

# ‘APRENDENDO A RECICLAR’: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## 'LEARNING TO RECYCLE': A DRAFT ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Irinéa da Glória Pereira Brígida*

Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda

*irinea\_smeciencias@portalvr.com*

*Cláudia Lino Piccinini*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

*clpiccinini@gmail.com*

### **Resumo**

Apresentamos estudo de caso em escola da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda, com a Educação Infantil. Investigamos as representações sociais de meio ambiente e EA das educadoras. Em seguida, discutimos sua relação com a prática educativa ambiental, a partir das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Verificamos até que ponto estas práticas de EA escolar contribuíram para a transformação da comunidade escolar e seu entorno. Ao compararmos as representações percebemos que um mesmo sujeito pode apresentar diferentes concepções de meio ambiente, como espaço e como representação sócio-ambiental. Embora percebam o meio ambiente como um ‘todo’, na *práxis* educativa se preocupam com mudanças comportamentais que levem à preservação do ambiente natural. As práticas pedagógicas reduzem o processo educativo ambiental à transmissão de conhecimentos de caráter imediatista, a mudanças individuais e momentâneas. Precisamos repensar a formação dos educadores destacando como aspecto fundamental uma formação crítica em relação à reflexão-ação.

**Palavras-chave:** representações Sociais - Práxis – Projeto educativo

### **Abstract**

We present a case study in schools of the Municipal School of Volta Redonda, with the Early Childhood Education. We investigate the social representations of the environment and the EA to the educators. Then, we discuss its relationship to educational practice environmental activities from the school routine. We check to what extent these practices and school contributed to the transformation of the school community and its surroundings. Comparing

the representations we see that the same subject may have different conceptions of the environment, such as space and as social and environmental representation. Although perceive the environment as a '*práxis*' is concerned with behavioral changes that lead to the preservation of the natural environment. The pedagogical practices reduce the environmental education process for the transmission of immediate knowledge, for the individual changes and momentary. We need to rethink the training of educators highlighting education as a fundamental criticism of the reflection-action.

**Key words:** social Representations - Praxis – Educational Project.

## Introdução

A degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização que está intimamente ligada à racionalidade tecnológica, a fragmentação do conhecimento e a concentração do poder do Estado e do mercado, ou seja,

“as causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade/natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade, e as conseqüências de tal degradação não são conseqüências apenas do uso indevido dos recursos naturais; são sim, de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo/ modernidade/ industrialismo/ urbanização/ tecnocracia. Logo, a desejada sociedade sustentável supõe a crítica às relações sociais e de produção, tanto quanto ao valor conferido à dimensão da natureza” (LOUREIRO, 2000, p.24).

A partir desta compreensão entendemos como central reconhecer as representações de professoras que promovem ações educativas de caráter socioambiental. Iniciamos com a investigação de suas representações sociais de Educação Ambiental (EA) e de meio ambiente.

Visitas a escolas mostraram ser prioritária a compreensão dos processos educativos em curso, isto é, a relação e as múltiplas influências de suas representações em relação às atividades desenvolvidas junto às crianças. No percurso, verificamos até que ponto as práticas de EA escolar contribuíram para a transformação da comunidade escolar e do entorno.

Os objetivos convergiam para a compreensão da relação entre representações e ações educativas cotidianas, ou seja, apontavam a relação entre o que se pensa e o que se faz em EA, sem descartar as reais condições de produção do processo educativo na realidade em curso.

Selecionamos uma escola de Educação Infantil do Município de Volta Redonda que já participava do Projeto “Aprendendo a Reciclar”. Tal Projeto se articula ao projeto de coleta seletiva de resíduos sólidos da Prefeitura Municipal, desenvolvido em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e de Serviços Públicos nas unidades educacionais e creches do município, tendo sido implantado em agosto de 2007.

Este estudo teve como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) e o Estudo de Caso (Minayo, 1994). Optamos por uma abordagem dialética, uma vez que o ambiente de investigação nos era familiar, mas não necessariamente conhecido, fazendo-se necessário construir um processo de “estranhamento” da realidade vivida (Velho, 2004).

## **Caracterizando o início do processo investigativo**

Sendo um estudo de caso em unidade escolar, indagamos professoras, alunos e a direção por entendermos que esses atores sociais têm uma vinculação direta com o problema a ser investigado. O estudo foi realizado na Escola Municipal Voltaço<sup>1</sup>, unidade educacional de Educação Infantil no período de outubro a dezembro de 2007.

