

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS



Revista

**Desafios**

Artigo Original  
Original Article  
Artículo Original

*Social representations about the formation in Environmental Education on the Biological Sciences Teacher Education Program*

*Representaciones sociales sobre la formación en Educación Ambiental en el Curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas*

José Adriano Cavalcante Angelo<sup>\*1</sup>, Francisco José Pegado Abílio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Departamento de Metodologia da Educação (DME), Centro de Educação (CE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

\*E-mail: [adriano.angelo@gmail.com](mailto:adriano.angelo@gmail.com).

Artigo recebido em 29/06/2020 aprovado em 03/05/2022 publicado em 17/05/2022.

## RESUMO

A Educação Ambiental desponta no cenário mundial como uma ação educativa em resposta à crise ambiental instalada, causada pela ação humana. A proposta deste trabalho foi analisar as representações sociais de discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas acerca de sua formação em Educação Ambiental. Para tal, foi utilizada a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978, 2011; Jodelet, 1989, 1995, 2001), um conhecimento socialmente formado, baseado na construção de uma realidade pertinente a um grupo específico. Como metodologia de pesquisa, os dados foram coletados com a técnica de grupo focal e analisados com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Como produtos, emergiram três categorias principais, que tratam dos (a) atributos da Educação Ambiental, da (b) qualidade da formação e, da (c) estrutura da formação. Diante disso, os resultados apontam para a ressignificação da formação docente em Educação de forma a contemplar as novas demandas para uma sociedade mais sustentável.

**Palavras-chave:** Educação ambiental; representações sociais; formação docente

## ABSTRACT

*Environmental Education emerges on the world stage as an educational action in response to the installed environmental crisis, caused by human action. The purpose of this work was to analyze the social representations of students in the Biological Sciences course about their education in Environmental Education. For this, the Theory of Social Representations (Moscovici, 1978, 2011; Jodelet, 1989, 1995, 2001) was used, a socially formed knowledge, based on the construction of a reality relevant to a specific group. As a research methodology, data were collected using the focus group technique and analyzed using the Content Analysis proposed by Bardin (2016). As products, three main categories emerged, dealing with (a) attributes of Environmental Education, (b) quality of training, and (c) structure of training. In view of this, the results point to the resignification of teacher education in Education in order to contemplate the new demands for a more sustainable society.*

**Keywords:** Environmental education; social representations; teacher education program.

## RESUMEN

*La Educación Ambiental emerge en el escenario mundial como una acción educativa en respuesta a la crisis ambiental instalada, causada por la acción humana. El propósito de este trabajo fue analizar las representaciones sociales de los estudiantes del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas sobre su formación en Educación Ambiental. Para ello, se utilizó la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1978, 2011; Jodelet, 1989, 1995, 2001), un conocimiento socialmente formado, basado en la construcción de una realidad relevante para un grupo específico. Como metodología de investigación, los datos se recopilaron utilizando la técnica de grupos*

focales y se analizaron utilizando el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2016). Como productos, surgieron tres categorías principales, que trataban (a) los atributos de la Educación Ambiental, (b) la calidad de la capacitación y (c) la estructura de la capacitación. En vista de esto, los resultados apuntan a la redefinición de la formación docente en Educación para contemplar las nuevas demandas de una sociedad más sostenible.

**Descriptor:** Educación ambiental; representaciones sociales; formación docente.

---

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, passamos a apreciar a Educação Ambiental, como um campo de ações educativas, que busca discutir a problemática ambiental instalada, decorrente das ações do ser humano, em sua relação, destrutiva e insustentável com a natureza, causada pela “desarticulação do mundo ao qual conduz a coisificação do ser e a superexploração da natureza” (Leff, 2006, p. 15), e que tem posto a própria existência humana em risco. Trata-se de um conjunto de ações pedagógicas que buscam a formação de sujeitos com valores sociais, conhecimento e competências em prol das questões ambientais.

Concordamos com Grün (1996) ao afirmar que a Educação Ambiental já nasce como necessária e é praticamente inquestionável esta posição, onde essa inquestionabilidade está justificada pela ausência do *ambiental* na *educação*, e que devido ao desligamento da própria educação com a relação ser humano/natureza, torna-se uma educação não-ambiental.

