

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OLHARES SOBRE A QUESTÃO.

SILVA, Lincoln Tavares - UERJ

GE: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

1 - CONTEXTUALIZAÇÃO

O presente trabalho objetiva captar os sentidos atribuídos por professores de Geografia que atuam no Estado do Rio de Janeiro ao que se convencionou chamar de Educação Ambiental-EA¹.

Tentar-se-á discutir e entender qual a relação entre o que se espera da Educação Ambiental, o significado atribuído à mesma, e como este é traduzido pelos professores de Geografia. A questão ambiental coloca a necessidade de releitura do espaço sendo imprescindível considerar e compreender a complexidade da apropriação, produção, do consumo, da distribuição, a complexidade ecossistêmica e as relações que se estabelecem, ao longo do tempo e no espaço, das organizações societárias com a natureza. Em nosso entendimento, esta releitura há que passar pelos espaços escolares e, em particular, pelo ensino de Geografia.

2 – EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: tecendo pertinências.

Em se tratando de aspectos relacionados às questões ambientais, um ponto destacado no trabalho de Kostrowichi (1988) nos chamou a atenção. Ele se refere à educação, em seu sentido amplo, englobando a transferência e o trabalho com as informações sociais feitas por meios e formas dinâmicos, partindo de saberes pertinentes que envolvam todo sistema educacional, indo para além dele, se concentrando sobre questões fundamentais e não periféricas.

¹ Educação Ambiental (EA) é a termo corrente no meio científico e no senso-comum e, em função desta constatação, foi a partir dela que fizemos a interlocução com os sujeitos desta investigação. Há autores que propõem outras formas de tratar a relação entre o Meio Ambiente e a Educação. A EA valoriza, na Educação, a dimensão ambiental. Além disso, julgamos acertado incorporar a idéia de *ação*, explicitada por Fontes (2001) que coaduna com a perspectiva de Freire (1983). Para este último, o conhecimento se dá através da *práxis*, pela reflexão e *ação* dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Quanto à abreviação EA, ressaltamos que a utilizaremos, indistintamente, neste trabalho.

A visão de Educação para com o meio ambiente não cria uma "modalidade nova" de Educação, mas aporta novidade à mesma, pela necessidade de reconhecimento dela sobre a importância da questão ambiental e do questionamento dos valores que guiam a relação sociedade-natureza. Entendemos, em concordância com a acepção cunhada por Madeira & Alloufa (1996, p.15), que a

[...] educação é um processo de construção pessoal e social das representações dos indivíduos e grupos. Ela é a relação interpessoal e grupal do ensinar e aprender, na interação de um processo histórico, contextualizado em um espaço e um tempo. Isto abre outra via para a consideração da cultura, em sua relatividade e em sua universalidade [...]. Ainda segundo Madeira (2001, p.125), neste processo [...] a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o(s) outro(s)[...].

Uma investigação sobre os professores e sobre seus pensamentos a respeito da EA pode ser um passo essencial para as discussões sobre as questões ambientais, nas quais a necessidade do pensar coletivo sobre a prática educativa escolar se transforma em *práxis*, através do maior comprometimento dos envolvidos (ANDRÉ, 1990). Sem conhecermos os sujeitos que concebem as práticas em EA, não poderemos realmente absorver a dinâmica das suas representações e, menos ainda, contribuir para o processo educativo analisado. Por conseguinte, de forma similar a Madeira (2000, p.183), neste trabalho, caracterizamos as representações “como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais.”.

Em trabalhos que associaram a abordagem das representações sociais às questões ambientais diferentes autores já comprovaram que não se trata de saber quantitativamente mais, mas qualitativamente melhor sobre as questões que um determinado grupo pretende estudar e onde pretende atuar². Por este entendimento, tratamos os sujeitos envolvidos nos processos sociais como complexos, reunindo objetividade e subjetividade. Incorporam-se na análise a liberdade, a ética e a criatividade.

Paralelamente, ao fato de enquadrar-se neste contexto complexo e inteligível através da abordagem das representações sociais, ao nosso ver, a Educação para com o

² A este respeito, indicamos, entre outros, os trabalhos de: Nascimento-Schülze (2000), Moraes, Lima Jr. & Schaberle (2000) e Reigota (1995). Além desses trabalhos, podemos destacar outros que também associam representações sociais e meio ambiente, tais como: Crespo & Leitão (1992); Arruda (1995, 2000); Reigota (1999).

ambiente assume o caráter de Educação Política. Desta forma, possibilita, exatamente, no entendimento *do jogo das relações que as originam e sustentam*, a superação de sistemas autoritários, tecnocráticos e populistas.