### **A escola**

A escola possui uma trajetória de trabalho com a EA, desde 2001. Não entra no Projeto por imposição da SME, mas por opção da comunidade escolar, em virtude da realidade concreta em que está inserida. Os projetos também não ficaram “parados no tempo”, mas se modificaram, progrediram a partir de avaliações coletivas e das reformulações postas em execução.

Situa-se na Zona Oeste da cidade, em um dos principais bairros do Município, com cerca de 25.333 habitantes, 10% da população da cidade que apresenta diferentes condições sócio-econômicas entre as famílias que habitam a parte baixa do bairro (onde fica a escola), e outras que habitam a parte alta (os morros), onde podemos encontrar famílias muito pobres. Existem áreas do bairro transformadas em depósitos de resíduos industriais e um conjunto habitacional, construído em solo contaminado por benzeno. O grande desemprego que ocorreu no bairro, por ocasião da privatização da Cia Siderúrgica Nacional, contribuiu para o aumento do número de pessoas doentes por alcoolismo, que é identificado pela escola em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e motivou projetos de trabalho.

A maioria das educadoras possui formação em nível superior (algumas com Pós-Graduação Lato sensu), e trabalham na escola há mais de quatro anos. A equipe diretiva está na função há dez anos. Portanto, esse grupo está junto cerca de cinco anos, com exceção das funcionárias que são terceirizadas e três educadoras que entraram no último concurso público em 2007. O PPP cita a opção pela pedagogia histórico-crítica.

### **A seleção das educadoras**

Antes de selecionar as educadoras para as entrevistas, visitamos a escola três vezes, procurando conversar com as professoras de turma, a orientadora pedagógica, a orientadora educacional, a diretora e funcionárias, com objetivo de estabelecer relações e conhecer o ambiente escolar. Durante as visitas, observamos os alunos em suas atividades, participando do cotidiano da sala de aula.

Os critérios decisivos para a seleção das professoras para a pesquisa foram a receptividade e a vontade de colaborar com a investigação, e, também, o fato de estarem trabalhando com a Educação Ambiental, neste momento. Então, escolhemos as educadoras que chamaremos por

---

<sup>1</sup> Nome Fictício.

P1, P2, P3, P4 e P5. A maioria delas não mora no bairro, com exceção de uma educadora. As entrevistas foram realizadas na escola durante o horário ou após as aulas. Suas idades variam entre 26 e 43 anos. Duas estão em início de carreira, três em meio de carreira. Três delas trabalham com EA na escola, porém nenhuma delas tem formação em EA.

| Profissionais | Formação  | Função                        | Carreira                         |
|---------------|---|-------------------------------|----------------------------------|
| P1            | Ensino Médio<br>Formação de Professores                             | Regente de turma              | Meio de carreira                 |
| P2            | Ensino Médio  | Auxiliar de Educação Infantil | Início de carreira               |
| P3            | Pedagogia e Educação Física   | Regente de turma              | Profissional em meio de carreira |
| P4            | Pedagogia e cursos de extensão em alfabetização e Educação Especial | Direção                       | Profissional em meio de carreira |
| P5            | Pedagogia e Ciências Biológicas                                     | Orientadora Pedagógica        | Início de carreira               |

Quadro 1 – Perfil das educadoras entrevistadas

## Os educandos

Nossa observação se deu em duas turmas (1º e 2º períodos) e uma turma de alfabetização. A faixa etária dos alunos é de quatro a seis anos. Logo que começamos nossas observações, percebemos ao entrar nas salas de aula, que os educandos continuavam as suas atividades como se não percebessem a nossa presença. Isso nos deixou mais à vontade para observar e participar das atividades.

A frequência às aulas é muito boa, ocorrendo poucas faltas. Eles demonstram que gostam da escola e das educadoras, sendo carinhosos, receptivos e participantes engajados nas atividades educativas.

