuem para o entendimento das representações sociais e seu campo de estudos.

Esta pesquisa apropria-se do conceito/teoria das representações sociais, em sua abordagem processual, como referencial teórico-metodológico para o alcance de seus objetivos, no que concerne à identificação dos conhecimentos/representações que os professores apresentam sobre meio ambiente e para o entendimento das suas escolhas pedagógicas, no sentido de que vertente de EA pode-se captar de suas falas.

3.2 Representações sociais de meio ambiente

Diversas representações de um mesmo objeto, como os contextos sociais que em que se constituem, conduzem a diferentes formulações sobre situações a ele relacionadas e ações/reações também diversas. Sendo, dessa forma, a teoria das representações sociais uma abordagem apropriada para esse estudo.

Pesquisas que abordam as representações sociais de meio ambiente e educação ambiental crescem em número desde a década de 1980 (REIGOTA, 2004; REIGOTA, 1998, apud VALENTIN, 2004).

Essas pesquisas, principalmente as voltadas para a educação ambiental, são produzidas em cursos de pós-graduação de diferentes instituições de ensino superior, em diversos programas vinculados a variadas áreas de conhecimento – agronomia, arquitetura e urbanismo, biologia, ciências sociais, direito, economia e administração, educação,

engenharias, geologia ou geociências, geografia, história, medicina e saúde pública, veterinária etc. (FRACALANZA et al., 2005).

A maior parte das pesquisas em educação ambiental está relacionada às escolas, seus professores e alunos, em especial, do ensino fundamental (FRACALANZA et al., 2005; VALENTIN, 2004). Dentro desse contexto, as pesquisas – investigações sobre as práticas do momento nas escolas – apresentam forte articulação com o currículo do Ensino de Ciências e/ou Biologia e vínculo com temas relacionados à Ecologia, com ênfase na conotação técnica na discussão dos problemas ambientais (FRACALANZA et al., 2005).

Em nossa pesquisa aos bancos de teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, as pesquisas encontradas apresentam concentração de seus objetos no ensino fundamental - desde as séries iniciais - e no ensino médio, demonstrando também preocupação em relacionar as representações sociais com as práticas dos professores. Observa-se que os trabalhos encontrados nos bancos de teses e dissertações ainda obedecem às características apontadas por Valentin (2004) e Fracalanza (*et al.*, 2005).

Usando a palavra-chave “representações sociais de meio ambiente”, visualizamos muitas dissertações de mestrado – mas não muitas teses de doutorado – que, de alguma forma, abordam esse conceito. Quando utilizamos a palavra-chave “educação ambiental”, o número de trabalhos visualizados é muito maior. Contudo, são poucas as pesquisas que articulam esses dois conceitos.

Dedicamos nosso tempo às dissertações e teses que se utilizassem da teoria das representações sociais para conhecer como os professores representam meio ambiente e, ainda, para relacioná-las às práticas pedagógicas, em especial, à educação ambiental. Ao procurarmos os trabalhos para lê-los na íntegra, constatamos que os textos integrais de algumas dessas pesquisas não estavam disponíveis nos bancos de teses consultados ou nas bibliotecas das instituições de ensino superior nas quais foram produzidas. Diante disso, comentaremos aqui apenas as pesquisas que pudemos ler na íntegra (LEMES, 2002; FORMIS, 2006; MARÇAL, 2005; FERREIRA, 2004; BORGES, 2008; CIELO, 2006; RIBEIRO, 2003).

O conjunto dos trabalhos pôde ser dividido em dois: uma parte deles volta seu olhar para uma determinada escola (LEMES, 2002; CIELO, 2006); outro, mesmo tratando com amostragem reduzida, de alguma forma focaliza toda uma rede de ensino (FORMIS, 2006; FERREIRA, 2004; BORGES, 2008; MARÇAL, 2005). No conjunto das pesquisas analisadas, não nos deparamos com nenhuma que buscasse a totalidade dos objetivos propostos nessa pesquisa, quais sejam: conhecer as representações sociais de meio ambiente dos professores,

estabelecendo relação entre as representações de meio ambiente construídas por eles; a aproximação de suas práticas pedagógicas com tendências críticas de educação ambiental; e, identificar situações, fatos e/ou eventos que foram significativos para a construção das representações sociais de tais docentes sobre meio ambiente para indicação de experiências formativas que possam ser favoráveis à formação de sujeitos para a percepção das relações complexas existentes na temática meio ambiente.

O trabalho de Ribeiro (2003) aproxima-se desta pesquisa por trazer como uma de suas questões motivadoras a pergunta: Por que havia pessoas sensíveis e outras não à temática ambiental? E, também, ao propor como um de seus objetivos desvelar o que influencia a formação da representação de meio ambiente dos sujeitos. A autora busca respostas às suas questões entre professores e jornalistas ambientais, justificando a escolha destes na opção que fizeram pelo campo ambiental, considerando relevante saber como pensam e agem pessoas expoentes nesse campo. Com esses sujeitos, identifica períodos de seus percursos formativos que influenciaram a estruturação de suas representações. Desse trabalho, surgem como significativos o período da infância, a influência da família e da escolaridade e, também, a própria dinâmica do exercício profissional. Nosso estudo tem objetivos semelhantes aos do trabalho dessa autora, entretanto, diferencia-se deste por ter seu foco voltado para a EA praticada na escola pública e para as possíveis relações entre as memórias sociais dos professores, suas representações e a tendência de alguns desses profissionais para vertentes críticas de EA.

Entre as referências de outro autor - Guimarães (2007) -, encontramos, no decorrer de nosso estudo, o trabalho de Carvalho (2001) que, com referenciais teórico-metodológicos diferentes dos nossos, buscou a compreensão da construção dos sentidos do ambiental nas trajetórias de vida de educadores ambientais. O estudo de Carvalho teve como foco indivíduos cuja aproximação com a EA ocorre em diferentes campos de atuação na sociedade, reconhecidos como educadores ambientais pelos seus pares e atuantes nos movimentos ambientalistas e de EA. Nesse estudo, Carvalho identifica os percursos de formação e participação social e política como motivadores da construção de uma relação complexa com o meio ambiente. O que põe a dimensão política como principal elemento dinamizador dessa relação.

Tanto o trabalho de Ribeiro (2003) como o de Carvalho (2001) trouxeram contribuições importantes para nossa pesquisa. Com os resultados obtidos por essas autoras em seus estudos, tivemos indícios de possíveis motivações para um pensamento ambiental complexo nas trajetórias de formação dos sujeitos.

Ao relacionar nesse estudo as memórias sociais e as representações sociais de meio ambiente, buscando recordações significativas de suas constituições para balizar a aproximação dos professores das tendências críticas de EA, procuramos colocar em evidência a importância das abordagens subjetivas na EA. O conceito de memória social em complementaridade com o conceito de representações sociais é, nesse trabalho, o diferencial em relação às outras pesquisas que pudemos conhecer nessa revisão. Todavia, nosso referencial teórico-metodológico, como os trabalhos de Ribeiro (2003) e Carvalho (2001), indica a importância da dimensão temporal na construção do pensamento social e a reciprocidade deste com as relações que se constroem entre homem/sociedade e meio ambiente. E, também, a influência dessas relações nas adesões às tendências educativas no âmbito da EA. Essa pesquisa, por sua vez, encontra especificidade ao focalizar a influência das relações entre memórias sociais e representações sociais nas tendências dos professores para vertentes críticas de EA, na escola pública, e pela circunscrição de seu campo na EJA na busca de motivações nos docentes que atuam nessa modalidade de educação.

As investigações aqui analisadas, como também a literatura revisada na construção do referencial que trata da relação homem-meio ambiente, da crise ambiental e da educação ambiental, trazem indícios da íntima relação entre as representações sociais de meio ambiente e as tendências de educação ambiental, pois revelam que, em grande parte, são os mesmos elementos organizadores/estruturantes encontrados em ambos. É possível perceber que as construções mentais dos sujeitos em relação a esses campos estão em consonância: com as diferentes formas históricas de percepção e concepção do ambiente; com a relação do homem com o meio; com as relações entre os homens com suas tensões e disputas; com o papel do homem em sociedade; e com o conceito e o papel atribuídos à ciência e tecnologia etc.

Essa congruência de elementos constituintes nas representações sociais de meio ambiente e educação ambiental não causa estranheza, pois ambas tratam do mesmo objeto, diferindo apenas no que tange à educação ambiental conter, por definição, um caráter pedagógico que lhe confere maior centralidade no âmbito das comunicações em sociedade. Com a emergência da temática ambiental na sociedade, frente à crise de caráter planetário instalada, podemos dizer, a princípio, que aqueles que atuam na educação, hoje, representam o meio ambiente e os elementos constituintes, e a forma como organizam-se nessa representação são como determinantes das suas práticas nesse campo.

Em relação às representações sociais de meio ambiente, a presença desse processo histórico de construção sociocultural é percebida na convivência de todas as etapas da percepção social do meio e de constituição do conceito de educação ambiental, ao mesmo

tempo, e não na forma de uma evolução contínua na qual uma nova etapa se sobrepõe à outra, anulando-a.

Na compilação das evidências trazidas por alguns autores analisados em nosso estudo (TOZONI-REIS, 2008; ARRUDA, 2004; FERREIRA, 2004; REIGOTA, 2004; MAZZOTTI, 2001; FORMIS, 2006; MARÇAL, 2005), encontramos três grupos principais de elementos estruturantes dos núcleos das representações de meio ambiente e educação ambiental.

Um primeiro grupo apresenta como elementos estruturantes uma natureza intocada, como um cartão-postal de paisagens edênicas, mas sem a presença de Adão, ou seja, uma visão de mundo na qual o homem não consta como elemento constituinte do meio “natural”. O homem é o elemento dominador que não se submete às dinâmicas do meio, às quais ignora. Com suas atividades é agente da depredação/degradação/exaustão do ambiente. Com essa perspectiva, os problemas ambientais devem-se ao crescimento desmedido da população humana e suas ações sobre a natureza, das quais os principais objetos de crítica são os processos industriais, o desmatamento, a poluição, o comportamento e as atitudes individuais na interação do homem-natureza. A solução para a crise ambiental traduz-se na mudança das atitudes e comportamentos individuais, pelo controle e fiscalização das ações individuais e localizadas sobre o meio ambiente. Tendo ainda como proposição de cunho nostálgico a volta às práticas tradicionais de manejo do meio, consideradas harmoniosas e sustentáveis. As questões sociais, econômicas e culturais não figuram nessa perspectiva e não há crítica ao modelo desenvolvimentista da sociedade capitalista.

As práticas educativas sob essa representação visam o comportamento e a atitude do indivíduo, na crença de que a soma das atitudes corretas poderá reverter o processo de degradação do meio ou, na pior das hipóteses, estancá-lo, mantendo-o como está. Em outras palavras, essa representação indica uma educação ambiental para a preservação/conservação da natureza. As atitudes e comportamentos modificam-se pelo conhecimento da natureza, de seus elementos físicos, químicos e biológicos e das dinâmicas interativas que equilibram o meio ambiente.

Outras formas de representar a natureza estruturam-se na ideia de que o meio é provedor de recursos para a sobrevivência e o desenvolvimento da espécie humana. Nessa visão utilitarista, o homem está como elemento constituinte na natureza, mas aí figura com liberdade para modificá-lo no atendimento de suas necessidades. Essa concepção antropocêntrica apoia-se na racionalidade técnico-científica para construir a crença no manejo racional da natureza e a solução dos problemas ambientais. Perspectiva esta em que o desenvolvimento científico e tecnológico será capaz de encontrar soluções para a crise de

sustentabilidade ambiental sem comprometer o modelo de crescimento econômico e desenvolvimento social vigente. A ciência e a técnica, fornecendo o suporte para o conhecimento dos limites da relação homem-natureza, definem a sustentabilidade, equacionando a capacidade de suporte e o crescimento populacional. Mantêm-se as prescrições de controle e fiscalização presentes como elementos estruturantes da representação “natural” de meio ambiente, atribuindo à constituição de leis o papel de regulação das ações humanas no ambiente. As questões sociais e culturais advindas do modelo de crescimento e desenvolvimento econômico adotado pela sociedade, como desigualdades sociais, qualidade de vida, bem-estar social serão resolvidas, por essa perspectiva, quando o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico cumprir o seu papel de indicar as soluções para os problemas ambientais.

Em termos de práticas pedagógicas, essa perspectiva de representação pressupõe que os processos educativos formais devem visar o avanço tecnológico e a conscientização quanto à preservação dos recursos em função de sua utilização e da dependência destes para sobrevivência do homem. Como na representação anteriormente comentada, há o entendimento de que conhecendo, atitudes e comportamentos inadequados transformam-se em adequados, chave para o alcance de uma sociedade sustentável. Predomina o caráter informativo em detrimento do caráter formativo da educação.

Evidenciam-se em nossos referenciais um terceiro grupo de elementos estruturantes das representações sociais de meio ambiente. Esses elementos representam de forma mais complexa o meio ambiente, pois reconhecem as relações dialéticas entre as causas sociais, culturais e econômicas dos problemas ambientais, numa concepção de construção histórica da relação homem-natureza. O foco dessa relação volta-se para a compreensão de que a relação existente é a da sociedade com a natureza. A história e a cultura estão, nessa perspectiva, como mediadoras dessa relação. Com essa compreensão, os problemas ambientais são consequências das ações humanas no ambiente, historicamente determinadas. As críticas recaem sobre a incapacidade do modelo socioeconômico capitalista em fornecer soluções para a crise ambiental, esta reconhecida como uma crise civilizacional. Portanto, afirma-se a impossibilidade de solucionar as desigualdades das relações materiais, econômicas e culturais determinadas na sociedade pela cultura capitalista de consumo, resultado do modelo de crescimento e desenvolvimento socioeconômico responsável pela crise ambiental planetária. Nessa perspectiva, é necessária uma nova ética para mudar a relação homem-natureza, reintegrando o homem ao meio ambiente, rompendo a dicotomia estabelecida pelo paradigma cartesiano que fundamenta o modelo capitalista. Essa nova ética pressupõe um sujeito social,

político, participativo na construção social.

Sob esse ponto de vista, a educação é considerada com maior ênfase em seu caráter formativo. Não se concebe que o simples conhecimento possa levar à transformação de atitudes e comportamentos, como nas perspectivas anteriormente comentadas, mas que o conhecimento é construído nas interações com o meio, nas discussões das realidades contextuais, para suas transformações.

A reunião dos elementos organizadores/estruturantes das representações sociais de meio ambiente em três grupos distintos não significa uma categorização fechada em três tipos de representações sociais. Podem ocorrer variações significativas com a subtração, a distorção e a suplementação de elementos, o que leva à construção de representações intermediárias ou híbridas, as quais são inerentes aos processos de constituição/transformação das representações sociais. Conforme Jodelet (2001), esses efeitos relacionam-se às representações terem como finalidade atender às necessidades, desejos e interesses dos grupos e serem uma reconstrução do objeto, de expressão do sujeito. Isso provoca uma defasagem em relação ao referente, entre a representação e o objeto, que pode originar-se no poder de inferência e especificidade dos valores e códigos coletivos, nas implicações pessoais e nos engajamentos sociais dos sujeitos.

Dessa forma, os elementos dos três grupos organizados acima podem recombinar-se em diversas representações, dependentes dos contextos específicos de cada indivíduo e de seus grupos em sociedade.

No universo dos trabalhos consultados para esse estudo, a representação de meio ambiente que tem como referência o primeiro grupo de elementos considerados acima, o qual representa o ambiente como natureza intocada, tem sido preponderante entre os professores (REIGOTA, 2004; MAZZOTTI, 2001; FORMIS, 2006; MARÇAL, 2005; FERREIRA, 2004).

Quando se apresentam representações antropocêntricas/utilitaristas - relacionadas ao segundo grupo de elementos estruturantes das representações descrito - e complexas de meio ambiente - cujas organizações estão mais próximas do terceiro grupo de elementos -, manifestam-se contradições entre discurso e prática pedagógica daqueles que as apresentam, muitas vezes indicando a busca de um novo entendimento do objeto ou início de transições entre representações sociais.

As implicações das representações dos professores sobre o tema nas representações construídas pelos alunos são vislumbradas em algumas pesquisas (MAZZOTTI, 2001; REIGOTA, 1994). De forma que as representações apresentadas pelos alunos são semelhantes

ou idênticas às dos professores (MAZZOTTI, 2001). Estes acabam por reproduzir, em suas práticas, as representações que constroem sobre o objeto influenciando a construção das representações dos alunos acerca desse objeto (REIGOTA, 1994).

A importância das mídias e de outros divulgadores de conhecimentos científicos é apontada como influenciadora das representações sociais, inclusive das dos professores (MAZZOTTI, 2001; RIBEIRO, 2003). Essa influência dos meios de comunicação na construção das representações sociais é categorizada por Moscovici (1978), como vimos anteriormente, em três vertentes que se definem como a difusão, a propagação e a propaganda. Uma evidência dos componentes da ação da vertente propaganda na construção das representações sociais é pinçada do nosso cotidiano pelo trabalho de Maurício (2007). A autora apresentou uma leitura sobre uma série de reportagens publicadas no Jornal *O Globo*, em maio de 2006, com intuito de caracterizar o fracasso da educação integral nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, estado e município. Nesse estudo, percebeu uma linguagem carregada de uma visão polarizada do objeto, com utilização de metáforas ou metonímias construídas com fotografias e manchetes e a caracterização de protótipos através de histórias de vida dos alunos.

A preponderância de representações sociais naturalistas sobre meio ambiente entre os professores revela a permanência de uma visão conservadora e nostálgica da natureza que desconsidera o viés social das questões ambientais, sinalizando que o caminho para alcançar a transformação das mentalidades na trajetória da sociedade para a sustentabilidade é longo. Tal constatação é preocupante, já que se atribui grande importância à educação ambiental e ao papel dos professores como agentes formadores que devem contribuir para a conscientização e compreensão dos problemas ambientais, a mudança de comportamentos e atitudes, a construção de conhecimentos, valores, habilidades e capacidades adequadas a um desenvolvimento sustentável. Entretanto, as contradições entre discurso e prática dos professores, percebidas como indicadoras da procura de novo entendimento sobre meio ambiente e da transição entre representações antropocêntricas e globalizantes, quando estas são reveladas nas pesquisas, dão indício de que, mesmo lentamente, as representações transformam-se.

Nesse contexto, o que parece necessário para a transformação das representações inadequadas de meio ambiente é acionar, nos processos formativos de professores e alunos, a dinâmica de construção e transformação das representações sociais. Para isso, entretanto, a ênfase, nesses processos, deve estar em práticas dialógicas de ensino e de aprendizagem em detrimento das tradicionais práticas de instrução e adestramento.

3.3 Memórias sociais

Nessa pesquisa, buscamos imbricações que a teoria das representações sociais apresenta com o conceito/teoria da “memória coletiva” fundado por Halbwachs nos anos 20/30 do século XX. Optamos pela denominação de “memória social”, compartilhando com Sá (2005) e Maurício (2009) o entendimento de que esta é mais adequada ao conjunto de fenômenos e instâncias de uma memória na sociedade, e, também, por assumir, espontaneamente, preferência na literatura sobre memória em sociedade nos desdobramentos dos estudos fundados por Halbwachs.

Em trabalhos contemporâneos ao de Halbwachs, Bartlett é outro autor que contribui para a instituição dos pressupostos sociais da construção da memória e, portanto, é imprescindível remeter às suas contribuições nesta breve apresentação do conceito/teoria da memória coletiva/social. Consideraremos, primeiramente, os argumentos de Halbwachs e de autores que tratam de seus trabalhos para, posteriormente, referirmo-nos às contribuições de Bartlett informadas por esses autores³. Finalizando essa seção com as vertentes de abordagens de pesquisas em memórias sociais que consideramos adequadas ao estudo que propomos.

As memórias sociais, assim como as representações sociais, integram o individual ao coletivo, numa concepção de construção mútua de conhecimentos entre o/s indivíduo/s e o/s grupo/s, num processo de retroalimentação que se dá nas interações sociais cotidianas, no/s grupo/s sociais.

Segundo Bosi (1998), Halbwachs propõe-se a estudar os quadros sociais da memória e, nessa linha de pesquisa, persegue a realidade interpessoal das instituições sociais. “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1998, p. 54).

Nesse sentido, Peralta (2007, p. 6) informa que, para Halbwachs, a memória tem como função “promover um laço de filiação entre os membros de um grupo com base no seu passado coletivo, conferindo-lhe uma ilusão de imutabilidade, ao mesmo tempo em que

³ Não há tradução da obra de Bartlett para a língua portuguesa. Devido a isto, nosso acesso a seus trabalhos foi através de outros autores que o citam em seus trabalhos.

cristaliza os valores e as acepções predominantes do grupo ao qual as memórias se referem”.

Para Halbwachs (2004), as lembranças são coletivas (sociais) e nos são lembranças pelos outros, mesmo quando se trata de acontecimentos em que só o indivíduo esteve envolvido e com objetos que só ele viu. Isso porque nunca estamos sós. Temos sempre em nós, e conosco, uma grande quantidade de pessoas, mesmo que não estejam presentes materialmente, que nos ajudam a construir uma lembrança em seus detalhes. O autor esclarece esta ideia com o exemplo de uma viagem para uma cidade, em outro país. Poderíamos ir só, sem acompanhantes, mas estaríamos sós apenas na aparência. Veríamos o lugar, suas ruas, prédios, pontos históricos, seus habitantes, e pensaríamos essas coisas, acompanhados de informações sobre o lugar, a cultura de seus habitantes, as histórias do lugar. Informações que vemos, vimos em imagens do lugar ou ouvimos de outros que foram nesse lugar antes de nós, pesquisamos em sites da internet etc. Dessa forma, em tal situação, como indivíduo, “encontro em mim muito das idéias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através das quais permaneço em contato com eles” [os outros] (HALBWACHS, 2004, p. 31).

Outro aspecto que faz da memória um fenômeno social é que, como lembra Bosi (1998), “se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar” (BOSI, 1998, p. 54). A autora destaca ainda que, na perspectiva de Halbwachs, na maioria das vezes, quando lembramos, não revivemos, mas refazemos, reconstruímos, repensamos, com imagens e ideias atuais, as experiências do passado.

Estando intimamente relacionada aos grupos, as lembranças são afetadas pela distância e proximidade em relação a eles. Assim, acontecimentos vividos, ou sabidos, quando fazemos parte de um grupo, representam-se com os conhecimentos compartilhados com esse grupo. Se nos distanciamos desse grupo, passando a fazer parte de outros grupos, ao tentarmos recordar esses acontecimentos, traremos para essa reconstituição conhecimentos novos compartilhados com outros grupos, em tempos posteriores. Não reconstituiremos aqueles acontecimentos como o faríamos se ainda estivéssemos compartilhando com o grupo original, naquele tempo de outrora. “Os detalhes não tomariam com efeito o seu antigo sentido senão em relação a todo um outro conjunto que nosso pensamento não abrange mais” (HALBWACHS, 2004, p. 36).

Sendo assim, os fatos e as noções que temos mais facilidade em lembrar são aqueles do domínio comum, do indivíduo em relação a um ou mais meios. São mais difíceis aquelas lembranças que são concernentes apenas a nós. “Como se elas não pudessem escapar aos outros senão na condição de escapar também a nós próprios” (HALBWACHS, 2004, p. 54).

Ainda que a memória adquira força e duração pelo fato de seu suporte vir do conjunto

de sujeitos de um grupo, ou grupos, são indivíduos que lembram e as lembranças comuns têm intensidades diferentes para cada um deles dentro do grupo. “Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2004, p. 55). Ponto de vista este que muda de acordo com o lugar que cada indivíduo ocupa no grupo e suas relações com outros grupos ou meios. As lembranças estão, assim, diretamente ligadas aos interesses e afetividades dos sujeitos, como veremos adiante, ao considerarmos a perspectiva de Bartlett.

Há uma questão de identidade grupal nas memórias. Muitas vezes, não percebemos que expressamos sobre algo ou alguém, com convicção pessoal, reflexões lidas ou ouvidas, sem notarmos que essas expressões são ecos das impressões de outros e não de nossa autoria. Isso se deve a elas corresponderem tão bem à nossa maneira de ver.

É necessário considerar ainda o que diz a teoria das memórias sociais sobre as externalidades que influenciam a constituição da memória. Para recordar-se de seu próprio passado, um indivíduo, com frequência, tem necessidade de buscar referências externas a ele e “fixadas pela sociedade” (HALBWACHS, 2004, p. 58), constituindo-se em lembranças que dizemos pessoais, mas de algo ou alguém que não se conheceu, a não ser por jornais, pela escola ou por depoimentos daqueles que participaram da situação lembrada. Estas podem ser lembranças que ocupam lugar na memória de uma nação, entretanto o sujeito não as assistiu. Sem essas palavras ou ideias que o indivíduo não inventou, contudo que emprestou de seu meio, não seria possível o funcionamento da memória individual.

Considerando a existência de duas memórias distintas, uma memória autobiográfica e outra histórica, para Halbwachs, a primeira não se encontra inteiramente isolada ou fechada à outra, ela “se apóia na segunda, pois toda a história de nossa vida faz parte da história em geral” (HALBWACHS, 2004, p. 59). Todavia, em sociedade, um acontecimento não é considerado como histórico logo que ocorre. É necessário algum tempo do ocorrido para que tome lugar na história geral. Dessa forma, é apenas tempos depois que podemos relacioná-lo às fases de nossas vidas.

Nesse sentido, as datas e acontecimentos históricos, ou nacionais, que representam, podem ser inteiramente exteriores às circunstâncias da vida individual, mas, depois, ao tomarmos conhecimento dessa história e refletir sobre ela, ocorrem descobertas. Descobre-se, por exemplo, o porquê de muitos acontecimentos. Contudo, para o entendimento do caráter social da memória, a história deve ser compreendida como tudo aquilo que faz um período distinguir-se de outro, e não como uma sucessão cronológica de fatos (HALBWACHS, 2004). Nessa perspectiva, não é na história feita com datas e fatos que se apoia nossa memória, mas na história vivida, apreendida, aquela que traz sentidos às nossas lembranças.

Embora Halbwachs tenha sido pioneiro em trazer cunho social aos estudos da memória, é importante considerar as contribuições de Bartlett para esse campo, em trabalhos realizados também na década de 30, no século XX. Enquanto Halbwachs trata dos quadros sociais da memória, Bartlett vai além e traz à tona o conceito de “convencionalização” social da memória, transpondo esse conceito do campo da etnologia para a psicologia social. Na acepção de Bartlett para o conceito, o conteúdo da recordação não se manifesta em sua forma pura na recordação, sofre transformações sujeitas ao ponto de vista cultural e ideológico do grupo de pertencimento do indivíduo. O autor destaca a relação entre o lembrar e a importância existencial e social do objeto de recordação para o sujeito que lembra, fazendo a distinção entre o que se lembra e como se lembra. Sendo assim, o que se lembra está condicionado ao interesse social para o indivíduo, já a forma como se lembra estaria associada ao temperamento e ao caráter de quem lembra (BOSI, 1998).

Bartlett relaciona afetividade e percepção na construção da memória. Para o autor, os valores afetivos e emocionais que as percepções e imagens produzem no indivíduo adquirem importância primordial nas recordações e nos significados que este atribui às representações. Sob esse enfoque, o objetivo da recordação seria reviver um sentimento (NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008).

Segundo Bosi (1998), há dois extremos na concepção de construção social da memória de Bartlett. De um lado, os conteúdos de memória recebidos, de origem externa ao grupo social, sofreriam transformações sujeitas à elaboração do grupo sobre eles, podendo ser radical a transformação desses materiais. Nesse sentido, novos significados modificam o conteúdo e o valor dado ao que se evoca à lembrança. De outro lado, quando a vida social e pessoal está estagnada, e há apenas reprodução de idéias no interior do grupo, os fatos e eventos que se quer recordar podem manter-se inalterados, conservando o significado de quando foram experienciados pelos sujeitos. No primeiro caso, há uma tendência à criação de esquemas coerentes para narração e interpretação dos fatos – criando universos de discurso e de significado –, que conferem ao material que se evoca “uma forma histórica própria, uma *versão* consagrada dos acontecimentos” (BOSI, 1998, p. 67). No segundo caso, entretanto, como não há elaboração do grupo sobre o material de recordação, ocorre o esquecimento. O que não foi testemunhado e não tem significado atual para o grupo de pertencimento do indivíduo, não sendo objeto de conversação e narrativas no seio do grupo, ou é apenas eventualmente, raramente, ou é omitido ou perdido.

Sá (2007) informa que os estudos de Halbwachs e Bartlett instituem pontos unificadores para os estudos de memória social. Esses dois autores trazem em seus trabalhos a

proposição comum de que a memória humana é uma reconstrução de experiências passadas em função da realidade presente. Reconstrução esta que se apoia na cultura e em recursos que a sociedade contemporânea proporciona.

São cinco os princípios congruentes nos trabalhos de Halbwachs e Bartlett relatados por Sá (2007). O primeiro relaciona-se ao caráter construtivo da memória social sob a influência das necessidades e interesses presentes na reconstrução do passado.

O segundo princípio refere-se à proposição de que as lembranças são das pessoas, mesmo que seus conteúdos e as formas de lembrar sejam, na maioria das vezes, determinados pela sociedade, pelos grupos, instituições, por recursos culturalmente produzidos – nos quais se inclui a linguagem – entre outros fatores.

O terceiro princípio pressupõe que a memória é dependente das interações e das comunicações sociais em sua construção, manutenção e atualização, mesmo quando pessoal. O que fundamenta o papel das necessidades e interesses na reconstrução do passado.

Já o quarto princípio, diz respeito à dificuldade em distinguir memória e pensamento social, pois “o que é lembrado do passado está sempre mesclado com aquilo que se sabe sobre ele” (SÁ, 2007, p. 291).

Por fim, o quinto princípio relaciona-se à proposição de que o interesse e o sentimento têm papel importante na construção da memória social. Tanto na perspectiva de Halbwachs como na de Bartlett, o surgimento de novos interesses e sentimentos em relação a uma dada situação pode responder, na maioria das vezes, por novos conteúdos em novos contextos de espaço e tempo.

Das diversas abordagens que frutificaram no campo de estudo das memórias sociais, a partir das primeiras noções lançadas por Halbwachs e Bartlett, as memórias pessoais, as memórias comuns e as memórias públicas são consideradas aqui como as mais adequadas aos objetivos dessa pesquisa.

As memórias pessoais, recordações que se referem à história de vida de cada um, estão localizadas no passado pessoal e a ele referem-se, “têm sua operação em contextos sociais e sob a influência ou determinação destes” (CONNERTON, 1993, apud SÁ, 2005, p. 73). O processo construtivo dessas memórias dá-se na pessoa e seu passado é referência das lembranças, ainda que “seus conteúdos sejam fatos sociais, culturais ou históricos de que ela tenha participado, testemunhado ou simplesmente ouvido falar” (SÁ, 2005, p. 73). As pesquisas empíricas que procuram abordar essas memórias traduzem-se em um esforço para recuperar episódios específicos da vida das pessoas, além de procurar reconstruir da forma mais completa possível essas memórias pessoais. Essas pesquisas são rotuladas de memórias

autobiográficas, em que se encontram incluídas as histórias de vida (SÁ, 2007).

As memórias comuns, categorizadas por Sá (2005) a partir de Jedlowski (2000), são as lembranças compartilhadas por conjuntos mais amplos de indivíduos, sem que necessariamente tenha havido interações entre eles e, portanto, não são resultados de discussões e elaborações por parte destes. Podem ser vistas como memórias sobre um mesmo objeto que se desenvolveram de forma independente, por participação comum em certo período histórico, configuração social ou estrato social. A constituição dessas memórias comuns é fortemente influenciada pelas comunicações de massa. Esse conceito, segundo Sá (2007), pode ter utilidade em estudos que cuidem de memórias que tenham como parâmetros eventos históricos, mudanças sociais e preferências culturais que podem ter sido objeto de elaboração por certos grupos, embora não obrigatoriamente por todos os indivíduos de uma mesma geração. Mesmo assim, podem estabelecer-se como memórias comuns à grande parte dos indivíduos de uma geração.

A memória pública, ou memória da esfera pública, por sua vez, é o domínio de discussão das diversas memórias coletivas existentes dentro de uma sociedade. Em seus processos de elaboração, definem-se critérios de plausibilidade e relevância e, dessa forma, as memórias dos indivíduos e dos grupos situam-se e explicam-se, referindo-se aos mesmos critérios para sustentar opiniões relativas a assuntos de interesse geral. Historicamente, a memória pública coincide com a formação das sociedades modernas democráticas, nas quais as crenças dos indivíduos referentes aos assuntos políticos entram em discussão, cujos argumentos estão sob uma lógica racional acessível a todos. Ao constituir-se em campo de discussão política, constitui-se, também, na disputa entre diversas memórias coletivas. É na esfera pública que as relações entre poder e memória são mais nítidas, na qual as memórias são submetidas à mediação dos meios de comunicação de massa (JEDLOWSKI, 2005).

Essas três noções/categorias de memória abrangem as experiências/vivências individuais, grupais e, de uma forma mais ampla, fatos e ocorrências que, mesmo não experienciados diretamente pelos sujeitos e grupos, fazem parte dos quadros sociais da memória. Tendo acesso a essas memórias sociais, é possível desvelar as relações estabelecidas pelos indivíduos em seus grupos de pertencimento e em sociedade, em sua formação ao longo da vida, para a construção que fazem da realidade.

3.4 Representações Sociais e Memórias Sociais: teorias complementares

Não pretendemos aqui uma exaustiva análise comparativa das duas teorias/conceitos – representações sociais e memórias sociais –, mas esclarecer os pontos que as aproximam e que acreditamos justificar nossa opção por esses referenciais em nosso trabalho. Trataremos, então, de destacar as referências feitas por autores dos dois campos de estudos para apontar as imbricações encontradas nas duas noções consideradas.

O campo de estudo das memórias sociais guarda, desde as noções iniciais, como proposição unificadora básica, que a memória humana não se trata de experiências passadas revividas, mas sim de uma construção que se faz partindo destas, em função da realidade presente, por meio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura (SÁ, 2005).

Pudemos deprender sobre as representações e as memórias sociais, no estudo feito anteriormente nesse texto, que nos dois campos de estudos as questões da identidade, da temporalidade, do espaço e das externalidades estão presentes como constituintes e determinantes tanto das memórias como das representações.

Memórias e representações imbricam-se na medida em que os indivíduos e os grupos constroem-nas nas interações cotidianas dependentes da proximidade espaço-temporal e do interesse imediato dos assuntos ou fatos a serem recordados/representados. Ambas as noções sofrem influência das trocas de conhecimentos entre o universo reificado e o universo consensual de pensamentos da sociedade. Nessa dinâmica, ocorrida nas conversações cotidianas e nas interações com as instituições sociais e as mídias de comunicação de massa, constroem-se memórias e representações que abrangem uma diversidade de conhecimentos ligados a pertencimentos grupais, filiações ideológicas e políticas, que adquirem sentido de real.

Essas relações são assinaladas por Moscovici quando argumenta que as representações

[...] são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2003., p. 37).

No campo de estudo das memórias sociais, o aspecto dinâmico de constituição das memórias e das representações sociais, suas similaridades, é destacado por Emelyanova (2002, apud NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008, p. 129) ao afirmar que “a memória social pode ser concebida tanto como um processo de atualização das representações sociais do passado, quanto como um processo de elaboração, de transformação ou de esquecimento destas representações sociais”.

Nessa mesma perspectiva, reafirmando o papel da memória na constituição das representações sociais, Maurício (2009) afirma que autores como Roussiau e Bornardi (2002) consideram que normas, crenças, valores, imagens, opiniões e atitudes, conteúdos de uma representação social, são concebidos em relação ao passado. Dessa forma, os fenômenos da memória integram os processos que orientam e organizam as representações sociais. Os conteúdos memorizados, depois de filtrados nesses processos, influenciam a constituição da representação.

Tal ideia pode ser depreendida, também, em Moscovici, na consideração de que

[...] nossas experiências e idéias passadas não são mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar, a infiltrar nossa experiência e idéias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a claridade peculiares das representações – isto é das representações sociais – derivam do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe (MOSCOVICI, 2003, p. 38).

Esse argumento explica o caráter prescritivo das representações sociais que circulam na sociedade através das comunicações sociais.

Valencia (2005) desvela a íntima relação entre as memórias sociais e as representações sociais quando diz que a visão de que o conhecimento é co-construído pelo indivíduo e pelo outro – pessoa, grupo, sociedade, cultura – numa relação recíproca, noção básica da teoria das representações sociais, faz com que esse campo de estudos dos fenômenos sociais guarde grande similaridade com o estudo da memória coletiva/social.

Essa noção é aprofundada por Maurício (2009, p. 118) ao ressaltar que “se é importante adaptar as lembranças às necessidades e aos conhecimentos atuais e esses são influenciados por pertencimentos grupais, a memória participa da objetivação e da ancoragem das representações sociais”.

Se atentarmos para a dinâmica dos processos constituintes/estruturantes das representações sociais – objetivação e ancoragem – destacados pela autora, percebe-se que tais processos estão diretamente relacionados às interações cognitivas que os indivíduos

realizam entre o passado e o presente. O tornar algo estranho em familiar remete claramente a isto. O familiar está estabelecido no cabedal de informações e imagens que constituem as construções mentais, os esquemas cognitivos, estruturantes das representações sociais pré-existentes que, por sua vez, ao serem conflitadas com novos objetos – o presente –, são a referência para interpretá-lo e agir sobre/com ele.

Nesse sentido, sobressai a imbricação dessa noção com o conceito de “convencionalização” de Bartlett, que assinala o peso das convenções sociais na construção da memória. Moscovici apropria-se desse conceito para a elaboração da teoria das representações sociais. Segundo o autor,

[...] o pensamento social deve mais à convenção e a memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perspectivas correntes (...). A tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro (MOSCOVICI, 2003, p. 58).