Para tal, como instituições de educação formal, as universidades têm se pautado como uma das principais formadoras de educadores ambientais em nível superior, pois é nela que as novas demandas da sociedade são problematizadas e debatidas – dentre elas, a crise ambiental. Segundo Morales (2009), há uma nova exigência para a universidade, na busca de construir uma racionalidade objetivando a transformação paradigmática do meio científico tradicional em promoção de novos conhecimentos e integração de diferentes saberes, com a participação da sociedade.

Esse trabalho surge da confluência destas ideias, onde: (a) vivemos uma crise ambiental causada pela crise do conhecimento humano (Leff, 2006); (b) há uma necessidade inquestionável de uma Educação Ambiental (ONU, 1972; Grün, 1996); (c) as universidades são as principais formadoras de educadores ambientais (Krasilchik, 1987). Necessita-se, então, compreender como tem se ordenado esta formação do profissional educador ambiental de forma a compreender as relações existentes entre os estudantes de licenciatura e sua própria formação.

Dessa forma, reconhecemos que as representações sociais são um sistema que regem nossa relação com o mundo, que organizam e orientam o comportamento e comunicação social, da mesma forma que estão envolvidas em processos tão diversos, como a difusão e assimilação do conhecimento, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (Jodelet, 1995).

Para Rangel (1997), a teoria de representações sociais, exerce uma função de mediadora, no que a autora chama de “antinomia”, nesse caso, formando-formação.

As representações sociais tratam de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por trabalhos científicos, e permitem a construção de uma realidade compartilhada por determinado grupo social (Jodelet, 1995). De forma mais abrangente, Jodelet (1989, p. 47) define as representações sociais como “[...] o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e como elaboração psicológica e social dessa realidade”.

Assim, “ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores” (Mazzotti, 1997, p. 17), e a este passo, é regido social, cultural e historicamente.

Portanto, ao se estudar as representações sociais, especificamente da formação do educador ambiental, podemos conhecer diversos aspectos desta própria formação, além de compreender as concepções que este profissional tem.

Diante da relevância da temática, o objetivo deste trabalho foi o de analisar as representações sociais que os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) têm acerca de sua formação em Educação Ambiental.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Educação Ambiental**

As questões ambientais passaram a ganhar espaço, principalmente com o aspecto de crise. Surge, então, a necessidade de discussão sobre as causas, consequências e ações que devem ser tomadas em relação a essa crise ambiental.

Reigota (2010, p. 13) trata a Educação Ambiental como uma educação política, onde prioritariamente deve-se considerar as relações políticas, econômicas, sociais e culturais, “visando a superação de mecanismos de controle e de dominação que impede a participação livre, consciente e democrática de todos”, e comprometida com a cidadania, autonomia, ética, justiça social, e a participação dos mesmos na busca de soluções para o bem comum, além de questionadora de todas as opções políticas atuais.

Desta forma, Foladori (2001) enfatiza que as questões ambientais devem ser tratadas prioritariamente como sociais e não como problemas

técnicos, e ao insistirmos nas limitações físicas da natureza como a causadora da crise, desviamos o foco do problema principal, que apesar de explícito na inadequação da relação ser humano/natureza, é em sua essência “uma crise das relações sociais entre seres humanos” (Foladori, 2001, p. 137).

Para Abílio (2011), a conceituação da Educação Ambiental deve levar em conta as dimensões ambientais (contextualizada e interdisciplinar), locais e globais, buscando uma intervenção da sociedade como um todo, assim como na importância dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, ecológicos e éticos (Dias, 2010).

A Educação Ambiental não é um ramo, uma área, ou uma prática pedagógica isolada ou independente por completo. Tentar defini-la, unicamente, se torna uma tarefa que conseqüentemente levaria a Educação Ambiental, propriamente dita, a ser dissonante com todos os seus contextos.

Entendemos, assim, que não há unanimidade quanto à construção de um único conceito sobre Educação Ambiental. Trata-se de um campo extenso e complexo, marcado pela sua multiplicidade de pontos de vistas e opções teóricas e metodológicas. Para Sorrentino (1998, p. 7) a

“[...] educação ambiental como campo teórico em construção [...] é apropriada de formas diferenciadas pelos grupos e pessoas que atuam na área e pela população em geral. [...] outros propõem especificar o “ambiental” com expressões do tipo: social, conservacionista, participativa, emancipatória, para gestão, para o desenvolvimento sustentável, para a construção de sociedades sustentáveis, dentre outras, que vão sendo enunciadas para caracterizar suas propostas e práticas.”