Como afirmado por Segura (2001), no ensino formal, a escola, historicamente, sempre tratou o conhecimento gerado pelos saberes disciplinares de forma estanque, classificatória, quantitativa, com base no acúmulo de informações. As premissas da EA questionam este modelo unidimensional e unilinear, abrindo a perspectiva expressa de entendimento da EA como multidisciplinar na estrutura e interdisciplinar na dinâmica. Este atributo possibilita integrar todas as atividades escolares, todas as disciplinas e os diversos atores (entre eles os professores e professoras), através do estabelecimento intencional de nexos e vínculos entre os mesmos, visando superar as compartimentações (hiperespecializações) do conhecimento científico. Conforme aludido por Madeira (2000, p.126), a partir de trabalhos de Gilly (1989;1980), “professor, aluno, escola, etc. são sínteses de relações multifacetadas que, continuamente fazem e refazer a definição de seus limites, articulando diferentes níveis e dimensões”. Desta forma, a própria escola, enquanto tempo-espaco-relação, que não se concretiza à revelia dos processos sociais, refletindo-os e influenciando-os, tem que se redefinir e se redimensionar. Acreditamos que entre os possíveis vínculos que encaminham as resignificações do espaço-tempo escolar, encontra-se a EA. A este respeito, concordamos com Segura (2001, p.53), ao advogar que “a questão ambiental não inventou a interdisciplinaridade, mas talvez foi a principal responsável pela sua revalorização na matriz epistemológica.”.

3 – POR CAMINHOS E POR TRILHAS: opções metodológicas.

Baseando-nos na abordagem teórica das representações sociais fundamentada por Serge Moscovici e Denise Jodelet, em nosso trabalho, partimos de uma preocupação que norteou toda a pesquisa. Centramos estudos em conhecer melhor, a partir do princípio que caracteriza a representação como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto, o que/como pensam os(as) professores(as) de Geografia, “a partir do seu lugar”, sobre a prática educativa ambiental? Como promoveremos esta investigação? Estes questionamentos se aproximam muito dos formulados por Jodelet (2001, p.28) a respeito das pesquisas com as representações,

Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos? Estas perguntas desembocam em três ordens de problemáticas: a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais. Estas problemáticas são interdependentes e abrangem os temas dos trabalhos teóricos e empíricos.

Entendemos que as práticas estabelecidas pelos docentes pesquisados inserem-se em tempos-espacos não cristalizados, sujeitos às dinâmicas sócio-culturais que ora seguem, ora modificam, ora transgridem as regras estabelecidas por atores hegemônicos (Estado, mercado). Esta contextualização, tempo-espaco-relações sociais, norteará os caminhos metodológicos na *tessitura*³ da relação entre Geografia, EA e os atores aqui pesquisados, os professores de Geografia.

Esta abordagem se aproxima do entendimento do cotidiano dos atores envolvidos, no qual estão incluídas as práticas e táticas da vida cotidiana. As mesmas permitem ampliar a compreensão das práticas não apenas como iguais ou diferentes, mas como ações e maneiras de fazer e estar no mundo, que são tecidas à revelia das normas instituídas, instalando dinâmicas e mecanismos sócio-político-culturais de ordem-desordem-reorganização-desorganização. Este jogo, por sua vez, determina a dinâmica das representações dos membros do grupo por si mesmos, pelos outros que integram este grupo e por outros de grupos diversos (JODELET, 1984 e SÁ, 1998).

Devemos levar em conta alguns aspectos que, ao nosso ver, hoje influenciam as pesquisas em torno do ensino da Geografia, da Educação, da Educação para com o meio ambiente, dos sujeitos envolvidos e das representações a serem buscadas nesta relação. Entendemos que em nosso estudo, os sujeitos encontram-se inseridos numa totalidade social em movimento complexo, em contato com os impactos das *verticalidades* (mídias, empresas), no ambiente e na apreensão do mesmo e, com as resistências das *horizontalidades*, principalmente daqueles que Santos (1996) chamou de os “*de baixo*”. Além disso, se integram às densidades comunicacionais que vão se estabelecer, mesmo com a chuva de informações catastróficas sobre o meio ambiente e sobre sua crescente artificialização. Por fim, podem participar da criação de novas solidariedades e estratégias de interpretação e de sobrevivência, permissoras de ações contra-hegemônicas. Mas estes sujeitos, fundamentalmente, estão vivendo o contexto das

³ Argumentada, por Alves (2002, p.13), como “[...] processo de criação de conhecimento no cotidiano [...]”, em oposição à Construção, “[...] autodenominado processo moderno de criação do conhecimento na ciência [...]”.

incertezas inerentes ao processo pedagógico e ao entendimento das *relações complexas tecidas pelas ações sócio-ambientais*.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, optamos por escolher questionários e entrevistas. Estes instrumentos têm características próprias, mas permitiram uma aproximação gradativa do objeto e dos sujeitos estudados. Os questionários possibilitaram, de forma mais extensiva, captar informações, opiniões, percepções valores, normas, modelos e outros aspectos dos indivíduos na diversidade de seus meios. Permitiram inclusive que laçássemos mão de tipos diferentes de perguntas. Nossa intenção foi compor um instrumento com o predomínio de questionamentos fechados, mas a formulação estratégica de algumas questões abertas fez-se necessária, servindo de subsídio para a etapa seguinte complementada pelas entrevistas. Informações sobre a profissão, a postura enquanto educador, as impressões sobre a EA refletem valores, modelos e símbolos dos sujeitos. Desta forma, a caracterização da população a ser pesquisada é fundamental e o instrumento do questionário, refletindo os contextos nos quais a mesma se constitui, é suporte rico neste momento.