## O desenho metodológico

Os métodos adotados para coleta de dados foram: entrevistas semi-estruturadas, em que havia duas perguntas principais “O que é meio ambiente?” e “O que é Educação Ambiental?” Concomitantemente, realizamos a observação das aulas e também a análise documental. Para a seleção dos documentos adotamos como critério a capacidade de retratar a proposta educacional em seu contexto histórico e social, como também a realidade vivida no cotidiano da escola. Foram selecionados, o PPP, o Plano de Ação, cadernos de alunos e o relatório da Avaliação Institucional. A análise do material das entrevistas foi feita pelo método hermenêutico-dialético (Minayo, 1994, p.77),

”em que a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida, o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”.

O tratamento dos dados incluiu quatro etapas. O primeiro nível de análise, a formulação de categorias iniciais. Foram realizadas leituras sucessivas para a identificação de termos-chave

(foram grifadas, nos textos, palavras e frases que definiam uma concepção, sintetizavam um conceito ou que parecia ter relevância diante do assunto em estudo), que depreendem um conjunto de significados ligados a certas categorias formuladas a partir da coleta de dados.

No segundo nível de análise, a classificação nas categorias descritivas foi realizada a partir de uma nova leitura do material em busca de novas categorias, completando sua formulação. Em seguida, os dados foram classificados nas categorias.

No terceiro nível de análise, de tratamento dos dados, foi realizada uma análise qualitativa procurando desvendar o conteúdo subjacente ao manifesto pelas interlocutoras, constituindo os seguintes itens: (i) as representações de Meio Ambiente e Educação Ambiental, (ii) as práticas de Educação Ambiental e (iii) a relação entre as representações e as ações desenvolvidas na escola.

Finalmente, com base nas representações sociais dos sujeitos investigados, buscamos verificar como o Projeto Político Pedagógico é entendido e se a EA está presente nele. Procuramos estabelecer relações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos, como também acrescentar novos conhecimentos à discussão.

## **O diálogo com a teoria**

O termo “representação social” foi introduzido por Serge Moscovici em 1961, com a publicação na França de *La Psychanalyse: son image et son public* (A representação social da psicanálise). Nesta obra ele sugere a existência de um pensamento social resultante das experiências, das crenças, e das trocas de informações que se originam no cotidiano das relações sociais expressas e manifestadas por meio das palavras e condutas.

Para Moscovici (2003), a sociedade contemporânea por ser mais técnica e complexa, necessitaria de outro conceito, menos genérico que as representações coletivas de Émile Durkheim, para acompanhar, explicar e tentar compreender como ocorre a formação do pensamento e do conhecimento social. A partir da análise de Moscovici, as representações antes “coletivas” são adjetivadas de “sociais”, por indicar que estas criam realidades e senso comum e não apenas uma classe geral de conhecimentos.

Segundo Moscovici, citado por Reigota (2002), as representações possuem um caráter social, por sua função específica desempenhada na sociedade, ao contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais; e também um caráter dinâmico (Bispo *et al.*, 2007, p. 69 e 70) ao

“fazer circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos, e condutas de origem diversas (...). Assim, as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade.”

Sá, citado por Ribeiro (2003), lembra-se que para Moscovici há duas categorias distintas de universos de pensamento que compõem as representações sociais: o consensual e o reificado.

O universo consensual é o lugar onde as representações são produzidas, o conhecimento é espontâneo e “utiliza uma lógica mais frouxa, cuja verificação obedece mais a sentimentos

compartilhados de verossimilhança do que à objetividade e ao rigor. Aqui, cada indivíduo possui o mesmo valor que os outros” (idem).

O universo reificado é o científico e o pensamento erudito, onde há o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o autorizado e o não autorizado, o qualificado e o não qualificado. “Nele, o grau de participação de cada indivíduo depende de sua qualificação, as informações são selecionadas conforme a ocasião e há formas específicas de apresentar cada tipo de informação’ (ibidem).

Como nossa investigação trata das representações sociais de meio ambiente e educação ambiental de educadoras, trouxemos um aspecto revelador das relações humano-natureza, encontrados nos estudos de Reigota (2002):

“Em diversas passagens, o homem é enquadrado como a nota dissonante do meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência. Os elementos citados com maior incidência são os abióticos (água, ar, o solo) e os bióticos denominados genericamente de seres vivos”. (p.74)

Essa visão de meio ambiente nas representações sociais é corroborada também por Mazzotti em pesquisa sobre as representações sociais do problema ambiental e, confirmada por estudo de Carvalho. Vejamos:

“A pesquisa com os elementos que parecem constituir o núcleo da representação de problema ambiental são: desequilíbrio, descontrole, desordem da natureza. Esse descontrole seria produzido por um agente externo: o homem ganancioso, que só quer o lucro, irresponsável, e que é associado ao consumista/predador”. (MAZZOTTI, 1997, p.96)

“Acredito que a Educação Ambiental está intimamente relacionada com as concepções prévias de meio ambiente, pois quando falamos em meio ambiente, muito freqüentemente essa noção logo evoca as idéias de “natureza”, “vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna” (CARVALHO, 2004, p.77).