É importante ressaltar que, embora a Educação Ambiental tenha surgido da junção dos campos ambientais e educacionais, sua origem emergiu das teorias ambientais, e desta forma liga-se mais intensamente “aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista do que propriamente ao campo educacional e à teoria da educação” (Carvalho, 2008, p. 46).

No processo de articulação entre os campos ambientais e educacionais há uma

“[...] necessidade de se adicionar o predicado *ambiental* à *educação*. A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo se passa como se fôssemos educadores e educássemos fora do ambiente. [...] a educação, então, deveria responder a esse quadro de perplexidade educando os cidadãos para o meio ambiente. Assim, firmou-se hoje uma forte convicção no meio acadêmico-científico e político de que precisamos de uma educação ambiental” (grifo nosso) (Grün, 1996, p. 20).

Nesta perspectiva, Gonçalves (2011) defende a ênfase no debate ambiental, primariamente, sobre a ótica política, e alerta que as soluções do meio científico devem ser vistas com cautela, pois,

“[...] ora a ciência e a técnica são condições necessárias mas não suficientes para garantir um uso racional dos recursos naturais. Até porque o conhecimento científico se desenvolve uma relação sujeito-objeto, enquanto a prática social se dá numa relação entre sujeitos, onde o agir racional está condicionado por outras variáveis, sobretudo psíquicas, sociais e culturais. A ciência tem de reconhecer os limites de sua competência [...]” (Gonçalves, 2011, p. 57).

Devemos abandonar, assim, qualquer ideário reducionista sobre Educação Ambiental, principalmente aqueles que buscam estas soluções técnico-científicas, já que há uma rediscussão da própria relação humana, com a natureza e entre nós mesmos e, para Loureiro (2012), ao se restringir o debate ambiental para este reducionismo, o efeito é de uma dissolução dos problemas existentes para um problema humano genérico.

Tratar a Educação Ambiental como um processo, significa que ela está em constante avanço, no que concerne o conjunto de intenções para alcançar um objetivo comum, sendo esses objetivos, em sua essência, a solução dos problemas ambientais causados pelo próprio ser humano.

### **A Teoria das Representações Sociais**

A Educação Ambiental é representada de formas diferentes entre as pessoas. Cada professor tem sua forma de explicar sua formação. Temos então, na Teoria das Representações Sociais, um aporte teórico para conhecer como estes docentes veem sua formação em Educação Ambiental.

As representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 8). Elas formam as referências que possibilitam a classificação do meio, dando sentido à realidade cotidiana. São formadas em grupos sociais e definem, para os que a integram, os objetivos e os procedimentos específicos que devem cumprir em sua vida.

Segundo Moscovici (2011), as representações são fenômenos relacionados a um modo particular de compreender e de se comunicar, e

“[...] toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas [...] uma representação social é a organização de

imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações [...] Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores” (Moscovici, 1978, p. 25).

Dessa forma, as representações reproduzem, só que de forma remodelada, o que foi dado do exterior, proveniente de uma infinidade de interações sociais. São remanejadas estruturas, e a atividade mental é totalmente liberada, para apreender esse externo. Elas exprimem a natureza dos estímulos e a aceção das respostas. As representações sociais são “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 26).

Segundo Jodelet (1989), representação social é a forma pela qual nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida corrente, os dados do nosso ambiente, as informações que aí circulam, as pessoas do nosso círculo próximo ou longínquo. Devem ser visualizadas como uma influência para com o indivíduo ou ao grupo e, sob alguns aspectos, peculiares de nossa sociedade. Uma pessoa, ou grupo, busca tanto criar imagens quanto construir sentenças, subjetivamente a partir de uma realidade objetiva, para ocultar ou revelar suas próprias intenções, e estas imagens são uma tentativa de restaurar a estabilidade interna, perdida por tensões emocionais ou psíquicas, assim, as representações são criadas para selecionar informações advindas do meio, e funcionam como “uma espécie de manipulação do pensamento e da estrutura da realidade” (Moscovici, 2011, p. 54).