Entendemos, a partir da Teoria das Representações Sociais, que os conhecimentos advindos do saber científico se transformam no cotidiano, se amoldam em senso comum. Dois processos caracterizam esta transformação: a objetivação e a ancoragem. Quando recebemos uma noção nova, derivamos esta noção, deslocando-a partir das noções que compõem nosso universo mental, nossa visão de mundo. A aproximação daquilo que não é familiar para algo mais familiar, integra a novidade. Visamos captar como isto é feito, pelos sujeitos que são professores e professoras de Geografia, em relação à EA. Que aproximações, que derivações e que deslocamentos de conceitos são veiculados no intento da prática educativa ambiental. Interessa-nos compreender, por exemplo, se tomam a parte pelo todo e como deslocam, no cotidiano, os contextos apropriados no saber científico. As informações são destacadas e deslocadas do campo científico que as originou. Estas informações deixam de ser do grupo de especialistas que as concebeu, sendo apropriadas pelo público que, projetando-as como fatos de seu universo, pode dominá-las. Neste deslocamento há ressignificação em outro contexto, consubstanciando uma apropriação. Na verdade, a tessitura deste saber científico, acaba sendo não exclusivamente científica. Ela está relacionada com a história e a cultura do sujeito, com as relações das quais o mesmo participa e influi. Enquanto processo que regula a análise das representações sociais, a objetivação garante

uma racionalidade, “tornando concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa.” (DOISE, 2001, p. 190).

Desse modo, a objetivação é filtrada pelos valores existentes nos diferentes grupos. Os valores são apreendidos através do entendimento de outro processo: a ancoragem. Este processo consiste na incorporação do estranho, do novo, numa rede de categorias mais familiares. Como apontara Jodelet (2001, p.38) “[...] a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência.”. O processo de ancoragem, marcado pela sua complexidade e situado numa relação dialética com a objetivação, articula as três funções de base das representações sociais: 1) função cognitiva de integração da novidade; 2) função de interpretação da realidade; 3) função de orientação das condutas e das relações sociais (JODELET, 2001, p.38-39).

Através deste processo captamos como as representações sociais, uma vez constituídas, se tornam socialmente funcionais, instrumentalizando o saber na interpretação e gestão do ambiente e, refletindo aqueles valores, modelos e os símbolos, tecidos na cultura e incorporados de forma afetiva. Por este processo, as representações associam-se a categorias e imagens cotidianas e se ligam a pontos de referência conhecidos. De acordo com Arruda (2000, p. 72), “as representações sociais constituem uma forma de metabolizar a novidade transformando-a em substância para alimentar nossa leitura de mundo, e assim incorporar o que é novo.”. Como todos os processos sociais, inclusive os que incorporam novos conceitos e noções, são marcados pelos valores, modelos e símbolos, os diferentes grupos têm evidenciado, de forma mais ou menos concretizada, mais ou menos explicitada ou sutil, estes valores, crenças, práticas, normas, etc. Através dos questionários, buscamos captar aspectos aventados pelos professores relacionados aos processos constituintes de suas representações, ou seja, como as relações estabelecidas pelos mesmos, na articulação do ensino da Geografia e a Educação Ambiental, se constituem através dos processos de objetivação e ancoragem. Conseguimos investigar com o instrumento do questionário noventa e um (91) professores de Geografia.

O outro instrumento de campo que possibilitou captar mais profundamente as representações dos professores de Geografia foi a entrevista. Ela serviu para aprofundar e esclarecer as ações, discursos, possíveis contradições, propostas, valores, normas, entre outros aspectos aventados pelos sujeitos. Foram entrevistas conversacionais, gravadas com a concordância dos sujeitos, na quais mantemos uma interação com base