Essa concepção é também muito comum nos programas de TV que abordam a temática ambiental, apresentando uma imagem de natureza voltada para a vida selvagem e o mundo natural. Para superar a dicotomia entre natureza e sociedade, Carvalho propõe uma visão sócio-ambiental ao reconhecer que,

“para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais” (IDEM, p.38).

## **Sentidos em disputa**

Compreendemos que a EA é essencialmente educação, atividade da prática social, e como tal é uma ação política. Segundo Tozoni-Reis (2007) e Guimarães (2004), essa visão não pode

ser consensual, porque vai expressar os projetos societários que disputam as diferentes interpretações sobre conceitos-chave: “ambiental” e “sustentabilidade”.

Entretanto, no discurso hegemônico, como constata Guimarães (2000), “não há uma clara demarcação quanto às suas diferentes concepções”, isto é, destaca Loureiro (2004), que “há uma homogeneização simplista e ideológica do que é feito e proclamado como *ambiental*.” Nesse sentido, a EA é “percebida como um grande consenso e uma proposta comum, por pessoas e/ou segmentos sociais que vivenciam condições diferenciadas de vida, bem como diferentes visões de mundo”.

A pedagogia crítica corresponde à síntese das propostas pedagógicas, que fazem uma crítica da sociedade tal como ela se encontra organizada e do papel da educação como adaptadora dos sujeitos a este projeto societário, histórico. Portanto, constitui-se como alternativa, sob a orientação da educação transformadora. Na abordagem crítica estão abrigadas as propostas que apontam e orientam para ações educativas que contribuam para a formação crítica dos sujeitos através de processos reflexivos que, longe de se fundamentarem na neutralidade política da educação, se pautem pela discussão, compreensão e ação transformadora sobre as relações sociais de dominação.

Guimarães (2000) e Tozoni-Reis (2007), destacam a influência da pedagogia freireana na EA para a superação de uma consciência ingênua que não enfatize o conhecimento do ambiente em seu aspecto biológico, mas o conhecimento das relações sociais de dominação que nele se realizam para, através do processo educativo dialógico, transformar estas relações sociais de dominação.

Podemos concluir que a função adaptadora dos sujeitos à sociedade, conferidas a educação e a educação ambiental nas pedagogias tradicional, se contrapõe a idéia de uma educação transformadora, ou seja, que “garanta instrumentos aos sujeitos sociais para, de forma emancipada, realizar na prática social a transformação das relações desiguais” (Tozoni-Reis, 2007).

Outro ponto que consideramos fundamental nesta discussão, por suas implicações na EA, diz respeito ao conceito de desenvolvimento sustentável.

O conceito de desenvolvimento sustentável surge na década de 1970, como proposta para o enfrentamento da crise ambiental, buscando conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental. Nesse contexto, duas correntes emergem dos debates acerca da sustentabilidade ambiental.

A primeira baseia-se na publicação intitulada “Limites do Crescimento”, apresentado pelo Clube de Roma<sup>2</sup> em 1972. Neste estudo, é feita uma proposta de estagnação do crescimento da população mundial e do capitalismo industrial, justificados pelos limites dos recursos naturais.

A segunda fundamenta-se na crítica feita pelo movimento ambientalista, ao modelo de desenvolvimento econômico da sociedade contemporânea. Tem como proposta atingir a sustentabilidade social, econômica e ecológica, ou seja, pretende superar a dicotomia entre os processos sócio-econômicos e ambientais.

O conceito de desenvolvimento sustentável no discurso hegemônico, presente nos documentos oficiais, tem como objetivo a construção de um consenso na sociedade acerca dos problemas ambientais, procurando encobrir as condições sócio-históricas de produção de sentido nas soluções propostas.