Neste aspecto, concordamos com Jodelet (2001) ao afirmar que criamos representações objetivando nos adaptar ao mundo que nos rodeia, e pelo fato de que compartilhamos esse mundo, estas são

sociais. Podem ter um caráter informativo, cognitivo, ideológico, normativo, como também ligado a crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, assim como constituir um sistema de interpretação que indicam as identidades pessoais e sociais, podendo intervir na construção do conhecimento.

As representações sociais necessitam de um objeto para que seja possível sua existência, já que representar é um ato onde estabelece-se uma relação entre sujeito e objeto, podendo ser imaginário ou real, e concebe-se a partir de um grupo social, a partir do vivenciado em seu dia a dia.

Para Minayo (2013, p. 176), as

“[...] representações sociais se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizadas, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua medição privilegiada, porém, é a linguagem do senso comum, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial frequentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e de nitidez em relação à realidade. É fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia das classes sociais, seus contrários e com as instituições. Com o senso comum os atores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos. [...] Portanto, devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem às situações reais da vida”.

Concordamos com Moscovici (2011, p. 54), que a “finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não

familiaridade”. Buscamos sempre o familiar em detrimento do não familiar. A conclusão é priorizada sobre a ideia ou fato inicial e as representações criadas são sempre os resultados de uma ação de tornar o incomum em real ou comum. Não estamos parcialmente cientes de nossas intenções, pois não temos conhecimento completo sobre este incomum que passará a ser representado.

Dessa forma, tornar real algo que não teria o mesmo nível de realidade, é representar. Segundo Morscovici (2011), as imagens se tornam elementos da realidade e cada cultura tem seus elementos de tornar suas representações em realidade.

Neste contexto, as representações sociais enfatizam o afetivo e o cultural, assim, devem ser estudadas com o social. Sua relação com a educação é mútua, sendo que há uma influência entre ambos: as representações sociais e o processo educativo.

## **METODOLOGIA**

Para produzir representações sociais, os indivíduos organizam imagens advindas de situações cotidianas, e ao vivenciar ou conhecer esses fatos, eles procuram meios de reproduzi-los, mas, as representações sociais não são simples reproduções da realidade. São resultantes de uma lógica natural em que os elementos são interpretados e são reconstruídos, com a atribuição de um significado específico, cujos aspectos podem ser cognitivos, emocionais e afetivos.

Como as representações sociais explicam o conhecimento construído socialmente por grupos e são trabalhados pelas relações sociais entre os sujeitos envolvidos, e devido a multiplicidade dessas relações, há uma necessidade metodológica, de se buscar prioritariamente um aspecto dessas representações, baseado no problema a ser estudado, para a elaboração/utilização de um instrumento de pesquisa adequado (Spink, 1995).

Buscando alcançar o objetivo principal da pesquisa, optamos pela escolha de um grupo bem específicos dentro do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, turno diurno, da UFPB, *Campus I* (João Pessoa), e que fossem concluintes (matriculados no último semestre). Neste caso, dez estudantes participaram da pesquisa.

Os dados analisados na pesquisa foram coletados utilizando Grupo Focal, que se caracteriza como uma técnica de investigação, executada através de intercâmbio de opiniões num grupo. Segundo Gatti (2005, p. 11), o

“[...] trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado [...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação, criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar-se”.

A proposta é mostrada quando associamos o micro das interações simbólicas com os elementos de maior amplitude, o social, o econômico, o contexto normativo. Porque os fenômenos são peculiares a um tempo histórico, um lugar e a uma cultura. Sobre esta articulação, Barbour (2009, p. 64) argumenta que

“[...] os grupos focais podem dar aos participantes a oportunidade de

simultaneamente administrarem suas identidades individuais e fazerem uma representação coletiva para o pesquisador, conseqüentemente provendo insights, valiosos da construção de significados e dos seus impactos na ação [...] grupos focais cuidadosamente selecionados podem acessar conhecimentos que incorporam o habitus da comunidade mais ampla”.

Após coletados, os dados passaram pelo processo de transcrição. Ressaltamos que pela estrutura da realização do Grupo Focal, tratamos a voz do grupo como unidade e não individualmente, seguindo-se assim, também, a análise.