no cotidiano do sujeito entrevistado. Embora tenhamos um objeto a ser pesquisado, estamos abertos ao que diz o entrevistado, apoiando os caminhos percorridos pelo mesmo nas inferências que se aproximam ou se afastam do objeto, sem perder a riqueza de que esta construção livre traz indícios dos valores que norteiam os processos inerentes às representações dos mesmos a cerca do objeto. Permitiu também, ultrapassar alguns limites existentes nas informações obtidas pelos questionários ao possibilitar maior espontaneidade aos sujeitos. Além disso, o contato face a face facilitou a flexibilização e a perspectiva de obtenção de indícios verbais e não-verbais, assim como, de informações menos “frias” e mais detalhadas, mais aproximadas das práticas efetuadas pelos sujeitos. Não nos baseamos na quantidade de entrevistas, na exaustão do número de entrevistados, mas na qualidade das pistas e dos esclarecimentos sobre os valores, normas e práticas que interferem nas idéias e pensamentos que norteiam ações dos sujeitos em relação à EA. As entrevistas foram realizadas pela interação de sujeitos, que não se negam em seus papéis. O entrevistador é aquele que não sabe e quer compartilhar com aquele que sabe algo, aquele que se propõe a compartilhar daquilo que sabe, enquanto entrevistado. Estas entrevistas foram analisadas a partir da leitura exaustiva do material, e a leitura confronta e complementa os aspectos advindos do instrumento do questionário.

A análise realizada foi compreensiva e criativa. Não buscou colocar em “formas” os indícios e informações obtidas dos sujeitos. As categorias, advindas da análise do material, surgiram exatamente para esclarecer esta análise, ultrapassando, sempre que possível, os limites dos questionários. Não nos preocupamos em criar idéias únicas, tipologias rígidas ou em camuflar as polissemias reveladoras dos sentidos. O que também não inviabilizou que regentes ou referentes básicos pudessem existir, com roupagens e nuances diversas, com as combinações, partilhas e contradições inerentes aos processos e às articulações que objetivam ou ancoram a relação entre o ensino de Geografia e a EA. Deste modo, mais dez (10) entrevistas, com quarenta e cinco (45) a sessenta (60) minutos de duração média (tempo regulado pelas respostas dos sujeitos), foram realizadas com os sujeitos e se integram ao instrumental da pesquisa ora proposta.

Pensamos que os processos de cooperação e de luta, inerentes à vida cotidiana promoverão continuamente interações e comunicações, reivindicando a consciência do outro e ações intersubjetivas. A atribuição de significados aos processos e contextos, como por exemplo, os do meio ambiente, ocorre a partir da experiência cotidiana do

lugar/espço onde se vive, ao que Fischer (1994) denominou *espço de vida*⁴. Cabe ao profissional de Geografia, dentro de um contexto complexo, entender que a sociedade humana se realiza no espço banal (espço de todos), no lugar, no cotidiano, em um movimento também complexo, cheio de determinaões, de mediaões e surpresas. Cabe também que entendamos as prticas desses profissionais como uma combinaão das possibilidades e impossibilidades inerentes aos seus cotidianos.

Qualquer das situaões abordadas pela Geografia referentes à questão ambiental (da água, da erosão, do solo, do subsolo, da cobertura vegetal, entre outras) evidencia e pressupõe a atuaão humana e não pode se afastar dela. A esse respeito, o geógrafo polonês, Kostrowichi (1988), aponta para o papel da cultura e das tradiões culturais, em particular, na formaão da atitude diante do meio ambiente. Ao excluirmos as fontes culturais, estaremos abdicando das condiões de compreender por que os programas de manejo racional do meio ambiente, objetivamente tomados como razoáveis e precisos do ponto de vista científico, são aceitos por algumas sociedades enquanto outras, situadas num mesmo nível social e econômico, os negligenciam ou os rejeitam. Cabe salientar que não basta a persuasão científica, como também as proibiões e as prescriões para que se superem ou modifiquem hábitos e tradiões culturalmente enraizadas. O autor verifica que mesmo quando as condiões de vida estão ameaçadas de forma nitidamente visível, todos os propósitos e todos os programas de melhoria serão rejeitados, se eles não se mostrarem adequados às tradiões culturais da sociedade.

4- CONSIDERAÇÕES E EMARANHADOS DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

Três foram os entendimentos, os emaranhados e as nuances verificados a respeito da utilidade atribuída a EA, pelos professores de Geografia, na atualidade.

Um grupo de professores conferiu como finalidade da EA *Integrar novos significados às prticas sociais, ampliando-as de uma forma crítica*. Este grupo teceu uma alegaão mais complexa para a mesma, incluindo as prticas sociais, as subjetividades, as aões cotidianas, a percepão ambiental e a superaão do binômio sociedade-natureza, para além do espço escolar, como marcas comuns nas respostas evidenciadas.

⁴ Esta perspectiva, inferida por Fischer, é interessante, pois chama a ateno para o fato de que o lugar onde se vive é o ponto de partida para o estabelecimento do sentido do meio ambiente a ser transmitido significativamente pelo seu vivente. Para o autor, viver remete às relaões que organizam e são organizadas neste espço vivido e, que o caracterizam, diferenciando-o significativamente de outros.