Retomando as falas de outros autores/pesquisadores do campo das representações sociais, encontramos outras referências de como as noções de memória social estão imbricadas às de representações sociais.

Em Grize (2001), podemos reencontrar a importância da ideia de temporalidade das representações quando o autor assinala que a maneira pela qual cada indivíduo ou grupo representa o mundo não para de modificar-se no contato com a experiência e sob o efeito dos discursos ouvidos e emitidos. Diante disso, há uma clara referência à influência do presente na transformação de representações prévias sob a influência de novas vivências e novos elementos circulantes nas comunicações.

Moscovici (1978), como já citado, considera que a difusão de conhecimentos na sociedade deve ser vista como uma troca, que possibilita que experiências e teorias modifiquem-se, qualitativamente, em seu alcance e conteúdos, sob a influência dos meios de comunicação e da organização social dos que comunicam (escola, igreja, partido político etc.). Citando Codol, o autor ressalta que, representando alguma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens, mas criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas.

Seguindo essa linha de pensamento, Bosi (1998) traz reflexão similar ao afirmar que a memória do indivíduo tem relação de dependência com o seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, ou seja, com os grupos nos quais convive e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Para Jedlowski (2005), tanto no campo das memórias sociais como no das

representações sociais, o foco principal está sobre as práticas comunicativas. “Considerar real aquilo que qualquer pessoa à nossa volta não faz é tão difícil quanto guardar na memória o que os outros não lembram” (JEDLOWSKI, 2005, p. 89). O que encontra concordância no que Sá (2007) definiu como o terceiro princípio unificador dos estudos das memórias sociais, originado dos trabalhos de Halbwachs e Bartlett. Qual seja: o pressuposto de que a memória é dependente das interações e das comunicações sociais em sua construção, manutenção e atualização, mesmo quando pessoal. O que fundamenta o papel das necessidades e interesses na reconstrução do passado.

Essa última frase remete-nos a uma consideração já feita anteriormente – no estudo das representações sociais – quanto à necessidade do objeto a ser representado estar em evidência para o grupo social: as representações sociais constituem-se em assuntos ou questões que têm importância imediata, urgente, para a vida das pessoas ou que sejam socialmente relevantes para elas, a ponto de necessitarem estar informadas sobre.

Considerando essas noções comuns entre memória social e representação social nas relações de espaço e tempo na vida de cada um, *locus* das interações sociais pelas quais passam os sujeitos, de sua formação ao longo da vida, podemos depreender que as representações estão relacionadas às memórias. Isso nos dá indícios de que o vivido ou a realidade construída nas memórias dos sujeitos são significativos para a maneira como estes representam o meio ambiente, objeto de nosso interesse nesse trabalho.

As memórias pessoais, comuns e públicas são noções/categorias escolhidas dentro da diversidade do campo de estudos das memórias sociais por sua abrangência. A imbricação dos campos de estudos das duas teorias indica a pertinência e a potencialidade das categorias escolhidas para colher nas falas - relatos, narrativas, depoimentos - dos professores as vivências, situações e fatos que contribuíram para as representações sociais de meio ambiente construídas em seus percursos formativos.

4 ILHA DA CONCEIÇÃO: DIAGNÓSTICO SOCIAL, CULTURAL E AMBIENTAL

Novicki (2007) destaca a importância de um diagnóstico social, cultural e ambiental nas práticas de educação ambiental. Esse diagnóstico tem como finalidade contextualizar as abordagens em consideração às desigualdades, ou diversidades, socioculturais e ambientais dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica de uma educação ambiental voltada para a resolução de problemas ambientais locais concretos, sem perder de vista a questão ambiental (inter)planetária e as interações entre o local e o global, conforme Recomendação da Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1997). Nessa perspectiva, o diagnóstico social, cultural e ambiental possibilitaria gerar temas para discussão da sociedade, do modo de consumo das coisas e pessoas, voltada para resolução de problemas locais concretos conforme proposto por Layrargues (1999).

Em nossa pesquisa, procuramos as motivações que levam os professores da EJA, na Ilha da Conceição, a aproximarem-se de tendências críticas de educação ambiental. A noção do contexto socioambiental em que se buscam essas informações irá contribuir para possíveis relações entre a percepção ambiental e a educação ambiental que se desenvolve no local.

Fazemos, neste capítulo, uma contextualização da Ilha da Conceição, numa perspectiva histórica, para caracterizar o espaço, a comunidade e as escolas estudadas. Com isso, apresentamos a seguir um diagnóstico social, cultural e ambiental da Ilha da Conceição.



Figura 1: Ilha da Conceição – Imagem de Satélite em 22 de novembro de 2010. Fonte: Google Maps.

As informações históricas e de infraestrutura do bairro são do CD-ROM “Niterói Bairros”, elaborado, editado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia de Niterói e distribuído às escolas em fins dos anos 1990. Nessa fonte, as informações sobre a infraestrutura do bairro e sobre as características socioeconômicas da população são originalmente dos censos de 1990. Contudo, no *site* Nitivista (www.nitvista.com), que carrega o conteúdo do CD-ROM, esses dados estão atualizados com informações do censo de 2000.

As informações sobre as escolas e sobre projetos ambientais na Ilha são resultado de levantamento feito nas escolas, junto à representante da Associação de Moradores e em conversas com pessoas da comunidade, membros de Organizações Não Governamentais (ONG) e com o *Jornal Nossa Ilha*. O Portal Baía de Guanabara (www.portalbaiadeguanabara.com.br), na *internet*, foi importante para a obtenção de informações sobre a indústria naval na Ilha e no contexto da Baía de Guanabara.

Situada em frente à antiga enseada de São Lourenço, a Ilha da Conceição teve toda sua história de ocupação basicamente relacionada ao mar. No passado, a área sediava uma fazenda com uma capela datada de 1711, que foi derrubada e hoje é a Igreja de Nossa Senhora da Conceição. A sede da fazenda localizava-se onde atualmente funciona o Centro Social Urbano (CESU).

A partir do início do século XX, estabelece-se a relação da ilha com a indústria naval, estreitada com a construção do Porto de Niterói, inaugurado em 1927, e permanecendo mesmo com a ligação da ilha ao continente em 1958.

A Leopoldina Railway possuiu parte do espaço da ilha, no qual se instalaram, desde

1908, um estaleiro do Loyd Brasileiro, a Oeste, e, ao Norte, a Wilson Sons, que fornecia pedras (retiradas da própria ilha) para lastro de navios, para a construção de cais e, também, carvão para navios e locomotivas.

É com a Wilson Sons que começa a ocupação efetiva da ilha, incrementada nas décadas de 20 e 30 com imigrantes portugueses trazidos para trabalharem nas suas carvoarias. Além dos portugueses, pescadores, operários navais e ferroviários mudam-se para a ilha.

A Ilha da Conceição foi constituída a partir da ligação de duas ilhas que, dependendo da maré, podiam unir-se ou separar-se por um canal navegável, sendo atualmente formada, geomorfologicamente, por três morros principais. A união das duas ilhas deu-se com a construção do Porto de Niterói, utilizando-se a areia vinda da dragagem do cais. Esta zona arenosa que se formou foi sendo definitivamente aterrada pelos próprios moradores conforme as construções iam surgindo.

A primeira ilha, onde se localiza o Morro da Fábrica, situa-se na atual entrada do bairro, cujo nome deve-se à existência de uma fábrica de álcool-motor, depois de doce e, por último, transformada em fábrica de sardinha, sendo posteriormente desativada. A segunda ilha, área da Leopoldina, era formada pelo Morro do MIC (Morro da Ilha da Conceição), antigo morro da Wilson Sons, e pelo Morro da Capela.

Na época, o abastecimento de água era feito por um terminal da Leopoldina e a energia elétrica foi negociada com o Loyd Brasileiro, que permitia a extensão de cabos do estaleiro até as residências.

Em 1958, com a conclusão da ligação ao continente, foi aberta a principal rua da ilha, a Mário Neves, pela Companhia Nacional de Saneamento, que tinha interesse na área. Deu-se, então, a ocupação da orla da Ilha, principalmente, pelas indústrias navais, acabando dessa forma com os banhos de mar dos moradores, já prejudicados pela poluição causada pela criação de suínos em liberdade, intensa, à época.

A Ilha da Conceição é considerada uma colônia portuguesa, cuja presença é marcada pela tradicional festa de Nossa Senhora da Conceição. Além dessa festa, outro prazer dos habitantes era o cinema que existia na Ilha.

Com uma capacidade organizativa muito grande, a Ilha obteve conquistas sociais de relevância: o empréstimo da energia elétrica pelo estaleiro do Loyd Brasileiro; a regularização do fornecimento de energia elétrica pela CBEE (Cia. Brasileira de Energia Elétrica); o reservatório da Cedae; a construção da escola local, atualmente Colégio Estadual Zuleika Raposo Valadares, cuja primeira etapa foi construída através de recursos obtidos pelos próprios moradores.

Existem dois clubes de futebol locais: o Esporte Clube Azul e Branco, cujo campo existe até hoje, data de 1926; e o Esporte Clube Luzitano, fundado em 1935, possui grande sede social, mas o seu campo foi ocupado para construção da escola estadual.

A primeira linha de ônibus chegou junto com a ligação da ilha ao continente, em 1958, ainda trafegando por ruas de barro batido. A linha era atendida por veículos da antiga Companhia Serve (Empresa pública), em péssimo estado de conservação e com frequência duvidosa. Bastante tempo depois, outra linha de ônibus, explorada por empresa privada, passou a fazer a ligação entre a Ilha e o bairro de Icaraí. Trouxe melhoria para o deslocamento dos moradores ao estender a comunicação da Ilha com outros bairros da cidade, mas manteve-se a frequência irregular, principalmente, nos horários noturnos. Hoje, as duas linhas são mantidas pela mesma empresa, de iniciativa privada.

Com a construção da Ponte Rio-Niterói, na década de 70, ocorre uma grande mudança na parte da ilha voltada para o continente, com a abertura de acessos à ponte e a instalação do posto da Polícia Federal, responsável pela via.

Na parte mais afetada pelas mudanças advindas de sua ligação ao continente e da construção Ponte Rio-Niterói, existia uma pequena favelização cujos moradores foram remanejados. Atualmente, no outro extremo da ilha — ao Norte — é que encontramos uma área com construções precárias (Biboca). O morro do MIC, apesar da ocupação desordenada, apresenta residências de alvenaria.

Houve um esvaziamento na indústria naval no final dos anos 1970 e os grandes estaleiros saíram da ilha, existindo, porém, algumas pequenas e médias empresas que terceirizam os seus serviços para os grandes estaleiros da região. Apesar disso, o lado Sul da ilha, de frente para o Porto de Niterói, é exclusivamente industrial, existindo uma ponte suspensa ligando-o à ilha do Caju (onde se apóiam alguns pilares da Ponte Rio-Niterói). Encontramos, ainda, uma fábrica de sardinha desativada e um cais de barcos pesqueiros, bem movimentado após o fechamento do entreposto de pesca da Praça XV, no Rio de Janeiro, nos anos 1990.

O comércio do bairro, além do que vende artigos de primeira necessidade (mercado, açougue, padaria, farmácia etc.), apresenta algumas casas especializadas em artigos para a indústria naval e pesqueira; e conta também com uma agência bancária e fábricas de gelo para abastecer barcos pesqueiros. O setor de alimentação tem se desenvolvido nos últimos anos com a instalação de muitos restaurantes e bares para atender aos trabalhadores e moradores do bairro.

Bem servida por equipamentos urbanos, a Ilha tem hoje uma escola estadual, uma

escola municipal, uma creche, um posto de saúde, um posto do programa "Médico de Família", o Centro Social Urbano e um Posto Policial (Destacamento de Policiamento Ostensivo - DPO) na entrada do bairro.

A Ilha apresenta uma vida noturna intensa, marcada pela presença de vários *trailers* nas praças locais, principalmente, em frente ao Esporte Clube Luzitano, que promove bailes semanais.

Bairro de vida pacata, onde se coloca cadeira nas calçadas para um bate-papo em noites de verão, apresenta residências típicas de áreas com pouco espaço para construção: terraços cobertos como área de lazer.

Em relação à infraestrutura do bairro, quase todos os domicílios possuem canalização interna de água e são ligados à rede geral. Entretanto, em relação à instalação sanitária, a maioria dos domicílios ainda utiliza fossas sépticas, sendo poucos, menos de 30%, ligados à rede geral e, ainda, há residências que utilizam outras formas de escoadouros, tais como valas. A coleta de lixo abrange quase todos os domicílios, mas há residências onde se tem a prática de queimar o lixo ou jogá-los em terrenos baldios.

O bairro caracteriza-se por uma ocupação espacial horizontal, em que há quase que exclusividade de casas isoladas em oposição a um número bastante reduzido de apartamentos e outros tipos de domicílios. A maioria das residências é própria, sendo poucas ocupadas por aluguel, além de um número reduzido delas corresponderem a outras formas de ocupação.

Destaca-se que, apesar do Censo não ter registrado domicílios em favela, estes são encontrados no bairro, sobretudo no Morro do MIC.

A dinâmica demográfica está em processo de desaceleração. As taxas de crescimento são pequenas quando comparadas com as médias municipais. O bairro é adensado e de ocupação antiga. Sua área é de 0,96% km² e a densidade demográfica é 6.220 hab./km². A população residente representa menos de 2% do total do município.

A taxa de alfabetização da população acima de cinco anos é de cerca de 90%, ocupando a 23ª colocação no conjunto dos bairros de Niterói. No entanto, enquanto na população de 10 até 44 anos as taxas de alfabetização são elevadas, ocorre uma queda nessas taxas em relação à população idosa.

Quanto à composição e renda familiar, cerca de 80% das residências são chefiadas por homens, sendo que mais da metade dos chefes de domicílio recebem rendimentos mensais de até três salários mínimos e apenas cerca de 30% recebem de três a 10 salários mínimos mensais.

A educação formal está presente com escolas públicas e privadas. São três escolas

públicas: a Unidade Municipal de Educação Infantil Irio Molinare, a Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos, de ensino fundamental, e o Colégio Estadual Zuleika Raposo Valadares, de ensinos fundamental e médio. Há duas escolas privadas que, juntas, atendem da educação infantil ao ensino fundamental.

As duas escolas públicas da Ilha, a E. M. Maestro Heitor Villa-Lobos e o Colégio Estadual Zuleika Raposo Valadares, constituem o campo da nossa pesquisa, pois ambas atendem as demandas da educação de jovens e adultos no bairro, no ensino fundamental e médio, respectivamente. Podemos dizer que são duas escolas de porte médio. Em conjunto, essas escolas atendem cerca de 1800 alunos, considerando o ensino diurno e o noturno.

Nas duas escolas havia, em 2010, quando realizada esta pesquisa, vinte e oito professores atuando na educação de jovens e adultos.

A Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos atende cerca de 800 alunos, no ensino fundamental, nos três turnos de trabalho. A EJA existe na escola, desde meados da década de 1980, na modalidade supletivo noturno. Seu corpo docente é constituído por 62 professores, 11 deles atuando na EJA, de forma exclusiva ou não.

A escola, em sua infraestrutura, possui 11 salas de aula e diversos recursos: quadro branco nas salas de aula; TV 32 polegadas; retroprojetor; datashow; DVD; videocassete; sala de leitura, que é equipada com televisão e DVD, podendo ser utilizada também para exibição de materiais audiovisuais; laboratório de informática; auditório com instalações de som e vídeo (Datashow). Mas não possui quadra de esportes.

A escola não possui um projeto político-pedagógico. Foi informado que este está em processo de elaboração. Cabe observar que, no período letivo de 2009 até abril de 2010, não foi observado nenhum movimento relativo a essa elaboração.

A escola participa de alguns projetos: Projeto de Educação Ambiental, desenvolvido pela CLIN – Companhia de Limpeza Urbana de Niterói, o PDE – Plano de Desenvolvimento de Escola, e o projeto Mais Educação, estes dois últimos do Ministério da Educação. Ocorre, ainda, sob o patrocínio da Subsea 7, empresa sediada na Ilha, a exibição de filmes para a comunidade no auditório da escola, duas vezes por semana, com início às 18 horas.

São incluídos no calendário escolar, anualmente, eventos como feira de ciências, mostras pedagógicas integradas, dia do meio ambiente, semana nacional de ciência e tecnologia e festa junina. Para EJA, entretanto, só foram informados eventos como formaturas e festa junina. Esta última é a única realizada com a participação da comunidade.

Sobre a participação do seu corpo docente em programas de formação continuada, a escola informou que os professores participam, em sua maioria, das atividades de formação

continuada promovidas pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, que já estão previstos no calendário escolar da Rede Municipal e tem frequência obrigatória.

O Colégio Estadual Zuleika Raposo Valadares atende cerca de 1100 alunos, no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio regular, nos dois primeiros turnos de trabalho (diurno), e ensino médio na modalidade EJA (supletiva e regular) no turno da noite. Atende a EJA há cerca de seis anos. Seu corpo docente é constituído por 38 professores, 17 deles atuando na EJA, de forma exclusiva ou não.

A escola possui oito salas de aula e diversos recursos: quadro branco nas salas de aula; TV 32 polegadas; aparelho de som; retroprojektor; datashow; DVD; videocassete; sala de leitura; laboratório de informática; e auditório. Mas não possui quadra de esportes.

Segundo informação da direção, a escola possui um projeto político-pedagógico, elaborado e avaliado todos os anos.

Quanto à participação em projetos, a escola informou dois projetos dos quais participa – “Meio Ambiente” e “Almanaque da Rede”. Para EJA, entretanto, só informou formaturas e festa junina. Esta última, a única realizada com a participação da comunidade.

São incluídos, anualmente, no calendário escolar, eventos como feira de ciências, mostra pedagógica integrada, dia do meio ambiente e folclore, além de olimpíadas de língua portuguesa e matemática. Na EJA, entretanto, só foi informada a “Semana da EJA”. O único evento que, segundo a escola, tem participação da comunidade é o referente ao folclore.

Sobre a participação do seu corpo docente em programas de formação continuada, a escola informou que os professores participam de cursos programados pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC).

Situada na Baía de Guanabara e unida ao continente, a Ilha da Conceição sofre a degradação ambiental característica deste contexto. O crescimento demográfico e industrial são os principais responsáveis pelos problemas encontrados aí. Além da poluição, outras questões ambientais como destruição de ecossistemas periféricos, aterros do espelho d’água, uso descontrolado do solo e conseqüente assoreamento, sedimentação de fundo (NAKASHIMA; PRANTERA, 2006), resultam do processo de ocupação do espaço na Ilha.

As atividades da indústria naval, que haviam arrefecido no final dos anos 1970, intensificam-se após sua retomada no final dos anos 1990. Estão instalados na Ilha, em plena atividade, dois estaleiros e mais três no seu entorno (na Ponta da Areia, no Barreto e na Ilha do Viana), o que contribui para a manutenção e agravamento dos problemas ambientais locais.

Contribui, ainda, para esses problemas o fato de o esgoto sanitário da Ilha ser lançado *in natura* nas águas da Baía. Fato que reflete a realidade ambiental na Baía, na qual o esgoto figura como uma das principais fontes de poluição (NAKASHIMA; PRANTERA, 2006).

Tanto a ação dos estaleiros e de empresas do setor naval como a questão dos esgotos são reclamações recorrentes da população local. Pudemos observar isso na 1ª assembleia da Associação de Amigos da Ilha da Conceição (AAMIC) em outubro de 2010.

A questão ambiental na Ilha da Conceição atraiu a ação de organizações governamentais como o Instituto Baía de Guanabara e o Observatório Ambiental Humano Mar, que ali já desenvolveram projetos.

Em 2008, a Ilha fez parte do Circuito Tela Verde – programa do Ministério do Meio Ambiente – com mostra pública no Clube Luzitano de três curtas produzidos pela ONG Observatório Humano Mar sobre a questão ambiental no bairro. Esses filmes foram produzidos nas oficinas de cinema ambiental que a ONG desenvolveu na Ilha em parceria com o Instituto Baía de Guanabara.

Em 2009, a empresa de limpeza urbana de Niterói (CLIN) esteve presente com uma iniciativa de educação ambiental, na Escola Municipal Maestro Heitor Villa-Lobos, voltada para os alunos do segundo segmento do ensino fundamental, com atendimento no contraturno.

No bairro, também está em andamento o projeto Mais Educação, do governo federal, que atende a alguns alunos das escolas locais em atividades no contra turno, por inscrição, a título de ampliação da jornada escolar.

É necessário destacar que essas iniciativas não atendem aos alunos da educação de jovens e adultos.

Uma questão que afeta, diariamente, as pessoas que moram, trabalham e estudam na Ilha da Conceição é a dos engarrafamentos diários que lá ocorrem. O grande número de carros dos trabalhadores das empresas navais que entram na Ilha, somados aos dos moradores e outros, formam uma enorme frota de veículos no interior da Ilha. Só há uma via estreita ligando a ilha ao continente e essa ligação se dá numa área de entroncamento viário em que convergem acessos à Ponte Rio-Niterói, ao centro e aos bairros da zona sul da cidade. Em decorrência disso, no final da tarde – e muitas vezes em outros horários – criam-se filas de carros para sair do local, causando engarrafamentos que multiplicam em muito o tempo de entrada e saída do bairro. No sentido de resolver essa situação, circulou no bairro, no início de 2010, um abaixo-assinado denunciando a situação e pedindo solução para o problema, que também foi ponto de pauta na 1ª assembleia da Associação de Amigos da Ilha da Conceição.

A Ilha da Conceição é um bairro importante para a cidade pelas atividades industriais

que sedia. Pode-se concluir, também, pelas informações do censo, que não é um bairro com muitos problemas de infraestrutura. Entretanto, a degradação ambiental de seu entorno, resultado das atividades industriais e do lançamento *in natura* do esgoto nas águas da Baía de Guanabara, é um grave problema ambiental que afeta a qualidade de vida da população local.

5. METODOLOGIA

A escolha do referencial teórico da pesquisa teve como base a consideração de que as escolhas feitas pelos sujeitos em suas ações cotidianas são objetos de suas subjetividades. Há, portanto, necessidade de adotar uma metodologia que seja condizente com essa escolha teórica e seja capaz de apropriar-se do conteúdo social que nos propusemos a estudar.

O objetivo desse trabalho foi contrastar relações já estabelecidas, na literatura e nas pesquisas sobre representações de meio ambiente, com as representações sociais de meio ambiente dos professores que atuam na EJA, na Ilha da Conceição, e a prática da educação ambiental relatada por eles nas escolas em que atuam.

Houve uma hipótese de partida: a possibilidade de identificar situações, fatos e/ou eventos percebidos como significativos nos percursos formativos dos professores para a construção das representações sociais de meio ambiente e para a aproximação de suas práticas pedagógicas com a educação ambiental crítica e transformadora.

Com esse objetivo geral e hipótese, os objetivos específicos traçados foram: conhecer as representações sociais de meio ambiente dos professores da EJA nas escolas públicas do ensino fundamental e médio da Ilha da Conceição em Niterói/RJ; identificar situações, fatos e/ou eventos que foram significativos para a construção das representações sociais desses professores sobre meio ambiente; estabelecer relação entre as representações de meio ambiente, construídas pelos professores e a aproximação ou não de suas práticas pedagógicas com a educação ambiental; indicar experiências formativas que possam ser favoráveis à formação de sujeitos para a percepção das relações complexas existentes na temática meio ambiente.

O primeiro momento da construção metodológica desse estudo para o alcance desses objetivos foi aprofundar o conhecimento sobre os nossos referenciais teóricos e a contextualização do campo de pesquisa através do diagnóstico social, cultural e ambiental.

Ao construir nossos referenciais, buscamos apropriarmo-nos das teorias das representações sociais e das memórias sociais e, também, do conhecimento sobre a dimensão histórica das relações homem/sociedade-natureza; da construção do conceito de EA e sua inserção no âmbito da legislação e das diretrizes curriculares da educação básica; da EJA como dimensão da educação básica; e das relações entre EA e EJA.

Os conceitos/teorias das representações sociais e memórias sociais foram as referências para interpretação das respostas dos professores e nelas identificar os universos representacionais desses sujeitos e suas motivações. Os conhecimentos sobre a dimensão histórica das relações homem/sociedade-natureza, por sua vez, constituíram-se em referências para identificação de elementos estruturantes das representações sociais de meio ambiente. Já a construção aprofundada do conhecimento sobre a constituição do conceito de EA foi determinante na identificação das tendências existentes nas práticas direcionadas para essa dimensão da educação no âmbito das escolas.

As relações entre EA e EJA como dimensões da educação e o diagnóstico social, cultural e ambiental da Ilha da Conceição serviram-nos como parâmetros para avaliar as realidades das escolas que constituíram o campo da pesquisa no que tange à inserção da EA em seus currículos, dadas as características da EA como se preconiza na legislação e nas diretrizes curriculares e nas tendências críticas de EA.

Um segundo momento na construção metodológica desse estudo, foi fazer uma revisão de literatura para tomar ciência das pesquisas realizadas nas quais os conceitos de representações sociais e de educação ambiental estivessem relacionados. Para isso consultamos os bancos de teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O conhecimento construído nesse momento foi importante para determinar a significância do estudo e seu diferencial no universo das pesquisas e, também, para a identificação de categorias prévias percebidas em outros trabalhos já realizados.

Segundo Jodelet (2001), os processos de objetivação e ancoragem das representações sociais permitem delas nos aproximarmos em diferentes níveis de complexidade. Da palavra até a teoria, que serve de versão do real; dos conceitos ou categorias até operações de pensamento, que os relacionam, e à lógica natural, característica de um pensamento orientado à comunicação e à ação.

Em princípio, é possível aproximarmo-nos das representações sociais, porque a dinâmica de seus processos de construção e transformação – objetivação e ancoragem - é ativada nas interações comunicativas entre indivíduos e grupos em sociedade. É no universo das conversações cotidianas, quando nos vemos obrigados a expressarmo-nos sobre determinado objeto da realidade, definindo-o, atribuindo sentido a esse objeto, que objetivamos e ancoramos nossas representações sociais sobre ele. Em outras palavras, ao falar sobre um dado objeto, construímos sua imagem, objetivando-o segundo os conhecimentos que construímos socialmente sobre/com ele. E, de outro lado, o próprio objeto, a imagem construída sobre ele em nossas representações, faz aflorar, ao expressarmo-nos, as

informações que se tornaram as referências para defini-lo, e guiar nossas ações sobre/com esse objeto. Dessa forma, ao expressarmos-nos sobre um objeto representado socialmente, relacionamos a esse objeto o conteúdo social dado a ele nos grupos com que interagimos em nossos percursos formativos ao longo da vida.

A representação social de um objeto é constituída de um conteúdo de memória, que, por sua vez, também é social. Segundo Sá (2007), o terceiro princípio unificador dos estudos das memórias sociais é o pressuposto de que a memória é dependente das interações e das comunicações sociais em sua construção, manutenção e atualização. Isso coloca memórias e representações sociais em um mesmo *locus* de construção, as interações sociais, e intimamente relacionadas, pois o vivido ou a realidade construída nas memórias dos sujeitos é significativo para como estes representam os objetos da realidade.

Emilyanova (2002, apud NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008, p. 129) destaca a importância da memória na constituição das representações, afirmando que podemos pensar a memória social como um processo de atualização das representações sociais do passado e, também, como um processo de elaboração, transformação ou esquecimento destas representações sociais.

No campo de estudos das memórias sociais, as memórias pessoais, comuns e públicas são categorias que abrangem as experiências/vivências individuais e dos sujeitos em seus grupos sociais. E, de forma mais ampla, abrangem também fatos e acontecimentos ocorridos em sociedade que, mesmo não experienciados diretamente pelos sujeitos e grupos, fazem parte dos quadros sociais da memória. Tendo acesso a essas memórias sociais, é possível obter indícios da influência das relações estabelecidas pelos indivíduos em seus grupos de pertencimento e em sociedade, em sua formação ao longo da vida, para a construção que fazem da realidade, suas representações sociais.

Na construção de nosso referencial teórico, observamos que evidências trazidas por alguns autores (TOZONI-REIS, 2008; ARRUDA, 2004; FERREIRA, 2004; REIGOTA, 2004; MAZZOTTI, 2001; FORMIS, 2006; MARÇAL, 2005) indicaram três grupos principais de elementos estruturantes dos núcleos das representações sociais de meio ambiente.

O primeiro grupo leva à representação do meio ambiente como natureza intocada, onde o homem não figura como componente. Nesse grupo, são enfatizados os aspectos físicos do ambiente, as responsabilidades pelos problemas ambientais são, principalmente, atribuídas às atitudes individuais e, conseqüentemente, as soluções estão na transformação dessas atitudes. No segundo grupo de elementos estruturantes das representações, a ênfase continua nos aspectos físicos do ambiente, entretanto, a natureza é tratada como fonte de recursos. O homem é considerado componente do meio, mas como elemento desestabilizador pela

exploração desmedida dos recursos naturais. Nessa concepção, o desenvolvimento tecnológico é tanto o causador dos problemas ambientais como o caminho para a solução destes. Assim, além da transformação das atitudes individuais, torna-se necessária outra forma de gerir os recursos naturais, sem, entretanto, pôr em questão o modelo de desenvolvimento socioeconômico. Por fim, o terceiro grupo de elementos que organizam representações sobre meio ambiente considera a complexidade das relações entre os componentes da natureza, incluindo nesse rol as relações homem/sociedade-natureza. Nesse grupo, constrói-se uma compreensão da inter-relação entre o modelo de desenvolvimento socioeconômico construído historicamente pela sociedade e a insustentabilidade socioambiental. A solução para os problemas ambientais, nessa perspectiva, está na transformação do modelo de desenvolvimento e das relações entre homem/sociedade-natureza e não apenas das atitudes individuais.

Esses três grupos de elementos estruturantes das representações sociais de meio ambiente organizam representações que trataremos, respectivamente, como naturalistas, antropocêntricas e complexas. Essas se tornaram as categorias para balizar como os professores participantes dessa pesquisa representam o meio ambiente.

Quanto às memórias sociais, os trabalhos de Ribeiro (2003) e Carvalho (2002) indicaram que os sujeitos que apresentam representações mais complexas desse objeto e engajam-se em ações para transformação de um contexto socioambiental insustentável reportam-se às vivências de infância e juventude, em família, em ambientes rurais com matas ainda preservadas; e aos percursos de formação e participação social e política, como motivadores da construção de uma relação complexa com o meio ambiente. Consideramos esses indícios como referências em nossa interpretação dos conteúdos das memórias dos professores entrevistados nessa pesquisa.

No que tange à EA, percebemos na construção de nossos referenciais que, de um lado, há uma tendência de educação ambiental, calcada em métodos tradicionais de ensino, voltada para a “instrução” de conhecimentos sobre ambiente e tecnologia, para criar atitudes corretas e promover a preservação/conservação do ambiente por meio do desenvolvimento de novas tecnologias, ignorando as questões socioeconômicas e culturais. De outro lado, outra tendência, que parte da crítica ao modelo técnico-científico de desenvolvimento, desvelando seu peso na crise ambiental planetária e procurando viabilizar a aprendizagem da dimensão ambiental do para o conhecimento e ação crítica sobre o meio, de forma dialética, enfatiza em suas práticas o caráter formativo em detrimento do informativo. Sob esses dois eixos

estruturantes, de acordo com a ênfase em seus elementos, organizam-se diversas vertentes de educação ambiental (DIB-FERREIRA, 2010).

Não nos detivemos em nosso estudo em enquadrar em uma vertente específica de EA os sujeitos da pesquisa. Todavia, procuramos perceber para qual das duas tendências acima se aproximavam em suas práticas educativas.

Entendendo que as interações comunicativas são o *locus* da dinamização dos processos de construção e transformação das representações sociais em sociedade e que, entre essas interações, está a conversação, na qual nos expressamos sobre os objetos da realidade, optamos trabalhar com a realização de entrevistas para atingir alguns de nossos objetivos nesse estudo.

A necessidade de informações relativas à EJA e à inserção da EA no currículo das escolas, de caracterização do/s grupo/s constituídos pelos sujeitos da pesquisa e de identificar os sujeitos que, a princípio, apresentam as representações mais complexas de meio ambiente e cujas práticas educativas aproximavam-se de uma EA crítica e transformadora, determinou a elaboração de um questionário semiestruturado (Anexo II), preliminar às entrevistas. Esse foi um terceiro momento da construção metodológica da pesquisa. Com a seleção feita a partir da interpretação das respostas a esse questionário, no quarto momento, elaboramos um roteiro para as entrevistas, também com questões semiestruturadas (Anexo III). Com este, realizamos nossa busca das motivações para as representações e tendências de EA nas memórias sociais desses professores.

A entrevista semiestruturada, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) e Zago (2003), caracteriza-se por levar para o campo de pesquisa um roteiro com perguntas que orientam a conversação, delimitando o tema da conversa com questões gerais de interesse da pesquisa e outras mais específicas sobre o tema geral. A ideia principal é deixar o indivíduo livre em suas falas, mas, ao mesmo tempo, não perder o rumo da conversa.

Para Neto (2004), a entrevista caracteriza-se por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala e, em outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema. Informações que tanto se referem a dados objetivos como subjetivos.

A entrada no campo da pesquisa, nas duas escolas que o constituem, deu-se de forma diferenciada. A escola municipal é a escola onde o pesquisador trabalha desde fevereiro de 2009, como professor de Ciências Naturais, na EJA. Considera-se, por esse motivo e pela influência disso no tema e recorte da pesquisa, que essa escola já é campo de estudo desde essa época.

Nosso primeiro contato com a escola estadual foi em março de 2010, quando apresentamos as nossas intenções de pesquisa e solicitamos algumas informações para compor o diagnóstico social, cultural e ambiental da Ilha da Conceição. Após esse primeiro contato, retornamos à escola diversas vezes para aplicação do questionário preliminar e realização das entrevistas. As visitas a essa escola encerraram-se com a última entrevista no início do mês de outubro de 2010.

Assim, a entrada no campo da pesquisa é uma etapa que, de certa forma, ocorre paralelamente à elaboração da metodologia de trabalho. Em primeiro lugar, porque parte do campo era o próprio ambiente de trabalho do pesquisador e, em segundo lugar, porque, para a construção do diagnóstico social, cultural e ambiental da Ilha da Conceição, no primeiro momento da construção metodológica, solicitamos às duas escolas que respondessem um breve roteiro de perguntas (Anexo I). As perguntas, nesse roteiro, buscavam informações sobre o quadro de profissionais da escola; os segmentos da educação atendidos por elas; o tempo e as modalidades de atendimento da EJA, o Projeto Político-Pedagógico, a infraestrutura, a participação em projetos; e o envolvimento da/com a comunidade.

Não é incomum, nas pesquisas qualitativas, o uso associado da observação com entrevistas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Não nos propusemos, entretanto, nesse estudo, a realizar uma observação etnográfica como amplamente utilizada nas pesquisas realizadas nas ciências do humano para uma descrição densa do campo. Ainda assim, no decorrer do estudo, vez por outra, percepções oriundas do tempo que passamos nas escolas foram significativas em nossas interpretações.

Devido aos diferentes tempos de permanência nas duas escolas, a observação na escola municipal foi muito mais significativa que na escola estadual, tanto na quantidade como na qualidade. Na primeira, como parte do corpo docente, vivenciamos o cotidiano da escola – reuniões de planejamento, conselhos de avaliação etc. Na segunda, apenas alguns momentos na sala da direção e na sala dos professores, em conversas informais com os professores enquanto aguardávamos a chegada ou disponibilidade de um professor para responder ao questionário ou conceder entrevista.

Dessa forma, as observações no campo contribuíram para interpretação ou despertaram questionamentos em nossas reflexões sobre as respostas dos professores ao questionário preliminar e das suas falas nas entrevistas concedidas. E, como não poderia deixar de ser, isso ocorreu com mais intensidade em relação à escola municipal. De fato, pertencer à escola trouxe mais contribuições à análise do material coletado do que o risco de uma interpretação tendenciosa por envolvimento com o objeto de estudo.

No campo da pesquisa, deparamo-nos com vinte e oito professores que atuam na educação de jovens e adultos em duas escolas públicas da Ilha da Conceição. Esse universo representou todo o ensino fundamental e médio da EJA, com todas as disciplinas da grade curricular vigente.

Optamos por incluir nesse estudo todos os professores em atividade nos diversos segmentos da educação básica nas escolas que constituem o campo da pesquisa e não apenas professores de alguma/s disciplina/s específica/s (Ciências e Biologia, por exemplo), ou de algum segmento específico. Essa escolha deve-se ao caráter transversal dado ao tema meio ambiente nos documentos oficiais – PCN e PNEA (BRASIL, 1997 e 1999). Além disso, o esforço teórico da pesquisa, de reconstituição dos caminhos da conceituação da EA, mostra que esta deve ser entendida não como uma disciplina, mas como uma prática interdisciplinar. O meio ambiente deve ser tema trabalhado em cooperação por todas as disciplinas. Essa cooperação, por sua vez, deve traduzir-se na seleção dos conteúdos de cada disciplina que contribuem para a percepção e compreensão dos problemas ambientais e na construção de uma consciência ambiental reintegradora do homem ao ambiente que contribuam para alcançar uma sociedade sustentável. Ademais, a EA, nessa concepção, não se restringe às séries avançadas do ensino fundamental e médio, mas a todo o percurso da educação formal dos indivíduos.

Aplicamos, inicialmente, ao conjunto dos professores, o questionário preliminar às entrevistas. Esse questionário constituiu-se, em suas primeiras questões, de perguntas diretas que buscavam informações sobre sexo, residência, formação, segmento e disciplina de atuação, tempo de atuação dos professores e sua inserção na educação de jovens e adultos. As perguntas que seguem a esse bloco tiveram como foco principal a temática meio ambiente, problema ambiental e crise ambiental. São questões que apresentaram opções de respostas – sim, não ou múltiplas escolhas – e campo para justificativas opcionais às respostas ou solicitação de exemplos.