Em seguida, estes dados agora textuais, foram submetidos a um tratamento a partir de uma versão pragmática da Teoria Fundamentada (Strauss; Corbin, 2008) e seus processos de codificação.

De acordo com Charmaz (2009, p. 70) “a codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados”. É com a codificação que será definido o que ocorre com os dados e iniciar o debate com os seus significados.

Escolhemos como método para a análise dos dados a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), e a intenção com isso é trazer à compreensão o pensamento dos sujeitos por meio do conteúdo expresso nas mensagens, concebendo a linguagem, neste caso, como transparente, ou seja, não buscamos relacionar os efeitos de sentido ao discurso antes, aprofundar-nos no conteúdo das falas dos sujeitos, na materialidade linguística através da base teórica que sustenta o texto.

Desse modo, são os conteúdos mais aprofundados das mensagens que buscaremos compreender e o faremos por meio da inferência e interpretação.

Quanto a unidade de análise, levamos em consideração a unidade de Registro “O tema” (Bardin, 2016, p. 105), por ser considerada a mais útil unidade de registro.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

As primeiras representações do grupo foram sobre a Educação Ambiental, e sua importância em toda a escolarização, no sentido social, e de formação humana. Apresentou-se, também, a ideia de que a Educação Ambiental está relacionada as ações e práticas voltadas para a formação de cidadãos reflexivos e atuantes, para que ocorra uma mudança de pensamento.

### **Atributos da Educação Ambiental**

Uma temática que se tornou bastante recorrente ao tratar dos atributos da Educação Ambiental, é estabelecida na relação lixo e preservação do meio ambiente.

Para Dacache (2004, p. 2), entre inúmeras questões ambientais, o lixo é uma das mais complexas, pois abrange diversos aspectos “como a questão do consumismo, dos catadores de lixo, da exclusão social e dos aspectos econômicos sobre o desperdício”. Segundo Layrargues (2015), o lixo vem sendo apontado como um dos piores e mais graves problemas de ordem ambiental no meio urbano. Assim, abordar o lixo na Educação Ambiental não é apenas considerar limpeza, descarte e/ou tratamento do lixo, mas envolver outros aspectos, como os de ordem cultural, social, política e econômica, além das ecológicas.

Dentro da representação expressa pelo grupo, Eigenheer (2003) define lixo como algo que deve ser afastado (já que não se pode evitá-lo) e que sua proximidade não deixa de representar perigo, não tanto pela saúde e contaminação, mas, sobretudo no sentido simbólico. Ainda segundo o autor, há uma variedade de inter cruzamento de pontos no que se refere a

organização do pensamento humano sobre limpeza e tratamento de seus dejetos, como por exemplo, a questão climática, tipologia do solo, localização geográfica, modo de produção, bem como de distribuição de renda e de riqueza de uma região e sua religião.

Dessa forma, trabalhar a questão do lixo dentro da Educação Ambiental mostra-se um excelente campo de debate sobre esses aspectos de ordem ambiental. Observe que os fatores citados anteriormente fazem referência a uma Educação Ambiental mais política, e que segundo Reigota (2010, p. 14), “reivindica e prepara os cidadãos e as cidadãs para exigir e construir uma sociedade com justiça social, cidadanias [...], autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”.

Para o grupo, tanto na relação da Educação Ambiental com a reciclagem do lixo, quanto na questão do lixo na escola, não há uma reflexão sobre todos os outros aspectos relativos ao

“desenvolvimento de uma compreensão integral do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (Brasil, 1999, s/p).

Outro ponto apontado pelo grupo, foi o da mídia, e uma grande quantidade de programas de Educação Ambiental implantados nas escolas, assumirem uma fachada totalmente reducionista, utilizando-se de um discurso de reciclagem ao invés de fazer uma reflexão crítica de todo o processo (Dacache, 2004; Layrargues, 2015). Perde-se a oportunidade de debater temas como a industrialização, modo de produção, consumismo, obsolescência programada. Uma questão política.

Sobre essa mesma óptica, Layrargues (2015, p. 179) argumenta que essa

“[...] prática educativa, que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema gerador para o questionamento das causas e consequências da questão do lixo, remete-nos de forma alienada à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem, evadindo-se da dimensão política”.