---

<sup>2</sup> Grupo constituído em 1968, composto por cientistas industriais e políticos, que tinha como objetivo discutir e analisar os limites do crescimento econômico levando em conta o uso crescente dos recursos naturais.

Contraopondo-se a essa concepção de sustentabilidade, surge o conceito de sociedades sustentáveis, a partir de um amplo debate mundial dos movimentos sociais, expressa no documento Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, pactuado no Fórum das ONG's e Movimentos Sociais, evento paralelo à Rio-92.

Diante dos debates apresentados, consideramos que a Educação Ambiental, como um processo em construção, recebe influências das diversas concepções de educação e de sustentabilidade, resultando em diferentes visões de Educação Ambiental e meio ambiente.

## **Resultados e discussão**

A partir da análise das falas de nossas interlocutoras, da análise dos documentos e da observação das ações educativas, estabelecemos nossas categorias de análise, às quais passamos a descrever e, a partir das quais dialogamos com os dados encontrados. Destacamos trechos de fala que orientam nossas discussões, a seguir.

### **As categorias encontradas na representação de Meio Ambiente**

Passamos a apresentar a definição das categorias encontradas no grupo investigado, destacando a orientação estabelecida na análise, quais sejam:

- a) Naturalista<sup>3</sup> – nessa categoria a definição de meio ambiente pode ser considerada como sinônimo de natureza, ou seja, como uma paisagem natural ou como primeira natureza, uma realidade autônoma independente da sociedade e do sujeito social;
- b) Espacial – nessa categoria a representação corresponde às definições de meio ambiente como um lugar específico, determinado, onde os seres vivos habitam, isto é, como *habitat*;
- c) Ecológica – nessa categoria o meio ambiente é definido tendo como base o seu aspecto biológico, isto é, os fatores bióticos e os fatores abióticos como centrais, desconsiderando-se os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais;
- d) Lugar de relações – nessa representação define-se o ambiente como o espaço vivido, ou seja, onde se dá as relações entre os seres;
- e) Totalidade<sup>4</sup> – essa categoria refere-se ao ambiente como um todo que congrega o mundo biológico e as relações sócio-culturais.

### **As categorias encontradas na representação de Educação Ambiental**

Apresentamos a definição das categorias encontradas no grupo investigado, destacando a orientação estabelecida na análise, quais sejam:

- a) Comportamentalista – nessa categoria a EA é compreendida como uma forma de promover mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados, ou seja, contra as pressões destrutivas das sociedades humanas visando a preservação e conservação ambiental;

---

<sup>3</sup> Naturalista é um termo utilizado por Reigota (2002).

<sup>4</sup> O significado do termo totalidade, neste caso, é a percepção do meio ambiente com uma abrangência para além da visão biológica, porém diferente da definição utilizada na obra de Edgar Morin.

- b) Ativista – essa categoria corresponde à representação de educação ambiental voltada para ações que visem minimizar os efeitos das agressões feitas homem à natureza;
- c) Sensibilizadora – nessa categoria o conceito de EA está voltado para a sensibilização ecológica que não se restrinja ao racional, mas que inclua o sentido de pertencimento e o sentimento de cuidado com a natureza e a partir daí estabelecer uma nova forma de se relacionar com ela, procurando preservá-la;
- d) Formadora – aqui a EA procura ter um caráter mais abrangente, ao considerar o seu papel na formação do cidadão e na construção de uma relação ser humano - natureza de forma a preservar o ambiente natural e a cultura.

### As representações de Meio Ambiente e de Educação Ambiental

As práticas de EA estão intimamente ligadas à concepção de meio ambiente (Reigota, 2002), por isso, em nosso estudo, procuramos entender as concepções de meio ambiente e EA que dão significado ao trabalho prático na escola. O quadro abaixo apresenta e organiza os resultados.

| Educadoras | Representações de MA                        | Representações de EA                                  |
|------------|---|---|
| P1         | Naturalista<br>Ecológica                    | Comportamentalista                                    |
| P2         | Naturalista                                 | Ativista<br>Comportamentalista<br>(conscientizadora)  |
| P3         | Totalidade<br>Lugar de relações             | Formadora<br>Sensibilizadora                          |
| P4         | Espacial<br>Lugar de relações<br>Totalidade | Formadora<br>Comportamentalista<br>(conscientizadora) |
| P5         | Lugar de relações<br>Totalidade             | Comportamentalista<br>(conscientizadora)              |

Quadro 2- Representações de Meio Ambiente e de Educação Ambiental.