Das respostas a esse questionário originaram-se vários quadros de análise para cada escola. Um desses quadros foi montado com as informações sobre sexo, residência, formação, segmento e disciplina de atuação, tempo de atuação dos professores e sua inserção na educação de jovens e adultos. Os outros quadros foram estruturados com as perguntas que tiveram como foco principal a EA e a temática ambiental, considerando cada questão individualmente, de forma a nos permitir inferências de caráter quantitativo e qualitativo sobre as respostas dos professores. Organizar perguntas e respostas dessa forma permitiu-nos uma análise em duas dimensões: das respostas individuais e do grupo. E, também, a análise de

questões em bloco, necessária, muitas vezes, para estabelecer relações entre questões distintas sobre um mesmo tema.

Com esse questionário inicial, foi possível identificar alguns indícios das representações sociais de meio ambiente dos professores, de como caracterizam problema ambiental e crise ambiental e a aproximação de sua prática ao tema meio ambiente. A partir desses indícios, selecionamos os professores entrevistados e determinamos o que seria abordado nas entrevistas.

O roteiro para as entrevistas foi elaborado com dez perguntas. A análise dos questionários mostrou que as entrevistas deveriam buscar com os professores uma definição direta de meio ambiente, mas, também, retomar a relação desse objeto com problema ambiental e crise ambiental a fim de obter maior clareza de suas representações sociais. Precisávamos, ainda, com as entrevistas, retomar com os professores a definição de EA em um momento de interação comunicativa, sem as restrições impostas pelas opções dadas no questionário preliminar, e saber das práticas pessoais de EA. As entrevistas foram, também, o momento de saber das memórias desses sujeitos em relação ao objeto meio ambiente e da construção de suas relações com ele, aspectos não abordados no questionário preliminar.

O roteiro para as entrevistas teve, então, perguntas que buscaram confirmar com esses professores suas representações sobre meio ambiente, problema e crise ambiental; suas concepções de educação ambiental; saber sobre suas práticas educativas voltadas para o tema meio ambiente; se viam-se como educadores ambientais; e como construíram, ao longo da vida, a relação com a temática, que mostraram ter nas respostas ao questionário preliminar da pesquisa.

Com a autorização dos professores, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

No intuito de garantir o anonimato dos participantes deste estudo, como garantido no termo de autorização do uso do material das entrevistas (Anexo IV), os professores foram identificados pela letra P seguida de um número (P1, P2,... P28). Todavia, quando foi significativo para a interpretação dos dados, as disciplinas de atuação de um ou outro professor foram explicitadas no texto.

Com as informações obtidas com os professores através do questionário e das entrevistas, passamos ao quinto momento metodológico do trabalho que foi a interpretação dessas informações à luz dos nossos referenciais teórico-metodológicos.

Para Arruda (2005), alcançar a representação social é um exercício de interpretação. A representação surge da 'costura' que o olhar do pesquisador faz, numa perspectiva holística e

integradora. Numa perspectiva processual, a interpretação mostra o desenho, a lógica interna, o princípio organizador da representação e que relação isto estabelece com o mundo.

A análise das comunicações nas entrevistas, consideradas sob a perspectiva de sua construção psicossocial e histórica, dá indícios, segundo Madeira (2005), da modelagem de diversos – e mesmo diferentes – objetos, significados, referentes e sentidos sob a articulação dinâmica de diferentes níveis de mensagens. Nesse sentido, as sínteses que podemos fazer pela análise dos processos discursivos procuram as marcas do sujeito social, no mesmo movimento pelo qual o social marca aqueles que o fazem e constituem.

Apoiados em Arruda (2005) e em Madeira (2005), foi possível, ao ouvir de forma atenta e compreensiva as falas dos professores sobre a temática em estudo, reconhecer nessas comunicações as representações que esses indivíduos fazem de meio ambiente, confrontando-as com as categorias explicitadas acima. Foi possível ainda, pela interpretação dos conteúdos dessas falas, tomar conhecimento dos elementos das memórias pessoais, comuns e públicas que contribuíram para a construção dessas representações.

Com os quadros de análise produzidos a partir das respostas ao questionário inicial, realizou-se uma análise de conteúdo temática, que inicialmente deteve-se na visualização da frequência e quantificação das respostas, para posteriormente concentrar-se na origem, implicação, descrição dos objetos e sentidos (e sentimentos) que se relacionavam aos objetos (BARDIN, 1977), colocados como temas indutores (problema ambiental e crise ambiental) aos professores.

A primeira parte do questionário foi acessória para determinação de possíveis relações com gênero, idade, residência, tempo de profissão e trabalho com EJA e formação. Todavia esses três últimos dados foram relevantes nas relações que pudemos realizar na análise das questões seguintes, ao tratar da opção pelo trabalho na EJA, a afinidade com esse trabalho.

Quanto à segunda parte do questionário, a primeira etapa da análise tratou da EJA e da EA. Para tanto, as questões circularam em torno da opção ou não pelo trabalho com a EJA; afinidade com o local de trabalho; conhecimento do público atendido em seu trabalho; a presença das questões ambientais no trabalho docente através da discussão dos problemas ambientais locais e de outros lugares; a forma de inserção da EA no currículo e da participação em atividades ou parcerias abordando a temática ambiental. Nessa etapa, as respostas foram quantificadas em termos de afirmativas e negativas e essa quantificação permitiu perceber as implicações e sentidos encontrados nas justificativas apresentadas.

Em relação à EJA, procuramos nas justificativas implicações e sentidos que os professores atribuem a essa modalidade de educação e que representassem uma atuação

condizente com os entendimentos e recomendações preconizadas pelas CONFINTEAS e pelas diretrizes educacionais para a educação de pessoas jovens e adultas ou reforçassem o contexto problemático descrito em nosso referencial. Em síntese, procuramos ver com essa análise se havia indicação de reprodução de práticas próprias da educação regular na EJA ou uma preocupação com as especificidades dessa modalidade de ensino. E, ainda, as condições para a realização da EA nesse contexto.

As respostas às questões que trataram da presença das questões ambientais no trabalho docente e sobre participação em planejamentos e parcerias de projetos ou atividades que abordassem a temática ambiental foram confrontadas com as respostas dadas sobre a forma de inserção da EA no currículo. Consideramos então a coerência ou contradição que o conjunto das respostas conferiu ao entendimento dos professores sobre EA, tendo em conta que a opção de resposta que melhor traduziu, no questionário, a EA preconizada pelas vertentes críticas e diretrizes educacionais, colocava-a como transversal em todas as disciplinas do currículo.

Para indicar uma aproximação com as vertentes críticas da EA, esse corpo de análise foi confrontado com o resultado da interpretação das questões seguintes, nas quais foram tratadas percepções dos problemas ambientais e de uma crise ambiental. Esses foram os temas indutores escolhidos para buscar indícios das representações sociais sobre meio ambiente.

Quanto a essas percepções de problema e crise ambiental, analisamos as respostas dos professores considerando, em primeiro lugar, sua percepção ou não e a distinção dos problemas percebidos em relação aos locais de trabalho e de residência. Em seguida, buscamos, na definição de problema ambiental e na justificativa, a existência de uma crise ambiental, os sentidos que poderiam estar sendo atribuídos a essas ancoragens.

Assim, considerando nossos referenciais, aquelas respostas em que os objetos de ancoragem não encontraram vínculo com as questões sociais e da qualidade de vida e que não representaram um esboço de crítica ao modelo socioeconômico, mantendo-se em conformidade com um entendimento de meio ambiente físico e de problema ambiental relacionado essencialmente às questões técnicas, foram consideradas como indicativas de representações naturalistas e ou antropocêntricas. Já as respostas que, ao contrário, trataram os mesmos objetos, relacionando-os com as implicações sociais, com a qualidade de vida e como implicações do modelo socioeconômico hegemônico na sociedade ocidental, foram consideradas como uma aproximação de representações sociais complexas de meio ambiente.

Para as entrevistas optamos por uma análise da enunciação à qual iniciamos com a análise temática, seguindo-se de uma análise lógica dos enunciados (BARDIN, 1977). Dessa

forma, nas primeiras questões, repetimos os procedimentos (análise temática) realizados no questionário inicial, em relação aos temas indutores problema e crise ambiental, mas, nas entrevistas, estendidos ao tema meio ambiente.

A associação das análises temática e lógica possibilitou a percepção das objetivações e ancoragens quanto aos objetos (temas) em questão. Os critérios foram os mesmos empregados no tratamento dos questionários prévios. Assim, a presença ou não de relações com questões sociais, qualidade de vida e implicações do modelo socioeconômico com os temas indutores determinaram, em nossa análise, representações sociais naturalistas, antropocêntricas ou complexas. A maior extensão dos enunciados nas entrevistas, dada a “liberdade” no falar dos entrevistados, resultaram em maior número de proposições nos enunciados e, em consequência, maior número de relações puderam ser feitas entre essas proposições e maior “precisão” nas inferências.

Em relação à aproximação dos entrevistados às tendências críticas de EA, as entrevistas e os procedimentos de análise empregados permitiram melhor definição, pois, além da extensão dos enunciados já citada, a inclusão de questões sobre as práticas e as condições de sua realização trouxeram mais informações e, portanto, mais relações foram possíveis. Assim, ficamos menos restritos que no questionário e outros elementos conceituais puderam ser considerados na análise. Consideramos não só o entendimento da transversalidade do tema nas disciplinas e a atividade pedagógica coletiva em torno do mesmo, mas, também, se as práticas elaboradas direcionavam para a análise crítica das questões socioambientais, se buscavam a relação com o contexto local, que recursos utilizavam para atingir seus objetivos e se apresentavam caráter instrutivo ou formativo.

A reprodução de práticas relacionadas à reciclagem ou voltadas somente para a conscientização sobre a preservação meio ambiente “natural”, calcada na disseminação de bons exemplos para mudança de atitudes individuais, através da transferência de conhecimento de professor para aluno, foi relacionada como a aproximação às tendências tradicionais. Já as práticas que procuravam proporcionar uma leitura histórica das questões e as relações da realidade local com outros contextos e diversidade de recursos para atingir esses objetivos, não se restringindo à disseminação de bons exemplos, ecologicamente corretos, provocando a aprendizagem pela reflexão e não só a transferência de conhecimentos para os alunos, foram consideradas como aproximação com as tendências críticas de EA.

Quanto às memórias sociais, procuramos nos enunciados os termos significativos, considerando o conteúdo de cada entrevista. Esses termos foram categorizados pela frequência nas diversas entrevistas. A análise lógica dos enunciados permitiu inferências

sobre as relações dessas categorias com a construção social que as envolveram. Assim foi possível relacionar os temas indicados pelos entrevistados em suas memórias pessoais, com as memórias comuns e públicas que as subjaziam, determinando as implicações dessas relações com as representações sociais apresentadas pelos entrevistados.

As entrevistas, além de confirmar as conclusões iniciais da aplicação do questionário preliminar, permitiram maior aprofundamento nas questões formativas ligadas às vivências pessoais dos professores, o que nos forneceu indícios das situações significativas para sua aproximação às práticas de EA críticas e transformadoras.

6 NA BUSCA DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES - OS GRUPOS, SUAS INDIVIDUALIDADES E SEMELHANÇAS

Nesse capítulo, tratamos das respostas dos professores ao questionário preliminar, considerando em nossas reflexões algumas observações sobre o cotidiano das escolas. No texto que segue, traçamos o perfil do grupo de professores que atua na educação de pessoas jovens e adultas na Ilha da Conceição e nosso entendimento da relação do grupo com a EJA e de como apropriam-se dos conceitos de educação ambiental e de problema ambiental. Nas respostas dos professores, percebemos, ainda, como a temática ambiental é tratada no currículo das escolas, considerando o planejamento e desenvolvimento de atividades, a integração das disciplinas e outros aspectos.

Também, nesse capítulo, os indícios dos elementos constituintes e organizadores das representações sociais sobre o tema ambiental, obtidos na interpretação do questionário preliminar e considerados à luz de nossos referenciais teóricos, indicam-nos as representações sociais de meio ambiente dos professores em nosso campo de pesquisa. Foi possível, aqui, contrastar as indicações percebidas no campo com as percepções de outras pesquisas sobre o assunto e obter indicações das vertentes de compreensão de educação ambiental para as quais esses professores tendem.

Inicialmente, propusemo-nos a tratar as duas escolas em separado, buscando o perfil dos dois grupos distintos para depois tratar das duas escolas como um só grupo, a EJA nas escolas públicas na Ilha da Conceição. No percurso da escrita, entretanto, ao tratarmos das informações obtidas com o questionário na escola municipal, após já termos dado nossa interpretação das informações conseguidas na escola estadual, as comparações entre as percepções dos dois grupos aconteceu de forma involuntária em nossa reflexão. Sendo assim, no texto a seguir, iniciamos com o tratamento das informações da escola estadual para, em seguida, tratar das percepções dos professores da escola municipal, tendo já como referência o primeiro grupo.

6.1 No Colégio Estadual

6.1.1 Os professores

O grupo é constituído por dezessete professores, sendo onze do sexo masculino e seis do sexo feminino, mostrando a predominância masculina no ensino noturno desta escola.

Quanto à faixa etária dos professores, esta varia entre 32 e 62 anos. Seis deles estão na faixa inferior a 40 anos. Nove estão com idades entre 40 e 50 anos, dois acima de 50 anos - um com 55 e outro com 62. Essa distribuição indica homogeneidade entre as várias faixas etárias, além de mostrar que o grupo está em idade madura, nem jovem demais e nem idoso.

Entre os professores mais jovens do grupo, com idades até 40 anos, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Já entre os professores com idades entre 40 e 50 anos, a predominância é do sexo masculino (7) sobre o feminino (2). Quanto aos professores com idades acima de 50 anos, os dois são homens.

Quanto ao local de residência, pode ser significativo o fato de a maioria desses professores residirem em Niterói. Treze deles são moradores do município, e destaca-se o fato de três residirem na Ilha da Conceição. Sete professores residem em bairros da Zona Sul da cidade, dois na Zona norte. Quatro informam residência em outros municípios, dois em São Gonçalo e dois na Zona Sul do Rio de Janeiro.

O tempo de magistério dos professores varia entre 1 e 35 anos. Quatro de 1 a 5 anos, oito de 10 a 16 anos e cinco de 20 a 35 anos.

Oito professores iniciaram no magistério com idades na faixa dos trinta ou mais anos de idade, indicando um início tardio na profissão ou uma formação concluída tardiamente. Desses, quatro atuam há 5 anos ou menos na profissão.

O tempo de trabalho desses professores na escola varia entre 7 meses e 25 anos. Dez professores têm 5 anos ou menos de trabalho na escola e os outros sete entre 6 e 25 anos. Dos sete, seis têm entre 6 e 12 anos de trabalho na escola e um tem 25 anos de trabalho. Dos dezessete professores, seis deles têm tanto tempo de magistério quanto de trabalho na escola, ou seja, estão na escola desde início da carreira.

Quanto ao tempo de atuação com educação de jovens e adultos, a experiência desses

professores varia entre 7 meses e 26 anos de trabalho com essa modalidade de ensino. Dez deles com experiência inferior a 6 anos; cinco com experiência entre 6 e 10 anos e um com 25 anos de experiência. Seis entre os dezessete professores trabalham na EJA desde que começaram na profissão. Cinco professores estão na EJA há tanto tempo quanto trabalham na escola.

Sete professores atuam no ensino fundamental: na própria escola em outro turno; ou em outra escola. Além da sua atuação no ensino médio na EJA da escola pesquisada.

Quanto à formação, todo o grupo possui curso superior e a maioria (10) com pós-graduação ao nível de especialização.

O tempo de magistério (11 a 26 anos) de treze entre os dezessete professores que compõem o grupo indica maturidade do grupo em relação à profissão.

O fato de entre esses treze professores haver sete que estão na escola há mais de seis anos pode ser indicativo de que há uma tendência de os professores, após iniciarem suas atividades na Escola, permanecerem lá. Isso indica a presença de um núcleo docente estável na escola. Essa impressão talvez possa ser estendida à EJA, pois os tempos de escola e de atuação na educação de jovens e adultos desses professores mostram muitas semelhanças. Outras informações permitem-nos intuir ainda que a sua localização e a comunidade a que atende podem também favorecer a estabilidade do corpo docente dessa escola. Logo à frente, ao fazermos nossa leitura do questionário, veremos que os professores indicam satisfação em trabalhar na Ilha, deixando transparecer certa afetividade pelo local. Entre os sete professores que trabalham há mais tempo na escola, quatro deles residem no município de Niterói, fator que também pode contribuir para a estabilidade do grupo.

6.1.2 A relação com a Ilha, a EJA e a temática ambiental

Primeiramente, procuramos indícios da relação dos professores com seu local de trabalho. Quanto a isso, pudemos perceber que trabalhar na Ilha da Conceição não é um problema para esses professores. Apenas um deles diz não gostar de trabalhar no local, alegando que é muito distante de sua residência.

Os professores dizem gostar de trabalhar na Ilha, porque é um “lugar tranquilo” [sic], por causa da “proximidade” entre o local de trabalho e suas residências e pela “comunidade”, que é “tranquila”. Esse último aspecto é mais significativo nas respostas, devido à frequência,

do que os demais. Os professores também informam que gostam do trabalho no local, porque os alunos são “educados e receptivos” e porque há um “bom relacionamento com moradores e funcionários” [da escola]. Além disso, um professor diz que “já trabalha” no local. Nesse caso, supomos que se refere ao fato de ser vantajoso para ele, que é morador do bairro, trabalhar no local. Essa relação com o local e a escola aqui percebida pode ser exemplificada com essa justificativa apresentada por um dos professores: “O bairro é tranquilo e os alunos também” (P10).

Oito professores não justificaram gostar de trabalhar no local.

Vemos a indicação pelos professores de uma boa adaptação e certa afetividade em relação ao local de trabalho como positiva, pois favorece a atenção destes pelos problemas locais e pela comunidade, o que consideramos elementos essenciais para a inserção da educação ambiental, com orientação crítica, no currículo da escola. Uma vez que, entendemos com Novicki (2007) e Layrargues (1999), na EA é necessário trabalhar a relação entre o objeto e sua complexidade no contexto socioambiental local, reconstruindo conhecimentos de forma dialógica e crítica, sem ignorar a dimensão ambiental planetária. Noção que aproxima a EA da EJA, pois encontra semelhança com a noção freireana de tema gerador, uma perspectiva pedagógica preconizada para a EJA.

Ao serem perguntados se o trabalho com a EJA foi escolha pessoal, os professores, em sua maioria (12), responderam que não. Apenas quatro declaram que atuar nesse segmento foi uma opção pessoal.

Dos professores que responderam negativamente, quatro justificaram suas respostas. Para eles, atuar na educação de jovens e adultos foi consequência da necessidade de compor horários em sua jornada trabalho – “Leciono em turmas disponíveis” (P5). Um desses professores afirma, entretanto, que, apesar do trabalho com a EJA ter sido fruto de uma acomodação de horários de trabalho, iniciou uma relação afetiva com essa modalidade de ensino - “Trabalhar com a EJA foi uma consequência bastante agradável” [sic] (P8).

Daqueles professores que afirmaram a opção pessoal pelo trabalho com a EJA (4), apenas um justifica sua escolha, referindo-se à qualidade dos alunos - “Público alvo mais imbuído de objetivos” (P11).

Apenas um professor não respondeu a essa pergunta.

Ressentimo-nos da ausência de justificativas da maioria dos professores. Acreditamos que isso possa ser resultado de deixarmos a apresentação de justificativas às respostas ao critério de conveniência dos professores. Contudo, acreditamos que a negativa pela maioria dos professores possa estar relacionada, mesmo para aqueles que não justificaram, ao fator

composição do horário na jornada de trabalho. Esse motivo pode ser o mesmo para os professores que afirmaram ter escolhido trabalhar com esse segmento da educação básica. Nesse caso, referimo-nos à busca pelo ajuste de uma carga horária extensa de trabalho a que se obriga a maioria dos professores, tendo em vista a desvalorização da profissão, principalmente nas redes públicas de educação.

Essa característica dos professores da educação de pessoas jovens e adultas é ressaltada por Di Pierro (2003) como um fator responsável pela reprodução, nessa modalidade de educação, das metodologias, materiais e dinâmicas trabalhadas com crianças e adolescentes. O que, em nosso entendimento, contribui também como fator dificultador da inserção da educação ambiental na EJA. Isso porque, desconsiderando as especificidades da EJA, a reprodução das “rotinas pedagógicas” do ensino regular estende à EJA as práticas pedagógicas propedêuticas tecnicistas, tradicionais no ensino crianças e adolescentes, que reduzem a educação ao aprendizado de conteúdos, tratados de forma parcelarizada. Dessa forma, o conhecimento ambiental é minimizado ao ensino de comportamentos individuais corretos em relação ao meio ambiente, com uma visão antropocêntrica e dicotômica da relação homem-natureza que não dimensiona os aspectos socioeconômicos e culturais das questões socioambientais e de uma crise civilizacional.

O conjunto das respostas do grupo leva-nos ainda a perceber uma imprecisão por parte dos professores em relação à especificidade da educação de pessoas jovens e adultas como modalidade de educação. Indícios para essa percepção estão na referência massiva ao turno da noite como sinônimo para EJA, quando na Escola, no turno em questão, funcionam turmas de ensino regular e de EJA no formato supletivo: a pergunta em pauta referia-se à educação de jovens e adultos e não ao turno de trabalho.

Iniciamos a busca dos indícios da inserção do tema ambiental na sala de aula procurando saber dos professores a sua disposição em falar desse assunto com seus alunos no cotidiano, mesmo em conversas informais, de forma não planejada. Buscamos também saber se os professores percebem as falas de seus alunos sobre o assunto.

Não nos referimos nas questões às iniciativas pedagógicas dos professores, mas às conversas informais. Os termos usados nas perguntas foram “puxa assunto com os alunos” e “os alunos percebem ou falam sobre”. Dessa forma, referimo-nos ao cotidiano, ao senso comum, ao *locus* da construção das representações sociais, às situações nas quais as representações circulam em sociedade e podem transformar-se.

Iniciamos aqui o caminho para inferir as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o tema ambiental. Optamos por concentrar as questões no conceito de problema ambiental por

ser um objeto emergente nas discussões cotidianas e poder ser objetivado tanto no ambiente próximo, com referência aos problemas locais, como de forma mais ampla, referindo-se à dimensão planetária dos problemas ambientais. Além disso, por ser referência óbvia quando o objeto das construções cognitivas é a crise ambiental que passa a tomar a atenção do público através das mídias de comunicação social.

Foi possível, através das informações obtidas com essas perguntas, aproximarmos-nos dos indícios das representações sociais de meio ambiente, já que esse objeto está imbricado tanto no problema como na crise ambiental. Essa perspectiva nos é indicada por Mazzotti (2001), que percebe certa equivalência entre as representações sociais de problema ambiental e de ambiente em pesquisa sobre representações de problema ambiental de professores, alunos, lideranças comunitárias e documentos produzidos por organizações governamentais e não-governamentais.

Perguntados se puxavam assunto sobre problemas ambientais com os alunos, dos dezessete professores, apenas dois deles afirmaram não conversar com seus alunos sobre os problemas ambientais.

Quando perguntamos se os alunos percebem os problemas ambientais do bairro (local/região) ou comentam sobre eles, dez professores afirmaram que seus alunos percebem-nos e falam desses problemas ambientais locais na sala de aula. Os outros afirmaram não perceber isso. Essa relação manteve-se com pouca diferença quando foram perguntados se seus alunos percebem tais problemas ambientais ou falam daqueles que ocorrem em outros lugares (na cidade, em outras cidades ou países). Nove professores afirmaram perceber isso nos alunos e oito disseram que não.

Essas respostas indicaram que a temática está presente na sala de aula, que o assunto é objeto de preocupação comum, mesmo que esteja mais presente através das iniciativas dos professores. Esse é um dado positivo, pois favorece a inserção da educação ambiental no currículo da escola. Nosso referencial construído sobre essa dimensão da educação mostra que as tendências pedagógicas contemporâneas, e da educação ambiental, em suas vertentes críticas, preconizam práticas pedagógicas que partam das realidades locais e dos alunos e busquem nessas realidades os elementos para o ensino. Todavia, é preciso considerar que a preponderância da inserção das percepções e visões de mundo dos professores sobre a dos alunos favorece a manutenção ou inserção das representações dos primeiros no universo representacional dos alunos. Isso, por sua vez, pode contribuir para a construção de uma visão de mundo crítica, com vistas à transformação e, portanto, uma perspectiva de participação em sociedade, ou pode contribuir para a manutenção da “visão

hegemônica das elites, que estabelecem, pelas relações de poder, as dinâmicas dominantes da sociedade” (GUIMARÃES, 2007, p. 30). Nessa última perspectiva, preservam-se as desigualdades e um entendimento fragmentário do mundo.

A pergunta feita aos professores na sequência dá-nos indícios do conhecimento que eles têm dos seus alunos, mesmo não sendo suficiente para indicar-nos com total clareza se os professores orientam-se por esse conhecimento para alguma perspectiva pedagógica. Essa relação é importante, pois pode, também, indicar a prioridade, ou não, das realidades locais, dos alunos e de seus grupos como ponto de partida para as ações pedagógicas nas práticas educativas desses professores. Noção esta preconizada pelas indicações teórico-metodológicas contidas nas orientações curriculares da educação de pessoas jovens e adultas e da educação ambiental, como nos PCN e na Proposta Pedagógica do município de Niterói (BRASIL, 1997; NITERÓI, 2007).

Perguntamos aos professores se seus alunos são todos do bairro (local/região). Quatro entre os dezesseis professores que responderam à pergunta dizem que sim, que seus alunos são todos do bairro. Todavia, três desses professores não apresentaram justificativas à resposta. O professor que o faz diz que os alunos frequentam aquela escola por “facilidade de locomoção e tradição familiar” (P9).

Apenas um professor não diz que sim nem que não. Justifica-se dizendo: “não tenho como saber (acredito que a maioria seja, mas não posso afirmar)” (P11).

Considerando, agora, os professores que afirmaram seus alunos não serem todos do bairro (11), apenas seis deles justificaram suas respostas. Nessas justificativas, é significativa para os professores a proximidade da escola em relação à residência e ao trabalho dos alunos. Essa compreensão pode ser observada em quatro professores e está bem representada pela professora P8: “A maioria é do bairro, mas existem alunos que vêm de outros bairros até distantes. Boa parte deles optam por estudar aqui porque trabalham no bairro” [sic].

O quantitativo de respostas indicativas da compreensão de que o corpo discente da escola não é constituído exclusivamente por moradores do bairro, bem como as justificativas apresentadas por alguns professores, como visto acima, indicam que esses conhecem seus alunos e até suas atividades de trabalho. Esse indício é significativo, pois favorece a consideração das realidades locais, dos alunos e de seus grupos como ponto de partida para as ações pedagógicas nas práticas educativas desses professores. Contudo, isso não caracteriza uma confirmação de uma compreensão da pertinência dessa noção em relação às características conceituais da educação de jovens e adultos e da educação ambiental.

Questionados se a educação ambiental deveria ser uma disciplina do currículo, um

tema das aulas de Ciências e Geografia ou tema gerador/transversal em todas as disciplinas, quatorze professores responderam que a educação ambiental deve ser transversal a todas as disciplinas do currículo. Dois desses professores assinalaram mais de uma resposta. Um deles afirmou que a educação ambiental deve ser tratada tanto transversalmente nas disciplinas, quanto como tema das aulas de Ciências e Geografia (P5). O outro assinalou que a educação ambiental deve ser uma disciplina específica, deve ser tratada como tema das aulas de Ciências e Geografia e, ainda, como tema transversal das demais disciplinas do currículo (P15). Essas múltiplas escolhas, desses dois professores, podem indicar um sentimento de urgência quanto à necessidade da transformação da realidade frente à gravidade dos problemas ambientais.

Os professores demonstram em suas respostas que a característica de interdisciplinaridade e de transversalidade preconizada na LDB/96, na PNEA e nos PCN para a temática ambiental já é apropriada por eles, é um referencial, ou mesmo um elemento de ancoragem da representação social de educação ambiental. O que reflete uma tendência nacional. A inserção da LDB/96 e dos PCN de forma positiva nos referenciais dos professores já foi evidenciada em pesquisa de nível nacional pela UNESCO (2004), ressaltando-se a compreensão dos professores quanto às contribuições desses dispositivos para a inovação e qualidade do ensino.

Entretanto, como veremos adiante, há indicações de que as práticas sejam disciplinares, isoladas e, muitas vezes, resultem apenas de participações “passivas” em atividades elaboradas e lideradas por outros.

A interdisciplinaridade na educação ambiental é inerente à sua dimensão complexa. Relaciona-se ao entendimento de que o meio ambiente e as questões ambientais perpassam todas as áreas de conhecimento, nas quais se tornam conteúdos, pois refletem a construção histórico-social da sociedade humana na Terra, a relação homem/sociedade e natureza e o processo civilizacional.

Essa, entretanto, é uma dimensão difícil de concretizar devido à permanência de um currículo disciplinar por pressão da ausência ou ineficácia de diversos fatores, que passam pela formação profissional, valorização da carreira, planejamento coletivo, projetos etc.

As questões seguintes aproximam-nos da realidade da escola no que tange a esse aspecto.

Perguntamos aos professores sobre sua participação em atividade ou projetos que abordassem a temática meio ambiente na escola. Dos dezessete professores, treze disseram já ter participado de alguma atividade ou projeto com o tema meio ambiente na escola e apenas

quatro professores responderam negativamente a essa pergunta.

Já quando perguntados se participaram de conversas ou planejamentos com professores de outras disciplinas que tratassem dessa temática, onze professores responderam negativamente e apenas seis afirmaram já ter conversado ou planejado com professores de outras disciplinas atividades abordando a temática ambiental. Um professor informou a disciplina do docente com quem conversou ou planejou atividades voltadas para a temática, Biologia.

Nessa questão, pedimos que informassem a frequência com que essas conversas ocorriam. Apenas cinco professores deram essa informação. As respostas variaram de “eventualmente” a “anualmente”. Um professor respondeu que “não tão freqüente quanto desejado” [sic].

O conjunto de respostas a essa pergunta revela que há uma distância entre a forma como o grupo entende que deva ser a EA e as práticas de educação ambiental que ocorrem na escola. Mesmo com a indicação anterior de que o grupo considera que a educação ambiental deva ser transversal às disciplinas do currículo, aqui vemos que na escola não é comum haver planejamento coletivo para essas atividades e, quando ocorre, é pontual.

Supondo que essa característica de pontualidade nos planejamentos esteja associada à sua efetivação em projetos, também pontuais, podemos perceber uma tendência já verificada pelo INEP: em que pese a EA se inserir no currículo, predominantemente, através das disciplinas já estabelecidas nas grades curriculares, segundo declaração das escolas aos censos escolares 2001-2004, percebe-se nesse período um aumento, nas escolas que apresentam maior número de matrículas, dessa inserção através de projetos ou disciplinas específicas e uma redução, nessas escolas, dessa inserção nas disciplinas da matriz curricular (VEIGA; AMORIM; BLANCO, 2005).

Comparamos as respostas às questões anteriores em relação ao planejamento sobre o tema meio ambiente com as respostas a essa questão. Apenas seis dos professores, que responderam anteriormente ter participado de alguma atividade relacionada à educação ambiental, informaram que participaram de conversas ou planejamentos com professores de outras disciplinas sobre atividades voltadas para a temática ambiental. Todavia, sete professores, que também haviam informado ter participado de atividades com a temática ambiental na escola, afirmaram aqui que não participaram de conversas ou planejamentos sobre esse tipo de atividades.

É possível considerar, então, que a participação da maioria dos professores nas atividades coletivas é “passiva” e “não-elaborativa”, já que participam das atividades, mas

não dos planejamentos destas. Podemos ainda intuir, com essas informações, mais a frequência informada nesta questão, que as atividades coletivas que incluem a temática ambiental são pontuais e não continuadas e que não há interdisciplinaridade, no máximo, acontecem algumas parcerias.

Há uma consideração importante a fazer. Como vimos, o aumento da inserção do tema ambiente no currículo das escolas através de projetos é tendência nacional. Entretanto, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC (2001), segundo Bertolino (2007), em levantamento sobre essa inserção nos projetos, constatou falta de clareza quanto ao conteúdo, ao público e ao tema do projeto, associando essa carência a uma excessiva abrangência dos objetivos traçados.

Nesse sentido, confirma-se aqui o que Guimarães (2007), Barcelos e Noal (2000) já observaram.

Nas realidades acompanhadas, de um modo geral, os trabalhos coletivos, quando ocorriam, não eram vistos na perspectiva de um movimento conjunto, e sim como resultantes da soma dos trabalhos de todos os professores, que em um determinado momento (culminâncias) se juntariam para a apresentação dos trabalhos realizados. (GUIMARÃES, 2007, p. 108).
 (...) grande parte dos projetos desenvolvidos nas escolas, não contaram na verdade com a adesão *afetiva* e, conseqüentemente, *efetiva* dos professores. (...) sua participação se dá muito mais em função de uma certa obrigação (...) não raramente acontece de os professores da escola não participarem da elaboração destes projetos de educação ambiental. Não foram em muitos casos nem consultados, por exemplo, sobre quais os problemas ambientais que eles acham mais graves na sua escola, ou na comunidade escolar. Nem sequer quem planejou estes projetos tentou se aproximar do imaginário desses professores em relação à questão ambiental. (BARCELOS; NOAL, 2000, p. 108 – grifos dos autores).

Em nosso referencial, vimos que as representações sociais traduzem-se e expressam-se em imagens e informações que tanto as constituem com as explicam, materializando os objetos, seres ou ideias, mesmo quando eles não estão presentes (JODELET, 2001).

A dinâmica da interação dos indivíduos e grupos em meio à sociedade dá-se através das representações sociais, constituídas por dois processos interdependentes e estruturantes: a objetivação e a ancoragem. O primeiro processo consiste em atribuir uma imagem ao objeto, uma materialidade que sintetize o fenômeno e que seja de fácil comunicação – imagens da “vida selvagem” e “natural” ou da cidade com seus aspectos problemáticos podem indicar representações diferentes de meio ambiente, por exemplo. O segundo processo refere-se aos conhecimentos acionados para referir-se a essa imagem, para julgá-la, ou posicionar-se em relação a ela. Nesse caso, quando, por exemplo, a pessoa atribui como única solução para os problemas ambientais a preservação do meio natural, está revelando o sentido que atribui a

meio ambiente, ou seja, como o ancora.

Com essa perspectiva teórica, conhecendo as percepções que os professores têm sobre problema ambiental, foi possível aproximarmo-nos, também, de como entendem o meio ambiente, tendo em vista este ser o conceito imbricante na representação de problema ambiental e crise ambiental.

Quando procuramos saber dos professores se percebiam problemas ambientais na Ilha da Conceição e seu entorno, pedindo que citassem exemplos, vimos que quatorze entre os dezessete professores percebem problemas ambientais na Ilha da Conceição.

O problema mais mencionado é a poluição (9). Esta aparece relacionada às atividades industriais locais e ao trânsito intenso de veículos que ocorre na Ilha. É a poluição da água do mar e da orla como um todo, do ar e sonora. O segundo problema mais mencionado de alguma forma é o lixo (7). Este é referido com relação à ausência de coleta seletiva, à sua disposição inadequada pela população local e ao seu acúmulo nos espaços públicos. A ocupação desordenada do espaço é o terceiro problema ambiental mais citado (5). A fala de um dos professores resume esse quadro quando define problema ambiental como “crescimento desordenado, poluição industrial, sonora, coleta do lixo de forma não seletiva” (P11). Embora haja maior ênfase nas questões do lixo, o saneamento básico, na amplitude do conceito, é citado por um professor e, outras questões relacionadas, como vazamento de água e esgoto e limpeza urbana, são também mencionadas por outros professores (2).

Os elementos isolados, ou seja, não citados mais de uma vez por diferentes professores, relacionam a realidade local com o contexto mais global. Fazem relação com a Baía de Guanabara, trazendo as questões da degradação do manguezal e das encostas dos morros, da falta de políticas públicas, ou de sua ineficácia, e das oportunidades de trabalho do local. Como exemplo, temos a informação da professora P13: “ocupação desordenada, falta de aplicação de uma política ou ação preventiva junto a empresas potencialmente poluidoras, saneamento básico”.

Três professores (P6, P7 e P16) dizem não perceber problemas ambientais no bairro. O que nos causa estranheza, pois a formação do professor P6 é em Biologia e as duas áreas – a de sua formação e na qual atua na escola (Química) – são, talvez, as que recebem com maior peso a dimensão ambiental, tanto na formação como na ação educativa em relação ao tema. Além disso, as referências feitas por esses professores quanto a problema ambiental no contexto dos locais de suas residências, apontam para problemas que existem também na Ilha. Como interpretar as respostas desses professores? Desconhecem o bairro, pois só vão lá para o trabalho, à noite, e em seu deslocamento não veem problemas? Não relacionam o que

observam no local em sua inserção no contexto mais geral da cidade, da região metropolitana do Rio de Janeiro, da Baía de Guanabara? Ou ainda: Os problemas observados estão tão banalizados no ambiente urbano, principalmente em áreas problemáticas como a Ilha da Conceição, que se naturalizaram, e não são referenciados?

Perguntados sobre a percepção de problemas ambientais em seus locais de residência, com a indicação de exemplos, apenas um professor (P5) não percebe problemas ambientais no local de sua residência, Zona Sul do Rio de Janeiro.

No conjunto das respostas, lixo e poluição foram os problemas ambientais mais citados de alguma forma pelos professores (6) em relação ao entorno de suas residências. O lixo foi citado em relação à sua disposição inadequada ou à falta de coleta seletiva. Com a mesma incidência nas respostas (6), a poluição foi citada como poluição do ar, da água e sonora, relacionada às atividades industriais, à Baía de Guanabara. A informação do professor P17 sintetiza a presença desses elementos nas representações do grupo: “Poluição sonora, poluição do ar, lixo”.