Há, segundo Carvalho (2008), a existência de duas correntes discursivas sobre a questão ambiental: uma com o discurso ecológico oficial, governamental, hegemônico, que busca manter os valores culturais socialmente instituídos; e o discurso ecológico alternativo, com uma ideologia contra-hegemônica, e com valores que contrariem o social e economicamente instituídos, originados de movimentos socialmente organizados. Dessa forma, dentro do discurso ecológico alternativo, o lixo é um problema de ordem cultural, onde a cultura do consumismo é um dos principais alvos de críticas à sociedade moderna (Layrargues, 2015).

Entendemos que, apenas o ato de reciclar o lixo, sem que haja um debate crítico de sua legitimidade e seu papel, mostra-se como uma prática dissimulada e alienante ser ecológico. Segundo o grupo, entre a população em geral e o ambiente escolar, reciclar o lixo emerge como a principal representação de Educação Ambiental de suas respectivas populações.

### **Qualidade da formação**

As representações que o grupo tem sobre sua formação docente, apresentou-se sob a perspectiva do desânimo, relacionado ao desrespeito e a incompetência pedagógica. A docência é posta em foco através dos eixos dos procedimentos didáticos

adotados, do conteúdo ministrado em sala, e das atitudes professorais.

Destacamos que na exposição das suas representações sobre a qualidade de sua formação, o grupo utiliza palavras consideradas de baixo calão, como meio de expressão da indignação, o que evidencia a fragilidade discente do grupo, frente à docência indiferente, e pode ser entendida a partir de Petri (1984) como catárticas, dado as necessidades do grupo de externalizar todas as suas tensões e insatisfações geradas na sua formação em Educação Ambiental.

Palavrões geram sanções sociais para quem os utiliza. São coercitivos. Então, o pedido de licença e as desculpas utilizadas pelo grupo, traduz uma certa sanção social autoaplicada, pois reconhecem serem essas, palavras-tabu (Araújo, 2008).

A representação da qualidade da formação que tem como eixo os procedimentos didáticos, está pautada na dualidade bacharelado vs licenciatura, que enfatiza não apenas oposição de ideias estruturantes, mas também de existência de propósito de Educação Ambiental. Assim, a insatisfação revelada na catarse, mostrou-se proveniente da representação que o grupo tem de que o professor da disciplina efetua uma atividade docente insuficiente.

Segundo o grupo, a falta da formação em licenciatura na formação inicial de docentes responsáveis por componentes curriculares é diretamente proporcional a formação falha em Educação Ambiental, e apenas a licenciatura garantiria as competências necessárias para a regência de disciplinas em todos os seus aspectos metodológicos.

Para Carvalho e Vianna (1988), um dos problemas mais importantes vivenciados pela licenciatura é a falta de integração das faculdades de educação na corresponsabilização na formação das estruturas curriculares, dando origem a separação entre o que ensinar e como ensinar.

Essa separação entre as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, segundo Diniz-Pereira (2007, p. 59), contribui para a fragmentação dos cursos de licenciatura, e ainda de acordo com o autor, a

[...] maioria dos autores acusa uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, desse modo, o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino fundamental e médio, são tratadas nas universidades [...] Nas Faculdades de Educação, por sua vez, existe uma certa passividade em relação aos cursos de Licenciatura.

Isto evidencia a necessidade de uma formação efetiva, e que segundo Reigota (2010, p. 12) “os aspectos biológicos da vida” são importantes para a Educação Ambiental, no entanto, essa abordagem como educação política, social, cultural, entre humanidade e natureza e entre as próprias pessoas, visando com isso superar estrutura “de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos”(Reigota, 2010, p. 13), traduzem as necessidades de uma Educação Ambiental contemporânea. Para o autor, a educação

[...] em geral e a educação ambiental em particular, não têm a pretensão de dar respostas prontas, acabadas e definitivas, mas sim instigar questionamento sobre as nossas relações com a alteridade, com a natureza, com a sociedade em que vivemos, com o nosso presente e nosso eventual porvir (Reigota, 2011, p. 140).

Torna-se necessário, assim, o rompimento de modelos de formação em Educação Ambiental tradicionais, em prol de novos modelos críticos e emancipatórios (Loureiro, 2012).