As educadoras, quando solicitadas a definir *O que é meio ambiente*, apresentaram idéias que foram identificadas como fazendo parte das representações naturalista, espacial, ecológica, lugar de relações e totalidade. Para a representação naturalista, meio ambiente é encontrado em P1 e P2 como sinônimo de natureza e como uma paisagem natural autônoma. Entretanto,

ao utilizar a expressão “nosso meio” pode indicar a idéia de certo grau de pertencimento ou de supremacia do homem em relação à natureza:

“É o nosso meio, natureza, mata, uma floresta bonita, não é muito o que a gente vive, mas um meio ambiente bonito com flores (...)” (P1)

“É tudo que nos cerca - animais, plantas, água, ar (...)” (P2)

Encontramos também a representação ecológica de meio ambiente, em que os fatores bióticos (animais e plantas) e abióticos (água, ar) são colocados como elementos circundantes, desconsiderando outros aspectos como a cultura e conferindo ao homem uma centralidade nas relações com a natureza.

A representação espacial de meio ambiente foi encontrada em P4, corresponde a um lugar específico, determinado, o que podemos confirmar na declaração:

“(...) é o lugar onde a pessoa vive.” (P4)

O meio ambiente como um lugar de relações, isto é, como lugar onde as relações se dão e não apenas o *habitat*, é também encontrado nas respostas:

“(...) é aonde a pessoa participa, pratica as ações.” (P4)

“(...) é todo o ambiente no qual a gente vive, todos os lugares que a gente frequenta.” (P5)

A representação de meio ambiente como uma totalidade, refere-se ao ambiente como um todo que congrega o mundo biológico e as relações sócio-culturais, o que podemos destacar nas falas de P4 e P5 reproduzidas a seguir:

“(...) são questões da natureza e questões sociais.” (P4)

“(...) tudo é meio ambiente, não pode entender como meio ambiente só floresta.” (P5)

Quando procuramos identificar as representações de EA, através da pergunta “*Para você o que é EA?*”, - encontramos idéias e conceitos que levaram a várias representações de EA: comportamentalista, ativista, sensibilizadora, conscientizadora e formadora. Na representação comportamentalista a EA é compreendida como uma forma de promover mudanças nos comportamentos ambientalmente inadequados, ou seja, contra as pressões destrutivas dos indivíduos visando a preservação e conservação ambiental, como as encontradas em P1 e P5 seguir:

“(...) é educar pra desde pequenininhos aprenderem como lidar com o lixo, com os poluidores, com tudo que tá prejudicando o ambiente.” (P1)

“Educação Ambiental é a criança se educar pra cuidar, pra preservar o meio ambiente, pra tá ajudando o meio ambiente, porque eles podem e devem salvar o meio ambiente.” (P1)

Na representação, a que denominamos formadora, a EA tem um papel de formar um cidadão com “consciência ambiental”, ou seja, com o objetivo de reconstruir as relações ser humano-natureza partindo do princípio que o meio ambiente compreende uma realidade mais complexa, mas entendendo-se que estas ações passam pelo indivíduo. Essa representação é encontrada em P3 e P4.

“Eu acredito que a Educação Ambiental tem um caráter bem abrangente, principalmente no que se refere à formação realmente do cidadão.” (P4)

“(…) seria criar essa relação íntima com a vida em se entendendo como ser igual na natureza, que depende tanto quanto qualquer outro animal ou planta, criar esse conceito, e criar essa relação afetiva com o universo, pra mim hoje é isso, não é ensinar, apresentar conceitos para os alunos, mas construir junto com eles e até descobrir como trabalhar essa relação afetiva das pessoas com o universo.” (P3)

Ao cruzarmos as representações de meio ambiente encontradas com as representações de EA, percebemos que um mesmo sujeito pode apresentar diferentes representações de meio ambiente, como espaço (lugar) e como perspectiva de caráter sócio-ambiental. Porém, verificamos que estas idéias compõem uma representação de caráter comportamentalista. Portanto, embora ele perceba o meio ambiente como um “todo”, na *práxis* educativa ele se preocupa com as mudanças de comportamento que levem à preservação do ambiente natural onde a criança se insere.