O terceiro problema ambiental mais citado foi ocupação desordenada do espaço, considerado por quatro professores, e que se encontra relacionada, para alguns, ao crescimento desordenado, à especulação imobiliária e falta de infraestrutura. Quadro que se exemplifica nas seguintes falas: “Ocupação de encostas, ocupação desordenada, falta de aplicação de plano de ocupação e edificação” (P13); “Especulação imobiliária sem contrapartida de infra-estrutura” [sic] (P15).

O saneamento básico, sob outro aspecto da questão que não o lixo, aparece em quarto lugar, citado por três professores com relação ao desperdício de água e ao esgoto, em referência à ausência de infraestrutura ou indicando atitudes inadequadas. Como exemplo, citamos a resposta do professor P2: “Valões correndo a céu aberto”.

São citados isoladamente como problemas ambientais, no entorno dos seus locais de residência, o trânsito, desabamento de encostas, falta de aplicação de plano de ocupação do espaço, contaminação da praia.

Após sabermos dos professores suas percepções sobre os problemas ambientais na Ilha e no entorno de suas residências, pedimos que definissem problema ambiental, novamente, pedindo exemplos.

Percebemos que para sete professores problema ambiental está diretamente ligado à degradação do meio ambiente físico, não relacionado diretamente à vida humana. Como podemos ver nas afirmativas de que problema ambiental é “todo dano ao meio ambiente causado pela exploração não planejada do homem” (P5) ou; “todo e qualquer ato, ação ou

omissão no trato do espaço ocupado ou preservado que gere prejuízos ao ambiente – terra, água e ar” (P13).

Contudo, problema ambiental apareceu relacionado à qualidade de vida por 9 professores. Um exemplo é a concepção de problema ambiental como “situações em que a modificação do ambiente interfere na qualidade de vida do homem” (P6). Seis dentre esses professores fizeram essa referência de forma direta, como na citação acima; outros 3, entretanto, não o fizeram diretamente, mas referiram-se a esses problemas como “tudo o que agride o ambiente e as pessoas. Poluição sonora, do ar, lixo” (P17), por exemplo.

A ação do homem (antrópica) é diretamente responsável pelos problemas ambientais para 4 professores. Como no caso do professor para o qual problemas ambientais devem-se “às intervenções humanas na natureza, sem preocupação com os resultados das mesmas, estudos técnicos ou avaliações de especialistas” (P8). Essa visão talvez possa ser ampliada para outros tantos que citaram, em seus exemplos de problemas ambientais, poluição (5), desmatamento (5), lixo (3) e superpopulação. Esses exemplos refletem resultados das atividades humanas para o ambiente e a expansão da população no meio, que, por sua vez, tem como consequência a transformação deste. O que podemos perceber quando a resposta refere-se à “poluição lançada sem cuidado pelas indústrias, lixo despejado sem preparo algum” (P3).

Nesse ponto, é importante observarmos que as responsabilidades atribuídas às atitudes e ações humanas criticadas como inadequadas não é consenso na sociedade. Em geral, no senso comum, a responsabilidade é atribuída a um ente abstrato, sem identificação precisa. Como percebido na atribuição de responsabilidade pela crise ambiental “pela falta de atenção que o ser humano sempre deu ao ambiente em que vive” (P17). Essa imprecisão na identificação da responsabilidade suscita questionamentos como: Quem é esse “homem” que destrói o ambiente? São os indivíduos em suas ações cotidianas, os trabalhadores, ou os donos dos meios de produção, as empresas com sua insaciável necessidade de matérias-primas e energia?

Essa tendência à imprecisão de identificação do responsável pelos problemas ambientais é apontada por Waldman (1990, p. 35) como portadora de uma “carga ideológica de mistificação”, pois vivemos em uma sociedade de classes na qual há uma hierarquização nas ações sobre o meio. Nessa perspectiva, não se pode atribuir responsabilidade aos indivíduos, pessoas, sem focar as relações sociais e de trabalho sobre as quais se contextualizam essas ações. É preciso, então, ponderar sobre a vinculação de uma ação individual às atividades de trabalho em que estão inseridas e determinadas, por exemplo.

Dessa forma, se no senso comum prevalece a imprecisão da responsabilidade, esse é um entendimento que necessita ser transformado. Todavia, sua transformação para um entendimento que confira maior precisão nas atribuições de responsabilidades nas questões socioambientais encontra obstáculos ao ser fortemente influenciado pelas informações circulantes nos meios de comunicação de massa, que têm grande peso na construção e transformação das representações sociais e nas memórias sociais (MOSCOVICI, 1978; JEDLOWSKI, 2000; SÁ, 2007) e, portanto, no pensamento social.

Mazzotti (2001) considera ainda, em outra perspectiva, que, quando o “homem” é o único responsável por todo e qualquer desequilíbrio, há uma tendência para a compreensão unilateral das crises ambientais. São excluídos, nessa compreensão, os desequilíbrios causados por ações de outros agentes do meio, que têm tanto ou mais força que as ações antrópicas. Um exemplo são os deslizamentos de terra das encostas dos morros. Mesmo em ambientes não ocupados pelo homem, sob o efeito acumulado das chuvas, ocorrem deslizamentos de terra que modificam a paisagem. Faz parte da dinâmica da natureza, que não se constitui apenas em equilíbrios, mas em ciclos intercalados de desequilíbrio e equilíbrio.

As referências à ação do homem sobre o ambiente, seja direta ou implícita, é um elemento estruturante das representações sociais desses professores sobre objetos nos quais o tema ambiente está imbricado. A atribuição de responsabilidade pelos problemas ambientais e pela crise ambiental presente na representação desses professores, se claramente identificados seus responsáveis ou não, influenciará suas práticas educativas e as representações construídas por seus alunos. Se claramente identificados os responsáveis, são favorecidas as possibilidades de ações educativas críticas e transformadoras; já se as responsabilidades recaírem sobre o homem abstrato, impreciso, é possível que se inviabilize a crítica e que isso venha a contribuir para a reprodução do senso comum e para a manutenção do *status quo*.

Notamos que as percepções dos professores manifestam-se em três núcleos focais de pensamento. Um está relacionado à predominância das referências que apontam para uma focalização das representações no ambiente puramente físico, mesmo que transformado pela ação humana. Outro núcleo parece constituir-se com as considerações quanto à qualidade de vida relacionada aos problemas ambientais. O terceiro núcleo está relacionado à ação humana no ambiente, presente, principalmente, nas atribuições de responsabilidades pelos problemas ambientais. Esses núcleos focais mantêm-se nas percepções dos professores sobre crise ambiental, como veremos a seguir.

Quando perguntamos aos professores sobre a existência de uma crise ambiental, solicitando que justificassem suas respostas, todos, de alguma forma, afirmaram crer que há

uma crise ambiental. Entretanto, quatro professores não justificaram suas respostas. No universo das justificativas apresentadas, percebemos três qualidades distintas de respostas.

Um grupo de professores (6) justificou suas respostas indicando responsabilidades ou ações que considera terem ocasionado a crise ambiental. Nesse caso, como na questão anterior, prevaleceram as ações do “homem” como responsáveis pela crise. O que se nota na afirmativa da existência de uma crise “pela falta de atenção que o ser humano sempre deu ao ambiente em que vive” (P17).

Nesse grupo, destacam-se, entretanto, professores (3) que manifestam um entendimento mais complexo da crise, atribuindo a responsabilidade por ela aos processos históricos e socioeconômicos de constituição da sociedade, da civilização. Para esses professores, a crise ambiental existe “devido a constante tensão entre os interesses econômicos e a preservação do meio ambiente” (P2); é resultado de um “modelo de sociedade de consumo sem uma preocupação com a utilização desproporcional dos recursos naturais, bem como a disposição dos resíduos” (P4). Ou, como na justificativa da professora P14: “acredito numa crise social. A sociedade responsabiliza as chuvas pelas tragédias mas não se culpa por desmatar e ocupar irregularmente as áreas de encostas”.

Outros professores (6) não chegaram a justificar propriamente a existência de uma crise ambiental, porém apresentaram exemplos que se referem predominantemente ao ambiente físico, os quais consideram causas da crise. É citado o aquecimento global (5) e/ou as transformações climáticas (2) que estão diretamente implicados pelos processos de comunicação social à elevação das temperaturas no planeta. Estão presentes ainda exemplos como lixo (3), enchentes (2) e poluição (2). Outros exemplos, citados isoladamente, também se referem a aspectos do ambiente físico degradado, como desmatamento e destruição da camada de ozônio. Uma afirmativa que resume bem esse grupo quanto à qualidade de suas respostas é a da professora P7:

Basta observarmos o meio ambiente em que vivemos e iremos nos deparar com as conseqüências [sic] da crise ambiental como o desmatamento de florestas e suas conseqüências [sic]: elevação das temperaturas, enchente e assoreamento dos rios. Outros exemplos: a destruição da camada de ozônio, poluição dos rios, lixo etc.

Dois professores afirmaram acreditar na existência de uma crise ambiental, todavia incluíram ressalvas em suas justificativas que são representativas de crítica à forma como as informações sobre a problemática ambiental vem sendo tratadas pela mídia,

referindo-se ainda às incertezas que rondam as discussões sobre o tema. Para esses professores, “em alguns aspectos como a poluição direta sim [acredita], mas no caso da alteração climática não. As flutuações climáticas são processos cíclicos naturais e não de origem antrópica, como observado em estudos paleoclimáticos” (P11) e; “contudo, as informações precisam passar pelo crivo crítico” (P16).

Ocorre no processo de constituição e estruturação das representações sociais que, na objetivação, um sentido é duplicado por uma figura (MOSCOVICI, 1978). Dessa forma, quando os professores citam ou identificam problemas ambientais, dão nomes a eles, associando-os a objetos da realidade cotidiana, estão, também, objetivando esse aspecto da realidade – problema ambiental. Na ancoragem das representações sociais, por sua vez, ocorre a duplicação de uma figura em um sentido (MOSCOVICI, 1978), o que ocorre quando os professores citam exemplos ou fazem referências ao contexto desses problemas, atribuindo-lhes causas, consequências e responsabilidades.

Sob a ótica dos processos estruturantes das representações sociais, procuramos perceber a estrutura de suas representações em relação a problema e crise ambiental e, em consequência, da imbricação desses com o objeto meio ambiente, chegar também, a indícios da representação de meio ambiente. Para isso, consideramos as respostas dos professores às questões que tratam da identificação dos problemas ambientais da Ilha e do entorno de suas residências em conjunto com as respostas às questões que tratam da definição de problema ambiental e da crença em uma crise ambiental.

Observamos que, pelo conjunto das respostas, os professores estruturam suas representações sobre problema ambiental em um núcleo figurativo no qual estão, prioritariamente, as imagens do lixo, da poluição, da ocupação desordenada do espaço. Dada a preponderância dessas imagens nas suas respostas, estes são os principais elementos das suas representações de problema ambiental.

Os professores dão sentido a esses elementos, ancorando-os em diversos aspectos que constituem as dimensões desses problemas, como as responsabilidades individuais, coletivas e do poder público; ao modelo socioeconômico de sociedade e, principalmente; a baixa qualidade de vida das pessoas.

No que se refere ao lixo, percebemos que ganha ênfase no discurso do grupo a sua coleta e seleção para reaproveitamento ou reciclagem dos resíduos. Seleção e reciclagem do lixo é solução para o problema do lixo em seus diversos aspectos dimensionais para esse grupo. Percebe-se, também, que, para o grupo, essas soluções dependem de atitudes corretas dos indivíduos, dos grupos e do poder público. Todavia, a preocupação maior é em dar fim ao

lixo, e não em reduzir a sua produção. Essa ênfase na destinação final dos resíduos reflete o sentido mais presente nas campanhas e nas informações veiculadas pela mídia e ao desenvolvimento de todo um mercado da reciclagem dos resíduos produzidos pela sociedade de consumo. É, além disso, reflexo de toda a história da relação do homem com os resíduos que produz, na qual estes se encontram associados, em muitos momentos, a dejetos (o que se lança fora). O que se deve ao fato de, até o século XIX, não se separar os resíduos sólidos dos líquidos e pastosos (águas servidas e fezes), agregando, assim, um aspecto negativo ao lixo (EIGENHEER, 2003). As implicações de um modelo de sociedade como grande responsável por esse problema, entretanto, estão presentes, explicitamente, nas justificativas às crenças da existência de uma crise ambiental de apenas dois professores, como vimos anteriormente.

A poluição é um elemento que ganha sentido predominantemente com relação aos efeitos das atividades humanas na qualidade do ar, da água e em relação aos sons (ruídos) no ambiente. Esses são sentidos recorrentes e quase que hegemônicos em nossa sociedade, pois são tratados nas mídias de comunicação de forma massiva.

A poluição do ar é, talvez, a mais antiga queixa da sociedade quanto a problema ambiental, consequência do uso do carvão como fonte de energia. Thomas (1988) refere-se a casas de campo como um item de patrimônio das elites da sociedade urbana no século XIX para fugir da fuligem e da fumaça do carvão, que empestevam o ar, as roupas e as residências, inclusive em seu interior, nas cidades inglesas. No campo, as famílias passavam fins de semana e férias usufruindo do ar puro e da natureza conservada.

A referência à poluição sonora traz implicações para si que não se relacionam apenas ao trânsito, mas também a outras atividades urbanas, como a música em alto volume em bares e restaurantes, a construção civil ou a manutenção da estrutura física urbana, por exemplo. Seu sentido maior está em suas consequências na qualidade de vida e do ambiente urbano. Mas, relacionam-se também a uma preocupação com o modo de vida urbano e atenção ao limite de suporte do ambiente para o uso de automóveis como meio de transporte.

Os estaleiros e a Baía de Guanabara, responsáveis e vítima, respectivamente, inserem a poluição em um mesmo contexto, a degradação das águas do mar e das faixas litorâneas onde se desenvolvem as cidades com suas atividades industriais, navais etc. Os estaleiros podem ser vistos como uma focalização do problema na realidade local, do entorno próximo, e a Baía de Guanabara como referência a um contexto mais global, que, ao mesmo tempo, está relacionado, também, à realidade local, a Ilha da Conceição.

Nesse contexto, insere-se o sentido da responsabilidade individual, mas não da pessoa e sim de uma entidade (estaleiro) que deve ser regulada, punida, transformada para que deixe

de poluir. Isso revela uma atitude de preservação do meio que é positiva e reflete uma crítica à inoperância do poder público em fazer cumprir os dispositivos legais que visam à regulação das ações antrópicas no meio ambiente.

Quando o problema é a ocupação desordenada do espaço, para os professores que indicam ter esse elemento como um dos principais de suas representações de problema ambiental, os sentidos relacionados a esse problema são percebidos nas atribuições das responsabilidades pela organização do espaço. Estas atribuições, por sua vez, encontram-se relacionadas à ação não planejada e às consequências para o meio e as pessoas de uma ocupação inapropriada do espaço, como o desgaste das encostas dos morros, por exemplo.

Em relação à crise ambiental, forma-se um núcleo figurativo no qual as imagens significativas são o “aquecimento global” e as “transformações climáticas”. Estes se acrescentam às demais imagens que constituem o núcleo figurativo de problema ambiental e remetem a um universo mais global das questões ambientais. São constantemente objetos de informação nas mídias, que, dessa forma, garantem sua presença nas representações sociais sobre o tema ambiental, principalmente da crise, por seu caráter planetário.

Permanece, em relação à crise ambiental, o sentido da responsabilização encontrado em referência a problema ambiental – individual, coletiva e do poder público. Todavia, a referência, de alguma forma, à responsabilidade do modelo socioeconômico, que se hegemonizou em nossa sociedade ou à dimensão social dos problemas e da crise ambiental, está presente no universo representacional do grupo.

As responsabilidades quanto à existência de uma crise ambiental e de problemas ambientais, para esse grupo, recaem principalmente sobre um agente abstrato, nas “ações (ou “intervenções”) humanas”. Diretamente, apenas duas vezes os indivíduos são responsabilizados, o que se dá quando é do “próprio cidadão”, ou das “pessoas”, a ação causadora dos problemas. Da mesma forma, a responsabilidade das instâncias de produção de bens na sociedade e do poder público são referidas diretamente apenas duas vezes.

Na conceituação contemporânea da crise ambiental e de problema ambiental, educação ambiental e meio ambiente, essas responsabilidades são interdependentes no dimensionamento das questões ambientais em sociedade, mesmo não sendo equivalentes. Dito de outra forma: não se resolvem os problemas se as atitudes individuais e coletivas não mudarem, se as transformações não atingirem todas as instâncias da sociedade.

O que percebemos no grupo é que a responsabilidade, como sentido na ancoragem nas representações sociais, encontra-se diluída em distintas qualidades de agentes: o indivíduo (pessoa ou entidade), os grupos, o poder público e o modelo socioeconômico. Sem

predominância quando a referência é a crise ambiental. Mas, considerando o conjunto das questões que tratamos e os diferentes graus de incidência nas respostas dos agentes responsáveis, percebe-se com maior frequência a responsabilização de um ente genérico, o homem impreciso. Essa perspectiva, como já assinalamos, dificulta a crítica e contribui para a reprodução do senso comum e para a manutenção do *status quo*.

Que conclusões podemos tirar em relação à forma como esse grupo representa socialmente problema ambiental, crise ambiental e meio ambiente?

Entendemos que, nas representações desses professores, as imagens que constituem seus núcleos figurativos são aquelas que remetem aos aspectos das questões socioambientais mais presentes nos processos cotidianos de comunicação em sociedade, enfatizados nas mídias e objeto de campanhas e projetos de iniciativas públicas ou privadas para preservação do meio ambiente – lixo e poluição principalmente. O que ocorre também com as questões climáticas e do aquecimento global no núcleo imagético estruturado em relação à crise ambiental, recorrentes nas comunicações sociais quanto à dimensão planetária da crise.

Outros indícios que levam a essa conclusão são a ênfase dada por muitos professores do grupo ao ambiente como vítima das ações humanas e as referências às atitudes e comportamentos inadequados, com a diluição das responsabilidades atribuídas e o caráter abstrato dado ao responsável (homem) nesse processo.

Essa falta de identificação precisa das responsabilidades insere-se nas representações, também, como consequência de sua presença e recorrência nas comunicações sociais. Mauricio (2007) assinala essa influência dos meios de comunicação, dos processos de propagação e difusão de informações/conhecimentos na sociedade sobre as representações sociais. E, no contexto da educação ambiental, Mazzotti (2001) e Guimarães (2007) percebem essa influência nas representações de professores sobre meio ambiente e problema ambiental. Waldman (1990), por sua vez, destaca a influência da imprensa escrita, do rádio e das grandes redes de televisão nos processos que envolvem essas comunicações. Essa influência resulta em uma tendência para a compreensão unilateral das crises ambientais (Mazzotti, 2001), o que não contribui para a inserção de uma educação crítica na escola.

Com os núcleos figurativos das representações constituídos por imagens que remetem aos aspectos de comprometimento do ambiente físico – lixo, poluição, questões climáticas, aquecimento global -, mas, também, relacionados à qualidade de vida e referenciados na realidade urbana, como vimos acima, as representações sociais de problema e crise ambiental dos professores parece objetivar-se na experiência de vida urbana.

Percebemos uma tendência naturalista no grupo, identificada pelo número de

referências, na definição de problema ambiental, à agressão, ao ambiente físico e ao homem como responsável por esses problemas e pela crise ambiental.

De uma maneira geral, o senso comum representa meio ambiente de forma naturalista, ou seja, como uma natureza “natural”, intocada, na qual o homem não figura como integrante, é apenas um agente que utiliza e depreda a natureza, conferindo uma dicotomia entre a natureza e o homem. Essa dicotomia é introduzida nas representações sociais pelo processo de cientificação e tecnificação da sociedade e pela hegemonização de uma racionalidade econômica correspondente. É percebida na educação, segundo Grün (1996), pela falta de “ambiente” na área educacional. Para esse autor, não existe na teoria educacional um conceito de natureza, este só pode ser entendido, no âmbito dessas teorias, por sua ausência. Dessa forma, na educação, “tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente” (GRÜN, 1996, P.21). Essa percepção causa estranheza ao autor e leva-o a questionar “como pode existir uma educação não-ambiental se desde o dia de nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente” (GRÜN, 1996, p.20).

O senso comum carrega ainda uma boa carga de elementos de uma concepção de meio ambiente utilitarista e antropocêntrica nas representações sociais sobre esse objeto. A presença e a permanência desses elementos nas representações que circulam em sociedade, constituindo o senso comum, podem encontrar causa na inserção dessas noções nos currículos escolares e na propagação destas nos livros didáticos, principalmente, no período desenvolvimentista da sociedade. Para esse entendimento, contribui Apple (1995, apud EUGÊNIO, 2005) quando aponta que, em geral, o conhecimento considerado legítimo está disponível nas escolas através do livro didático, e este, muitas vezes, acaba por determinar o currículo e contribuir para estabelecer uma situação de conformidade social. Opinião compartilhada por Mazzotti (2001, p. 338) ao assinalar que “os livros didáticos tendem a representar posições paradigmáticas consolidadas e, eventualmente, emergentes”, e; por Guimarães (2007), quando, por sua vez, refere-se à hegemonia das práticas conservadoras na educação ambiental como reflexo da reprodução das características da tendência conservadora na educação e a indicação de uma postura conservadora nos livros didáticos.

Nesse processo, os componentes do meio ambiente são tratados como recursos naturais disponíveis para exploração pelo homem, para o desenvolvimento técnico, científico e econômico dos países e melhoria da qualidade de vida das pessoas. Estando ainda associados ao entendimento de que o conhecimento serve à dominação do meio e ao desenvolvimento da sociedade.

Essa visão, também difundida através de produtos culturais como programas de

televisão, filmes, enfatizam ainda esse caminho escolhido para o desenvolvimento como capaz de levar ao fim das desigualdades socioeconômicas entre os indivíduos, grupos e nações. Essa forma de comunicação está a serviço de uma concepção de desenvolvimento que, como ressaltam Minayo, Hartz e Buss (2000), está associada ao mito do progresso instituído pelo modelo hegemônico de desenvolvimento. Essa concepção é preconizada na sociedade ocidental, urbanizada, abastada, polarizada em valores como: “conforto, prazer, boa mesa, moda, utilidades domésticas, viagens, carro, televisão, telefone, computador, uso de tecnologias que diminuem o trabalho manual, consumo de arte e cultura, entre outras comodidades e riquezas”. Ela não contempla, assim, as subjetividades em que se inscrevem as desigualdades socioeconômicas e culturais em nossa sociedade, ao contrário, são incutidos no imaginário das classes subalternas esses valores da elite, produzindo os consumidores que alimentam o modelo hegemônico e mantêm essas desigualdades.

Há também um viés religioso, muito presente em nossa sociedade, que contribui para a presença dessa dimensão utilitarista e antropocêntrica nas relações entre homem/sociedade e natureza. As religiões cristãs, por exemplo, tradicionalmente trazem a crença na criação do mundo e sua entrega ao homem para prover sua sobrevivência e a de seus descendentes. Historicamente, essas concepções religiosas de mundo (antropocêntricas) foram pretexto para a exploração do meio, associadas às perspectivas desenvolvimentistas em suas intervenções no meio ambiente. O desenvolvimento da civilização humana teve como pressuposto a conquista de uma natureza, criada por Deus, com recursos infindáveis (THOMAS, 1988).

Esse aspecto utilitarista e antropocêntrico das representações, entretanto, é referido de forma crítica, negativa, pelos professores. Isso se nota nas referências feitas às “intervenções humanas na natureza, sem preocupação com os resultados das mesmas”, “má utilização dos recursos naturais”, ou, em relação à ocupação do espaço, quando fazem referência à “falta de aplicação de um plano de ocupação e edificação”. Todavia, essa dimensão crítica não está presente de forma explícita nas respostas da maioria dos professores, indicando a presença de uma visão utilitarista e antropocêntrica no universo representacional do grupo.

Apesar da presença de noções naturalistas nas representações do grupo, as referências aos problemas ambientais da cidade são lixo, saneamento básico, poluição, ocupação desordenada do espaço e trânsito, elementos de outra natureza, transformada pela trajetória humana no planeta e vinculada fortemente às realidades urbanas. Essa associação indica a tendência de uma focalização das representações no entorno próximo, à realidade local, mostrando a presença, no universo representacional do grupo, de elementos contraditórios. A presença de elementos que se contrapõem a uma visão naturalista nas representações sociais

do grupo é reforçada pela inserção da dimensão social dos problemas ambientais nesse universo com a percepção das implicações desses problemas na qualidade de vida e bem-estar das pessoas, como considerado por grande parte dos professores.

No que tange à consideração da qualidade de vida como ancoragem das representações sociais, é importante atentar para o que dizem Leal (2008) e Minayo, Hartz e Buss (2000). Segundo esses autores, a relatividade desse conceito deve-se ao seu caráter individual, pois cada sujeito avalia a sua qualidade de vida de forma pessoal nas diferentes perspectivas de qualidade de vida que constituem a realidade social. A conceituação de qualidade de vida constitui-se a partir de parâmetros objetivos, relacionados às necessidades básicas e às necessidades criadas pelo grau de desenvolvimento de determinadas sociedades; e de parâmetros subjetivos, que estão relacionados com o bem-estar, a felicidade, o prazer, o amor, a realização pessoal. Prevaecem, entretanto, perspectivas objetivas de mensuração da qualidade de vida (posse de bens, renda *per capita* etc.), atreladas à visão de desenvolvimento econômico e crescimento social hegemônicos na sociedade.

Esse grupo de professores parece pautar suas respostas em uma perspectiva subjetiva de qualidade de vida, com ênfase no bem-estar das pessoas. São essas perspectivas subjetivas elementos organizadores/estruturantes das representações sociais mais complexas sobre meio ambiente, distinguindo-as daquelas que priorizam o caráter objetivo técnico-científico desenvolvimentista. A predominância desse entendimento no universo representacional do grupo é positiva para a inserção, no currículo da escola, de uma orientação crítica, transformadora e emancipadora de educação.

Notamos que há nas representações sociais de problema e crise ambiental dos professores do grupo em questão, com imbricação nas representações sociais de meio ambiente, elementos de um universo representacional que é, ao mesmo tempo, naturalista e antropocêntrico. Contudo esse universo representacional apresenta entendimentos críticos de um meio ambiente complexo no qual figuram as questões não só de um ambiente físico, mas também as questões socioambientais.

Há, então, no universo dessas representações, elementos dos três conjuntos de elementos organizadores/estruturantes que apresentamos em nosso referencial teórico (Capítulo 3). Essa convivência de elementos de visões distintas de mundo indica um processo de transição dos elementos nas representações em uma “polifasia cognitiva” característica dos processos representacionais (MOSCOVICI, 1978; ALVES-MAZZOTTI, 1994). É, também, um aspecto observado nas representações de professores sobre meio ambiente e educação ambiental por Reigota (2004) e Tozoni-Reis (2008).

Em relação ao contexto educacional e da educação ambiental, a contradição entre os discursos e práticas dos professores é referida por Guimarães (2007) como resultado do aprisionamento dos professores a uma visão de mundo hegemônica. Que se mantém predominante mesmo quando os professores estão sensibilizados e motivados por um entendimento mais complexo das questões ambientais. Essa situação provoca uma limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva recorrente, pois, ao mesmo tempo, é resultante e produtora de uma leitura de mundo e de um fazer pedagógico que não consegue desvencilhar-se do caminho traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna que busca ser inquestionável. Para o autor, isso se configura como uma “armadilha paradigmática” na qual se aprisionam os professores.

As práticas resultantes (por não saberem fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador (GUIMARÃES, 2007, p. 123).

No contexto dessa polifasia cognitiva, percebemos que prevalecem os elementos do universo consensual das representações sociais de meio ambiente, do senso comum, com concepções naturalistas, utilitaristas e antropocêntricas. Mas, nesse contexto, essas concepções encontram-se com a valorização das perspectivas subjetivas de qualidade de vida e visões críticas em relação à construção social histórica das relações homem/sociedade – natureza, como explicitado quando os professores justificam a existência de uma crise ambiental: “devido a constante tensão entre os interesses econômicos e a preservação do meio ambiente” (P2); é resultado de um “modelo de sociedade de consumo sem uma preocupação com a utilização desproporcional dos recursos naturais, bem como a disposição dos resíduos”, (...) “acredito numa crise social” (P4).

Essa nova perspectiva, embora não seja representada para todos, pelo menos explicitamente, é inerente a uma representação social de meio ambiente alinhada com uma visão mais complexa do meio ambiente. Reconhece as relações dialéticas entre as causas sociais, culturais e econômicas dos problemas ambientais numa concepção de construção histórica da relação homem/sociedade-natureza. As críticas, sob esse ponto de vista, recaem sobre a incapacidade do modelo socioeconômico capitalista em fornecer soluções para a crise ambiental, esta reconhecida como uma crise civilizacional. Para essa perspectiva, afirma-se a impossibilidade de solucionar as desigualdades das relações materiais, econômicas e culturais

determinadas na sociedade pela cultura capitalista de consumo, resultado desse modelo, responsável pela crise ambiental planetária, sem sua transformação. Seguindo essa linha de pensamento, é necessário uma nova ética para mudar a relação homem-natureza, reintegrando o homem ao meio ambiente, rompendo a dicotomia homem/natureza estabelecida pelo paradigma cartesiano que fundamenta o modelo capitalista. Essa nova ética pressupõe um sujeito social, político, participativo na construção social.

Nessa representação social complexa de meio ambiente inserem-se, ao mesmo tempo e de forma interdependente, as questões do universo físico-químico e da biodiversidade, bem como as subjetividades constituídas pelas diferenças, identidades e desigualdades sociais. As primeiras, preponderantes nas representações naturalistas, utilitaristas e antropocêntricas, e as últimas priorizadas, nas tendências críticas, transformadoras e emancipadoras de educação ambiental. Estas, por sua vez, também são preconizadas nas legislações contemporâneas e nas diretrizes e orientações curriculares dos PCN.

O que pudemos perceber, no que tange à educação ambiental nesse grupo, é que prevalecem as práticas isoladas e pontuais em detrimento de uma ação interdisciplinar. Isso se percebe no conjunto de respostas que indicam uma distância entre a forma como o grupo entende que deva ser a educação ambiental e as práticas educativas que ocorrem na escola. Mesmo com a indicação de que o grupo considera que a educação ambiental deva ser transversal às disciplinas do currículo, vimos que na escola não há planejamento coletivo para essa dimensão da educação. Há também indicações de que a participação da maioria dos professores nas atividades coletivas é “passiva” e “não elaborativa”, tendo em vista que participam das atividades, mas não dos planejamentos destas. Esses indícios indicam ainda que as atividades coletivas que incluem a temática ambiental são pontuais e não continuadas.

A prevalência de ações individualizadas não favorece a transformação das representações nesse grupo. Permanecendo sob a iniciativa de cada um, a educação ambiental que esses professores promovem em suas disciplinas é orientada sob a luz das representações que esses professores manifestam. É pertinente intuir, então, que as práticas de educação ambiental nessa escola são guiadas principalmente pelas representações naturalistas, utilitaristas e antropocêntricas - representações preponderantes no grupo -, inscrevendo-se, portanto, no universo das tendências que se encontram fundamentadas em concepções e visões que reiteram o paradigma científico hegemônico (DIB-FERREIRA, 2010). As vertentes críticas de educação ambiental, que problematizam, em alguma medida, esse paradigma, mesmo estando presentes, como tendência, no grupo, ocorrem também no isolamento das disciplinas, e, por isso, podem ser de pouca influência no grupo, pois não se

constituem em “pressões de inferência” significativas para o grupo.

No que tange à especificidade curricular da EJA, a diversidade de origens do seu público traz consigo uma variedade de necessidades, de interesses, de capacidades, de habilidades, de conteúdos retidos nos processos formativos que não é contemplada. A realidade da escola parece ajustar-se à percepção de Joia *et al.* (1999), citados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), de que há uma homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular nos currículos de EJA.

Esse contexto é significativo da falta de formação inicial e continuada dos professores para/em atuação nessa modalidade de ensino, ressaltada por Di Pierro (2003). Característica que, quando associada a outros fatores como, por exemplo, a indicação pelos professores do grupo da atuação na EJA por necessidade de composição da carga horária em suas jornadas de trabalho, dificulta a construção de um currículo crítico, transformador e emancipador na escola.

A necessidade de um currículo específico na educação de pessoas adultas, voltado para as singularidades instituídas por seu público e focado nas realidades deste, é resultante da influência, na EJA, das ideias freireanas de uma educação popular. As tendências críticas de educação ambiental apresentam-se congruentes com essas ideias (NOVICKI, 2007; LAYRARGUES, 1999; PORTUGAL; SORRENTINO; VIEZZER, 2009). Portanto, a ausência desse caráter específico é também um obstáculo à inserção de uma concepção crítica e transformadora de educação no currículo da escola e, principalmente, no que tange à EJA e à educação ambiental.

Em nosso referencial teórico (Capítulo 2), no que se refere às diretrizes curriculares da EJA, encontramos algumas informações que são pertinentes a essa discussão.

Nas bases legais das diretrizes curriculares pedagógicas dos PCN de ensino médio, constam orientações para que os currículos da EJA desenvolvam-se mediante alguns parâmetros: a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem. Entretanto, notamos que, nesses referenciais, a ênfase está no ensino voltado para a instrumentalização para o trabalho e para o conhecimento tecnológico.

Não é de estranhar então que dessas orientações, o que parece prevalecer na perspectiva do grupo em análise é a ênfase na instrumentalização para o trabalho e para o conhecimento tecnológico, indicando a prevalência da tese da projeção na educação de

benefícios econômicos para os indivíduos e sociedades sob a ótica do capital humano, que prioriza a qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento capitalista globalizado, assinalada por Di Pierro (2008), como tendência no currículo dessa modalidade de ensino na América Latina.

6.2 Na Escola Municipal

6.2.1 Os professores

A escola possui onze professores atuando na educação de pessoas jovens e adultas com ensino fundamental. Duas professoras atuam no 1º e 2º ciclos e nove professores, sete mulheres e dois homens, nos 3º e 4º ciclos. A distribuição mostra que, ao contrário do que ocorre na outra escola, a predominância é do sexo feminino nesse grupo. Entre esses professores, está a professora que me substituiu no período em que estive licenciado para a realização dessa pesquisa.

Quanto à faixa etária, os professores apresentam idades entre 25 e 53 anos. Três com idades entre 25 e 30 anos, todos do sexo feminino. Sete professores, dos quais dois são homens, estão na faixa entre 38 e 50 anos e uma professora com mais de 50 anos (53). Da mesma forma que na outra escola, o grupo é composto em sua maioria por professores em idade madura, embora aqui estivessem presentes professores mais jovens, com idades inferiores aos 30 anos, cerca de 1/3 do grupo. Observamos também que esse grupo não apresenta distribuição homogênea por faixas etárias observada entre os professores da primeira escola.

Quanto à formação, todos possuem formação superior, cada um dentro da sua área específica, exceto as professoras das séries iniciais – uma é formada em biblioteconomia e a outra em letras. Dos nove professores que atuam no 3º e 4º ciclos, cinco possuem pós-graduação, sendo que três em nível de especialização e dois em nível de mestrado. Os outros professores (4) desse segmento não possuem formação acadêmica superior à graduação. Entre as professoras que atuam nas séries iniciais, uma possui especialização e a outra não informou. No que se refere à continuidade da formação, percebemos que, em comparação com a primeira escola, nesse grupo, a proporção de professores com pós-graduação (6/11) é

equivalente à da escola estadual (10/17). Essa informação, ao mesmo tempo, indica iniciativa por parte do grupo em dar continuidade à sua formação e carência dessa continuidade em outra parte quase igual.

Quanto ao tempo de magistério, o grupo varia entre 5 e 25 anos de atuação na profissão. Não há, entretanto, concentração desse aspecto em determinada faixa etária, mas uma distribuição quase equitativa. Dois professores informam estar com 5 anos de profissão; dois com 7 anos; um com 18 anos; dois com 21 anos; um com 22 anos; dois com 24 anos e; um com 25 anos. Podemos dizer que sete dentre os onze professores são profissionais com bastante experiência, de 18 anos ou mais no magistério.

Quando comparamos as idades com o tempo de magistério e a formação dos professores, percebemos uma possível relação entre essas informações. Observamos que as duas professoras que possuem mestrado estão com idades de 28 e 30 anos, figurando entre as mais jovens do grupo, com pouco tempo de profissão (5 e 7 anos). Os professores com especialização, ao contrário, são os mais velhos do grupo, com idades entre 39 e 50 anos, com exceção de uma professora com 25 anos. O tempo de magistério dos professores mais velhos vai de 21 a 25 anos e da professora mais jovem é de 5 anos. Esse quadro indica a tendência atual, dos mais jovens, em dar continuidade imediata à formação após a graduação e, também, entre os professores mais velhos, uma interrupção no processo de formação por iniciativa própria, como é o caso da formação acadêmica.

Como interpretar essas informações? Seriam necessários outros dados sobre o processo de formação desses professores para podermos interpretar com maior profundidade esse aspecto do perfil deles. Por exemplo: a relação temporal dos cursos de especialização com o tempo de profissão dos professores. Aconteceram logo após a graduação, no início da carreira, pouco ou muito tempo depois de iniciar a carreira? Ou ainda: qual a motivação para que os professores participassem desses cursos de pós-graduação?

Podemos, entretanto, levantar algumas hipóteses. Uma delas é que alguns desses professores podem ter se especializado logo após a graduação e ao iniciarem suas carreiras, mas, após algum tempo de trabalho, conseguindo trabalhar em três ou mais escolas e preenchendo com o trabalho todo o seu tempo, não tenham conseguido dar continuidade à sua formação acadêmica. Outra hipótese é que os professores graduaram-se em uma época na qual não se valorizava tanto a pós-graduação para a formação profissional, por isso participaram desses cursos de especialização com pouco ou muito tempo depois de iniciada a carreira. O que pode ter acontecido por necessidade pessoal ou por pressão de um plano de cargos e salários que “estimula” a continuidade da formação, como acontece em muitos

sistemas de ensino, inclusive no município de Niterói.

