



MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Edival Sebastião Teixeira¹ Ederson Henrique de Souza Machado² Jaqueline Menegazzo Franceschetto³

1 Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Pato Branco, PR, Brasil. E-mail: edival@utfpr.edu.br.

2 Mestrando em Letras na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

3 Mestranda em Desenvolvimento Regional na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, Brasil.

Recebido em: 12/04/2014 – Aprovado em: 27/05/2014 – Publicado em: 01/07/2014

RESUMO

As representações sociais se referem a cognições que se manifestam em conceitos, explicações e afirmações originadas no cotidiano, através dos processos de comunicação interindividual, e que têm a capacidade de orientar condutas. O presente artigo relata estudo que teve por objetivo identificar e comparar as representações sociais sobre ambiente e sobre educação ambiental de estudantes de cursos de formação de professores em universidades brasileiras e portuguesas. Os dados foram colhidos através de um questionário composto por duas questões de evocação livre cujos termos indutores eram “meio ambiente” e “educação ambiental” e questões dissertativas. A análise foi realizada conforme os procedimentos para identificação do núcleo central das representações sociais. No que diz respeito às representações sociais sobre meio ambiente, os resultados apontam para diferenças entre os grupos. Os estudantes brasileiros realçam a necessidade de preservar o ambiente, ao passo que os estudantes portugueses destacam a necessidade de reciclar materiais. Essa diferença repercute nas respectivas representações sociais de ambos os grupos sobre educação ambiental. Assim, enquanto os estudantes brasileiros falam em conscientizar para preservar os recursos naturais, os portugueses falam em ensinar a preservar, a respeitar, a não poluir e a reciclar. Ambos os grupos, portanto, têm atitudes diferentes: de preservar, não usar ou usar bem (Brasil) ou de reciclar o que já foi usado (Portugal).

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente, Educação ambiental, representações sociais.

ENVIRONMENT AND EDUCATION: A STUDY IN BRAZIL AND PORTUGAL

ABSTRACT

Social representations refer to some cognition which manifest in concepts, explanations and assertions originated in everyday, through process of inter-individual communication. This cognition is able to advice behavior. The present paper reports a study which aimed to identify and compare social representations about environment and environmental education in teacher training students from Brazilian and Portuguese universities. The data were collected through a questionnaire composed by two questions of free evocation – in which the inductive terms were “environment” and “environmental education” – and essay questions. The analysis was done according to the procedures for identification of social representation central core. In regards to the social representations about environment, the results demonstrate difference between groups. Brazilian students emphasize to the need of preserving environment, whereas, Portuguese students emphasize to the need of recycling materials. This difference reverberates on the respective social representation in both groups about environmental education. Therefore, while Brazilian students talk about aware for preserving natural resources, Portuguese students talk about teaching for preserving, respecting, not polluting and recycling. Both groups, thereby, have different attitudes: of preserving, not using or using well (Brazil) or recycling things which have already been used (Portugal).

KEYWORDS: Environment, environmental education, social representations.

INTRODUÇÃO

Já desde o início da década de 1990 que as relações entre economia, problemas sociais e ambiente estão estabelecidas (LEFF, 2006; SUÁREZ & MARCOTE, 2009), de modo que é consenso na comunidade científica internacional atual que a crise ambiental tenha como causa direta aspectos socioeconômicos. Isto é, se aceita cabalmente que o crescimento econômico ilimitado implica, para além do avanço sobre recursos naturais, o problema dos resíduos gerados pela transformação industrial e, conseqüentemente, a poluição das águas, dos solos e dos ares (LEFF, 2006; LEFF, 2007; MOSCOVICI, 2007; SUÁREZ & MARCOTE, 2009; MIRA, 2013).

Na década de 1990, ainda, concebia-se como finalidade para a educação ambiental o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental, ou, como se passou a falar mais claramente após a Conferência do Rio de Janeiro de 1992, uma educação que visa à sustentabilidade. Com efeito, mesmo uma década após a Rio-92, a ONU declara o período 2005-2014 como a década da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável (SUÁREZ & MARCOTE, 2009).