Uma outra representação sobre a qualidade de sua formação refere-se a atitude docente no processo de ensino-aprendizagem, enfatizada em expressões de insatisfação de como a Educação Ambiental é ministrada em sua formação, remetendo a uma vivência de abandono intelectual e de abuso de autoridade que se confunde com descaso.

Esse aspecto, refere-se ao fato de que na medida em que o professor não se importa em contabilizar a frequência e atribuir nota às avaliações, ele declara uma atuação abusiva, baseada na injustiça, na confusão de notas, na falta de clareza de sua metodologia em sala de aula. Vemos, portanto que essa prática docente “acoberta uma sutil e dissimulada recusa em socializar os bens culturais” (Morgado, 2011, p. 114). Os sentidos negativos que os participantes do grupo experimentam nessas práticas de recusa ao ensino, conduzem ao fracasso nas atividades e comprometem a motivação em realizá-las. Numa relação pedagógica em que há investimento de respeito e compromisso, aprende-se mais.

A fala do grupo aponta que a própria universidade, através da figura docente, é culpada pela forma como a Educação Ambiental é trabalhada nas escolas: restrita, simplista e acrítica.

Essas representações nos permitem refletir de acordo com Guimarães (2004), que as práticas pedagógicas de Educação Ambiental devem superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e as ações de sensibilização, e possibilitando uma cidadania ativa.

### **Estrutura da formação**

A primeira representação que o grupo tem é em relação a própria estrutura curricular. Para os estudantes a quantidade de componentes curriculares que tratem da perspectiva da Educação Ambiental é insuficiente.

Segundo o grupo, o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas possui uma maior oferta de disciplinas relacionadas à Educação Ambiental, na área de aprofundamento de Ecologia.

A relação da Ecologia com a Educação Ambiental é de fato indissociável, e, de acordo com Ferreira (2007, p. 42), os estudos

[...] em Ecologia constituem um componente básico da educação ambiental, tendo em conta que os conhecimentos de Ecologia podem contribuir para promover atitudes relacionadas com a preservação do ambiente à medida que os alunos compreendem melhor a relação da espécie humana com a Biosfera.

Nessa mesma perspectiva, Ferreira (2007) afirma que a abordagem da ecologia sustenta um componente ativo que não se trata apenas de suas noções, mas sim de uma forma mais ativa de compreender para agir.

Outra representação da estrutura do curso apresentada pelo grupo faz referência a estrutura curricular dos conteúdos e ementas dos componentes curriculares do curso, mais especificamente na possibilidade de ser tratada transversalmente.

A transversalidade surge como uma maneira de estudar temas socialmente relevantes, que não pertencem a nenhuma área do conhecimento específica. Para Leite e Medina (2001), as questões trazidas transversalmente e seu tratamento, expõem os objetos de conhecimento em suas inter-relações, dessa forma não há possibilidade de realizar um trabalho utilizando uma visão disciplinar ortodoxa. Trata-se de um assunto tão rico e vasto que as suas ramificações atingem de forma transversal todas as áreas do conhecimento (Freitas, 2006).

O grupo afirma que esta perspectiva não é efetivada no curso. Perde-se uma importante oportunidade de trabalhar a Educação Ambiental nos

mais variados contextos dentro das diferentes áreas das ciências biológicas.

O grupo traz uma representação sobre sua formação em relação a participação em seminários, congressos, colóquios, oficinas, tópicos especiais, projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo a fala dos estudantes, eles desconhecem a existência de projetos e grupos de pesquisa disponíveis, e este tem sido o principal motivo, de acordo com os mesmos, para não participarem de nenhuma pesquisa na área de Educação Ambiental.

Outro tipo de atividade que pode ser creditada na carga horário do curso, é a participação em eventos técnico-científicos. Após serem perguntados sobre a contribuição da participação de eventos de Educação Ambiental, o grupo não recordava da realização de nenhum, mesmo com uma das participantes estar vestindo a camisa de um colóquio em Educação Ambiental.

## CONCLUSÃO

Esse trabalho objetivou a análise das representações sociais que os alunos do último período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB têm sobre sua formação em Educação Ambiental. Foi levado em conta a necessidade urgente de uma educação verdadeiramente ambiental.