Influenciaria ainda a interpretação das informações sobre formação dos professores saber quais foram os temas dessas especializações. Foram na sua área de formação ou na área de educação? Voltadas para que aspecto do processo educativo? Quanto a isso não temos como levantar hipóteses.

A inferência que fazemos sobre essa relação temporal observada na formação continuada desses professores, se nossas duas hipóteses estiverem corretas, e nós as acreditamos plausíveis, é que tanto a formação acadêmica sem continuidade, e, talvez, estagnada, intuída na primeira hipótese, como a formação postergada e espaçada da segunda hipótese indicam uma formação continuada ocorrida exclusivamente em episódios de curta duração e esporádicos, em caráter compulsório, que permitem pouca profundidade nas discussões dos temas. Em consequência, pouco influem para a transformação da realidade escolar em prol de um currículo crítico para um processo de aprendizagem ao longo da vida. Como pensar e mediar a educação entendida dessa forma, se não aplicamos esse conceito em nossas próprias vidas?

Quanto à experiência profissional na educação de jovens e adultos, o tempo de atuação dos professores varia entre um mês e 18 anos. Seis deles com mais de 5 anos de atuação no segmento. Os outros cinco professores têm o tempo de atuação distribuído assim: três professores com 2 anos de experiência nessa modalidade de ensino, um com 4 anos e um com um mês de experiência.

O tempo de trabalho na escola varia de um mês a 10 anos, sendo que a maioria (7) com mais de quatro anos.

Coincide o tempo de escola e de atuação na EJA para sete dos onze professores. Dos sete, cinco estão há mais de 5 anos tanto na escola como na EJA, o que, como considerado para o grupo da escola tratada anteriormente, indica a presença de um núcleo docente estável nessa modalidade de ensino, na escola.

Dois professores têm quase tanto tempo de EJA quanto de magistério (18/24 e 5/7) e um professor tem tanto tempo de magistério quanto de atuação na EJA (7/7). Essa relação observada entre a experiência na profissão e na modalidade de ensino indica, junto com a relação entre tempo de escola e de profissão, que o corpo docente da escola, além de apresentar alguma estabilidade, possui bastante experiência no segmento.

Apenas uma professora não informou o tempo de magistério.

Quanto ao local de residência desses professores, sete deles residem no município de Niterói, distribuídos entre a Zona Norte da cidade (2) e a Zona Sul (6). Dois moram no Rio de

Janeiro, um na Zona Oeste e outro na Zona Sul. Outros dois moram em São Gonçalo. Também nesse grupo percebe-se, como na outra escola, a predominância de professores residentes no município de Niterói.

6.2.2 A relação com a Ilha, a EJA e a temática ambiental

Sem exceção, todos os professores desse grupo informaram que gostam de trabalhar no bairro. Dos onze professores, sete justificaram suas respostas. Os motivos apresentados por eles são os mesmos percebidos no outro grupo, da escola estadual, ou seja, “proximidade” em relação às suas residências e “tranquilidade” do bairro e da “comunidade”. Da mesma forma, nesse grupo, como no outro, as características da comunidade pesaram mais que a relação de proximidade com suas residências. Essa percepção está sintetizada na frase da professora P22: “Gosto da comunidade que me acolheu muito bem. Me sinto protegida”.

Distância e proximidade são adjetivos escolhidos por dois professores para justificar suas respostas. Quanto a isso, chama atenção o fato de os dois professores residirem no mesmo bairro do município e, no entanto, um deles entender a escola distante de sua residência e o outro a entender próxima.

Também, nesse grupo, os alunos são referência para que os professores gostem de trabalhar na escola e no bairro, como evidenciado por um deles na seguinte frase: “vale a pena trabalhar com grupos que contêm alunos interessados” (P18).

Nesse grupo, como no outro, vemos a indicação pelos professores de adaptação e afetividade em relação ao local de trabalho, portanto, favorecendo a atenção destes pelos problemas locais e pela comunidade, elemento essencial para a inserção da educação ambiental, com orientação crítica, no currículo da escola.

Quanto ao trabalho na educação de jovens e adultos ser opção pessoal ou não, dos onze professores, apenas um respondeu que não, mas não justificou sua resposta.

Dos dez professores que afirmam a opção pessoal pela EJA, sete justificaram a escolha. Dois deles apresentaram como justificativa o interesse dos alunos e, aqui, como na pergunta anterior, vemos as qualidades dos alunos como motivos para essas escolhas - “A maioria dos jovens e adultos não estudam somente por obrigação. Eles têm vontade de aprender” (P18). Outros dois justificaram a opção pelo trabalho com a EJA pela afinidade com alunos da faixa etária característica desse segmento da educação. Como exemplo,

citamos: “Me identifico com alunos de mais idade.” (P23). Dois outros, entretanto, justificaram ter escolhido trabalhar na EJA por ser menos trabalhoso ou mais tranquilo, como vemos na frase de uma das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental na escola: “Sempre pensei que seria menos esgotante trabalhar com jovens e adultos.” (P27).

Um professor justificou sua escolha pela necessidade de organizar sua carga de trabalho - “Necessidade de organizar o horário e distribuir a carga horária.” (P25).

Três professores entre os onze que compõem o grupo não justificaram terem escolhido trabalhar na educação de jovens e adultos. Percebemos, nesse grupo, o oposto do percebido no grupo tratado anteriormente. Aqui, o trabalho com pessoas jovens e adultas é informado pelos professores como uma opção pessoal, ao passo que, no outro grupo, essa relação foi negativa. Os motivos apresentados para essa opção, entretanto, nesse grupo, são coincidentes com os daqueles professores do outro grupo, da escola estadual, que também afirmaram ter feito escolha pessoal pelo trabalho na EJA.

Permanece, contudo, em relação aos professores da escola tratada aqui, as mesmas dúvidas levantadas quanto aos motivos dos professores da primeira escola em relação a essa escolha. O fator composição do horário na jornada de trabalho, explicitado como motivo pela opção em trabalhar com a EJA pelo professor P25 desse grupo (citação acima), pode ser o mesmo para os professores que afirmaram ter escolhido trabalhar com esse segmento da educação básica: a necessidade de ajuste de uma carga horária extensa de trabalho a que se obriga a maioria dos professores devido às peculiaridades da profissão.

Dessa forma, essas informações fazem-nos levantar a hipótese de que, também nessa escola, pode ocorrer a reprodução na EJA das metodologias, materiais e dinâmicas trabalhadas com crianças e adolescentes, fator assinalado por Di Pierro (2003) como obstáculo para a inserção da educação ambiental nessa modalidade de educação.

Embora possa repetir-se, nessa escola, a motivação pelo trabalho noturno e não na EJA, característica observada no outro grupo estudado como indicadora de carência de entendimento das peculiaridades da educação de pessoas jovens e adultas, aqui percebemos referências que não estavam presentes na escola estadual. Referimo-nos ao fato de professores (3) dessa escola terem indicado como motivo para suas escolhas as faixas etárias dos alunos, como afirma uma professora: “Para trabalhar com alunos de mais idade” (P24).

Quanto à inserção do tema ambiental na sala de aula, nove dos onze professores desta escola afirmaram “puxar assunto” sobre problemas ambientais com seus alunos. Apenas dois dizem que não o fazem.

Perguntados sobre a iniciativa dos alunos em falar na sala de aula de problemas

ambientais percebidos por eles no bairro (local/região), oito afirmaram que os alunos percebem problemas ambientais na Ilha e na cidade e falam nas aulas sobre eles. Dos três que responderam negativamente à pergunta, dois negaram anteriormente “puxar assunto” com os alunos sobre problemas ambientais.

Quando, entretanto, a pergunta questionava a percepção e comentários desses alunos em relação aos problemas ambientais de outros lugares (bairros, cidades, países), seis professores responderam que os alunos comentam, incluindo um dos professores que diz comentarem apenas às vezes. Dos cinco professores que responderam que os alunos não comentam sobre problemas ambientais em outros lugares, três já haviam negado que os alunos comentassem problemas do bairro.

Dois professores não indicaram a percepção e comentários dos alunos sobre problemas ambientais em outros bairros da cidade, outras cidades ou países. Entretanto, haviam indicado a percepção dos alunos quanto a problemas ambientais na Ilha da Conceição. Isso pode indicar que os alunos falam apenas (ou mais) dos problemas locais com esses professores. E, ainda, que o interesse desses alunos em relação a esse tema está voltado para suas comunidades.

Percebemos que nessa escola, como na outra, os professores indicaram de forma massiva a iniciativa em fazer presente o tema meio ambiente nas suas salas de aula. Todavia, no que tange à iniciativa dos alunos, percebemos que, aqui, essa relação foi diferente. Nessa escola, a percepção dos professores (8/11) das referências dos alunos aos problemas ambientais locais na sala de aula foi maior que na outra escola (10/17). Quando os problemas percebidos e falados pelos alunos referem-se a outros lugares, a relação mantém-se semelhante nas duas escolas – 6/11 na escola municipal e 9/17 na escola estadual.

Entretanto essa última observação não foi significativa para nos levar a conclusões, para esse grupo, diferentes das que já havíamos chegado anteriormente em relação ao primeiro grupo. Da mesma forma que na escola estadual, o tema meio ambiente, através das referências aos problemas ambientais, está presente na sala de aula e isso se deve mais às iniciativas dos professores. E, como consideramos para o primeiro grupo, isso é indicação de uma condição que pode favorecer a inserção da educação ambiental no currículo da escola. Todavia, lembramos que a preponderância da inserção das percepções e visões de mundo dos professores sobre a dos alunos pode significar a manutenção ou inserção das representações dos professores no universo representacional dos alunos. E, dessa forma, pode contribuir para a construção de uma visão de mundo crítica ou para a manutenção de uma visão hegemônica, das elites, que estabelecem, pelas relações de poder, as dinâmicas dominantes da sociedade.

No que se refere ao conhecimento dos professores sobre seus alunos, dez dos onze professores responderam que os alunos não são todos do bairro. Esclarecendo que um desses professores respondeu “sim”, os alunos são todos do bairro, mas em sua justificativa informa que é “a grande maioria” deles. Houve apenas um professor que podemos considerar que realmente afirmou seus alunos serem todos do bairro. Mas este não justificou sua resposta. Essa resposta destaca-se pelo fato de o professor em questão trabalhar há sete anos na escola apenas com a educação de jovens e adultos.

Esse conhecimento da origem dos alunos pelos professores está exemplificado na justificativa de que “muitos são de bairros vizinhos” (P23), ou, com demonstração de maior conhecimento, quando são identificados os locais de onde vêm os alunos da EJA dessa escola. O que faz um dos professores ao dizer que “eles são da Ilha, do Morro do Holofote [Barreto], de São Gonçalo [outro município], Barreto [bairro vizinho]” (P27).

Percebemos que esse grupo de professores apresentou melhor conhecimento de seus alunos que o grupo da escola estadual. Enquanto nessa escola a relação entre os professores que disseram os alunos não são todos do bairro e os que disseram sim, todos são do bairro, é de 10/1, na outra escola é de 11/6. No entanto, nessa escola, não há indicação sobre a relação entre o local de trabalho dos alunos e o fato de estarem matriculados na escola, como indicado na escola estadual. Isso reduz o grau de consideração dessas informações sobre os alunos dessa escola por seus professores quando se expressam sobre eles.

Mesmo assim, como na escola estadual, podemos dizer que o conhecimento que os professores indicaram ter sobre seus alunos pode favorecer o foco nas realidades locais, dos alunos e de seus grupos como ponto de partida para as ações pedagógicas nas práticas educativas desses professores. Isso não quer dizer que tal compreensão tenha sido incorporada às características conceituais da educação de jovens e adultos e da educação ambiental por esse grupo.

Quando procuramos saber desse grupo o que pensam sobre a inserção da educação ambiental no currículo escolar, se deve ser através de uma disciplina específica, da inclusão nas aulas de Ciências e Geografia ou de tema transversal em todas as disciplinas, obtivemos os seguintes resultados: dez professores indicaram que educação ambiental deve ser tema transversal no trabalho de todas as disciplinas do currículo, sendo que um deles assinalou que deve ser também uma disciplina do currículo (P27). Um professor assinalou que a educação ambiental deve ser trabalhada pelos professores de Ciências e Geografia em suas disciplinas (P24).

Também nesse grupo, como no outro estudado anteriormente, as respostas indicaram

que a característica de interdisciplinaridade e de transversalidade preconizada na LDB/96, na PNEA e nos PCN para a temática ambiental já é apropriada por eles, sendo um referencial e, possivelmente, um elemento de ancoragem da representação social de educação ambiental.

Quando perguntados sobre a participação em atividades ou projetos sobre o tema meio ambiente, ou em conversas e planejamentos sobre o tema na escola, cinco professores responderam que participam. Entretanto, um deles (P28) referiu-se a atividades ou projetos ocorridos em outro turno. Ao perceber isso, questionamo-nos se os outros professores, ao responderem afirmativamente a pergunta, referiam-se a atividades ocorridas na EJA. Dos cinco professores, além do citado, outros dois atuam em outros turnos de trabalho da escola. Desses três, dois atuam em sala de aula (P28 e P26) e um em atividade de coordenação (P22). De qualquer forma, o quantitativo das respostas que informou a não participação em atividades e projetos na escola, em relação à temática ambiental (6/11), pode indicar, também, pouca inserção de uma dimensão ambiental da educação no currículo da escola. Além disso, a divisão percebida no grupo em relação à questão pode ser indicação de que o currículo não se constitui da mesma forma para/com/por todos na escola.

Destacamos aqui a iniciativa de uma professora (P27) que, mesmo a pergunta não solicitando justificativa, fez, espontaneamente, referência à sua experiência pessoal como aluna do ensino fundamental em escola pública quando foi VIMA (Vigilante do Meio Ambiente).

Em relação a conversas e planejamentos com professores de outras disciplinas abordando o tema ambiente, quatro professores responderam ter participado de conversas ou planejamentos sobre a temática e cinco disseram que não.

As duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental não responderam a essa pergunta. O que pensar em relação a isso? Talvez as professoras não tenham respondido pelo simples fato de, no segmento em que atuam, haver apenas uma professora que trata das diversas áreas de conhecimento. Nesse caso, como conversar ou planejar com docentes de outras disciplinas? (Embora haja a possibilidade de um planejamento vertical entre segmentos do ensino fundamental, mesmo sendo, em geral, pouco considerada.). Por outro lado, pode ser que não tenha havido preocupação dos professores ou da escola, nesse segmento, em abordar a temática.

Quanto à frequência em que se deram essas conversas e planejamentos, informação solicitada na questão, dos quatro professores que disseram ter participado, apenas um não informou. Os três professores que prestaram essa informação disseram que essas conversas e planejamentos ocorreram “quase todos os anos da última década” (P20); “sempre quando

necessário” (P22) ou “a cada trimestre” (P24).

As frequências informadas pelos professores, além de díspares, reforçam a indicação da ocorrência pontual dos planejamentos sobre o tema ambiente na escola. Além disso, indicam que esse tema e a dimensão ambiental da educação não estão inseridos de forma ampla e permanente no currículo da escola.

Em relação ao conjunto das informações colhidas com o questionário sobre a participação dos professores dessa escola em atividades/projetos, percebemos uma divisão entre os professores que consideramos como uma contradição discursiva no grupo. Referimo-nos às frequências das respostas dos professores tanto sobre a participação em atividades (5/11) como sobre a participação em conversas e planejamentos (4/9). Reputamos a essa percepção certo estranhamento, pois nove entre os onze professores trabalham juntos, nessa escola, há pelo menos um ano. Como, então, o grupo divide-se, quase simetricamente, em relação à sua participação nessas questões? Como considerar essas repostas?

Na comparação entre as respostas às duas perguntas sobre participação em atividades e planejamentos sobre o tema ambiente, considerando aqueles que responderam às duas questões (9), percebemos que três professores responderam não ter participado de atividade ou de planejamentos sobre o tema. O que é significativo no contexto da reflexão acima, pois os três professores trabalham há mais de quatro anos na escola com EJA (4, 5 e 9 anos). Dois professores disseram que participaram de atividades, porém não de planejamentos, outros três, ao contrário, disseram não ter participado de atividades, mas participaram de planejamentos e, por último, um professor não participou de atividades ou de planejamentos. Observado isso, questionamo-nos: qual o motivo dessas distintas participações dos professores em atividades e planejamentos voltados para a temática ambiental?

Nas escolas municipais, ocorrem semanalmente reuniões de planejamento cuja duração média é de uma hora e 50 minutos. Nesses momentos, a princípio, todos os professores que trabalham no mesmo turno se encontram. Nessas reuniões são articulados os projetos desenvolvidos pela escola. Entretanto, nesses encontros não se tratam apenas projetos, pois, este acaba sendo o espaço para outras atividades, que nem sempre são diretamente ligadas ao planejamento pedagógico, mas de cunho administrativo. É preciso considerar, ainda, que nem todos os projetos desenvolvidos pela escola são elaborados por ela. Muitos são originados na Fundação Municipal de Educação, ou em outras instâncias, e chegam à escola já em fase de execução.

Quanto aos projetos, observa-se, de maneira geral, inclusive nos de origem externa, que há pouca preocupação com a fundamentação teórico-metodológica desses projetos. Estes

acabam por transformar-se em divisões de tarefas, segundo as ideias tidas por/para cada disciplina, a serem realizadas pelos professores com seus alunos e, posteriormente, expostos em uma “culminância” previamente agendada. Nesse contexto, o máximo que se consegue, algumas vezes, são parcerias, em geral duplas.

Ocorre ainda que não há um processo de registro e avaliação das ações que se promovem na escola, de percurso ou após a culminância. Dessa forma, o que resulta dessas intenções são apenas os resultados obtidos na exposição dos trabalhos finais. Assim, valoriza-se o produto final em detrimento do processo. Uma noção contrária ao entendimento da educação como processo continuado ao longo da vida, como a entendem as tendências críticas e transformadoras do pensamento educacional e ambiental.

A participação dos professores nessas atividades é individualizada e, muitas vezes, percebe-se, beira à obrigação, à realização de uma tarefa da qual não se pode desvencilhar. Acontece, também, certa resistência de alguns professores em participar de projetos e parcerias espontâneas quando convidados. Percebe-se que essa resistência embasa-se na percepção pelos professores de que as atividades em parceria e projetos coletivos são elementos que atrapalham o ensino dos conteúdos, acarretando prejuízos à formação dos alunos.

Essas observações e as informações dos professores ao questionário refletem o que Guimarães (2007) e Barcelos e Noal (2000) salientaram em suas pesquisas e que, aqui, novamente, citamos.

(...) os trabalhos coletivos, quando ocorriam, não eram vistos na perspectiva de um movimento conjunto, e sim como resultantes da soma dos trabalhos de todos os professores, que em um determinado momento (culminâncias) se juntariam para a apresentação dos trabalhos realizados. (GUIMARÃES, 2007, p. 108).

(...) grande parte dos projetos desenvolvidos nas escolas, não contaram na verdade com a adesão *afetiva* e, conseqüentemente, *efetiva* dos professores. (...) sua participação se dá muito mais em função de uma certa obrigação (BARCELOS; NOAL, 2000, p. 108, grifos dos autores).

É importante considerar em nossa reflexão o fato de a escola não possuir um Projeto Político-Pedagógico. Segundo a direção, este está em construção. Dessa forma, não há uma diretriz e uma orientação, estabelecidas pela organização da comunidade escolar, frutos das discussões desse grupo e fundamentada nas suas concepções políticas sobre a educação, sociedade e ambiente.

Essa reflexão leva-nos a considerar que as contradições dos professores sejam, em

grande parte, consequência da manutenção, nessa escola, de um trabalho segmentado, no qual cada professor realiza o currículo individualmente em sua disciplina de especialidade; do currículo que, por sua vez, tem valorizado os conteúdos conceituais em detrimento dos atitudinais e procedimentais; da qualidade impressa no pouco tempo de planejamento coletivo; do entendimento precário do trabalho com projetos e; da carência de um projeto político-pedagógico da escola. Esses fatores são obstáculos à efetivação de um processo educativo crítico e transformador, interdisciplinar, para a formação de sujeitos sociais ativos em suas comunidades e capazes de decidir com outros setores da sociedade os problemas socioambientais.

A discussão a seguir refere-se à busca das percepções dos professores desse grupo sobre problema e crise ambiental. Procuramos entender, também nesse grupo, quais os elementos que permeiam suas representações sociais sobre esses temas, organizando-as em sua constituição. Buscamos perceber em que se materializa, na cognição dos professores sobre os temas, o sentido de problema ambiental e crise ambiental. E, ainda, quais as relações trazidas por esses professores para esses objetos de suas representações sociais de meio ambiente.

Ao questionamento sobre sua percepção sobre problemas ambientais na Ilha e em seu entorno, nove professores desse grupo disseram perceber problemas no local. Apenas dois responderam negativamente a essa pergunta. A negativa da professora P19 pode referir-se ao seu pouco tempo na escola – apenas 1 mês. Já a negativa da P28 é justificada por ela com o fato de residir em outro município. Dos nove professores que disseram perceber problemas ambientais na Ilha, um não justificou sua percepção.

Os problemas ambientais da Ilha percebidos pelos professores são, em primeiro lugar, a poluição (4), o lixo (4) e a ocupação do espaço (4). Em segundo lugar, o trânsito (3) e a falta de vegetação (2). Outros problemas citados foram saneamento, dengue, enchentes e, até, falta de respeito com os animais. Mas esses problemas são citados uma única vez cada um.

Um dos professores deu uma lista grande de exemplos que, de certa forma, são representativos dos encontrados no grupo:

“Poluição do ar e sonora, moradias inadequadas, péssimas condições do trânsito e falta de conservação das pistas. Pichações, praias/mar poluído, ruas sujas, falta de árvores. Falta de respeito com os animais, o lixo não é reciclado” (P26).

Quatro professores referem-se ao lixo como problema ambiental. O lixo, na percepção

desse professores, está nas ruas, é excessivo e não é reciclado. Os exemplos que citamos a seguir sintetizam essa percepção. “Lixo, falta de lixeiras nas ruas” (P20) e; “o lixo não é reciclado” (P26).

Poluição é um problema ambiental percebido por quatro professores. A percepção desse problema está relacionada aos engarrafamentos, aos estaleiros (2), aos barcos, à Baía de Guanabara. É a poluição do ar, da água e sonora (2). Vejamos alguns exemplos dados pelos professores: “há muito engarrafamento (o que causa bastante poluição, inclusive sonora)” (P18); “Presença de estaleiros que poluem as margens da Baía de Guanabara” (P23).

Quatro professores perceberam a ocupação do espaço como problema ambiental na Ilha da Conceição. Esse problema apareceu nas respostas dos professores e foi relacionado à má utilização do espaço físico, que é intensa e produz riscos à população. Encontramos essas percepções representadas no que disseram a professora P23 – “O mau uso do espaço físico com construções” – e a Professora P27 - “Há um morro com problemas de saneamento, lixo, áreas de risco”.

O trânsito de veículos nas ruas da Ilha da Conceição é citado como problema ambiental por três professores. A percepção desses professores está bem representada no exemplo da professora P26: “péssimas condições do trânsito”.

Dois professores perceberam a falta do verde no ambiente local – “Falta de vegetação” (P25) e “falta de árvores” (P26).

Quando perguntados se percebiam problemas ambientais nos locais de suas residências e entorno destes, todos os professores afirmaram que percebem problemas ambientais onde moram. Na percepção dos professores, a poluição (5), o lixo (4), a ocupação do espaço (5) e os alagamentos das ruas (4) são os principais problemas em seus locais de residência. Essas percepções são sintetizadas na fala do professor P25 - “Barulho excessivo, intensa ocupação do espaço urbano, alagamento no período das chuvas, falta de coleta seletiva para o lixo doméstico”.

A poluição como problema ambiental nos locais de residência dos professores foi, como na percepção dos problemas na Ilha, a poluição do ar, da água e sonora, estando relacionada, nas respostas dos professores, à sua intensidade e também aos rios (2) e ao mar. Como, por exemplo, quando os professores disseram que há “Muita poluição” (P18); “poluição dos rios” (P28) e; “poluição do ar e sonora” (P26).

Quando o problema ambiental citado na questão foi o lixo, essa referência esteve relacionada à sua disposição nos espaços, às consequências dessa disposição quando chove, à coleta do lixo e sua seleção para reaproveitamento ou reciclagem. As percepções dos

professores estão exemplificadas nas respostas “lixo sobre as ruas” (P20) ou; “Falta de drenagem dos rios. Não há um bom recolhimento do lixo” (P23).

Quanto à ocupação do espaço como problema ambiental nos locais de suas residências e entorno, a percepção desse problema foi associada, em suas respostas, ao aumento das construções em suas áreas de moradia; às moradias inadequadas; à ocupação dos morros e encostas e às construções inacabadas e abandonadas que são ocupadas pela população. Vejamos dois exemplos: “A habitação desordenada em morros e encostas” (P19) e “*boom* imobiliário” (P20).

Os alagamentos como problemas ambientais foram citados nas respostas dos professores relacionados aos rios poluídos, ao período anual das chuvas (2) e à extensão desses alagamentos. Como podemos ver nas respostas da professora P22 – “alagamento de várias ruas do bairro”, do professor P25 - “alagamento no período das chuvas” e da professora P20 - “alagamento por causa do rio poluído”.

Quando a questão apresentada no questionário solicitou que definissem problema ambiental, apenas um professor não respondeu. Para o restante dos professores, problema ambiental é aquilo que agride o ambiente (5) ou também as pessoas (ser humano, população) (2). Alguns professores definiram problema ambiental como algo que afeta as pessoas (2) e o seu bem-estar (2).

Vejamos alguns exemplos de como os professores desse grupo declaram-se a esse respeito: “É desequilíbrio no ambiente. Um ambiente sujo, barulhento, o ar poluído, rios assoreados” (P23); “Qualquer problema que agrida a natureza e o ser humano” (P27); “Todo problema que afeta a saúde física e mental do cidadão” (P21) e; “Um problema que afeta o bem-estar da população” (P25).

Quando perguntados, a seguir, se acreditavam na existência de uma crise ambiental, todos os onze professores disseram acreditar na existência de uma crise ambiental. Entretanto, essa questão deixava espaço para que os professores justificassem suas respostas e apenas seis deles o fizeram. Nessas justificativas, os motivos para os professores acreditarem na existência de uma crise ambiental variaram entre a sua evidência nas transformações climáticas, na grande atenção dada às questões ambientais nos dias de hoje; a políticas e controles (público e privado) inexistentes ou ineficazes; às relações desenvolvidas historicamente entre o homem e a natureza e ao modelo de sociedade capitalista adotado pela sociedade (2).

Vejamos as respostas dos professores: “não temos uma infra-estrutura [sic] que suporte o crescimento da população” (P18); “as mudanças climáticas” (P21); “pela falta de políticas

públicas e controle por parte de empresas privadas do expurgo mal manuseado e destino incerto dos produtos químicos e tóxicos etc.” (P24); “de um modo geral a relação do ser humano, na construção da sociedade moderna, com o ambiente tem sido de extrema depredação sem sentir-se como parte integrante deste ambiente. Há uma crise de relação do homem com o ambiente” (P25); “a exploração de recursos naturais, a falta de educação generalizada e principalmente o individualismo estão chegando a níveis alarmantes. A sociedade capitalista em que vivemos promove a competição e a desigualdade social o que agrava a crise ambiental” (P26); “Há uma imensa, gigantesca e tenebrosa crise ambiental há muitas décadas, séculos. Se estão divulgando agora, é porque a situação encontra-se alarmante, insustentável” (P27).

Percebemos, nas respostas desses professores, uma diversidade de enfoques que representam algumas tendências de entendimento da crise ambiental. A referência ao crescimento populacional como insuportável pela infraestrutura alinha-se com os argumentos “malthusianos” do Clube de Roma (1968), para os quais o desenvolvimento técnico-científico não dará conta de resolver os problemas ambientais se a população mundial continuar a crescer exponencialmente, principalmente, nos países periféricos e menos desenvolvidos. Visão esta rejeitada na reunião de Estocolmo (1972) em prol de um novo conceito de desenvolvimento – ecodesenvolvimento, posteriormente denominado desenvolvimento sustentável (BARBIERI, 2008).

Já a referência às mudanças climáticas está mais voltada para uma tendência que atribui, primordialmente, a solução para os problemas no desenvolvimento de novos conhecimentos e técnicas. Nessa visão, as transformações climáticas estão associadas, principalmente, à emissão de gases estufa na atmosfera, maciçamente veiculada nas mídias de comunicação, por conta das incontáveis conferências internacionais. Necessitam, então, de novas tecnologias, substituindo as inadequadas, presentes nos meios de produção, juntamente com atitudes mais conscientes e preservacionistas dos indivíduos e da sociedade em geral para resolver os problemas ambientais. A ênfase aqui está na preservação do ambiente e não nas questões socioambientais como parte e consequência da crise.

A referência à falta de políticas públicas e de controle das empresas em suas atividades também se alinha, de certa forma, com esse entendimento, pois credita responsabilidade pela crise ambiental aos meios de produção, além de citar as consequências dos seus processos para o meio. Também não enfatiza a dimensão socioambiental da crise.

Destacam-se no grupo, pelas referências diretas às dimensões sócio-históricas que trazem e pela crítica ao modelo de desenvolvimento e sua filosofia capitalista, as respostas

dos professores de P25 e P26. As referências feitas por esses professores alinham-se com as tendências críticas de entendimento da crise ambiental. Esses professores abordam em suas justificativas uma gama de aspectos da complexidade do tema. Consideram a dicotomia entre homem e natureza constituída historicamente na sociedade, os reflexos da visão hegemônica de desenvolvimento no comportamento e atitudes dos indivíduos e na sociedade desigual, a questão da formação dos sujeitos e, também, o aspecto da exploração inadequada do meio ambiente. Dessa forma, indicam uma compreensão mais complexa das questões ambientais, ou melhor, socioambientais.

Tendo em mente os processos estruturantes e constituintes das representações sociais (objetivação e ancoragem), procuramos perceber minimamente os elementos presentes nas representações em relação a problema e crise ambiental. E chegar, também, a indícios das representações sociais de meio ambiente presentes nesse grupo. Consideramos, para ambos os grupos, as respostas dos professores às questões que tratam da identificação dos problemas ambientais da Ilha e do entorno de suas residências, em conjunto com as respostas às questões que tratam da definição de problema ambiental e da crença em uma crise ambiental.

Encontramos nesse grupo, como vimos ao longo da discussão sobre suas respostas às perguntas sobre os temas em questão, percepções semelhantes e singulares em relação ao outro grupo, da escola estadual.

Uma semelhança está na materialização de problema e crise ambiental cujo núcleo figurativo é constituído por lixo, poluição e ocupação (desordenada) do espaço. São objetos recorrentes nas comunicações sociais e alinhadas com o senso comum, com a ênfase dada a esses problemas nas informações produzidas e reproduzidas nas mídias, nos livros didáticos e campanhas de preservação da natureza, como ponderamos em relação ao primeiro grupo. Os dois grupos assemelham-se, ainda, quanto à proporção em que a poluição foi citada como objeto de suas representações – 9/11 na escola municipal e 14/17 na escola estadual.

Quanto às singularidades, percebemos, por exemplo, que a percepção da falta de áreas verdes na Ilha da Conceição é um objeto que não constitui o núcleo figurativo de problema ambiental para os professores da primeira escola. Outra percepção é que a ocupação do espaço como objeto das representações sociais dos professores ganha mais ênfase nas respostas desse grupo (9/11) do que no outro (9/17). A maior percepção desse objeto pelos professores desse grupo coloca-o no mesmo grau de importância que poluição, ambos em primeiro lugar de suas preocupações com o ambiente. Na escola estadual, a ocupação do espaço posiciona-se em terceiro lugar na preocupação dos professores.

A percepção dos alagamentos das ruas como problema ambiental, objeto considerado

por apenas um professor da escola estadual, é o terceiro em grau de importância para o grupo da escola municipal, considerado nas respostas por cinco professores. Essa é outra singularidade que diferencia os universos representacionais dos dois grupos estudados. Consideramos necessário destacar que a alta frequência das referências a alagamento nas respostas, provavelmente, está relacionada à época em que esses professores responderam o questionário preliminar da pesquisa. Isso ocorreu em abril/2010, quando as chuvas castigaram o município de Niterói, levando à decretação de estado de calamidade pública na cidade.

Percebemos que os sentidos atribuídos a esses objetos do núcleo figurativo das representações sociais - lixo, poluição, ocupação do espaço, alagamento - pelos professores focalizaram, de alguma forma, a qualidade de vida (6/11), o que guarda semelhança com o outro grupo. Nesse grupo, entretanto, os professores não se referem a essa dimensão das questões ambientais utilizando o termo “qualidade de vida”, como percebido entre os professores da escola estadual. Essa dimensão é percebida de forma mais explícita nas respostas do grupo da escola municipal quando se referem ao bem-estar (dos cidadãos e da população). Todavia, estendemos esse entendimento para aqueles professores que consideram as pessoas como vítimas dos problemas ambientais.

Também a atribuição de responsabilidade pelos problemas e pela crise ambiental apresenta semelhança entre os grupos. Percebemos, nesse grupo, referências (6) às ações do homem no ambiente como responsáveis pelos problemas ambientais. Nas respostas dos professores, muitas vezes, essas referências estão implícitas em resposta como “acúmulo de lixo (...), desmatamento” (P22). Lixo, sua produção e destinação, e o desmatamento são resultados das ações humanas de exploração do meio ambiente para produção de energia e bens materiais, consumo e destinação de resíduos. Dessa forma, na citação da professora, fica implícita essa atribuição de responsabilidade. Essa referência, entretanto, apareceu de forma direta na citação da professora P26 quando disse que problema ambiental “é agir sem pensar nas conseqüências [sic] para o lugar em que se vive e principalmente para as pessoas que vivem nesse lugar”.

Essa responsabilização pelos problemas e pela crise ambiental foi, também, nas respostas dos professores, associada aos barcos, aos estaleiros e aos hortigranjeiros, identificando de forma clara os agentes responsáveis. Mas, o que prevalece nesse grupo, como no outro, é o agente indefinido, impreciso, como visto acima.

Percebemos, contudo, a focalização, por três professores, das responsabilidades sobre os problemas e a crise ambiental nas políticas e ações públicas (nesse caso, também privadas), de controle e punição das atitudes inadequadas em relação ao ambiente. E, pudemos perceber,

ainda, nesse grupo, a atribuição de responsabilidade, com uma visão mais crítica e complexa, em dois professores (P25 e P26), que consideram em suas respostas as implicações do processo civilizatório nas relações entre homem e natureza.

A presença de certa focalização, no ambiente físico, nas respostas desses professores (5/11) esteve presente em uma proporção maior que no primeiro grupo (7/17). Essa informação indica a presença de elementos de uma visão naturalista e/ou utilitarista em relação ao ambiente no universo representacional do grupo. Porém, esses elementos encontram-se, nesse grupo, com o foco por parte de alguns professores (6), também, nas questões sociais, nas consequências dos problemas e da crise para o ser humano (pessoas, cidadão, população). Esse enfoque é explicitado pelos professores ao relacionarem problema ambiental ao bem-estar (2). Nota-se aqui uma semelhança entre esse grupo e o estudado anteriormente, que, por sua vez, mantinha seu enfoque na qualidade de vida (9/8).

A manutenção de três núcleos focais de pensamento nas percepções dos professores sobre problema e crise ambiental, observada em relação à escola estadual, parece repetir-se nesse grupo. Assim como nas respostas do grupo anterior, notamos nas desses professores a focalização no ambiente físico, na qualidade de vida e nas ações humana sobre o meio ambiente.

Percebemos, no grupo de professores da escola municipal aqui tratados, também uma “polifasia cognitiva”. Nesse, como no primeiro grupo, o universo representacional relativo aos temas relacionados ao meio ambiente encontra-se povoado de objetos e sentidos que indicam a presença e convivência de representações de ambiente naturalistas, utilitaristas e complexas.

Pelo conjunto das respostas, percebemos que os professores desse grupo estruturam suas representações sobre problema ambiental em núcleos figurativos nos quais estão, principalmente, nas imagens do lixo, da poluição, da ocupação desordenada do espaço. Contudo, diferentemente do primeiro grupo, neste, o objeto alagamento equipara-se à poluição na materialização de problema ambiental. Entendemos, portanto, que esses são os principais elementos organizadores das suas representações de problema ambiental.

Como no outro grupo, os professores atribuem sentido a esses elementos, ancorando-os em diversos aspectos que constituem as dimensões desses problemas, como as responsabilidades individuais, coletivas e do poder público; a ausência ou precariedade de infraestrutura; o modelo socioeconômico de sociedade e; a baixa qualidade de vida das pessoas. Mas, nesse grupo, a definição de responsáveis ocorre com maior definição por parte de alguns professores quando em suas respostas são responsabilizados os barcos, os estaleiros

e os hortigranjeiros. No grupo anterior, as responsabilidades mostraram-se mais difusas.

Quando o problema ambiental materializa-se através da imagem do lixo, também nesse grupo, percebemos que a preocupação maior é em dar fim ao lixo em detrimento de uma preocupação com sua redução e produção. Destacamos, novamente, a possível influência das campanhas, das informações veiculadas pela mídia, da existência de um mercado para a reciclagem dos resíduos produzidos pela sociedade de consumo e da acomodação no imaginário social de um aspecto negativo historicamente agregado ao lixo (EIGENHEER, 2003). Percebemos ainda que, para esse grupo, o problema lixo é uma questão, principalmente, de infraestrutura pública, de pouca eficiência do poder público em dar fim ao lixo que se acumula nas ruas, que não tem bom recolhimento.