Houve um segundo agrupamento que se pautou, principalmente, por vislumbrar na EA uma prática educativa que se ofereceria *Para a cidadania e a mudança de valores, atitudes e ética*. As argumentações desenvolvidas são colocadas em discurso generalizado, no qual a idealização norteia alguns pensamentos, absolutizando-os sem concretizá-los. Teve como tendência abordar a EA como uma grande saída ou solução de conscientização para questões da sociedade e da educação.

O terceiro grupo também se identificou com a consideração da EA como um instrumento de conscientização. O diferencial para o mesmo baseou-se no fato destes professores concentrarem a justificativa para a EA em argumentos que se preocupam com a preservação, a conservação, o respeito à natureza e às práticas sustentáveis, como finalidades últimas. Tal caminho traduz-se numa Educação Ambiental voltada *Para conscientizar a população e os alunos da importância da conservação, preservação e não degradação, por ações no particular e no mundo*.

Em relação aos dois últimos agrupamentos, os professores tendem a atribuir à população e aos alunos uma negatividade que lhes retira o atributo de consciência. Tal situação, ao mesmo tempo, focaliza a positividade na preservação, na não-degradação e na capacidade do docente de conscientizar os outros sujeitos, cujas práticas não levam em conta tais aspectos.

No que diz respeito à relação entre ensino de Geografia e EA, um outro conjunto de nuances evidenciou-se. Ele é composto por eixos centrados na *Geografia*, no *Meio Ambiente*, na *Natureza* e na *Sustentabilidade*.

A influência do *conceito de Espaço Geográfico*, é marcante nas respostas. Para vários docentes, tal conceito, amplamente investigado em diferentes níveis de ensino, serviria como base para o estabelecimento da relação EA-ensino de Geografia.

Um segundo agrupamento, que aponta para a constituição da relação EA-Geografia através da *Base teórica da Geografia e seus procedimentos*, como uma fundamentação e abordagem, possuidora de princípios, conteúdos e instrumentos que permitem ampla articulação, seja com a EA, seja com temas afins, ou, de forma mais específica, com preocupações com a Terra, a sociedade e o lugar.

Outro grupo de professores se aproxima ao atribuir à *Consideração da relação homem/meio e sociedade/natureza* a base associativa entre o ensino de Geografia à EA. O eixo de onde convergiram as respostas parte da Geografia ou da EA e sempre aponta aproximações, diferenças e complementaridades pautadas nas relações binomiais sociedade-natureza, homem-natureza ou homem-meio.

Há docentes que, visando associar EA-Geografia, conferem à cidadania o papel de dimensão prática a ser associada à dimensão teórica dos conceitos geográficos, para sua efetivação através da EA. Deste modo, a relação se dá *Pela articulação necessária entre conceitos e cidadania*.

Ainda calcados no estudo do material obtido junto aos docentes, tecemos uma outra perspectiva para a possibilidade de relação entre EA e o ensino da Geografia. Esta ocorre *Pela consideração dos significados do Meio Ambiente*. A centralidade do meio ambiente é tomada como algo fundamental, que deve ser incorporado, com seus significados, na interpretação geográfica da relação sociedade-espço.

A Natureza também é inferida pelos professores como forma de justificar a relação entre o ensino da Geografia e a EA. São duas as nuances presentes neste entendimento: *A consideração dos elementos da natureza* e *A consideração da utilização da natureza pelo homem*. Nestes dois casos, ora vigoram fragmentações baseadas em elementos naturais, ora se estabelecem visões utilitaristas sobre a natureza como recurso.

Ocorre ainda, uma última nuance captada nas respostas analisadas, calcada em outra concepção que possui também tons de novidade. A mesma introduz o aspecto da consciência sustentável, *Pela consideração da sustentabilidade*.

Ainda que a maioria tenha centrado o fio condutor da relação na *Geografia*, este se tece com nuances, não excludentes e que podem ser articuladas em função de sua possibilidade de embasamento teórico e de sua pertinência, enquanto abertura para perspectivas de práticas.

Como já afirmamos, a *conscientização da população e dos alunos*, invariavelmente apresentada em discurso generalizado, garante a positividade do professor, permite sua diferenciação em relação aos outros. Estes outros seriam os sujeitos a serem “conscientizados”, como caminho necessário para superar a não conservação e a *degradação*, carregadas de negatividade. Toda positividade é dirigida ao elemento conscientizador e às ações, centradas na *preservação e conservação*, o que parece não incorporar, conforma já afirmamos, uma concepção de Natureza como sistema aberto e ativo, composto por uma totalidade complexa.

Os professores de Geografia investigados permitiram entrever indícios de que focalizam, a partir de seus conhecimentos específicos nesse campo de conhecimento, a ponte entre a EA e o ensino da Geografia. Esta focalização abre caminho para que os processos representacionais de objetivação e ancoragem se dêem. Deste modo, as

informações e as novidades são filtradas por um direcionamento dos olhares que parte dos conhecimentos prévios, definidos a partir de seus espaços profissional e pessoal específicos.