O papel do professor nessa ação pedagógica é resultante, em grande parte, de sua formação, e é neste momento que passamos a apreciar a urgência de que esta seja efetiva no atendimento das demandas educacionais contemporâneas, sejam elas de ordem, social, cultural, econômica etc.

As representações que o grupo traz é de uma formação falha no que concerne à Educação Ambiental. A análise permitiu-nos verificar em que aspectos esta formação pautou-se da seguinte forma: (a) na cultura do pesquisador mais importante que o

professor, com a desarticulação entre ensino e pesquisa, descreditando os docentes previamente pela sua formação inicial; (b) no descompromisso com a ética e irresponsabilidade na formação de novos docentes, seja pela preparação e regência de sua aula, seja pelo desrespeito e abuso com as atividades e avaliações; (c) na deficiência da articulação da Educação Ambiental nas disciplinas do curso; (d) no reduzido número de componentes curriculares com temáticas ambientais; (e) na diminuta oferta de atividades acadêmicas (pesquisa e extensão) em Educação Ambiental, bem como como sua divulgação.

Diante dessas representações, entendemos que é de suma importância que a formação do educador ambiental se dê de forma efetiva e satisfatória, já que não é apenas nas universidades que eles irão atuar, mas diretamente nas escolas e com a população.

Assim, estas considerações servem de base para que possamos continuar a investigar a formação de educadores ambientais no ensino superior, de forma que contribuam para a formulação de uma estrutura curricular e de curso que atendam as especificidades ambientais contemporâneas, dentro dos mais diversos contextos.

Por fim, não é objetivo deste trabalho elucidar e solucionar problemas e qualquer outra circunstância na formação, nem esgotar nenhuma possibilidade, mas sim sugerir soluções e apontar caminhos para uma melhoria na formação ambiental do professor de Ciências e Biologia.

---

Todos os autores declararam não haver qualquer potencial conflito de interesses referente a este artigo.

## REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F. J. P. Educação Ambiental: conceitos, princípios e tendências. In: ABÍLIO, F. J. P. (Org.). **Educação Ambiental para o Semiárido**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 97-136.

ARAÚJO, M. C. de. A teoria das representações

- sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.-dez. 2008. Disponível em: <<https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/view/155/180>>.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, 1999.
- CARVALHO, A. M. P. de; VIANNA, D. M. A quem cabe a licenciatura? **Ciência e Cultura**, v. 40, n. 2, p. 143-163, 1988.
- CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- DACACHE, F. M. Uma proposta de educação ambiental utilizando o lixo como tema interdisciplinar. Niterói, RJ. **Mestrado em Ciência Ambiental**. Universidade Federal Fluminense, 2004.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2010.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- EIGENHEER, E. M. **Lixo, vanitas e morte: considerações de um observador de resíduos**. Niterói: Eduff, 2003.
- FERREIRA, A. C. da S. B. **Educação Ambiental: a Ecologia e as atitudes para a Sustentabilidade**. 2007. Porto, Portugal. **Mestrado em Biologia para o Ensino**. Universidade do Porto, 2007.
- FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- FREITAS, M. Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 41, p. 133-147, 2006. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/776>>.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.
- GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.
- JODELET, D. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). **Les representations sociales**. Paris: Presses Universitaires France, 1989. p. 47-78.
- JODELET, D. **Folie et représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires France, 1995.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. DE (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 179-219.
- LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEITE, A. L. T. de A.; MEDINA, N. M. **Educação ambiental: curso básico a distância: Educação e Educação Ambiental II**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajетórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, n. 14/15, p. 17-37, 1997.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MORALES, A. G. M. A formação dos profissionais

educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. 34, p. 185-199, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000200011&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200011&lng=pt&tlng=pt)>.

MORGADO, M. A. Autoridade e sedução na relação pedagógica. **Psicologia da Educação**, n. 32, p. 113-130, jun. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752011000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100007&lng=pt&nrm=iso)>.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ONU. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, 1972.

PETRI, D. **A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

RANGEL, M. **“Bom aluno”: real ou ideia?: o quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SORRENTINO, M. Educação Ambiental e Universidade: um estudo de caso. In: BARBOSA, S. R. DA C. S. (Org.). **A temática ambiental e a pluralidade do ciclo de seminários do Nepam**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 424.

SPINK, M. J. P. Estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnica e procedimento para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.