Também para os professores da escola municipal, a poluição é um elemento que ganha sentido com relação aos efeitos das atividades humanas na qualidade do ar, da água e em relação aos sons (ruídos) no ambiente. Contudo, a poluição dos rios ganha um destaque que não houve no outro grupo e ocorre, ainda, referência aos resíduos químicos das atividades industriais. Nesse grupo, da mesma forma, os sentidos relacionados aos objetos imagéticos de suas representações são recorrentes e quase que hegemônicos em nossa sociedade – poluição e lixo - devido ao tratamento que recebem nas mídias de comunicação e sua veiculação de forma massiva.

A maioria das referências dos professores à poluição parece enfocar seus efeitos para o ambiente físico, principalmente, no que se refere à poluição do ar e da água. Entretanto, nas referências à poluição sonora é muito provável uma maior preocupação com seus efeitos para a qualidade de vida das pessoas.

Os estaleiros e os barcos indicam nesse grupo, como no outro, uma focalização do problema poluição na realidade local e na Baía de Guanabara. Referência, também, de uma relação entre a Ilha e um contexto mais global do problema. O sentido da responsabilidade recai sobre uma entidade (estaleiro, barcos) que deve ser regulada, punida, transformada para que deixe de poluir. Contexto no qual, para esse grupo, encontramos um novo elemento: as indústrias que lidam com produtos químicos e os resíduos que produzem. Repete-se com esses professores a crítica à inoperância do poder público em fazer cumprir os dispositivos legais que visam à regulação das ações antrópicas no meio ambiente.

Quando o objeto é a ocupação desordenada do espaço – que, nesse grupo, ganha maior ênfase -, os sentidos são percebidos nas atribuições das responsabilidades. As referências são em relação à organização do espaço, à ação não planejada, às consequências para o meio e as pessoas dessa ocupação desordenada, ao desgaste das encostas dos morros.

Em relação à crise ambiental, esta não tem como principal no núcleo figurativo das representações sociais as questões climáticas, como no grupo anteriormente estudado. Nesse grupo, não há coincidência de elementos nas diferentes respostas. Percebe-se, nas justificativas dos professores para a existência de uma crise ambiental, que há uma igualdade nas referências às mudanças climáticas, ao crescimento populacional, às políticas públicas e às responsabilidades das empresas, à relação homem-natureza e ao modelo de civilização. Há, portanto, no grupo, a presença de elementos distintos de uma realidade socioambiental complexa. Contudo, como observamos anteriormente, essa complexidade só se explicita nas justificativas de dois professores (P25 e P26).

Nessa questão, o sentido da responsabilização pela existência de uma crise ambiental, para esse grupo, recai sobre as políticas públicas de controle das ações humanas no meio, a relação entre a infraestrutura, suporte e crescimento populacional, a relação entre o homem e a natureza e a crise civilizacional. Destacamos que, nesse grupo, em relação ao conjunto das questões voltadas para o tema, há melhor definição em relação aos responsáveis. Além disso, notamos que as distintas atribuições encontradas nas respostas dos professores indicam a convivência, no universo representacional do grupo, de sentidos relacionados às diversas dimensões das questões socioambientais. Isso já se indicava em questões anteriores e aproxima-se do entendimento contemporâneo de problema e crise ambiental.

Entretanto, percebemos no grupo, como no estudado anteriormente, que a responsabilidade, como sentido na ancoragem nas representações sociais, encontra-se diluída em distintas qualidades de agentes: o indivíduo, os grupos, o poder público e o modelo socioeconômico e civilizacional. Sem predominância quando a referência é a crise ambiental. Mas, permanece a responsabilização de um ente genérico, o homem impreciso, o que pode inviabilizar a construção de uma atitude crítica e contribuir para a reprodução de noções predominantes no senso comum e para a manutenção das posturas hegemônicas em nossa sociedade.

Que conclusões podemos tirar em relação à forma como esse grupo representa socialmente problema ambiental, crise ambiental e meio ambiente?

Entendemos que as representações desses professores como grupo estão impregnadas com noções do senso comum. Como no outro grupo, os elementos que se apresentam como principais no núcleo figurativo das representações sociais desse grupo são os mais frequentemente enfatizados pelas mídias e objeto de campanhas e projetos de iniciativas públicas ou privadas para preservação do meio ambiente – lixo e poluição, principalmente.

Também nesse grupo, ganha maior ênfase, a vitimização do ambiente pelas ações

humanas e as referências às atitudes e comportamentos inadequados, com a diluição das responsabilidades atribuídas e o caráter abstrato dado ao responsável (homem) nesse processo. Como referido em relação ao outro grupo, esses sentidos na ancoragem de problema e crise ambiental inserem-se nas representações em consequência de sua presença e recorrência nas comunicações sociais, como sinalizado por Mauricio (2007) e Waldman (1990), e do próprio processo educativo formal, como em Mazzotti (2001) e Guimarães (2007). O que pode resultar em tendência para uma compreensão unilateral das crises ambientais (Mazzotti, 2001), não contribuindo, dessa forma, para a inserção de uma educação crítica na escola.

Percebemos que nesse grupo as objetivações das representações sociais de problema ambiental estão na experiência de vida urbana. Isto pode ser mais intenso para os professores tratados aqui do que no outro grupo, pois novos elementos (ausência de áreas verdes) surgem no núcleo imagético das representações e outros (ocupação desordenada do espaço e alagamentos) aparecem com maior frequência. Essa frequência está associada ao maior peso da preocupação com a qualidade de vida encontrada nos sentidos referidos a essas imagens de problema ambiental. Quanto à crise ambiental, percebemos, nesse grupo, um núcleo figurativo constituído com imagens das mudanças climáticas, do crescimento populacional, com sentidos referidos às políticas públicas, às responsabilidades das empresas, à relação homem-natureza e ao modelo de civilização. Essa estruturação das representações leva ao entendimento de que as objetivações das representações de crise ambiental desses professores estão na experiência de vida urbana, pois estão referenciadas com as relações dos objetos imagéticos de seu núcleo com as consequências para a qualidade de vida urbana.

Como no grupo anterior, percebe-se, nesse grupo, a tendência naturalista de representação de meio ambiente, dado o número de referências para definição de problema ambiental, para a agressão ao ambiente físico e para o homem como responsável por esses problemas e pela crise ambiental. Contudo, diferentemente do outro grupo, neste não encontramos referências explícitas à exploração dos recursos naturais e indícios de uma crença irrestrita no desenvolvimento tecnológico como solução para os problemas e para a crise ambiental. Isso, de certa forma, afasta do universo representacional do grupo, os sentidos de representações antropocêntricas de meio ambiente, mas não indica definitivamente a ausência dessas noções, como observamos em relação às respostas dos professores sobre a existência de uma crise ambiental.

Semelhante ao primeiro grupo, o aspecto utilitarista e antropocêntrico das representações é referido de forma crítica e negativa pelos professores, o que podemos

perceber na fala da professora P23: “mau uso do espaço físico”. Porém, a ausência dessa dimensão crítica, nas respostas da maioria dos professores, pode indicar a presença de visões utilitaristas e antropocêntricas no universo representacional do grupo.

A tendência de uma focalização das representações no entorno próximo, na realidade local, com as referências aos problemas ambientais da cidade, natureza transformada pela trajetória humana no planeta, ocorre nesse grupo, como no anterior. Sendo acrescida, por muitos professores, da dimensão social dos problemas ambientais, no universo representacional do grupo, com a percepção das implicações desses problemas na qualidade de vida e bem-estar das pessoas. A predominância desse entendimento no universo representacional do grupo é positiva para a inserção, no currículo da escola, de uma orientação crítica, transformadora e emancipadora de educação.

A polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 1978; ALVES-MAZZOTTI, 1994), pontuada em relação aos elementos e sentidos colhidos no universo representacional do grupo, mostra a convivência de elementos de visões distintas de mundo e um possível processo de transição dos elementos nas representações. Como no grupo anterior, no contexto dessa polifasia cognitiva, percebemos a predominância de elementos do universo consensual das representações sociais de meio ambiente, do senso comum, com concepções naturalistas, utilitaristas e antropocêntricas. Da mesma forma, como no grupo da escola estadual, no contexto desse grupo, essas noções naturalistas e antropocêntricas convivem com perspectivas subjetivas de qualidade de vida e visões críticas em relação à construção social histórica das relações homem/sociedade e ao processo civilizacional.

O que pudemos perceber, no que tange à educação ambiental nesse grupo, é que, como na escola estadual, prevalecem as práticas isoladas e pontuais em detrimento de uma ação interdisciplinar. Isso, mesmo com a indicação de que o grupo considera que a educação ambiental deva ser transversal às disciplinas do currículo. A divisão quase simetricamente observada entre os professores, em relação à participação e planejamento de atividades voltadas para a temática ambiental e as características nas reuniões de planejamentos da escola, mostra a ineficiência do planejamento coletivo para essa dimensão da educação. Como no grupo anterior, há indicações de uma participação “passiva” e “não-elaborativa” nas atividades coletivas da maioria dos professores.

A ausência de ações coletivas não favorece a transformação das representações nesse grupo. Mantendo-se nas ações individualizadas, as práticas de educação ambiental nessa escola serão, a princípio, guiadas principalmente pelas representações naturalistas, utilitaristas e antropocêntricas preponderantes no grupo, aproximando-se das tendências que se encontram

fundamentadas em concepções e visões que reiteram o paradigma científico hegemônico (DIB-FERREIRA, 2010). As vertentes críticas de educação ambiental, que problematizam, em alguma medida, esse paradigma, mesmo estando presentes, como tendência, no grupo, ocorrendo também no isolamento das disciplinas, não se constituirão em “pressões de inferência” significativas para o grupo, portanto não terão poder e transformação do universo representacional do grupo. Essa perspectiva é a mesma vislumbrada na escola estadual.

Quanto à especificidade curricular da EJA, à diversidade de necessidades, de interesses, de capacidades, de habilidades, de conteúdos retidos nos processos formativos, característica de seu público, essa escola não difere da escola estadual e reproduz a realidade percebida por Joia *et al.* (1999), citados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), na qual parece haver a reprodução dos conteúdos do ensino regular nos currículos de EJA. Contexto que pode ser significativo da carência encontrada na formação inicial e continuada dos professores para atuação nessa modalidade de ensino, como ressaltado por Di Pierro (2003). A inexistência de um currículo adequado às características peculiares da educação de jovens e adultos e outras observações feitas no decorrer desse texto, como, por exemplo, a indicação do peso do fator composição do horário para atuação dos professores na EJA, é obstáculo para a construção de um currículo crítico, transformador e emancipador na escola.

6.3 As duas escolas, um só grupo: os professores da EJA na Ilha da Conceição

Vimos que, tanto na escola estadual como na escola municipal, os professores são maduros e experientes, a maioria com idades acima de 38 anos; que a maior parte do grupo está na profissão há mais de 7 anos e; que grande parte deles atua na EJA há mais de 6 anos.

Notamos ainda que, no conjunto, os professores gostam de trabalhar no local e entre eles formam-se núcleos estáveis de professores que permanecem nas escolas após iniciarem sua atuação nelas. Essa situação, segundo nosso entendimento, pode estar associada à afetividade desenvolvida pela escola e pelo local, pela característica dos alunos, da comunidade e do trabalho na EJA, como também à acomodação de horários favoráveis aos professores em suas jornadas de trabalho, como relatado por alguns professores. Percebemos, ainda, que os professores mostram um relativo conhecimento sobre seus alunos – origens, atividade de trabalho e relação com a opção de matrícula destes nas escolas da Ilha. Esse contexto poderia favorecer, em nosso entendimento, a realização da educação de jovens e

adultos na Ilha em dinâmicas confluentes com as ideias freireanas de educação popular para uma educação crítica, emancipadora e transformadora.

Entretanto, a possibilidade de os professores optarem pelo trabalho na EJA por acomodação de horário leva-nos a pensar que não existe no grupo um entendimento conceitual da educação de jovens e adultos como modalidade de ensino, conforme é preconizado nas orientações curriculares e nos consensos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos. E que, dessa forma, esses professores podem estar reproduzindo, em seu trabalho nessa modalidade de ensino, as mesmas dinâmicas planejadas para o ensino regular. Essa possibilidade mostra-se mais forte em relação à escola estadual, por existir lá tanto a modalidade regular de ensino noturno como a supletiva.

Percebemos que os professores das escolas públicas da Ilha que atuam na EJA entendem que a temática ambiental deve ser interdisciplinar e não assunto de uma disciplina específica ou das aulas de Ciências/Biologia e Geografia. Entretanto, mesmo com esse entendimento, esses professores indicaram que, nas escolas, as atividades voltadas para essa temática são pontuais e que suas participações nessas atividades ocorrem de forma mais passiva do que elaborativa. O que atribuímos, de certa forma, à inexistência de um planejamento coletivo eficiente para essas atividades, e às consequências disso para concretização dos projetos, que se tornam incipientes. Ou, ainda, há um desconhecimento das etapas de execução de projetos na realização do currículo escolar.

Quanto ao universo representacional dos professores em relação aos objetos problema e crise ambiental, para os quais consideramos as imbricações com o objeto meio ambiente, percebemos a presença de elementos naturalistas, antropocêntricos, utilitaristas e de um meio ambiente complexo nas objetivações e ancoragens dos professores para esses temas. Ao mesmo tempo em que os professores deram ênfase, nas respostas sobre problema ambiental, ao ambiente físico e à vitimização do meio ambiente em decorrência das ações humanas, essas referências, de alguma maneira, mostraram-se críticas nas respostas de muitos. Além disso, notamos no grupo uma focalização dos sentidos dados aos objetos na qualidade de vida em suas perspectivas subjetivas, que, como vimos com Minayo, Hartz e Buss (2000), contrapõem-se às perspectivas objetivas que medem a qualidade de vida apenas pelas necessidades básicas determinadas pelo modelo de desenvolvimento socioeconômico (posse de bens, renda *per capita* etc.).

Percebemos, contudo, que, nas respostas dos professores sobre problema ambiental, houve uma focalização nas realidades locais, nos elementos de uma natureza transformada com preponderância dos problemas urbanos – lixo, poluição, ocupação desordenada do

espaço.

O universo representacional percebido no grupo como um todo – escolas estadual e municipal –, com seus núcleos figurativos e referências de ancoragem, traz indicações de que as representações sociais dos objetos problema e crise ambiental são objetivadas na experiência de vida urbana.

No conjunto das respostas desses professores, tais elementos constituintes das representações indicam que as representações dos professores estão impregnadas pelas percepções do senso comum, sob a influência das mídias de comunicação, dos temas e assuntos mais veiculados pelos meios de comunicação em sociedade. E, assim, sofrendo os efeitos das distorções nas traduções feitas por aqueles - divulgadores dos conhecimentos científicos - que respondem pelas tentativas de tornar o universo reificado acessível ao universo consensual do pensamento social (MAZZOTTI, 2001).

No universo representacional desses professores, em que se constituem as representações sociais de problema, crise ambiental e meio ambiente, estão presentes elementos de uma crítica ao modelo de sociedade capitalista de consumo com suas consequências para as relações homem/sociedade-natureza e referências ao entendimento de uma crise civilizacional. Esses elementos, mesmo indicando uma possível transição nas representações para esses temas no grupo e uma aproximação com tendências mais críticas na educação e da dimensão ambiental desta, estão presentes nas respostas de poucos professores no grupo, o que não lhes confere poder de inferência sobre a totalidade do grupo. Não são capazes, portanto, de provocar uma transformação das representações preponderantes no grupo e, dessa forma, prevalecem as representações naturalistas e antropocêntricas no universo representacional dos professores.

A “polifasia cognitiva” observada no universo representacional do grupo, tanto indica uma característica de convivência de elementos contraditórios no processo de constituição das representações sociais, como uma leitura de mundo e um fazer pedagógico que não conseguem desvencilhar-se de caminhos educativos traçados pela racionalidade dominante na sociedade moderna. Dessa forma, como vimos com Guimarães (2007), os professores, não sabendo fazer diferente, reproduzem práticas pedagógicas tradicionais, produzindo na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador.

Nosso objetivo com a aplicação do questionário preliminar, cujas respostas tratamos no decorrer desse texto, foi buscar indícios das representações sociais sobre problema e crise ambiental e, com as possíveis aproximações, das representações de meio ambiente. Foi nosso intuito, ainda, destacar, entre os professores do grupo, aqueles que mostrassem tender para

vertentes críticas de educação ambiental, que, em alguma medida, problematizem o paradigma científico hegemônico (DIB-FERREIRA, 2010).

Do grupo de 28 professores aos quais aplicamos o questionário preliminar da pesquisa, seis destacaram-se por indicarem, de alguma forma, construir representações estruturadas sobre os elementos de um entendimento mais complexo das questões socioambientais.

Sobressaíram no grupo os professores P2, P4 e P14, na escola estadual, e os de P25, P26 e a P27, na escola municipal.

Percebemos que esses professores indicaram, em suas respostas, as características semelhantes entre os grupos das duas escolas. Mas distinguiram-se dos outros por terem sido os responsáveis pela manutenção, no universo representacional do grupo, dos elementos de um entendimento mais complexo sobre os temas abordados. Esses professores parecem manter, como o grupo dos 28, de uma maneira geral, certa afetividade pelo local de trabalho e têm a EJA como escolha pessoal; percebem as questões ambientais no cotidiano e nas expressões dos alunos; participam de atividades e projetos sobre as temáticas ambientais embora não tenham participado da elaboração delas; apresentam entendimento conceitual da transversalidade da temática ambiental na educação escolar, de caráter interdisciplinar e; de forma distinta do restante do grupo, indicam maior amplitude de aspectos nas objetivações e ancoragens em relação aos objetos problema e crise ambiental e meio ambiente, explicitando considerações sobre as dimensões históricas, sociais, culturais das questões ambientais, além de manifestarem um viés crítico em suas representações, em relação ao modelo de sociedade desenvolvimentista e de consumo e a uma crise civilizacional.

São esses professores que, a princípio, parecem poder aproximar-se, em suas práticas educativas, das tendências críticas da educação e de uma educação ambiental crítica, emancipadora e transformadora. É, portanto, com esses professores que iremos procurar as memórias sociais que podem justificar a forma como parecem distinguir-se do restante do grupo.

7 ENTREVISTAS - CONFIRMANDO INDÍCIOS E PROCURANDO OUTROS

Por uma aparente tendência às vertentes críticas de educação ambiental, procuramos confirmar os indícios que levaram à seleção dos professores que se destacaram no grupo por suas representações mais complexas dos objetos em questão nesse estudo. Foram 6 entrevistados no total de 28 questionários respondidos, 3 da escola municipal e 3 da estadual. Buscamos, também, com esses docentes, elementos de suas memórias que estes acreditam justificar suas representações e tendências.

O roteiro da entrevista (Anexo III) foi constituído por dez perguntas. Essas perguntas buscavam confirmar com esses professores suas representações sobre meio ambiente – agora em questão direta sobre este objeto -, problema e crise ambiental; suas concepções de educação ambiental; saber sobre suas práticas educativas voltadas para o tema meio ambiente; se percebiam-se como educadores ambientais; e como construíram, ao longo da vida, a relação com a temática, que mostraram ter nas respostas ao questionário preliminar da pesquisa.

7.1 As representações sociais de meio ambiente

No que tange às representações sobre meio ambiente, dois professores confirmaram em suas falas, quando solicitados a definir esse objeto, representá-lo de forma complexa, com elementos de um meio ambiente constituído na interação de seus componentes. Esses professores incluíram, em suas definições, o homem como um desses elementos constituintes inter-relacionados e os vieses sociais e culturais intrínsecos à complexidade do conceito de meio ambiente.

Meio Ambiente é o meio em que nós vivemos. Seja com elementos naturais, elementos culturais, todos envolvidos. (...) O nosso meio com os elementos naturais, sociais. As próprias relações sendo responsáveis por esse meio ambiente (P14).

Eu vejo meio ambiente não só como a natureza, essa coisa do espaço natural, as plantas, os animais, mas também a interação do homem nesse meio. Então pra mim, meio ambiente seria

um meio ambiente social, também. Como que a sociedade se relaciona nesse contexto natural (P26).

Os outros professores, com poucas diferenças entre suas repostas a essa questão, manifestaram representações em que os elementos principais são os componentes físicos do meio, com uma visão antropocêntrica e dicotômica sobre o objeto. Nas respostas desses professores, mesmo estando o homem incluído como componente do meio ambiente, e, portanto, afastando-se de uma representação apenas naturalista, o meio é representado como o espaço habitado ou um conjunto de elementos. Como podemos perceber nos exemplos: “Espaço ao nosso redor. (...) qualquer espaço onde a gente está” (P4) e “Meio ambiente para mim é o espaço onde nós habitamos, né?!” (P2). Dessa forma, para esses professores, ainda prevalece, num primeiro momento, a separação natureza-homem.

Entretanto, nas questões seguintes, que tratam de problema e crise ambiental, outros elementos incluem-se nas representações dos professores entrevistados. Ao tratar de problema e crise ambiental, os professores trazem à tona os elementos críticos presentes em suas representações. Os professores falam de aspectos sociais e psicológicos, da inviabilidade do modelo socioeconômico vigente e das consequências socioculturais desse modelo para a sociedade e para a natureza. Podemos perceber isso em algumas falas.

Por que a sociedade de consumo, ela nos leva a..., nos estimula a consumir sem a gente pensar nas consequências [sic] desse consumo. E muitas das vezes a própria necessidade de consumir determinado item. Consome-se simplesmente pelo consumo (P4).

Existe um ponto de tensão imenso entre os desejos econômicos, os interesses econômicos e a preservação do meio ambiente. Em algum momento os dois são até antagônicos, caminham em direções opostas (P2).

As distintas organizações dos elementos representacionais do objeto meio ambiente, que pudemos perceber nas falas dos professores, indicam a dinâmica da constituição dessas representações. Os professores - uns mais que outros - deixam transparecer que possuem o entendimento da existência de outros elementos além dos de uma natureza “natural” quando é necessário expressarem-se sobre meio ambiente, conceituá-lo, ou definir esse objeto. O que pode constituir-se em reflexo de uma pressão de inferência exercida pela situação da entrevista e, talvez, pelo currículo oficial, com suas orientações curriculares, em que se faz necessário um discurso condizente com a complexidade da temática preconizada no campo

educacional. Mas, ao falarem de forma mais descontraída, prevalecem elementos de visões antropocêntricas e de uma relação homem-natureza dicotomizada, característica do senso comum, refletindo, aparentemente, aquilo que é mais imediato, para esses sujeitos, no pensamento em relação ao objeto.

Essa dualidade é pertinente ao processo de elaboração das representações sociais. Nas condições de elaboração cognitiva sobre os objetos, ocorre não só a pressão de inferência das situações de conversação, mas a dispersão da informação em relação ao tema na sociedade – que produz um excesso de informações sobre o objeto representado - e a focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista. Nessas condições, segundo Alves-Mazzotti (1994), o sujeito é levado a utilizar “lugares comuns” e “fórmulas consagradas” ao avaliar objetos e eventos sociais, sem preocupação de sua integração em um todo coerente.

Dessa forma, mesmo entre esses professores que inicialmente se destacaram pela inclusão dos elementos de uma compreensão mais complexa do tema, apenas dois mantiveram uma estruturação estável de suas representações. Independentemente do objeto em questão – se problema ambiental, crise ambiental ou meio ambiente – não privilegiaram os aspectos naturais em detrimento dos sociais, econômicos e culturais em suas definições dos objetos.

A presença de um núcleo figurativo das representações sociais de meio ambiente, para a maioria desses professores, constituído pela materialização do meio ambiente do entorno que envolve o homem – “espaço ao nosso redor”, “onde a gente está”, “onde nós habitamos” – sinaliza para uma objetivação das representações sociais no ambiente que envolve o ser humano. No caso dos professores em estudo, como vimos no capítulo anterior, essas representações encontram sentidos de ancoragem nos aspectos físicos da sociedade urbanizada, ligados aos seus reflexos na qualidade de vida das pessoas. Com isso, as representações desses sujeitos são objetivadas no entorno urbano. Já o caso dos dois professores que se distinguem por suas representações complexas, a presença de aspectos sociais, culturais e da integração homem-natureza no núcleo figurativo de suas representações sociais de meio ambiente, leva a percebermos uma objetivação dessas representações em um ambiente integral. Isto se confirma nas referências de ancoragem dessas representações nas relações entre os diversos componentes do meio que esses sujeitos valorizam em suas falas.

Quanto às representações de problema e crise ambiental, estas, para os entrevistados, apresentam um núcleo figurativo constituído por imagens que não se restringem à vida urbana, como vimos na análise do questionário preliminar em relação à maioria dos professores em estudo. Nas entrevistas, percebemos que no núcleo imagético das

representações sociais de problema e crise ambiental estão presentes as questões da crise energética e da água, por exemplo, que compõem um quadro mais amplo de imagens nessas representações. Nas ancoragens dessas representações, essas imagens encontram referência nas consequências não só para aqueles que vivem nas cidades. Mantendo como referência a qualidade de vida, mas acrescida aqui das referências ao consumismo, ao materialismo, à inviabilidade do modelo econômico, as representações sociais de problema e crise ambiental dos entrevistados objetivam-se em aspectos de uma crise ambiental global e não apenas na experiência de vida urbana como foi percebido para a maioria dos professores na análise do questionário preliminar.

Esse quadro parece indicar que, na estruturação das representações sociais dos objetos que colocamos em questão, a complexidade na compreensão do tema imbricante adquire importância, para a maioria, quando os professores referem-se a problema ambiental e crise ambiental. Quando representam o meio ambiente, sem colocar em questão os problemas ou a crise, os elementos que prevalecem nas representações são aqueles de uma visão naturalista e antropocêntrica do objeto e das relações homem-natureza. O que, de alguma forma, relaciona-se com a própria construção no pensamento social da relação homem-natureza, em que as implicações sociais, econômicas e culturais são incorporadas na medida em que se dá a constatação dos problemas ambientais e a necessidade de refletir e encontrar soluções para eles (Capítulo 1).

Nesse contexto, como vimos anteriormente, quando tratávamos da interpretação das respostas aos questionários, o senso comum, influenciado pelas informações circulantes nas comunicações midiáticas em nossa sociedade, reforça, sob essa influência, o paradigma hegemônico de uma sociedade socioeconômica insustentável, mantendo, inclusive no ambiente escolar, a reprodução desse paradigma e das representações sociais naturalistas e antropocêntricas que lhes são inerentes.

7.2 Educação Ambiental

Em relação à educação ambiental, de maneira geral, todos os entrevistados revelaram em suas falas terem consciência da amplitude das questões ambientais e um viés crítico em relação a estas, sem, entretanto, com isso, conseguir realizar em suas práticas uma educação ambiental crítica e transformadora. Suas práticas mantêm-se voltadas para uma mudança

comportamental do indivíduo, baseada em disseminação de exemplos de ações ecologicamente corretas, mas restritas a essa dimensão. Exemplificamos com algumas falas: “Então, é mostrando a degradação do meio, promovida pelas próprias pessoas que vivem naquele espaço” (P4); “Só acho que a melhor forma de educar é ensinando à criança, ao adolescente, os bons exemplos, as noções básicas de respeito mútuo, de higiene, de preservação do meio ambiente” (P2); “E aí a gente sempre aproveita a oportunidade pra tá falando, defendendo a água..., alimentação saudável, também” (P27).

As atividades descritas pelos professores não conseguem, de maneira geral, extrapolar o espaço das salas de aula ou atividades coletivas pontuais, na escola, sobre aspectos da problemática ambiental, como lixo e poluição, por exemplo, recorrentes nesses tipos de atividades nas escolas. Mas, mesmo não fugindo a esse contexto, pudemos perceber maior diversificação do tema e diversidade de estratégias e recursos em uma professora.

(...) fiz um trabalho com eles sobre a Idade Média, comparando as cidades medievais, que eram sujas, não tinham saneamento, que tinham várias doenças, epidemias e tal, com as cidades de hoje. (...) Isso pra mim, de alguma forma é discutir o meio ambiente. O meio ambiente da cidade, de como está sendo essa preocupação em relação à saúde. Ler um texto, escrever sobre o texto, respondendo perguntas ou livremente, o que você entendeu do texto. Debates em sala de aula. Colocar uma questão e ouvir o que eles têm a dizer e eu depois ir colocando argumentos, a favor, contra. Já fiz um trabalho também com fotografia. (...) Que era sobre o aquecimento global. (...) Aí tinham vídeos sobre o assunto, sobre o aquecimento global, que eu passei pra eles. (...) E aí depois eles iam tirar uma foto, livre. Mas, dentro, obviamente, desse tema, e escrever um texto sobre a foto. (...) Mais isso, leitura, escrita, debate, foto e vídeo (P26).

O contexto percebido não representa uma perspectiva exclusiva desses professores, mas enquadra-se numa realidade maior, como podemos ver nos padrões de percepção levantados na realidade escolar por Guimarães (2007).

Ao longo de meu percurso como educador ambiental, referenciado pela interlocução com outros pesquisadores, venho estabelecendo padrões de percepção levantados na realidade escolar, tais como: a incipiente abordagem interdisciplinar (e transversal) alcançada nas ações ditas de educação ambiental; a perspectiva comportamentalista centrada no indivíduo em uma concepção atomizada; o não-abandono da finalidade conteudista e informativa de transmissão de conhecimento, sendo esse o objetivo maior do processo educacional; atividades pontuais descontextualizadas, como em eventos comemorativos. (GUIMARÃES, 2007, P. 98)

Sendo assim, as escolas da Ilha acabam por reproduzir “educações ambientais” que reafirmam o paradigma hegemônico de um desenvolvimento não-sustentável, em uma visão

dicotômica que mantém a separação natureza/homem, pois focalizam a transformação do indivíduo apenas, e não da sociedade em suas relações com o meio ambiente. Esse contexto aproxima-se do que Guimarães (2007) denomina de fragilização da EA relacionada a uma limitação compreensiva e incapacidade discursiva para lidar com as questões ambientais para os professores que buscam inserir a dimensão ambiental em suas práticas. O que se dá por diversos fatores, entre os quais, e principalmente, estão: a falta de discussões sobre o tema na formação desses professores; a falta de reflexão e teorização, por parte desses professores e da escola, sobre educação ambiental; a falta de oportunidade dos professores em participar dessas discussões em outros fóruns da sociedade; a incompreensão dos paradigmas hegemônicos constituintes da sociedade moderna informando as práticas dominantes em sociedade.

Alguns professores entrevistados reclamam dessa dificuldade, atribuindo a carência dessa dimensão ambiental em sua formação, informando uma discrepância entre como pensam que deveria ser a educação ambiental e o que realmente conseguem fazer. Apontam, também, a estrutura e organização escolar como obstáculo a interdisciplinaridade que acreditam necessária ao campo ambiental e à educação ambiental na escola.

A educação ambiental tem que perpassar todas as disciplinas. (...) Eles têm não, eles perpassam toda área do conhecimento. Mas, da forma que se estrutura hoje a educação isso é muito difícil (P4).

A gente deveria ter um projeto maior, né?! De não só os alunos, mas também, quem sabe, os pais, a própria comunidade, participar também, de aulas específicas, né?! Um projeto específico, palestras específicas com respeito a isso, um estudo específico da comunidade. (...) Então, por isso que digo que ainda não estou fazendo a forma que deveria ser feita a coisa. Ou não estamos fazendo. Mas, acredito que teoricamente, por amostragem, a gente tem feito alguma coisa no limite da sala de aula (P2).

Eu sinto dificuldade em trabalhar com educação ambiental, mesmo no enfoque da Geografia. Porque eu enfatizo muito a parte natural ou a forma como que o relevo se apresenta, como que acontece a transformação, mas eu não consigo fazer o enfoque ambiental dessa relação, ou dar um destaque maior para essa questão. Fica uma coisa mais..., meio no geral (P25)

Eu gostaria de estar envolvida em algum projeto interdisciplinar, uma coisa assim que tivesse um reflexo mais visível, sabe? (...) Mas, assim, muitas vezes a falta de tempo, né?! Essa coisa do conteúdo que a gente fica... Eu ainda fico um pouco presa, assim (P26).

Percebemos que, nesse contexto, os professores procuram dar noção da interdisciplinaridade, mas cada qual através da sua disciplina. Devido aos problemas indicados por eles – reconhecidos também na literatura sobre o assunto (GUIMARÃES, 2007; BARCELOS; NOAL, 2000) -, acabam reproduzindo práticas tradicionais informadas pelos

paradigmas hegemônicos e reduzidas à adição de novos conteúdos nas disciplinas, tratados, quase que somente, em situações que se mostram oportunas e não previstas em planejamento.

Na perspectiva indicada por esses professores, acreditamos, concordando com Guimarães (2007), que o melhor resultado conseguido com as ações empreendidas nesse contexto, mesmo por professores sensibilizados pelas questões socioambientais e empenhados em inseri-las em suas práticas, é a difusão de informações sobre a importância da preservação da natureza. Todavia, em nossa reflexão, importa considerar que o crescimento de uma consciência da importância da preservação da natureza, nos últimos 30/40 anos, não resultou em uma redução progressiva e significativa da destruição do meio ambiente, como assinala o autor citado. O que é indicativo da necessidade de extrapolar essa abordagem na educação ambiental.

Quanto a serem educadores ambientais, metade desses professores afirmam que sim, são educadores ambientais, e a outra metade impõe-se uma crítica que os impede, a princípio, de reconhecerem-se efetivamente como tal. De uma forma ou de outra, nesse ponto, confirmam-se os indícios obtidos em relação às concepções sobre EA entre os professores entrevistados. Há o entendimento de que a temática ambiental deve ser interdisciplinar e não assunto de uma disciplina específica ou das aulas de Ciências/Biologia e Geografia. Entretanto, mesmo com esse entendimento, esses professores inserem a dimensão ambiental em suas disciplinas de forma pontual e com viés comportamentalista, reproduzindo práticas pedagógicas tradicionais que, na realidade escolar, redundam em uma educação ambiental de caráter acrítico e conservador.

Percebemos, no grupo daqueles que se reconhecem como educadores ambientais, que esse reconhecimento associa-se a uma visão de EA calcada na disseminação de bons exemplos, sintetizada na já citada fala da Professora P27: “E aí a gente sempre aproveita a oportunidade pra tá falando, defendendo a água..., alimentação saudável, também”.

Uma das professoras que mantiveram estáveis suas representações sociais sobre meio ambiente compõe esse grupo e justifica seu reconhecimento como educadora ambiental dizendo que “(...) qualquer um pode ser. Desde que você tenha uma consciência de que os problemas ambientais estão aí, que nós precisamos conviver com eles e criar estratégias pra pelo menos minimizar os efeitos desses problemas (...)” (P14).

Tal fala, a nosso ver, assinala o diferencial dessa professora em relação ao grupo, pois desloca o enfoque para a conscientização sobre os problemas ambientais, não o restringindo aos hábitos impróprios dos indivíduos e à preservação do meio, como ocorre com os outros dois professores. O que é mais um indício de sua aproximação às tendências críticas de EA.

No grupo daqueles que têm dificuldade em afirmarem-se como educadores ambientais, percebemos que o peso na autocrítica desses professores recai sobre a formação em relação à complexidade do tema e na frustração em relação às suas práticas. A fala do Professor P25 nos dá uma boa noção dessa perspectiva para esse grupo: “Talvez tente. Talvez, às vezes, consiga. (...) É uma deficiência que eu acho que eu tenho nessa formação, de lidar assim com essa questão. Fica muito mais no plano da discussão, muito mais no plano..., e não do vamos ver, vendo a prática”.

Dois professores nesse grupo, não se posicionam em termos de dúvida quanto a serem educadores ambientais, mas em não serem como acham que deveria ser um educador ambiental. Esses professores consideram-se educadores ambientais na medida em que são interessados, preocupam-se com o tema e buscam conhecimento para melhor realizar a EA – “Eu preciso melhorar. Eu me considero, sim, que eu estou buscando me auto-educar. (...) ainda preciso aprender muito” (P2); “Um pouco. Acho que porque eu sou uma pessoa interessada no assunto, preocupada com o assunto. Mas por que um pouco? Porque eu acho que eu... Eu sinto falta de fazer uma coisa prática, sabe?” (P26).

Embora o foco das práticas da maioria dos professores entrevistados esteja na conscientização através de bons exemplos, há, ao mesmo tempo, a indicação de certa descrença nos resultados das ações educativas nesse sentido. Para pelo menos dois desses professores, os incômodos ou infortúnios pessoais ou próximos são os reais responsáveis pelas mudanças das atitudes inadequadas em relação ao meio ambiente – “Mas, nem sempre a informação - se não vier com uma experiência dolorosa - provoca mudanças. (...) Eu acredito que às vezes o homem tem que sofrer” (P2); “Enquanto, você não se sente incomodado com uma situação, você não muda a sua postura” (P5). O que, de certa forma, pode relacionar-se aos resultados insatisfatórios obtidos, nos últimos 30/40 anos, com a EA voltada apenas para a conscientização da necessidade de preservação do meio ambiente na transformação das práticas de degradação deste (GUIMARÃES, 2007).

7.3 Relação com o objeto e memórias

Como assinalamos no Capítulo 3, as memórias pessoais, comuns e públicas, quando expressadas, podem constituir-se em um conjunto de fatos e eventos que deem indícios das motivações para relações construídas com o objeto meio ambiente. Buscamos aqui as recordações que, para os professores entrevistados, justificam a construção de suas relações pessoais com esse objeto. Nossa questão aos professores foi exatamente nesse sentido geral de como percebiam a construção dessa relação ao longo de suas vidas, sem provocar as especificidades da memória nas categorias/conceitos que elegemos com nosso referencial metodológico para o alcance de nosso objetivo. Deixamos, então, que esses aspectos da memória surgissem espontaneamente nas falas dos entrevistados para que, em nossa leitura de suas falas, pudéssemos percebê-las e discuti-las.