Esta constatação nos fez caminhar pelos conceitos geográficos, inferidos pelos sujeitos, na aproximação entre ensino de Geografia e EA. Embora as indicações de *cunho naturalista* tenham sido referenciadas em menor quantidade, ainda ocorre uma referência a conceitos ou noções que enfatizam a fragmentação ou separação entre o caráter natural e social. Todavia, vários docentes já fazem menção à utilização de noções menos dicotômicas (*sócio-ambientais*).

Há persistências e emergências de posicionamentos, dotando os sentidos atribuídos à EA de uma complexidade, na qual as representações possuem o velho e o novo, conjuntamente. Isto pode ocorrer porque os valores e símbolos, inerentes a alguns grupos, são objetivados, levando em conta que a manutenção de determinados discursos, em certas épocas, pode causar menos problemas e enfrentamentos e, até mesmo, proporcionar vantagens imediatas.

A finalidade da EA ligada à *preservação e não-degradação* torna-se menos influente, ao levarmos em conta as noções com *ênfases sociais e sócio-ambientais*. Para estas últimas, destaca-se a Educação Ambiental com finalidade relacionada, principalmente, a *Mudança de valores, atitudes e ética*. Chamamos a atenção, que esta mudança é proposta em termos de discurso geral, demonstrando uma desvinculação entre a mesma e sua concretização através de práticas cotidianas.

Já a idéia de *novos significados* ganha contornos associados ao entendimento da articulação Geografia-Educação Ambiental, pela incorporação da dimensão *social e sócio-ambiental*, em detrimento de concepções *naturalizantes*. Se a Educação Ambiental é aqui tratada como uma concepção nova que vai sendo incorporada pelos sujeitos nas práticas educativas por eles exercidas, a questão da *Sustentabilidade* é mais recente ainda, sendo pouco explorada, mesmo nos meios acadêmicos que tentam difundir-la. Embora a idéia de sustentabilidade esteja presente, os juízos voltados para a conservação, preservação, não-degradação são assimilados pelos sujeitos, mas a discussão a respeito da(s) sustentabilidade(s) ainda se mostra distante.

Foi possível constatar, para o grupo em questão, que apesar do conjunto de dificuldades, os docentes apontam que não são a falta de interesse, engajamento, envolvimento, vontade, clareza e posição os principais obstáculos a serem transpostos na constituição coletiva da prática educativa ambiental. Situações específicas da

inserção do magistério na divisão social e política do trabalho, além de preconceitos e discriminações acerca da incorporação de novas perspectivas pedagógicas de ação impactam diretamente na elaboração, implantação e execução das iniciativas voltadas para a EA. Os mesmos não podem ser ignorados, pelo contrário, devem ser amplamente discutidos, relativizados e tomados em articulação às outras dificuldades.

A despeito de toda a sorte de contratempos e sobrecargas de trabalho, grande parte dos docentes possui interesse em participar de grupos que tenham a EA como tema de discussão. Quando reunidos, os grupos que se voltaram para as finalidades [...] *da cidadania e dos valores e [...] dos novos significados às práticas sociais* findam por predominar entre os que se dispõem a participar de discussões sobre a EA. Esses dois grupos, em maior condição de concretização, acabam por diferenciar os sujeitos que possuem interesse em participar de discussões coletivas sobre a EA, daqueles que realizaram indicações negativas sobre tal proposição. Para estes últimos, constatamos haver uma apreensão da temática educativa ambiental, mais dependente dos elementos naturais.

A questão dos valores e dos novos significados traduz uma diferença. Embora os processos naturais não sejam desprezados, eles não incidem com a expressão observada nos outros dois grupos. Tal aspecto pode indicar um desvio em relação à naturalização das posturas e dos discursos educativos sobre o meio ambiente. Além disso, a novidade trazida pelo eixo da *Sustentabilidade*, somente é aportada por estes sujeitos, o que não deixa de constituir uma significação *nova* no tratamento da questão ambiental.

Em relação ao grupo de professores investigados, o espaço-tempo do ensino formal é o que mais acaba sendo aproveitado e concretizado com tal objetivo. Entendemos esta configuração como uma possibilidade que deve ser potencializada, para a realização de projetos em Educação Ambiental. Deste modo, sugerimos que o espaço das instituições de ensino é potencializador para os alunos e também para os professores que além do desejo, cotidianamente, encontram desafios que demandam a ampliação da criatividade no planejamento e na execução das atividades educativas.