## **As práticas de Educação Ambiental**

Considerando que o Projeto ocorreu em uma Escola Municipal de Educação Infantil, que tem como linha metodológica os “projetos de trabalho”<sup>5</sup>, o mesmo foi desenvolvido de acordo com o nível das turmas, recebendo um nome específico dado pelas crianças, como por exemplo, Brincando e Reciclando.

No âmbito do projeto foram realizadas diversas atividades pelas crianças: coleta seletiva, entrevista com o garí local, entrevista com um familiar de aluno, confecção de brinquedos com garrafas PET, ilustração de um poema, contação de histórias, apresentação e discussão de vídeo, pesquisa sobre os materiais recicláveis, interpretação e ilustração de histórias, confecção de murais, exposições de trabalhos, dramatizações, produção de textos, história cooperativa, dentre outras.

As práticas pedagógicas, foco principal desta pesquisa, informam uma sobreposição de duas vertentes da educação ambiental a que Carvalho (2001, p.46) denominou como EA comportamental e EA popular.

Cabe ressaltar que a distinção entre elas pode ser feita tendo como base as suas matrizes sócio-educativas. A EA comportamental é informada pela matriz conceitual apoiada na psicologia comportamental, em que o processo educativo tem como objetivo central a produção de conhecimentos e a formação dos sujeitos. Assim, acredita ser possível uma interferência nas motivações das ações individuais através de processo racional, a partir do conhecimento sobre o meio ambiente, alcançando a dimensão da chamada conscientização. Portanto, “acredita que a transformação da sociedade é consequência da transformação de cada indivíduo” (Guimarães, 2004, p.46). A EA popular é informada pela matriz conceitual que compreende o processo educativo como uma prática social de formação de cidadania, ou

---

<sup>5</sup> De acordo com Hernandez e Ventura (1998) os projetos de trabalho buscam a articulação dos conhecimentos escolares como uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem favorecendo a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação; 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p.61).

seja, a formação de sujeitos políticos capazes de agir criticamente na sociedade. Nesta visão o indivíduo é um ser social que está inserido num contexto histórico e cultural.

### **A relação entre as representações e as ações educativas na escola**

Os dados até aqui relatados nos sugerem a predominância de uma representação de Educação Ambiental com um enfoque na mudança de comportamento. Isto é, uma educação centrada na transformação do indivíduo.

Como conseqüência desse pressuposto, percebemos que a prática pedagógica instrumentaliza e reduz o processo educativo ambiental à transmissão de conhecimentos e a mudanças de comportamento relacionadas com os conceitos/processos estudados. Procurando compreender o porquê da forte presença dessa representação, gostaríamos de trazer algumas questões que se desdobraram ao longo de nossas reflexões: Qual o entendimento que se tem do que é educar ambientalmente? Para que e para quem serve a educação ambiental? Somos sujeitos sociais, históricos ou uma individualidade abstrata? Não temos ainda a pretensão de responder a todas essas questões, mas realizar algumas reflexões necessárias e organizar novas problemáticas.

Dessa forma, é bom lembrarmos que o contexto histórico em que se deu a inserção da Educação Ambiental nas escolas foi o de uma crise ambiental evidenciada por problemas ambientais em que o homem aparece como o grande causador das atuais crises, ele próprio responsável pelo seu “afastamento” da natureza. Mas, certamente sabemos que esse “homem” não pode ser tomado como uma unidade. A responsabilidade pela crise socioambiental não pode ser uniformemente distribuída. A própria realidade de Volta Redonda – com seu solo inutilizado pelos resíduos do benzeno, suas águas subterrâneas contaminadas e indisponíveis ao uso, seu ar poluído pela emissão de gases, diante de sua segregação urbana – nos indica diferentes responsabilidades, aponta diferenças entre atores sociais envolvidos nas problemáticas, de um lado os trabalhadores, de outro os empreendimentos lucrativos e letais.

Assim, é neste cenário que vão se desenvolver práticas de Educação Ambiental voltadas para a transmissão de conhecimentos sobre meio ambiente e natureza, para o estudo dos problemas ambientais locais, ações de conservação ambiental, priorizando mudanças de comportamento individuais, muito difundidas pelo jargão “cada um deve fazer a sua parte” numa clara intenção de adequar os sujeitos a uma natureza considerada harmônica, consensual. Nesse sentido, é reforçada a idéia de que o meio ambiente se constitui como uma externalidade aos seres humanos.