O que sobressai nas falas dos professores entrevistados sobre a construção de suas relações com o objeto meio ambiente nos seus percursos de formação são as vivências que, para eles, foram significativas da construção dessa relação. Essas recordações são marcadas pelo pensamento social sobre o objeto presente nos processos de formação. Como afirma Sá (2007), referindo-se às proposições unificadoras dos estudos das memórias sociais, há uma dificuldade em distinguir memória e pensamento social, pois as lembranças do passado estão sempre mescladas àquilo que se sabe sobre o que se busca lembrar.

Considerando dessa forma, percebemos as memórias dos professores sobre a construção de seu pensamento e relação com o objeto meio ambiente não apenas nas suas respostas em relação às questões por nós apresentadas para suscitar suas recordações de vida, porém em muitas de suas falas ao longo desse estudo. Como o passado é elemento de base para a construção do pensamento e é influenciado pelo presente nesse processo, podemos percebê-lo insinuando-se nas falas dos professores em diversos momentos. Todavia, privilegiamos as memórias que os professores entrevistados manifestaram ao falar sobre a construção do pensar o meio ambiente e de suas relações com esse objeto, tendo em vista nosso objetivo nesse estudo.

As relações desses professores com a temática meio ambiente têm suas bases na família e/ou na escola, seja esta a escola básica, a graduação superior ou a pós-graduação. Essas são, a princípio, suas memórias pessoais.

Às famílias devem-se os hábitos de conservação e preservação, ligados ao cuidado com as plantas, com a alimentação, com o consumo consciente de recursos como a água, por exemplo. Esse contexto é significativo para quatro dos professores entrevistados, entretanto é principal apenas para dois deles, antecedendo, por vezes, a referência escolar em suas narrativas.

Eu acredito, como já falei, que seja coisa, assim, dos meus pais, que são nordestinos e tal e tal. Aquele cuidado com árvore, aquela coisa assim do respeito pelas plantas, do respeito pela natureza, é..., respeito pela chuva, respeito pela água. (...) Meu pai sempre gostou muito de ter plantas. Sempre morei em casa. Aí, tinha um terreno. A gente plantava batata doce... Sempre, assim, ligada com essa questão de cuidar de plantas (P27).

Assim, eu acho que desde pequena eu tinha... Minha avó, que foi uma pessoa muito importante na minha vida, assim, muito presente, foi assim, como se fosse o centro de uma educação amorosa, sabe?! E ela tinha quintal na casa dela. Eu morava em apartamento, mas a casa dela era casa, tinha um quintal que eu adorava subir na árvore, num sei o que, mexer das plantas, molhar as plantas. E ela falava assim... Se eu arrancava uma plantinha, ela falava assim: num faz isso não. A plantinha também tem mãe. E aquilo, de alguma maneira, me tocou (P26).

O contexto da educação em casa, da criação, para os outros dois professores, também parece estar relacionado aos bons exemplos, do que é correto, e não a uma postura crítica em relação às questões ambientais. A casa é apenas citada por uma professora, sem narrativas que tragam à tona episódios dessa vivência: “Como eu disse, em casa também. O tipo de criação que eu tive e tudo mais” (P14). Para o outro professor, entretanto, a família é o ponto inicial para uma relação baseada na informação. Esta sim é a grande responsável pela maneira como pensa e relaciona-se com o meio ambiente hoje.

E eu, pequeno, perguntava a papai: papai, por que voltou? Por que aquele valão encheu e destruiu as coisinhas daquelas crianças? Aí meu pai: Meu filho, por consequência dos nossos próprios atos. A mãe o pai, todos aqueles que moravam ali, aquela população ribeirinha ali, jogavam lixo aonde? No valão. Como eu disse, também isso é informação. A educação que veio do meu pai. Meu pai me informou dessa forma e aquilo foi criando raízes, né?! E assim nós vamos passando para os nossos filhos e para as outras pessoas. (...) Eu acho que a minha relação com o meio ambiente é a informação, enquanto professor, leitura. É conscientização através da leitura, do audiovisual (...) Porque, pela informação sabemos que o mundo, os recursos, ficam escassos, porque a população cresce. Se não houver uma conscientização, em algum momento vai faltar. Como já tem faltado, né?! (P2).

Há, no entanto, para uma das professoras, outra dimensão de valores originados da família que não são apenas aqueles referentes aos hábitos e atitudes adequadas apenas porque

são ecologicamente corretos. No contexto familiar narrado por essa professora, é muito significativa para ela a dimensão crítica em relação às questões sociais, políticas e econômicas. Essa nova dimensão está ligada ao envolvimento e ativismo político de membros da família nos anos 1970 contra o Estado militar e sua extensão nos anos 1980. Segundo a professora no convívio em família isso refletiu em uma educação crítica.

Eu acho que tem uma história familiar que também contribuiu pra isso. Meus dois tios foram presos na época da ditadura. (...) Um foi preso com quatorze anos. Era do MR8 e era militante, comunista. E, o outro, sequestrou o embaixador dos Estados Unidos e depois, que a ditadura conseguiu chegar e tal, também foi preso, depois foi trocado pelo embaixador alemão e foi exilado. E aí, minha avó paterna fundou o CBA, que era o Comitê Brasileiro de Anistia. (...) Mas, todos eles, meus tios, meu pai, minha avó, minha mãe, meu outro avô e tal, foram fundadores do PT. (...) Então eu acho que eu fui desde pequena criada num ambiente que isso era discutido. Que a desigualdade era discutida, que a exploração do homem pelo homem era discutida. Então, daí a você discutir a exploração do homem em cima da natureza é uma coisa conseqüente, uma conseqüência, entendeu? [sic] (...) Então eu sempre tive uma educação questionadora, nesse sentido, de ser crítica. Então acho que eu sempre tive esse impulso crítico, entendeu? De criticar. E meio ambiente entra aí nesse contexto (P26).

A escola, considerando aqui a educação básica, a graduação superior e a pós-graduação, influencia de forma distinta em como esses professores pensam e relacionam-se com o meio ambiente. A escola básica foi significativa na construção de atitudes de preservação e conservação do meio, iniciando, complementando, ou mesmo definindo as formas de relação com esse objeto. A educação de nível superior foi indicada como fator significativo por alguns professores. Essa fase da formação foi o momento de construção do pensamento, o ponto de iniciação do pensar as questões ambientais, ou mesmo o principal, e talvez único, fator de influência de uma relação ambiental.

Eu penso que a escola tenha uma importância muito grande nisso. Eu lembro que quando eu era criança eu já era Vigilante do Meio Ambiente. A gente tinha um crachazinho: VIMA (risos). Era aquele aluno que observava se tinha lixo pelo chão, se alguém estava maltratando a árvore, se tinha alguma torneira vazando. Então... A gente tinha aquele compromisso na escola e os alunos VIMA eles eram meio que vigilantes do meio ambiente mesmo. Dentro e fora da escola também. Meio que tinha essa missão. Essa coisa meio de escoteiro, de proteger o meio ambiente (P27).

E eu, por exemplo, quando estudava o ensino médio, na escola que eu estudava chamaram uma equipe da Comlurb pra falar sobre lixo. (...) E aquilo foi uma coisa que eu nunca mais esqueci. Eu lembro que depois daquele dia eu nunca mais joguei papel no chão na minha vida (risos), entendeu?! (...) O discurso deles foi tão forte que me tocou e certamente tocou outras. (P14)

Talvez, possamos considerar aqui a escola como uma das responsáveis pela dimensão da informação tão significativa para um dos professores entrevistados, mesmo que, em suas referências, essa perspectiva venha associada ao fato de atuar como professor: “Eu acho que a minha relação com o meio ambiente é a informação, enquanto professor, leitura. É conscientização através da leitura, do audiovisual” (P2).

É de se ressaltar, entretanto, que a escola básica não aparece como significativa na construção das relações com o objeto meio ambiente para três professores, entre os entrevistados. Dois desses professores sequer citam essa fase de sua formação ao falar de como construíram essas relações.

Aí surgiu a oportunidade de eu fazer essa pós em meio ambiente. E aí sim, eu comecei a fazer, eu comecei a me interar dos assuntos e a perceber que é o seguinte: tem muito biólogo, muito geógrafo, mas estava carecendo um pouco da ação com relação ao ser humano (P4).

Acho que é do período da faculdade pra cá. Eu não tinha essa concepção de ambiente ou de preservação na minha época de aluno de colégio, de escola, nem de curso normal, nem da primeira faculdade que eu fiz. Acho que essa visão de preservação ou de ambiente, de integração de elementos de... É uma coisa mais da faculdade de Geografia pra cá (P25).

Mas quando eu estudei trabalho voluntário [Já na Universidade], existiam algumas iniciativas de trabalho voluntário que tinham a ver, ou pelo menos queriam ter a ver com educação ambiental. Acho que era uma coisa meio solta sabe? Meio só de ficar dando essas noções, assim de... ah, apaga a luz... ah... Num sei. Acho que é válido, mas não é suficiente. Acho que você tem que extrapolar daí pra outras coisas (P26).

Podemos notar que a graduação e/ou a pós-graduação são significativas entre esses professores. Sendo que, para o primeiro, a pós-graduação em Meio Ambiente é determinante na constituição da sua relação ambiental. Já para o segundo, a segunda graduação em Geografia é o que justifica a forma como pensa hoje o meio ambiente. É pertinente observar uma possível relação da não-referência à escola básica como significativa na construção do pensamento e relação desses professores com o meio ambiente com a ausência de uma dimensão ambiental na educação básica, como assinalada por Grün (1996).

Para a terceira professora, entretanto, a recordação que traz do período de universidade não tem conotação significativa para o seu pensamento ambiental, mas é sim uma crítica a ações em relação à Educação Ambiental observadas na época.

Há ainda outra professora para a qual a universidade foi definitiva para sua forma de pensar o ambiente.

E, na Universidade comecei a trabalhar com ecologia, fui monitora de ecologia por dois anos. Então, isso acabou... Eu comecei a estudar unidades de conservação. Depois comecei a trabalhar com agroecologia... E então... É assim, você que se envolve com esse tipo de tema, ele acaba mudando até seu estilo de vida. Então eu acho que na Universidade esse momento teve um... fechou, assim, esse ciclo. No sentido de formar uma opinião mais sólida sobre esse tema, entendeu?! (P14).

Nesse caso, entendemos que o ensino superior foi aditivo a uma relação iniciada na escola básica, pois, como vimos acima, para essa professora, uma experiência no ensino médio – uma palestra da Comlurb – foi, de certa forma, definitiva para a construção de sua relação com o tema.

Um fator que é indicado como um importante motivador para a relação construída com o meio ambiente é a sensibilidade. Esse fator já aparecera anteriormente, quando tratamos das concepções de EA, como a principal influência para as transformações das atitudes inadequadas em relação ao meio, na crença de que as posturas só mudam frente a um sofrimento que desperte a sensibilidade para as questões relacionadas ao tema. Mas, nesse momento em que são comentadas as relações pessoais com a temática, a sensibilidade é também, talvez, a principal mola para uma percepção da complexidade do tema e das questões a ele relacionadas, pois são as professoras que manifestaram esse entendimento a indicar essa perspectiva.

Eu lembro que ali foi muito marcante, assim. O discurso deles [Técnicos da Comlurb] foi tão forte que me tocou e certamente tocou outras... Bom, eu espero que tenha tocado outras pessoas como me tocou naquele momento. (P14)

Eu acho assim, tem essa parte da sensibilidade individual. Eu sempre fui muito sensível às formas de vida, digamos assim, entendeu?! Tanto aos seres humanos, como animais, o céu, as flores. Pra mim tudo é animado e eu acho que isso é o que a gente tá ligado a isso, entendeu? (P26)

Essas professoras falam de sensibilidade em perspectivas diferentes. Uma delas trata de uma sensibilidade entendida como compreensão social do objeto meio ambiente e dos problemas a ele relacionados, no sentido de compreender o que é certo e errado. A outra fala de uma sensibilidade no sentido de sentir, amar, cuidar, doar, integrar, de pertencer à natureza. Como assinala Guimarães (2007, p. 86), “só a compreensão da importância da natureza não tem levado à sua preservação por nossa sociedade.” Com esse entendimento, a

segunda perspectiva, que traz um sentimento de integração, de pertencimento, extrapola o alcance da primeira e deve ser enfatizada nas abordagens das questões ambientais.

Como vimos em nosso referencial, as memórias comuns e as memórias públicas são constituídas por lembranças que não necessariamente foram experienciadas pelos indivíduos em interações que tenham gerado suas elaborações. Contudo, que se referem a informações sobre fatos e eventos compartilhados por um grande conjunto de indivíduos e, no caso das memórias públicas, por grande parte da sociedade ou por toda ela. As memórias comuns podem ser vistas como memórias sobre um mesmo objeto que se desenvolveram de forma independente, por participação comum em certo período histórico, configuração social ou estrato social. Já as memórias públicas são o domínio de discussão das diversas memórias coletivas existentes dentro de uma sociedade. Ao constituir-se em campo de discussão política, constitui-se, também, na disputa entre diversas memórias coletivas. Tanto uma como a outra se constituem fortemente influenciadas pelas comunicações de massa. Todavia, é na esfera pública que as relações entre poder e memória são mais nítidas, em que as memórias são submetidas à mediação dos meios de comunicação de massa (JEDLOWSKI, 2005).

É necessário considerar a existência, segundo Halbwachs (2004), de lembranças que pensamos como pessoais, mas de algo ou alguém que não se conheceu a não ser por jornais, pela escola ou por depoimentos daqueles que participaram da situação lembrada. Estas podem ser lembranças que ocupam lugar na memória de uma nação, porém o sujeito não assistiu. Sem essas palavras ou ideias que o indivíduo não inventou, entretanto que emprestou de seu meio, não seria possível o funcionamento da memória individual. Ainda nesse sentido, para o mesmo autor, se existem duas memórias distintas, uma memória autobiográfica e outra histórica, a primeira não se encontra inteiramente isolada ou fechada à outra, ela “se apóia na segunda, pois toda a história de nossa vida faz parte da história em geral” (HALBWACHS, 2004, p. 59).

Essa dinâmica das memórias sociais pode ser percebida nas falas citadas acima, dos professores entrevistados. Em suas memórias, que a princípio são pessoais, por vezes, insinuam-se memórias comuns e públicas.

A transformação da paisagem urbana com a substituição das casas com jardins e quintais por prédios de apartamentos é uma lembrança comum para duas professoras. Essas professoras têm essas recordações, de vivências em seus grupos familiares, da vida em casas e das atividades relacionadas aos quintais e jardins como significativas para construção de suas relações, mas essas são recordações compartilhadas por parte da sociedade. Outras pessoas também tiveram essas experiências ou presenciaram a mudança estética e até funcional na

arquitetura da cidade. Essa foi uma consequência do desenvolvimento socioeconômico com reflexos na cultura da nossa sociedade, devido ao aumento da população nas cidades e dos setores secundário e terciário da economia, e que repercutiu na qualidade de vida das pessoas.

Sempre morei em casa. Aí, tinha um terreno. A gente plantava batata doce... Sempre, assim, ligada com essa questão de cuidar de plantas (P27).

E ela tinha quintal na casa dela. Eu morava em apartamento, mas a casa dela era casa, tinha um quintal que eu adorava subir na árvore, num sei o que, mexer das plantas, molhar as plantas (P26).

De forma contrária, para outro professor, a migração do interior para a cidade foi significativa para sua aproximação das questões ambientais. É na cidade que esse professor toma consciência dessas questões. Todavia, as lembranças desse professor são comuns a outros que também vieram para a cidade em busca de formação no ensino superior e posterior inserção no mercado de trabalho. Essa dinâmica foi comum e ainda o é, nas famílias de classe média do interior do estado que mandam seus filhos “estudar fora”. Alguns voltam para suas cidades do interior após se formarem, outros, entretanto, permanecem nos grandes centros urbanos.

Acho que essas questões estavam sendo mais, ou veiculadas, ou discutidas, mais nesses grandes centros urbanos. Então, por ser do interior, por ser de... Eu não me via muito envolvido com essas questões. Tudo isso estava longe de mim, de uma realidade que eu tinha. (...) Mas aqui na cidade grande eu acho que é mais presente, a transformação do ambiente ou o desastre ambiental, a crise ambiental, a forma como o ser humano se apropria e transforma, os efeitos dessa transformação na não recomposição da natureza. (P25).

A ocupação desordenada do espaço é referência comum a dois professores. São referências que remetem a um mesmo contexto. Mas, enquanto para um dos professores é lembrança de uma vivência pessoal, para o outro tem origem na mídia, causando um momento de reflexão sobre as questões ambientais. De toda forma, são lembranças comuns sobre uma mesma realidade socioambiental que se refere à ocupação dos espaços de forma desordenada por pessoas das classes menos favorecidas da sociedade. Ocupação esta que ocorre sem uma infraestrutura de saneamento básico e que traz consequências tanto para o ambiente como para a qualidade de vida das pessoas. De certa forma, poderíamos dizer que

essas são também memórias públicas, pois se referem a assunto amplamente discutido na esfera pública e com grande veiculação nas mídias de informação.

Como por exemplo, pela falta de informação, de educação, é... Tinha uma casa, assim, a um quarteirão da nossa, onde passava um rio, um valão. Todo o lixo se jogava naquele valão. Com o tempo aquele valão foi sendo assoreado. Até que aquele valão voltou pra dentro daquela casa. Isso é verdade. Aconteceu (P2).

Eu, uma certa ocasião vi uma reportagem na televisão de uma ONG, (...) falando da sujeira nas águas da Baía, aquele negócio todo. Aí eu identifiquei a área próxima ali a vazante dos rios que passam pelo Jardim Catarina. Aí penso: poxa, o cara podia ter subido o curso do rio e ver..., pelas comunidades que esse rio passa. São comunidades desassistidas de qualquer tipo de saneamento. Não tem coleta de lixo regular, não tem sistema de coleta de esgoto, não tem água potável. Então, assim... as pessoas produzem esgoto, produzem lixo, e têm que livrar deles. Se não houver, por parte do poder público, uma ação, em coletar esse esgoto, em coletar esse lixo, as pessoas vão jogar em algum lugar. É um terreno baldio, ou num valão no fundo do quintal, que era um rio. Elas vão descartar. Então vão descartar em qualquer canto e aí vai acabar correndo (P4).

As campanhas de preservação do meio ambiente e as ações de EA também são memórias comuns que se insinuam nas lembranças de alguns dos professores entrevistados. Essas memórias estão em recordações que foram significativas para a forma como duas professoras pensam o meio ambiente. Todavia, as lembranças que trazem essas referências estão ligadas às vivências nos processos formativos de três professoras e remetem a períodos diferentes da vida escolar dessas professoras. Portanto, não são recordações de uma mesma experiência, mas são comuns a outras pessoas nos grupos dos quais essas professoras fizeram parte. Essas referências, levando em conta as diferentes idades dessas professoras (38, 32 e 28 anos) e deduzindo dessa informação quando se deram as experiências relatadas, são memórias comuns que representam abordagens em iniciativas de EA ocorridas no período compreendido entre os anos 1980 e 2000. E, de alguma forma, nessas lembranças, é possível perceber a predominância da tendência comportamentalista nessas ações. Tendência esta que ainda é enfatizada na EA.

Eu lembro que quando eu era criança eu já era Vigilante do Meio Ambiente. A gente tinha um crachazinho: VIMA (risos). Era aquele aluno que observava se tinha lixo pelo chão, se alguém estava maltratando a árvore, se tinha alguma torneira vazando. Então... A gente tinha aquele compromisso na escola e os alunos VIMA eles eram meio que vigilantes do meio ambiente mesmo (P27).

E eu, por exemplo, quando estudava o ensino médio, na escola que eu estudava chamaram uma equipe da Comlurb pra falar sobre lixo. (...) E aquilo foi uma coisa que eu nunca mais

esqueci. Eu lembro que depois daquele dia eu nunca mais joguei papel no chão na minha vida (risos), entendeu?! (P14).

Mas quando eu estudei trabalho voluntário [Já na Universidade], existiam algumas iniciativas de trabalho voluntário que tinham a ver, ou pelo menos queriam ter a ver com educação ambiental. Acho que era uma coisa meio solta sabe? Meio só de ficar dando essas noções, assim de... ah, apaga a luz... (P26).

Outras lembranças relatadas pelos professores entrevistados remetem à influência da mídia na formação ou mudança de hábitos na sociedade. Nas referências que fazem em suas recordações, esses professores trazem à tona a inserção, na sociedade, da cultura da alimentação rápida, mas nada saudável, dos *fast foods* e a apropriação pelas campanhas publicitárias do apelo à preservação ambiental para a venda de produtos.

Então, sempre foi assim, feijão, arroz, café da manhã com banana da terra. (...) não tive acesso a muitas coisas que as crianças têm como McDonald's, é..., essa alimentação mais fácil. Então, a minha educação sempre foi mais dos meus pais e da escola mesmo. Mas eu acho que..., é..., a educação se torna um pouco diferente, porque eu acho que..., pelo menos nas pessoas, assim, minhas contemporâneas, tem muito o fato da televisão..., da televisão muito presente. Então, já tem aquela coisa mais aventureira, de consumir mais. Eu acho que pode ter sido diferente pra mim, pelo fato de não ter acesso, assim, a muita coisa de consumo (P27).

Eu acho que a maioria das pessoas têm uma visão de meio ambiente muito de bichinho..., sabe? Do mar, da água... Essa coisa assim: Salve o planeta! Compre um bichinho de pelúcia da Parmalat (P26).

Nessas referências, podemos perceber uma grande contradição existente em nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que oficialmente se tenta propagar hábitos saudáveis, a melhoria da qualidade de vida da população, cada vez mais se produzem alimentos industrializados de baixa qualidade nutricional que se inserem no cardápio das pessoas por uma questão de comodidade e por um poderoso *marketing* empresarial. Como consequência, o aumento de doenças decorrentes de hábitos alimentares inadequados como a obesidade, o diabetes e a hipertensão e aumento do gasto público com a medicina curativa ao invés de crescimento dos investimentos em uma medicina preventiva. Dessa forma, podemos dizer que há, nas lembranças dessas professoras, a interação entre memórias comuns e públicas, pois se referem a assuntos tratados na esfera pública da sociedade.

Percebemos ainda memórias públicas que se insinuam nas recordações dos professores entrevistados, além daquelas que já comentamos acima, que se referem ao período da ditadura

militar no Brasil, quando segmentos da sociedade lutavam por reformas socioeconômicas, restauração dos direitos e liberdades dos cidadãos e pela democracia. Essa memória pública povoa as recordações de uma professora e são significativas para seu pensamento e relação com o meio ambiente. Está relacionada às suas lembranças do convívio familiar e responde na construção de um pensamento ambiental pela relação entre as questões ambientais e socioeconômicas e culturais.

Meus dois tios foram presos na época da ditadura. (...) Um foi preso com quatorze anos. Era do MR8 e era militante, comunista. E, o outro, sequestrou o embaixador dos Estados Unidos e depois, que a ditadura conseguiu chegar e tal, também foi preso, depois foi trocado pelo embaixador alemão e foi exilado. E aí, minha avó paterna fundou o CBA, que era o Comitê Brasileiro de Anistia. (...) Mas, todos eles, meus tios, meu pai, minha avó, minha mãe, meu outro avô e tal, foram fundadores do PT. (...) Então eu acho que eu fui desde pequena criada num ambiente que isso era discutido. Que a desigualdade era discutida, que a exploração do homem pelo homem era discutida. Então, daí a você discutir a exploração do homem em cima da natureza é uma coisa conseqüente, uma conseqüência, entendeu? [sic] (P26)

Essa referência está relacionada também à inserção das discussões das questões ambientais na esfera pública na sociedade brasileira, o que lhe confere ainda maior significado. É no final desse período da história do Brasil que surge no país o movimento ambiental, iniciado com a volta dos exilados pelo regime militar ao país. Esse início do ambientalismo nacional teve grande influência, portanto, das ideias circulantes no exterior em relação ao meio ambiente e restringiu-se a alguns grupos, principalmente na classe média, em algumas regiões do país. Esse movimento ganha força e maior inserção na esfera pública por influência da Conferência de Estocolmo, em 1972, e de outras reuniões intergovernamentais que a sucederam (JACOBI, 2003).

Questões relacionadas à criação/demarcação de áreas de preservação ambiental e à construção de usinas hidrelétricas, tratadas com foco no conflito de interesses entre o objeto dessas ações e as conseqüências e reflexos disso para as populações dos locais onde ocorrem, povoam as memórias de dois entre os professores entrevistados. É pertinente deduzir a influência da circulação na mídia nessas referências, contribuindo para a constituição de memória pública, das discussões atuais na esfera pública sobre o controle do desmatamento da Floresta Amazônica, a construção de hidrelétricas em rios nessa região, com destaque, nesse caso, para a construção da usina de Belo Monte. Essas são questões que envolvem conflitos de interesses na sociedade. Na primeira situação, entre o poder público e os ambientalistas de um lado e os madeireiros e os agropecuaristas de outro; e, na segunda

situação, entre o poder público e as grandes construtoras de um lado e as populações locais e os ambientalistas de outro.

Porque olha, eu vou te dizer: você pode utilizar o aparato de segurança que você quiser numa Reserva, ao redor dela. Deixa uma população faminta nas redondezas que eles vão burlar esse aparato de segurança. Porque ninguém vai morrer de fome tendo uma mata rica em recursos, ninguém vai morrer de fome do lado de fora dela. Eles vão dar um jeito e vão burlar (P4).

Por exemplo, muitas vezes o preservar a Floresta Amazônica... Como se preservar a totalidade da floresta com a crescente necessidade de comida, de aumento de terras produtivas? (...) Como não desviar o curso de um rio se a necessidade de energia é tão grande. A única coisa viável naquele momento, pra suprir essa necessidade imediata, seria fazer esse desvio para fazer uma hidrelétrica, pra gerar energia para aquelas populações dali. Então, esse ponto de tensão é o maior conflito que existe. E não se tem... Não têm soluções fáceis pra isso não (P2).

Outra referência que consideramos como elemento da memória pública é a questão do desenvolvimento sustentável. Essa referência inclui-se na fala de uma das professoras quando relata uma experiência significativa para a construção do pensamento e relação com o objeto meio ambiente.

A minha pesquisa final não foi nessa linha de ecologia, mas eu sempre procuro trazer a questão ambiental pra... A minha pesquisa final foi sobre quilombos, mas trazia a questão do desenvolvimento sustentável das comunidades, como elas se relacionam com o meio e tudo mais. Então isso acabou ficando, né?! Ficou (P14).

Além de ser uma questão amplamente discutida na esfera pública, o desenvolvimento sustentável, que atualmente se confunde nos discursos com a sustentabilidade, é também, já há algum tempo, um conceito banalizado pela mídia e pelo seu uso no *marketing* empresarial. Todavia, não há um consenso na sociedade sobre os significados desses termos.

As memórias comuns e públicas percebidas nas falas dos professores revelam grande influência das comunicações de massa em sociedade no pensamento social. Ao mesmo tempo em que suas referências desenham um quadro dos assuntos relacionados à temática ambiental nas abordagens dos meios de comunicação, revelam-se, na maioria das vezes, vinculadas aos acontecimentos mais recentes em discussão na sociedade. Nesse contexto, percebemos, em algumas falas, a interação entre as memórias comuns e públicas. O que, em nosso entendimento, relaciona-se à maior inserção ou importância dada a certos temas ou aspectos das questões ambientais em determinados grupos.

É possível perceber, na leitura das falas desses professores, que, como afirma Maurício (2009), os fenômenos da memória integram os processos que orientam e organizam

as representações sociais e que os conteúdos memorizados, depois de filtrados nesses processos, influenciam a constituição da representação.

Quando tratamos das representações sociais sobre meio ambiente percebemos que, para a maioria dos professores, constituíam-se em representações predominantemente naturalistas e antropocêntricas/utilitaristas. Percebemos, ainda, que, no grupo entrevistado, apenas dois mantiveram representações complexas sobre o objeto, como indicado como critério para a entrevista a partir da etapa do questionário preliminar. Enquanto para a maioria, os elementos de um entendimento complexo de meio ambiente eram acionados em relação aos problemas e à crise ambiental, para essas duas professoras, mesmo sem considerar essas questões problemáticas relacionadas ao tema, os vieses sociais, econômicos e culturais eram considerados.

As recordações significativas para os professores entrevistados na construção do pensamento e relação com o meio ambiente, como se manifestam hoje quando têm que se expressar sobre esse objeto, são condizentes com suas representações sociais sobre esse objeto.

A educação em família e escolar às quais os professores atribuem maior significado para a constituição de suas representações sobre meio ambiente está calcada nos exemplos de atitudes corretas, na sensibilização e conscientização pelo conhecimento. Nesses universos, da família e da escola, pouco se percebe uma dimensão crítica em relação às questões socioambientais. Dessa forma, as lembranças que nos foram narradas revelam que as vivências em família e na formação escolar foram da reprodução, nesses universos, de uma educação voltada para a preservação/conservação do meio ambiente. E, como já assinalamos essa dimensão comportamentalista da educação ambiental, pelo menos quando exclusiva, não tem contribuído para transformar a realidade socioambiental, mas, ao contrário, tem contribuído para a predominância na sociedade de representações naturalistas e antropocêntricas de meio ambiente.

É isso que percebemos nas entrevistas. Essa dimensão comportamentalista é significativa para muitos dos professores entrevistados, porém não contribuiu na construção de representações sociais complexas de meio ambiente. Ao contrário, parece ter sido um ingrediente para a manutenção no universo representacional desses professores de elementos de uma visão naturalista e antropocêntrica de meio ambiente.

As representações sociais não se referem apenas ao pensamento, mas também à ação. Sendo assim, é de se esperar que a prevalência desses elementos naturalistas e antropocêntricos acabe por orientar, em associação com outros fatores como as condições de

trabalho, o currículo predominante e a organização escolar, as atitudes dos professores nas questões relacionadas ao tema e em suas práticas pedagógicas. O que pudemos perceber quando tratamos sobre como esses professores pensam e praticam a educação ambiental.

Entretanto, se com a maioria dos professores percebemos isso, com uma professora percebemos a presença de uma dimensão que a diferencia do grupo: a dimensão da política. Ao narrar suas recordações para justificar seu pensamento e relação com o objeto meio ambiente, é da lembrança do envolvimento de sua família na política nacional que surgem os elementos para essa justificativa. Essa professora vê, no reflexo das discussões relacionadas a esse envolvimento, vivenciadas em sua formação familiar, a associação dos elementos dessas discussões com as questões ambientais, justificando com isso como representa o meio ambiente.

Para essa professora, as vivências na formação escolar não aparecem como significativas para a construção de sua representação social de meio ambiente. Ao contrário, sua referência à formação escolar restringe-se a algumas lembranças relacionadas ao ensino superior e assumem um tom de crítica às iniciativas vinculadas à EA que presenciou ou das quais teve notícia. Dessa forma, é em suas vivências em família que estão a base das suas representações. Com essa perspectiva, a dimensão política confirma-se como diferencial dessa professora em relação aos outros.

Essa professora, entre os entrevistados, foi uma das que manifestou a consciência de um distanciamento entre sua prática de EA e o seu entendimento de como deve ser essa prática – menos pontual e mais voltada para a ação. Se considerarmos que ela, entre os outros, indicou maior diversificação de conteúdos e de recursos no tratamento das questões ambientais, é possível pensarmos que a presença da dimensão política nos processos formativos seja um fator de aproximação dos professores com as vertentes críticas de EA.

Entretanto, devemos considerar a indicação de Ferreira (2006) de que o engajamento político, mesmo acompanhado de representações sociais complexas de meio ambiente, nem sempre resulta em uma transformação das práticas de EA. Em sua pesquisa essa autora encontrou professores atuantes politicamente, com noções de um meio ambiente complexo, mas que não conseguiam, apesar disso, extrapolar as práticas pontuais de EA, por dificuldade em aproximar a realidade concreta do conteúdo das suas disciplinas. De alguma forma, isso também pôde ser depreendido de nosso estudo.

Todavia, como vimos nas discussões ao longo do texto, o peso do currículo, da organização do planejamento das atividades na escola e as condições de trabalho na profissão são alguns fatores que devem ser considerados para pensarmos porque professores que

indicam ter a dimensão política em sua formação não conseguem fazer diferente. Os fatores citados são naturalizados pela maioria, ou seja, os professores se “adaptam” a essa realidade como se não houvesse outra possível ou que esta não pudesse ser transformada. Nessa realidade são reproduzidas na escola a racionalidade cartesiana hegemônica e as representações sociais naturalistas e antropocêntricas que lhes são inerentes. Nesse contexto, os poucos que trazem a dimensão política e uma aproximação à outra racionalidade que não a hegemônica, não encontram terreno fértil para desenvolverem a EA como a concebem, pois não se realiza a interdisciplinaridade, as ações coletivas se caracterizam no espaço escolar como somatório de ações individuais e não há formação institucional eficiente para que tal situação venha a se transformar. Assim, da mesma forma que as representações complexas de meio ambiente não conseguem exercer poder de inferência sobre as representações naturalistas e antropocêntricas, a dimensão política transformadora se encontra isolada na voz e ação de poucos e não reverbera no espaço escolar.

Nossa hipótese de que a dimensão política pode ser o diferencial para a aproximação dos professores com as vertentes críticas de EA, reafirma a importância da educação ambiental como educação política. Enfatizando a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e nas relações entre os seres humanos. Visando com isso à superação de mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos, como defendida por Reigota (2009).

Nesse sentido, entendemos com Leff (2007) que a inserção da dimensão política na educação contribui para o processo de construção de uma nova mentalidade em relação ao meio natural que se institui em simultaneidade com outras mudanças paradigmáticas do pensamento humano. Sua inclusão fortalece, nos processos formativos, a importância da ética, dos valores morais, das diferenças e identidades culturais e direciona esses processos para a busca da sustentabilidade como princípio para os empreendimentos humanos no meio ambiente.

Se, como vimos acima, a dimensão política ainda não consegue transformar a realidade da EA na escola, inclusive para aqueles que a mantêm nesse espaço, no nosso entendimento, a transformação dessa realidade poderá resultar da recuperação desta dimensão no cotidiano das pessoas e sua disseminação na sociedade, principalmente no ambiente escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos nosso estudo, colocamos em perspectiva a importância da análise das questões socioambientais sob a ótica das “ciências do humano”, destacando o potencial dessas em aproximar das questões ambientais as questões relativas à qualidade de vida e à sustentabilidade. Ressaltamos, ainda, a importância da educação como mediadora no desenvolvimento de uma consciência ambiental. Afirmamos, também, a necessidade de teorias com foco na EA e na EJA, por serem, ambas, essenciais no processo da construção social dessa consciência ambiental e de uma realidade planetária sustentável. E, ao mesmo tempo, por serem dimensões problemáticas da educação em relação às questões curriculares.

Chegamos às nossas considerações finais reafirmando esse entendimento. Nossas percepções, ao longo desse estudo, indicam que, de maneira geral, em nossas escolas, a educação ainda é “não-ambiental” (GRÜN, 1996, p. 20). Mesmo que haja nas escolas sujeitos motivados para a EA, permanece, no currículo, uma educação tradicional, orientada pelo paradigma racionalista empírico hegemônico, reforçando esse paradigma e o modelo de desenvolvimento socioambiental insustentável vigente na nossa sociedade (GUIMARÃES, 2007).

Não temos isso como uma revelação da pesquisa realizada, pois já esperávamos essa confirmação, dada nossa filiação à EA crítica e os consequentes embates cotidianos com o currículo nas escolas que são nosso ambiente de trabalho e, também, devido à identificação dessa realidade na literatura e em pesquisas precedentes. Entretanto, se não nos é nova essa realidade, as teorias que pudemos realizar sobre ela nesse estudo foram importantes para, em novo contexto, frente a outros estudos, abordá-la sob uma perspectiva teórica diferente.

O potencial teórico das teorias das representações sociais e das memórias sociais e da complementaridade entre essas teorias permitiu, nesse trabalho, obter indícios que consideramos importantes para os campos de estudo dessas teorias e, ainda, para o campo da formação e, de uma maneira geral, para as pesquisas em educação.

A expansão, nos últimos anos, de programas de educação ambiental, em iniciativas públicas e privadas, possibilitou a introdução dessa dimensão da educação no currículo (DIB-

FERREIRA, 2010). Entretanto, como salientado por esse autor e, também, por Reigota (2000), a EA que se dissemina com essas iniciativas não é conceitualmente unânime. O que percebemos, com autores como Barcelos e Noal (2000), Brügger (2004) e Guimarães (2007), e, ainda, no campo de nossa pesquisa, é que, em detrimento de uma EA crítica, a dimensão ambiental está presente, no currículo, em práticas instrutivas e comportamentalistas, reprodutoras da visão de mundo que objetiva transformar.

Se, como dissemos acima, a educação em nossas escolas ainda não é ambiental, isso não é percebido de forma tão clara por aqueles que nelas realizam o currículo. O que encontramos nas escolas da Ilha da Conceição parece ser representativo do quadro descrito acima. Metade dos professores que levamos à fase de entrevistas afirmou que são educadores ambientais e a outra metade impõe-se uma crítica que os impede, a princípio, de reconhecerem-se efetivamente como tal. Nesse contexto, aqueles que se reconheceram como educadores ambientais indicaram realizar práticas de EA calcadas na disseminação de bons exemplos, ecologicamente corretos. Já aqueles que têm dificuldade em afirmarem-se como educadores ambientais indicaram frustração em relação às suas práticas, responsabilizando a carência da dimensão ambiental, em sua complexidade, na sua formação.

Essa divisão de opiniões entre os professores é, a nosso ver, indicadora de que, embora não se possa dizer que a educação nas escolas seja ambiental, nelas está em andamento a construção da distinção entre a educação não-ambiental e a EA e uma compreensão da necessidade de que a EA seja inserida no currículo em sua tendência crítica. Mas, a percepção dessa distinção enfrenta resistências naqueles que realizam o currículo. Entendemos, com Guattari (2008), que isso seja reflexo da influência da racionalidade econômica que se encontra fortemente inculcada no pensamento social, constituindo visões sobre homem, conhecimento e realidade em que a objetividade e a generalização orientam um pensamento uniforme.