Mesmo sendo proclamada por órgãos de imprensa, por eventos educativos, por movimentos sociais, a Educação Ambiental é ainda uma novidade nas instituições de ensino. É uma novidade no campo das práticas concretas na escola, concorrendo com uma gama variada de outras novidades. De acordo com o que evidenciamos, há também uma gama de polarizações a seu respeito, dentro e fora do ambiente escolar. Tais polarizações são resultantes possíveis das inserções diferenciadas dos sujeitos nas

culturas e das táticas desenvolvidas, pelos mesmos, para cada um dos contextos vividos. Resultam de sínteses, retrocessos e avanços, compartilhados ou não, de uma novidade, entre outras, no emaranhado dos espaços-tempos-relações.

Averiguamos que a incorporação de *novos significados* é, relativamente, mais expressiva entre os docentes que atuam no nível superior. Com isso não afirmamos que os docentes do nível fundamental não tenham apontado para tal caminho. Todavia, estes últimos voltaram-se de forma mais evidente para ações pautadas na *preservação e não-degradação*. A incorporação da novidade aportada pela EA se expressa de modo distinto, ora seguindo posturas que assumem, para a questão ambiental, *valores e práticas sociais de forma crítica*, ora guiando-se por valores voltados para ações muito específicas, cujos aspectos se baseiam num ponto de partida que é a conscientização para a relação *homem-presevação-natureza*. Enquanto no ensino superior a ênfase é dada à discussão sobre valores mais amplos, que influenciam, entre outros aspectos, o degradar ou não degradar, no nível fundamental, o caminho é realizado a partir de aspectos concretos e impactantes no meio ambiente que conduziriam a ações focalizadas nestes próprios aspectos.

Os professores puderam apontar como se colocam outros sujeitos em relação à prática educativa ambiental. A maioria afirma não existir coerência entre discursos e práticas, em geral, nas ações do cotidiano escolar voltadas para a Educação Ambiental. Em nosso entendimento, este quadro possui nexos com aqueles abordados em relação ao reduzido número de professores e instituições que desenvolvem projetos ou discussões voltados para a EA. Acreditamos que sem desenvolver ou pôr em prática iniciativas, projetos e discussões duradouras sobre a EA, não há como se estabelecer, cotidianamente, nas instituições de ensino a tão propagada coerência entre discurso e prática. A incorporação da dimensão ambiental nos diferentes contextos sociais somente se viabiliza, quando posições idealizadas ou restritivas são, gradativamente, questionadas e ações e práticas concretas são viabilizadas.

Os professores que não apontam a finalidade para a EA na atualidade, parecem manter coerência com o distanciamento que atribuem a população para tal tema. Como já afirmamos, os professores também são parte da população, estando sujeitos às aproximações e aos distanciamentos em relação às discussões que possuem relevância e constituem o tecido da diversidade social. Dentro desta diversidade de condições sociais e culturais, trazem interesses, valores e instrumentais teórico-práticos diferenciados que os permitem agir sobre a mesma. Além disso, são influenciados pelos diferentes

interesses, valores e instrumentais dos demais sujeitos, ora incorporando novas perspectivas de ação, ora nos tornando resistentes às suas incorporações.

Tudo o que argumentamos, leva em conta que mesmo com os encontros e desencontros da vivência do magistério, as partilhas na carreira docente, as agruras de uma desvalorização salarial ou profissional, os sujeitos não podem ser encarados como uma massa homogeneizada ou indiferenciada. Eles estão inseridos em contextos amplos, mas também em realidades específicas, em cotidianos próprios, diferenciados e aproximados pelas culturas das quais participam e por aquelas com as quais buscam interagir. E esta contextura não flui linearmente. Enreda-se de acordo com valores, desejos, acordos, normas, limites, regras, crenças, que acabam por interferir nos processos sociais mais amplos e nas ações de cada um dos sujeitos envolvidos nos mesmos. Isto nos faz lembrar Castro (1997, p. 177 e 183), para quem “A importância de pensar a vida cotidiana está em pensar pela sutura, pela rejunção, pela tessitura, vislumbrando uma totalidade [...] O cotidiano nunca é definitivo, nem completamente estruturado, várias portas conectivas abrem-se sobre ele.”.

Tal ação, todavia, não se faz sem que investiguemos que problemas são os mais sentidos, nas diferentes das realidades cotidianas vividas. Estes problemas podem se distinguir ou se combinar, mas a discussão dos mesmos não pode ser ignorada, se realmente há a pretensão de concretizar experiências duradouras em EA. Com as peculiaridades de cada sujeito entrevemos, de modo invariante em todas as entrevistas, indícios do reconhecimento de uma sobrecarga de trabalho que automatiza as ações, esvaziando-as da prática reflexiva e prazerosa.