Compreendemos que a Educação Ambiental deve estimular práticas pedagógicas centradas em ações que diminuam as pressões sobre o meio ambiente, desde que nesse processo, os sujeitos comecem a reconhecer o papel e os limites das ações individuais. Nesta, educar ambientalmente significa ensinar novas atitudes e comportamentos considerados adequados, como por exemplo, a coleta seletiva de resíduos sólidos. Ora, que função educativa tem coletar resíduos sem discutir a questão do consumo? Que condicionantes sociais “estimulam” a coleta seletiva? Na cadeia produtiva, quais são os maiores beneficiados com a reciclagem: o meio ambiente, o produtor ou o catador?

Na concepção meramente individual, de acordo com Tozoni-Reis (2007, p.201), que tem como eixo “a ação empírica, ativista e imediatista para a conservação ambiental”, ficam desvinculados aspectos centrais, como o papel de uma ação política abrangente, que envolva mais do que a soma das partes, isto é, dos indivíduos, mas que construa uma necessidade da compreensão do coletivo para a transformação.

Percebemos nas representações encontradas e nas práticas por elas informadas a tendência de uma abordagem biológica da crise ambiental, necessitando de acordo com (Layrargues, 2006), “uma abordagem sociológica da crise ambiental, em que se possa perceber o trabalho como outra categoria mediadora da relação do ser humano com a natureza”.

Práticas como a observação da destinação do lixo domiciliar da escola e das ruas, entrevistas com familiares, pessoas da comunidade e gari, debates sobre vídeos, reutilização de materiais na própria escola, fez com que houvesse uma grande participação da comunidade escolar no projeto, ponto que consideramos positivo, mas ainda pouco valorizado pelas ações da própria escola. A representação formadora em algumas situações manifesta-se claramente na prática pedagógica, em outros há uma sobreposição com as representações comportamentalista, ativista e sensibilizadora.

## Conclusões

Ao compararmos as representações de meio ambiente encontradas com as representações de EA, percebemos que um mesmo sujeito pode apresentar diferentes representações de meio ambiente, como espaço e sócio-ambiental, porém com idéias que compõem uma representação comportamentalista de EA. Portanto, embora percebam o meio ambiente como um “todo”, na *práxis* educativa se preocupam com as mudanças de comportamento que levem à preservação do ambiente natural.

Quanto às práticas pedagógicas, estas nos informam sobre a justaposição de duas vertentes da EA que Carvalho (2001) denominou EA comportamental e EA popular. Compreendemos que as práticas pedagógicas observadas instrumentalizam e reduzem o processo educativo ambiental à transmissão de conhecimentos e a mudanças no comportamento individual. A representação formadora em algumas situações manifesta-se claramente na prática pedagógica, em outros há uma sobreposição com as representações comportamentalista, ativista e sensibilizadora.

Também colaborando para que a Educação Ambiental possa encontrar o equilíbrio entre o componente ativo e reflexivo, faz-se necessário a sua implantação como componente das políticas públicas no município. Privilegiando a centralidade do aspecto formativo nesta dimensão da educação, entendemos como central repensar a formação dos educadores. Tal formação necessita ser construída no âmbito da escola e em associação com as dificuldades enfrentadas cotidianamente para a educação dos alunos da Educação Infantil.

## Referências

BISPO, Marciléia Oliveira *et al.* Lugar e cotidiano: categorias para compreensão de representações em meio ambiente e educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, n.2, p.69-76, fev. 2007.

CARVALHO, Isabel C. de M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre: v.2, n.2 abr./jun., 2001.

---

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.
- HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LAYRARGUES, P.P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.L.; Layrargues, P.P.; de Castro, R.S.(orgs.) **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOUREIRO, Carlos F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAZZOTTI, Tarso B. Representação social de “problema ambiental”: uma contribuição à educação ambiental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v.78, n.188/189/190 p.86-123, jan./dez. 1997.
- MINAYO, Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. RJ: Vozes, 2003.
- REIGOTA, Marcos **Meio ambiente e representações sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, Luciana Mello. **O papel das representações sociais na (Educ)ação Ambiental**. Rio de Janeiro: PUC (dissertação de mestrado), 2003.
- TOZONI-REIS, Marília. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: Loureiro, C.F.B. *et al.* (orgs.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- VELHO, Gilberto **Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.