Prevalecem, portanto, contradições entre um discurso, que incorpora elementos de um entendimento conceitual da EA, conforme preconizada na legislação e nas diretrizes curriculares, e uma prática curricular que não consegue alcançar esse discurso, de forma semelhante ao encontrado por Guimarães (2007) em outro contexto.

Na EJA, na Ilha da Conceição, o que percebemos foi o reflexo de todos os problemas encontrados nesse segmento da educação, como dimensionados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Di Pierro (Coord., 2003; 2008). Aí incluídas as questões referentes à inserção da dimensão ambiental na educação de pessoas jovens e adultas. Permanece, então, no contexto

estudado por nós, o débito para com a EA, o desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente.

Ao mesmo tempo, encontramos indícios, com os professores da EJA na Ilha da Conceição, que consideramos fatores positivos para a possível realização de um currículo crítico para a EJA e a EA naquele local. Entre esses fatores estão, por exemplo: estabilidade de parte do grupo nas escolas; afinidade desses professores com o local e a EJA; e a expressão de entendimento de alguns aspectos da EA conceitualmente preconizada nas diretrizes curriculares educacionais. Todavia, encontramos, também, certa incapacidade de realização, tanto da EJA como da EA, em uma dimensão crítica no currículo, dada a indicação das práticas de EA ocorrerem de forma pontual e disciplinar, a ausência de um eficiente planejamento coletivo para essas atividades e o caráter instrutivo e comportamentalista dessas atividades. Isso, de alguma forma, faz crer que não haja, ainda, nas escolas, capacidade para a compreensão das propostas curriculares e motivação e metodologia para executá-las (GUIMARÃES, 2007; FREITAS; SANTOS; BARRETO, 2009).

Essa incapacidade e falta de motivação devem-se, entendemos, com Guimarães (2007), ao aprisionamento desses educadores às “armadilhas paradigmáticas” do caminho traçado pela racionalidade (econômica) dominante da sociedade moderna. Dessa forma, mesmo sensibilizados pelas questões ambientais contemporâneas e motivados para a EA, esses professores não conseguem fazer diferente e reproduzem práticas pedagógicas tradicionais, produzindo na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador.

É importante ter em nossas considerações o que diz Campos (2003) sobre a relação entre as práticas sociais e as representações sociais. Para esse autor, a noção de prática é baseada na ação, e esta, por sua vez, tem necessariamente dois componentes: o vivido e o cognitivo, o que justifica o estudo da ação através de seu conteúdo cognitivo. O autor assinala, ainda, que, em determinadas situações, entre elas as performances de um grupo, a influência das representações sociais sobre as práticas e os comportamentos é indiscutível. Acreditamos ter, nesse estudo, de alguma forma, percebido essa influência.

As representações sociais de meio ambiente predominantes entre os professores participantes desse estudo estão estruturadas em elementos que apontam para uma hibridização das representações em seus processos de construção e transformação. No universo representacional do grupo, os elementos estruturantes e organizadores das representações trazem a marca da construção histórica das relações entre homem-sociedade e meio ambiente ao longo do processo civilizatório.

Desse universo representacional, foram ativados, predominantemente, nos processos de objetivação e ancoragem, elementos de entendimentos naturalistas, antropocêntricos e utilitaristas em relação ao objeto meio ambiente. A ocorrência de elementos que podem ser relacionados a entendimentos complexos do objeto foi percebida por nós, para a maioria dos professores, como parte do processo de transformação das representações, dada a forma como se apresentam no universo representacional do grupo, conectadas com o caráter problemático do tema, nas referências aos problemas e à crise ambiental. Essa conexão, de alguma forma, reflete a própria construção no pensamento social da relação homem-natureza, na qual as implicações sociais, econômicas e culturais foram incorporadas na medida da constatação, pela sociedade, dos problemas ambientais e da necessidade de refletir e encontrar soluções para eles. Muitas vezes, a ativação desses elementos, pareceu-nos ocorrer atendendo à prontidão em relação ao objeto “exigida” pela pressão de inferência exercida pela participação do sujeito na pesquisa. Só em uma minoria dos professores esses elementos complexos mostraram-se predominantes nas representações, e estas, por sua vez, também complexas.

As representações sociais de meio ambiente naturalistas, antropocêntricas e utilitaristas, predominantes entre os professores pesquisados, as socialmente circulantes, as quais constroem seus sentidos sob a influência dos meios de comunicação de massa. Essas representações refletem a difusão e propagação e, talvez, principalmente, o conteúdo da propaganda - pela capacidade dessa vertente da comunicação social de criar estereótipos - de uma visão de mundo capitalista, hegemônica na sociedade.

Como ressaltamos anteriormente nesse estudo, o entendimento que as mídias de comunicação mantêm nas representações sociais de meio ambiente na sociedade é um obstáculo ao caminho para a sustentabilidade, pois reforça o paradigma hegemônico da sociedade capitalista que é base dos problemas ambientais e da crise ambiental.

Através das mídias, mensagens e conceitos - como sustentabilidade, por exemplo - importantes para as transformações exigidas pelos problemas e pela crise ambiental contemporânea são banalizados, mantendo-se o foco das questões ambientais, e da solução dessas questões, em aspectos técnicos e de um ambiente físico. A frequência e a qualidade das referências dos professores à poluição, lixo e aquecimento global são indicadores desse processo.

Nosso estudo, de certa forma, confirma a influência das comunicações sociais na construção das representações sociais de meio ambiente dos professores, que Mazzotti (2001) e Ribeiro (2003) já haviam observado com professores em outros contextos.

As representações sociais de problema e crise ambiental da maioria dos professores participantes desse estudo, com núcleos figurativos constituídos pelas imagens do lixo, da poluição, da ocupação desordenada do espaço e dos alagamentos, das questões climáticas e do aquecimento global, encontraram-se objetivadas na experiência de vida urbana, com ancoragem na qualidade de vida do homem da cidade. Essas representações se distinguiram, nos sujeitos entrevistados, por imagens que, além do urbano, materializavam-se em objetos como a crise energética e da água, ancoradas na preocupação com suas consequências para a vida dos homens da floresta, por exemplo.

As representações de meio ambiente percebidas nos professores entrevistados encontraram objetivação no ambiente do seu entorno, ancorado nos reflexos das questões ambientais na qualidade da vida em uma natureza transformada pela urbanização dos espaços. Entretanto, aqueles professores que se distinguiram pela complexidade de seus entendimentos de meio ambiente objetivaram suas representações em um ambiente integral, revelando núcleos figurativos constituídos pela materialização de aspectos sociais, culturais e da integração homem-natureza, ancorando-as nas relações entre os diversos componentes do meio.

Os aspectos físicos do ambiente estão no foco principal das representações, contudo, o que percebemos com os sujeitos de nossa pesquisa foram três núcleos focais em seu universo representacional. Um está relacionado à predominância das referências que apontaram para uma focalização das representações no ambiente puramente físico, mesmo que transformado. Outro núcleo constituiu-se com considerações sobre qualidade de vida, relacionada aos problemas ambientais. O terceiro núcleo, relacionado à ação humana no ambiente, focalizou, principalmente, as atribuições de responsabilidades pelos problemas ambientais.

A focalização na qualidade de vida, para a maioria dos professores estudados, não encontrou referência nas questões relativas ao poder de consumo dos sujeitos ou outros parâmetros que reflitam apenas visões materiais de qualidade de vida. Suas referências trazem uma aproximação maior com a qualidade de vida que se concretiza em condições de saúde, trabalho, moradia e satisfação pessoal, relacionadas com o bem-estar, a felicidade, o prazer, o amor, a realização pessoal. Ao passo que as atribuições das responsabilidades pelos problemas ambientais e pela crise ambiental recaíram sobre um sujeito - o “homem” - impreciso, sem focar as relações sociais e de trabalho sobre as quais se contextualizam suas ações.

Não nos parece insensato considerar essas focalizações como resultados da apropriação pelo discurso econômico, e sua circulação na sociedade, de noções introduzidas,

nas discussões sobre meio ambiente, pelos movimentos sociais e ambientalistas (ACSELRAD, 2009). As referências à qualidade de vida, nas representações encontradas, mesmo carregadas de subjetividades, e a forma como se caracterizaram as atribuições de responsabilidade à ação antrópica no meio ambiente, não conseguiram sobrepor-se aos aspectos técnicos e físicos dos problemas ambientais, nem conseguiram deslocar desses aspectos o foco das representações sobre meio ambiente.

Sendo assim, a predominância de práticas de EA conservadoras, instrutivas e comportamentalistas, voltadas apenas para a transformação dos indivíduos, parece-nos encontrar justificativa no universo representacional dos professores que as realizam no currículo das escolas. E é plausível atribuir influência dessas representações na determinação dessas práticas, como considerado por Campos (2003). Embora não se possa desconsiderar o peso das prescrições institucionais sobre essas práticas, como assinala esse autor.

A relação entre as representações sociais e as práticas pôde ser percebida, ainda, quando as professoras que representaram de forma complexa o objeto meio ambiente, indicaram, quando comparadas às indicações dos outros professores do grupo, diferenciais em suas práticas educativas. Essas professoras deram indícios de que conseguiam extrapolar a simples difusão de informações sobre a importância da preservação da natureza, aproximando-se da tendência crítica de EA.

As motivações que justificam uma relação com o meio ambiente, em um entendimento da complexidade desse objeto, estão, para os professores entrevistados, nas vivências experienciadas em família e na escola, incluindo aí a educação superior. Entretanto, percebemos, nos conteúdos das entrevistas, que as lembranças que esses professores trouxeram à tona, em geral, indicavam uma sensibilização em relação ao tema, mas reproduziam uma visão preservacionista em relação ao meio ambiente. A criação familiar respondeu pelo ensinamento de bons exemplos que, por sua vez, encontrou eco na educação básica. Tanto uma como a outra, portanto, parecem ter contribuído apenas, na maioria dos casos, para a permanência dos elementos naturalistas, antropocêntricos e utilitaristas do universo representacional desses professores.

Entretanto, se a escola básica não contribuiu, para a maioria dos professores, na construção de uma relação complexa com o meio ambiente, foi, pelo menos para uma professora, o ponto de partida para uma consciência ambiental que se concretizou no ensino superior. Na educação superior, essa professora, já sensibilizada para as questões ambientais por uma experiência vivida no ensino médio, tomou o tema como objeto de trabalho. O ensino superior é lugar, ainda, para outros professores, de tomada de consciência sobre as

questões ambientais, significando o marco inicial para as relações desses professores com o objeto meio ambiente e considerações sobre os problemas a ele relacionados. Dessa forma, recaiu sobre a formação superior, comparada à escola básica, maior significação para construção de uma consciência ambiental nesse grupo de professores.

Se nas suas memórias pessoais os professores encontraram na família e na escola as justificativas para o seu pensar e relacionar com o meio ambiente, nas memórias comuns e públicas, percebidas quando relataram essas memórias pessoais, outros elementos de reflexão vieram à tona.

Nas memórias comuns e públicas, encontramos referências às transformações estéticas e funcionais das cidades quando as casas com quintais e jardins perdem espaço para os edifícios de apartamentos; à influência das mídias na transformação dos hábitos sociais de alimentação e consumo e banalização das questões ambientais; aos problemas ambientais nacionais, relacionados ao desmatamento da floresta amazônica, demarcação de áreas de proteção ambiental, construção de usinas hidrelétricas; às más condições de vida de grande parte da população, que sobrevive em moradias precárias, sem infraestrutura sanitária, em áreas ocupadas desordenadamente; à luta sociopolítica no período da ditadura militar no Brasil; e, inclusive às iniciativas de EA no passado recente da nossa história.

Por serem referências a informações sobre fatos e eventos compartilhados por um grande conjunto de indivíduos, por grande parte da sociedade ou por toda ela, essas recordações, nas falas dos professores, indicaram uma integração entre memórias sociais comuns e públicas. E revelaram, ainda, grande influência das comunicações de massa em sociedade no pensamento social, pois essas referências desenharam um quadro dos assuntos relacionados à temática ambiental nas abordagens dos meios de comunicação, encontrando-se, na maioria das vezes, vinculadas aos acontecimentos mais recentes em discussão na sociedade. Percebemos que essas memórias encontravam-se relacionadas às representações desses professores sobre meio ambiente, na medida em que, como se apresentaram no grupo, justificaram ou não a presença de um caráter crítico nos elementos dessas representações. Com isso, entendemos que essas referências confirmaram, como em Maurício (2009), que os fenômenos da memória integram os processos que orientam e organizam as representações sociais.

Na busca das motivações para como pensam e relacionam-se com o meio ambiente, os professores trouxeram à tona a questão da sensibilidade em relação ao meio ambiente. Percebemos essas referências relacionadas à construção ou mudança de comportamentos, com influência da família ou de experiências na escola e com as mídias de comunicação. Mas, se

para alguns a sensibilidade, relacionada ao sofrimento para mudança de comportamentos individuais é, muitas vezes, o único fator capaz de transformar a realidade, para outros, foi mola para um pensamento complexo sobre o meio ambiente.

A sensibilidade, nesse contexto, aparece em perspectivas diferentes: numa é entendida como compreensão social do objeto meio ambiente e dos problemas a ele relacionados, no sentido de compreender o que é certo e errado; noutra, a sensibilidade relaciona-se ao sentir, amar, cuidar, doar, integrar, de pertencer à natureza. Se considerarmos, como Guimarães (2007), que apenas a compreensão da importância da natureza não tem levado à sua preservação por nossa sociedade, a segunda perspectiva, que traz um sentimento de integração, de pertencimento, que extrapola o alcance da primeira, parece-nos mais condizente com os objetivos da EA crítica e, por isso, deve ser enfatizada nas abordagens das questões ambientais.

Não nos parece coincidência a professora que trouxe à baila essa sensibilidade integradora ser, também, aquela que indicou maior diversificação de conteúdos e de recursos no tratamento das questões ambientais, focalizando em suas práticas sobre o tema as relações históricas, socioeconômicas e culturais.

O desenvolvimento dessa sensibilidade, por essa professora, inicia-se em suas memórias pessoais que se situam nas vivências em família, em um contexto urbano no qual a natureza é trazida para a casa das pessoas em seus jardins e quintais. Todavia, se nos concentrarmos apenas nessas lembranças, não veremos nelas nenhum diferencial, em relação às memórias de outros professores, que justifiquem o caráter integrador com o meio ambiente que a professora indicou. O diferencial, a nosso ver, e como indicado também pela docente, está na associação com outras vivências, também experienciadas em família, que se relacionam à participação social e política de seus familiares nos momentos conturbados da ditadura militar no Brasil e seus desdobramentos posteriores.

Quando se referiu a essas lembranças, a professora atribuiu-lhes grande significado, pois é nelas que encontrou a origem de uma visão ampla do objeto meio ambiente. Estão no reflexo das discussões relacionadas ao envolvimento de seus parentes no momento político daquela época e na associação dos elementos dessas discussões com as questões ambientais as justificativas para como representa o meio ambiente.

As motivações encontradas por essa professora em suas memórias para justificar seu pensar e sua relação com o meio ambiente e as questões a ele relacionadas trouxeram um novo componente para nossas considerações.

A dimensão política, relacionada ao engajamento em movimentos sociais, já havia sido salientada por Carvalho (2001) como motivadora da construção de uma relação complexa com o meio ambiente em indivíduos cuja aproximação com a EA deu-se em diferentes campos de atuação na sociedade. A presença dessa dimensão política, como elemento dinamizador de uma relação complexa com o objeto meio ambiente e suas questões, para essa professora, e a ausência dessa referência para os outros professores do grupo que, ao longo desse estudo, indicaram representações naturalistas e antropocêntricas, leva-nos a crer que essa dimensão é um elemento com potencial para transformar as representações sobre meio ambiente e contribuir para a inserção da EA crítica no currículo das escolas.

Mesmo, considerando as indicações de que a presença dessa dimensão não garante a transformação das práticas de EA (FERREIRA, 2006), entendemos que isso talvez se deva ao isolamento dessa dimensão em poucos indivíduos, que não conseguem no currículo escolar acolhimento de suas concepções. Esses professores se deparam na escola com as barreiras impostas pela naturalização nesse espaço, e na profissão, de condições de trabalho e formação inadequadas e a reprodução da racionalidade cartesiana hegemônica. Contexto em que as ações são naturalmente individualizadas e quando se pretendem coletivas se realizam como somatório de ações individuais. Esse entendimento nos parece pertinente, considerando que dos vinte e oito professores participantes do nosso estudo apenas um apresentou essa dimensão como diferencial em sua formação e prática profissional.

Essa dimensão política, construída nas subjetividades sociais ao longo do século XIX, nas lutas trabalhistas e de classe, com seu desdobramento nos movimentos sociais, de certa forma, desfez-se, na segunda metade do século XX, sob a influência da sociedade de consumo, do discurso do bem-estar social e através da mídia (GUATTARI, 2008). Esses mecanismos contribuíram para consolidar no imaginário social um caminho único para a realização e a felicidade, através da sociedade de consumo que agrava os problemas ambientais. Com isso, a norma social passa a ser a defesa dos interesses individuais e corporativos, a competitividade em detrimento do coletivo e da equidade. Para a transformação da realidade ambiental, de uma crise planetária, é necessário, não o retorno da bipolaridade tradicional que orientou o pensamento social e as cartografias geopolíticas do mundo, mas o engajamento de todos em posição de intervir frente à urgência de reintegrar o homem ao ambiente, restaurando a complexidade do conhecimento que circunscreve esse objeto.

Com as percepções que nosso estudo permitiu da relação entre as representações sociais, as memórias sociais e as práticas educativas em EA, entendemos que, para a educação

ser ambiental, no sentido de promover a consciência ambiental, o currículo deve tratar das dimensões culturais e imaginárias consequentes da crise ambiental de modo que professores e alunos tenham como construir e reconstruir representações adequadas aos novos significados e papéis que devem desempenhar em sociedade, sendo agentes de transformação da realidade (GAZZINELLI, 2002).

Dessa forma, a EA crítica, na formação de professores e alunos, deve enfatizar a dimensão política, analisando as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos. E, assim, possibilitar aos indivíduos e grupos na sociedade superar mecanismos de controle e dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática (REIGOTA, 2009). Acreditamos que essa perspectiva seja também o caminho para a integração entre EJA e EA, pois recupera, para a educação de pessoas jovens e adultas, a dimensão emancipadora das propostas pedagógicas freireanas.

Se, a princípio, confirmamos nossa hipótese inicial ao encontrarmos nas memórias sociais, no campo de nossa pesquisa, motivações para a construção das representações sociais complexas de meio ambiente e para a aproximação das práticas pedagógicas com a educação ambiental crítica, acreditamos que essas indicações necessitam de outras pesquisas, em outros contextos, que lhes confirmem maior consistência como conhecimento social. Todavia, essas indicações confirmam o potencial teórico da complementaridade entre as teorias das memórias sociais e das representações sociais.

Um leitor atento provavelmente encontrará em nosso estudo várias questões que possibilitem desdobramentos dessa pesquisa no campo da educação, das representações sociais e das memórias sociais, ou mesmo em outras áreas do conhecimento. Contudo deixamos nessas considerações finais uma questão que consideramos de grande potencial: até que ponto as dimensões políticas das questões ambientais e das relações entre homem-sociedade e meio ambiente inserem-se, hoje, na formação dos professores e nas práticas dos professores em atividade?

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; LEROY, J.P. Novas premissas da sustentabilidade democrática. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático. FASE, 1999. Série (Cadernos de Debate Brasil Sustentável e Democrático, n. 1.) 72 p.

_____. Sentidos da sustentabilidade urbana. In: ACSELRAD, H (Org.). A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 253 p.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em Aberto, Brasília, v. 14, 1994. p. 60-79.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 203 p.

ANDRADE, E. R.; PAIVA, J. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. In: Reunião Anual da ANPED, 27., 2004. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t186.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB / Ed. Universitária, 2005. p. 229-258.

_____. Ecologia e desenvolvimento: representações de especialista em formação. In: SPINK, M. J. P. (Org.). O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo/SP: Brasiliense, 2004. p. 234-259.

AROSA, A. C. C. “Escola de Cidadania”: uma análise sobre a implantação da política educacional de Niterói. In: Reunião Anual da ANPEd, 32., 2009. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5332--Int.pdf>. Acesso em: 15 out. 2010.

BARBIERI, J. C. Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 159 p.

BARCELOS, V. H. L. & NOAL, F. O. A temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M. e BARCELOS, V. H. L. (Orgs.). Tendências da educação ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. 263 p.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977

BERTOLINO, M. L. A educação Ambiental na Educação de Jovens e adultos. Revista Didática Sistêmica. v. 6. Julho a dezembro de 2007. Fundação Universidade do Rio Grande. 2007.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

BORGES, S. F. A educação ambiental (EA) nas escolas públicas de Goiânia: garantia da sadia qualidade de vida? 2008. Dissertação de mestrado. Departamento de Legislação Ambiental, Universidade Católica de Goiás, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 10 out. 2010.

_____. Decreto 4.281, de 21 de julho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 out. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 out. 2010.

_____. Lei 6.938/81, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Lei 9.795/99, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 26v. Brasília, 1997-2002. 3352 p.

BRÜGGER, P. Educação ou adestramento ambiental? 3. ed. rev. e ampl. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004. 199 p.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F. e LOUREIRO, M. C. S. (OrgS.). Representações Sociais e Práticas Educativas. Goiânia: UCG, 2003. p. 21-36.

CAPRA, F. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 9. Ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

CIELO, A. V. Educação Ambiental, representações sociais e formação de professores(as): de volta a escola com Monteiro Lobato. 2006. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer nº15, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, novembro/2001. P. 58-77

DI PIERRO, M. C. Educação jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v.38, p.367-391, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 12 out. 2010.

_____. (Coord.) Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 32 p.

DIB-FERREIRA, D. R. Educação Ambiental na Educação Formal: do Paradigma Moderno ao Paradigma da Complexidade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

DRUMMOND, J. A. A legislação ambiental brasileira de 1934 a 1988: comentários de um cientista ambiental simpático ao conservacionismo. Ambiente & Sociedade, n. 3 e 4, 2. Sem. 1999. p. 127-149.

EIGENHEER, E. M. Lixo, Vanitas e Morte. Niterói: EdUFF, 2003. 196 p.

EUGÊNIO, B. G. O Currículo na educação de jovens e adultos In: Reunião Anual da ANPED, 28. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181400int.rtf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

FERREIRA, A. R. Meio Ambiente: representações e prática dos professores e professoras de ciências e biologia. 2004. Dissertação de mestrado. Departamento de educação, Universidade Federal de Ponta Grossa, 2004.

FERREIRA, N. V. S. Educação Socioambiental de Jovens e Adultos: uma proposta de formação crítico-emancipatória de professores. 2006. Dissertação de mestrado. Departamento de educação, Universidade Estácio de Sá, 2006.

FORMIS, C. A. Estudo do Processo de Construção da Agenda 21 nas escolas da Diretoria de Ensino de Jundiaí-SP. 2006. Departamento de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2006.

FRACALANZA, H. et al. A Educação Ambiental no Brasil – Panorama Inicial da Produção Acadêmica. In: Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências, 5. 2005. Bauru, Anais... Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em:
<<http://www.fe.unicamp.br/formar/producao/artigo.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

FREITAS, A. C. S.; SANTOS, J. E. O.; BARRETO. Educação de Jovens e Adultos. Centro Científico Conhecer – Enciclopédia Biosfera, Goiânia, v. 5, n. 8, 2009. Disponível em:
<<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009B/EDUCACAO%20AMBIENTAL.pdf>>. Acesso em 20 out. 2009.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Proposta Pedagógica - Construindo a escola do nosso tempo. Niterói, 1999.

_____. Documento preliminar para a proposta pedagógica de reorganização do ensino fundamental na rede municipal de educação de Niterói. Niterói, 2005.

_____. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói. Niterói, 2007.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.) Método; Métodos; Contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GAZZINELLI, M. F. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002. P. 173-194.

GONÇALVES, E. B. O currículo n Educação de Jovens e Adultos. In: Reunião Anual da ANPEd, 28., 2005. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181400int.rtf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

GRIZE, J. B. Lógica natural e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 123-137.

GRÜN, M. Ética e educação ambiental: a conexão necessária. São Paulo: Papirus, 1996. 120p.

GUATTARI, F. As três ecologias. 19. ed. Campinas: Papirus, 2008.

- GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. 3ed. Campinas/SP: Papirus, 2007. 174 p.
- HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004. 197 p.
- IRELAND, T. D. A vida no bosque no século XXI: educação ambiental e educação de jovens e adultos. In: Coord. MELLO, S. S.; TRAJBER, R. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental. Brasília: ME, CGEA: MMA, DEA: UNESCO, 2007. p. 229-237.
- JACOBI, P. Movimento ambientalista no Brasil: representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: RIBEIRO, W. (Org.). Patrimônio Ambiental Brasileiro. São Paulo: Edição da Universidade de São Paulo, 2003, p. 519-543.
- JEDLOWSKI, P. Memória e a mídia: uma perspectiva sociológica. In: SÁ, C. P. (Org.) Memória, imaginário e representações sociais. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. p. 87-98.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais devem ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M (Org.). Verde Cotidiano – o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.
- LEAL, C.M.S. Reavaliar o conceito de qualidade de vida. Universidade de Açores. 2008. Disponível em <<http://www.porto.icp.pt/lusobrasileiro/actas/Carla%20Leal.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- LEFF, E. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. São Paulo: Cortez, 2001. 493 p.
- _____. Epistemologia Ambiental. São Paulo: Cortez, 2007. 239 p.
- LEMES, C. R. K. Educação Ambiental e currículo: uma análise de concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Rio Grande/RS2002. Departamento de Educação, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 150 p.
- MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa: UFPB / Ed. Universitária, 2001. p. 123-144.
- _____. Representações Sociais e Processo Discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB / Ed. Universitária, 2005. p. 459-469.

MARÇAL, M. P. V. Educação Ambiental e Representações Sociais de Meio Ambiente: uma análise da prática pedagógica no ensino fundamental em Patos de Minas – MG. 2005. Departamento de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

MAURÍCIO, L. V. A opção pelo magistério representada por professoras de ensino fundamental em memoriais. Educação em Revista. v. 5. n. 1. Abril 2009. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. p. 115-137.

_____. Representações do Jornal O Globo sobre CIEPs. In: Reunião Anual da ANPED, 30. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-2730--Int.pdf>>. Acesso: 15 abr. 2010.

MAZZOTTI, T. B. Representação Social De “Problema Ambiental”: Uma Contribuição À Educação Ambiental. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). Representações Sociais: teoria e prática. João Pessoa/PB: UFPB/Editora Universitária, 2001.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Ciência & Saúde Coletiva 2000; v.5. n.1. p.7-18.

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

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-67.

_____. O fenômeno das representações sociais. In: G. Duveen (Org.). Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 29-109.

_____. A história e a atualidade das representações sociais. In: G. Duveen (Org.). Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 167-214.

NAIFF, L. A. M.; SÁ, C.P.; NAIFF, D. G. M. Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. In: Paideia, 18 (39), 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a12.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2010.

NAKASHIMA, L. S.; PRANTERA, M. T. Estudo da Poluição da Baía de Guanabara: RJ. In: Saúde & Ambiente em Revista. v.1. n.2. jul-dez 2006. Duque de Caxias: RJ. Instituto de Biociências. Universidade do Grande Rio. 2006. p.86-96.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. p. 51-66.

NITVISTA. Homepage com informações sobre a cidade de Niterói. Disponível em: <www.nitivista.com.br>. Acesso em 01 fev. 2010.

NITERÓI. Niterói Bairros Digital – CD-ROM. Niterói: Secretaria de Ciência e Tecnologia, 1999.

_____. Portaria FME nº. 125/2008. 2008a. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

- NITERÓI. Portaria FME nº. 132/2008. 2008b. Disponível em:
<<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- NOVICKI, V. Diagnóstico SocioCulturalAmbiental. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:
<<http://www.educacaoambiental.pro.br/>>. Acesso em 30 nov. 2009.
- NOVOA, A. (Org.) O método (auto)biográfico e a formação. Porto: Porto, 2007.
- OLIVEIRA, D. B. A Crise do Conceito de Episteme. Revista Margens Virtual, a.1, n.1, nov. 2007. Universidade Federal do Pará, 2007.
- PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- PEDRINI, A. G. As políticas públicas nacionais com Educação Ambiental no Brasil: evolução e perspectivas. 2002. Disponível em:
<http://www.rejuma.org.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=191>. Acesso em: 22 jul. 2007.
- _____. Trajetórias da Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. G. (org.). Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PENTEADO, H. D. Meio Ambiente e formação de professores. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época, v. 38).
- PERALTA, E. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. Arquivos da Memória (Antropologia, Escala e Memória). n.2. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, 2007. Disponível em:
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2391753>>. Acesso em: 10 jul. 2010.
- PÉREZ, C. L. V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: Reunião Anual da ANPEd, 26. Caxambu: ANPEd, 2003. Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/26/.../carmenluciavidalperez.rtf>. Acesso em: 12 dez. 2008.
- PORTAL BAÍA DE GUANABARA. Iniciativa do Instituto Baía de Guanabara (IBG). Divulga informações em um panorama feral e realista sobre a Baía de Guanabara. Disponível em: <<http://www.portalbaiadeguanabara.com.br/portal/oquee.asp>>. Acesso em: 11 dez. 2009.
- PORTUGAL, S.; SORRENTINO, M.; VIEZZER, M. A educação ambiental de jovens e adultos à luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. La Piragua - Revista Latinoamericana de educación y política, v. 2. n. 29. Maio 2009. Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), 2009. p. 93-108
- RAMINELLI, R. A natureza na colonização do Brasil. In: REIGOTA, M (Org.). Verde Cotidiano – o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 45-66.
- REIGOTA, M. Educação Ambiental: Fragmentos de sua História no Brasil. In NOAL, F.O.; REIGOTA, M. & BARCELOS, V.H.L. (Orgs.). Tendências da educação ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

REIGOTA, M. Meio Ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da Nossa Época, v. 41).

_____. O que é Educação Ambiental. São Paulo: brasiliense, 2009 (Coleção Primeiros Passos, V. 292).

RIBEIRO, C. M. O papel das representações sociais na educação ambiental. 2003. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica-RJ, 2003.

ROCCO, G. M. J. Di. Educação de Adultos: uma contribuição para o seu estudo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

SÁ, C. P. As memórias da memória social. In: _____. (org.). Memória, imaginário e representações sociais. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. p. 63-86.

_____. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, J. P. (org.), O conhecimento no cotidiano. Brasiliense. São Paulo. 2004. p. 19-45.

_____. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. Psicologia: Reflexão & Crítica, v. 20. N. 2. 2007. p. 289-294.

SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Organização: STROH, P. Y. 3ed. Rio de Janeiro: Garammond, 2008. 95 p.

SAHEB, D.; ASINELLI-LUZ, A. As representações de meio ambiente de professores e alunos e a pedagogia de projetos: um estudo de caso em classes de alfabetização. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental/FURG. v. 16. 2006. p. 163-178.

SANTOS, L. D.; MARTINS, I. A Qualidade de Vida Urbana: o caso da cidade do Porto. Working Papers da FEP, Porto, n.116, 24p. maio. 2002. Disponível em: <<http://www.fep.up.pt/investigacao/workingpapers/wp116.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro, vol. 1. SEED-MEC. Brasil. 2007

TEASS. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/teassrg.pdf>>. Acesso em: 27 set 2011.

THOMAS, K. O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 454 p.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental: natureza, razão e história. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). 166 p.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N. (Org.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 183-206.

VALENCIA, J. F. Representações sociais e memória social: vicissitudes de um objeto em busca de uma teoria. In: Sá, C. P. (org.). Memória, imaginário e representações sociais. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. p. 99-119.

VALENTIN, L. Tendências das Pesquisas em Educação Ambiental no Brasil: Algumas considerações. In: Reunião Anual da ANPED, 27., 2004. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt22/p221.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. Um Retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão. Série Documental. Textos para discussão, Brasília, 21, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/oquefazem.pdf>>. Acesso em 21 set. 2011.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília: IBAMA, 1997.

_____. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V: 1997: Hamburgo, Alemanha); Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNGER, N. M. Crise Ecológica: a deserção do espaço comum. In: Educação & Realidade – v. 34, n. 3 set.-dez. 2009. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisas. In: ZAGO, N. (Org.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 287-309.

WALDMAN, M. Ecologia e Movimentos Sociais: Breve Fundamentação. In: Hidrelétricas, Ecologia e Progresso. VIANNA, A. (org.). Rio de Janeiro: CEDI, 1999. p. 35-44

WARREN, D. A ferro e fogo: A história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 484 p.

ANEXO A**Diagnóstico social, cultural e ambiental****Dados da Escola**

1 - Quantos professores atuam na escola? _____ Na EJA? _____

2 - Quantos funcionários atuam na escola? _____ Na EJA? _____

3 - Quantos alunos estão matriculados? _____ Na EJA? _____

4 - Qual o(s) segmento(s) da educação básica que a escola atende?

Na EJA?

5 - Há quanto tempo a escola atua na EJA?

6 - Em que modalidade? (Regular/Supletivo)

7 - Perfil socioeconômico dos professores (EJA)?

8 - Qual a titulação dos professores (EJA)?

9 - Qual a participação dos professores (EJA) em programas de formação continuada?

10 - A escola tem PPP? _____ De quando é a elaboração? _____

Já passou por avaliação e reelaboração? _____ Quando? _____

Instalações:

Quantas salas de aula?

Biblioteca/Sala de leitura () *sim* () *não*
 Sala de vídeo () *sim* () *não*
 Laboratório de informática () *sim* () *não*
 Auditório () *sim* () *não*
 Quadra de esportes () *sim* () *não*

Outros () Quais?

Equipamentos:

Quadro branco () Quadro verde () Retroprojeter () Datashow ()

Outros ()

Quais? _____

A escola participa de algum projeto? Qual?

Que eventos costumam ser inseridos no calendário escolar?

Feira de Ciências () Mostras pedagógicas integradas () Dia do meio ambiente ()
 Semana Nacional de CT&A () Folclore ()

Outros:

Na EJA?

A escola costuma realizar algum evento com a participação da comunidade?

ANEXO B

Questionário preliminar

Nome da Escola:

Informações do Professor

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Município/Bairro de residência:

Formação: () Nível Médio () Nível Superior = Curso _____

Titulação: () Não Possui () Especialização () Mestrado () Doutorado

Segmento da Educação Básica em que atua: () Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos

() Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos () Ensino Médio

Disciplina:

Tempo de Magistério: _____ Tempo de EJA: _____

Tempo que trabalha na Escola: _____

Atua só na EJA? () Sim () Não

Perguntas

1 - Gosta de trabalhar no bairro (local/Região)? () Sim () Não

(Justificativa
opcional) _____

2 - A EJA foi escolha pessoal? () Sim () Não

(Justificativa
opcional) _____

3 - Você puxa assunto com os alunos sobre problemas ambientais? () Sim () Não

4 - Os alunos percebem/falam sobre problemas ambientais do bairro (local/região) nas aulas?
(De suas casas ou ruas, do trabalho etc.). () Sim () Não

5 - E de problemas ambientais de outros lugares? (de outros bairros da cidade, outras cidades,
de outros países etc.). () Sim () Não

6 - Seus alunos são todos do bairro (local/região)? Sim Não

(Justificativa opcional)

7 - Para você educação ambiental deve ser:

uma disciplina do currículo como matemática ou língua portuguesa.

assunto das aulas de ciências e geografia.

um tema gerador/transversal para todas as disciplinas.

8 - Você já participou de alguma atividade/projeto com temática sobre meio ambiente na escola?

Sim Não

9 - Participa ou participou de conversas/planejamentos com outras disciplinas abordando a temática?

Sim Não - Com que Frequência?

10 - Você percebe algum problema ambiental no bairro (local/região) onde fica a escola?

Sim Não

Cite-os:

11 - Há problemas ambientais onde você mora? Sim Não

Cite-os:

12 - Para você o que é um problema ambiental?

Cite-os:

13 - Fala-se muito em crise ambiental. As notícias sobre o assunto são praticamente diárias. Você acredita que realmente há uma crise ambiental? Sim Não

(Justificativa
opcional)

ANEXO C

Roteiro para entrevista

- 1) Para você o que é meio ambiente?
- 2) E problema ambiental?
- 3) Na sua opinião estamos numa crise ambiental? Por quê?
- 4) Como deve ser a educação ambiental?
- 5) Você promove educação ambiental na sua sala de aula?
- 6) Gostaria que você falasse um pouco de como você construiu essa relação com a temática ambiental.
- 7) Você acha que as outras pessoas que se interessam pelo tema ambiental passam pelo mesmo processo que você passou?
- 8) Conte para mim exemplos de problemas ambientais que os alunos trazem para sala de aula.
- 9) Quando a inclusão do tema meio ambiente é através de atividades planejadas, como são essas atividades? O que você e os alunos fazem? Onde fazem? Como fazem?
- 10) Você se considera um educador ambiental? Por quê?

ANEXO D*Termo de Autorização e Uso de Entrevista*

Eu, _____, RG nº _____, declaro que concordei em gravar entrevista para a realização da pesquisa intitulada (provisoriamente) **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE MEIO AMBIENTE E RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ILHA DA CONCEIÇÃO EM NITERÓI/RJ.**

Declaro ainda que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em ____/____/____, para **Irineu da Cunha Vargas** para seu uso integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Fui informado (a) tratar-se de pesquisa para dissertação de mestrado do **Programa de Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores - UERJ/FFP, em São Gonçalo/RJ.** Estou ciente de que a entrevista, ou partes dela, poderão ser usadas em outros trabalhos derivados da pesquisa em questão.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Niterói ____ de _____ de _____.

Assinatura