SUÁREZ & MARCOTE (2009, p. 90) consideram que atualmente um novo passo foi dado quanto aos fins da educação ambiental, isto é, mudou-se de foco: de uma educação a favor do meio ambiente para “uma educação para transformar a sociedade, de modo que se busquem as mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que nos levem a alcançar um modelo de desenvolvimento que implique não só a melhora ambiental, mas também uma melhora social, econômica e política em nível global”⁴.

⁴ Em espanhol no original.

O que SUÁREZ & MARCOTE (2009) chamam de educação voltada ao meio e educação para transformar a sociedade, pode ser comparado ao que autores brasileiros como LIMA (2009) e GUIMARÃES (2011) denominam como educação ambiental conservadora e educação ambiental crítica, respectivamente.

Tomando-se como pressuposto que as representações sociais sobre ambiente de professores orientam atitudes e práticas pedagógicas em educação ambiental e influenciam as representações dos estudantes, realizou-se uma investigação que teve por objetivo identificar e comparar as representações sociais sobre meio ambiente e sobre educação ambiental de estudantes de cursos de formação de professores em universidades brasileiras e portuguesas.

Por representação social entende-se tanto um método quanto um fenômeno. Enquanto método considera “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade”, tendo por objetivo “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 79). Por sua vez, enquanto objeto, as representações sociais têm a ver com formas de conhecimento elaborados socialmente e partilhados que permitem a construção de uma realidade comum a determinado grupo social.

De acordo com JODELET (2001, p. 22), as representações sociais são formas de conhecimento diferentes do conhecimento científico, socialmente elaboradas que possibilitam a expressão de processos cognitivos e interações sociais.

Esses conhecimentos socialmente elaborados, portanto, não são conhecimentos de tipo científico, embora uma representação social possa ter como ponto de partida um conhecimento científico, como exemplifica o caso clássico investigado por MOSCOVICI (2012) sobre a representação social da psicanálise na sociedade francesa. Então, as representações sociais – enquanto fenômeno – se referem aos conhecimentos de senso comum que se manifestam em conceitos, explicações e afirmações originadas no cotidiano, através dos processos de comunicação interindividual, e que têm a capacidade de orientar condutas. Em outras palavras, trata-se de teorias do senso comum, constituídas de conceitos articulados, que se originam das e nas práticas sociais, que dão sentido a realidade social, tornando “familiar o não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54).

Toda representação social organiza-se e estrutura-se em torno de um núcleo central, o qual é composto por um ou vários elementos cuja finalidade é, ao mesmo tempo, dar uma significação e uma espécie de organização à representação. Assim, é a presença de determinados elementos centrais que asseguram a permanência de uma representação (SÁ, 1996). Esse núcleo é formado por um ou mais elementos, os quais dão o significado à representação, de modo que se constitui como seu elemento essencial, conferindo, portanto, uma base relativamente estável para a representação social.

Em torno do núcleo central orbitam elementos periféricos, os quais, por sua vez, realizam “a interface entre a realidade concreta e o núcleo central, atualizando-o e contextualizando-o constantemente” (CROMACK et al., 2009, p. 628). Por conseguinte, é do núcleo periférico que resulta a mobilidade e a flexibilidade de determinada representação.

MATERIAL E MÉTODOS

Participaram voluntariamente da pesquisa 100 estudantes brasileiros e 74 estudantes portugueses, de ambos os sexos, matriculados em cursos de formação de professores na Universidade Federal da Fronteira Sul e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no Brasil e na Universidade de Évora e no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, em Portugal. Todas essas instituições concordaram com a realização do estudo.

No Brasil os cursos dos estudantes pesquisados eram as licenciaturas em Letras Português-Inglês, Letras Português e Espanhol, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Biológicas e Química. Já em Portugal os cursos eram de formação de professores em Educação Física, Artes Visuais, Letras Português e Espanhol, Matemática, Educação Pré-escolar e 1º Ciclo, Educação Básica⁵ e Intervenção Comunitária.

Todos os sujeitos tinham idade superior a 18 anos, foram informados dos objetivos da investigação e participaram voluntariamente da pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CAAE: 15468213.1.0000.5547).