Deste modo, nos parece que os grupos tentam chamar a atenção para aspectos que ainda existem de forma fragmentada na sociedade, que ora se somam, ora se contrapõem e não podem ser ignorados por projetos relativos a Educação Ambiental. Conforme já afirmamos, as populações que participam de tais iniciativas não são *folhas em branco*, possuindo concepções mais ou menos elaboradas desta questão que devem ser captadas, entendidas e trabalhadas, levando em conta o jogo de complementaridades e contradições presentes nos significados atribuídos para cada um dos temas conhecidos.

Por fim, cabe potencializar os encontros entre professores e suas idéias e posicionamentos sobre a Educação Ambiental. Julgamos ter dado um paço inicial, objetivando inverter a lógica de que sabemos o que pensam os outros e, por isso, podemos guiá-los de forma ensurdecida. Longe de quereremos ser guias, aventamos a

possibilidade de participar de encontros e com eles aprendermos outros caminhos, outras táticas e daí puxarmos fios para novos trabalhos e reflexões. Por conseguinte, munidos de algumas informações, pretendemos ir, em futuras buscas, mapeamentos, atrás dos sujeitos e, quem sabe, nos tornemos, através de trocas, mais um dos nós que dão força a esta rede, viabilizando o entendimento e a elaboração mais compartilhada de nossas práticas. Este estudo se empenhou e continuará a espelhar os próximos intentos em estender o horizonte de que “não é possível investigar o pensar do povo sem o povo, mas com ele como sujeito de seu pensar. Não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.” (FREIRE, 1983).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

ALVES, N. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In: VICTORIO FILHO, A. & MONTEIRO, S.C.F. (orgs.) *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.13-29;

ANDRÉ, M. E. D. A. A Avaliação da Escola e na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, 74, 1990, p.68-70;

ARRUDA, A. Representações sociais e movimentos sociais: grupos ecologistas e ecofeministas do Rio de Janeiro. In: Moreira, A. S. P. & Oliveira, D. C. (orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia, AB-Editora, p. 71-86, 2000;

_____. Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação. In: SPINK, M.J. (org.) *O conhecimento no cotidiano – As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo, Brasiliense, p. 234-265, 1995;

CASTRO, G. Da fragilidade do homem-rede. In: _____, CARVALHO, E. A. & ALMEIDA, M. C. (Org.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Ed. Sulina/ Ed. UFRN, 1997. p. 171-186.

CRESPO, S. & LEITÃO, P. O que o brasileiro pensa da ecologia. Rio de Janeiro, CNPq/ISER, 1993;

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D.(org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001, p. 187-203;

FISCHER, G-N. *Psicologia Social do Ambiente*. Lisboa, Instituto Piaget, Perspectivas Ecológicas (5), 1994, 216p.;

FONTES, P.J. Educação pela e para a ação Ambiental. In: In: SANTOS, J. E. & SATO, M. (orgs.) *A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora*. São Carlos, RIMA, p. 355-365, 2001;

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983;

GILLY, M. Lês représentations sociales dans lê champ éducatif. In: JODELET, D. (editeur). *Les représentations sociales*. Paris, PUF, 1989, p. 363-383;

_____. *Maître-élève. Roles Institutionnels et représentations*. Paris, PUF, 1980.

JODELET, D. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S (org.). *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 1984, 357-378;

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

KOSTROWICHI, A. S. Problemas Sociais da Política do Meio Ambiente. *Rev. Geogr.*, São Paulo, 7, 1988, p.65-74;

MADEIRA, M.C. Representações Sociais: Pressupostos e Implicações. *R. bras. Est. pedag.* Brasília, v. 72, n° 172, 1991, p. 129-144;

_____. Meninos de rua e a construção de sentido de educação. In: GRANATO, T. A. C. (org.) *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis, Vozes-UCP, 2000, p. 182-194;

_____. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa, Ed. Universitária UFPB, 2001, p. 123-144;

_____. & ALLOUFA, J. Representações sociais e Educação: que relação é esta ? In: II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, Natal (RN), 1996. *Anais...* UFRN - Université de Caen. EDUFRN (RN), p. 11-15, 1997;

MORAES, E. C., LIMA Jr., E. & SCHABERLE, F. A. Representações de meio ambiente entre estudantes e profissionais de diferentes áreas do conhecimento. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, Edição especial temática, p. 83-96, 2000;

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978;

_____. The phenomenon of social representations. In: FARR, R.M. & MOSCOVICI, S (orgs.) *Social Representations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984,;

NASCIMENTO-SCHÜLZE, C.M. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, Edição especial temática, p. 67-81, 2000;

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo, Ed. Cortez, 1995, 87p.;

_____. *Ecologia, elites e **intelligentsia** na América Latina: um estudo de suas representações sociais*. São Paulo, Annablume, 1999, 118p.;

SÁ, C. P. *A construção do objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1998, 110p.;

SANTOS, M.. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1996, 308p.;

SEGURA, D. S. B. *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo, Annablume: FAPESP, 2001, 214p.;