Os dados foram coletados mediante aplicação de um questionário elaborado especificamente para o estudo. O instrumento era composto por duas questões de evocação livre, cujos termos indutores eram *Meio Ambiente* e *Educação Ambiental* e questões dissertativas nas quais os sujeitos deveriam justificar as evocações induzidas pelos respectivos termos indutores.

Foi solicitado aos sujeitos que escrevessem as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente quando pensassem em *Meio Ambiente*. Posteriormente os sujeitos deveriam escolher as duas palavras que consideravam mais importantes dentre as que evocaram e, em seguida, justificar suas evocações e importância atribuída. Para o termo indutor *Educação Ambiental*, além dessas questões de evocação livre havia outras questões dissertativas em que os sujeitos deveriam, ainda, dizer o que entendiam por educação ambiental, se observavam o desenvolvimento de práticas pedagógicas de educação ambiental em seus cursos e, em caso afirmativo, que descrevessem as principais práticas.

Os questionários foram aplicados pelos pesquisadores em sala de aula, nos meses de maio e junho de 2013 no Brasil e em setembro e outubro do mesmo ano em Portugal. Os dados foram tratados pelo programa computacional EVOC, o qual possibilita identificar os elementos mais suscetíveis de pertencer ao núcleo central de uma representação social, bem como seus elementos periféricos.

Os critérios de confirmação de pertencimento ao núcleo central das representações sociais analisadas foram: frequência de evocação superior à média; elementos mais prontamente evocados; percentual de importância atribuída pelos sujeitos aos elementos evocados igual ou superior a 50. Somente os elementos que atenderam a todos esses critérios foram confirmados como pertencentes ao núcleo central das representações.

Para inferência sobre as representações sociais identificadas, os dados obtidos pelas questões de evocação livre foram tratados de acordo com os procedimentos usuais para a identificação do núcleo central de uma representação social. Para tanto se utilizou o programa computacional EVOC e as orientações descritas em Sá (1996). Por sua vez, os dados obtidos com as questões dissertativas foram

⁵ O que se denomina Ensino Básico em Portugal corresponde ao que se denomina no Brasil como Ensino Fundamental.

submetidos à análise de conteúdo, conforme descrita por BARDIN (1979) e FRANCO (2008).

Esses procedimentos para coleta de dados visando a identificação e análise do núcleo central de uma representação social têm sido utilizados com frequência em investigações na área, tais como nos estudos de CROMACK et al., (2009), POLLI e colaboradores (2009), MACHADO & ANICETO, (2010), KUS (2012) e VIEIRA & RESENDE (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante o termo indutor *Meio Ambiente* os estudantes brasileiros fizeram 450 evocações, utilizando 114 palavras distintas das quais 34 foram evocadas três ou mais vezes, o que corresponde a 78,33% do total de evocações dos estudantes brasileiros para esse termo indutor. Por sua vez, os estudantes portugueses fizeram 308 evocações, utilizando 105 palavras distintas, das quais 25 foram evocadas três ou mais vezes, o que corresponde a 68,83% do total de evocações dos estudantes portugueses para o termo indutor *Meio Ambiente*.

As palavras *Água* e *Preservação* foram confirmadas como pertencentes ao núcleo central da representação social sobre meio ambiente dos estudantes brasileiros. Esses elementos, além de estarem dentre os de maior frequência e mais prontamente evocados, foram considerados 86,36% e 82,05%, respectivamente, mais importantes que os demais dentre todas as vezes em que foram evocados.

Já a palavra *Sustentabilidade* foi considerada em 60,00% das vezes em que foi evocada mais importante que as demais; *Conscientização*, 57,89%; *Vida*, 57,14% e *Desmatamento*, considerada mais importante em 54,54% das vezes em que foi lembrada. Esses dados denotam a importância de tais elementos para a representação social sobre meio ambiente dos estudantes brasileiros pesquisados, ainda que pertençam ao núcleo periférico dessa representação.

No caso dos estudantes portugueses, as palavras *Reciclagem*, *Natureza* e *Água*, estão dentre as de maior frequência e mais prontamente evocadas. Tais palavras foram consideradas mais importantes 75,86%, 74,28% e 63,64%, respectivamente, que as demais em todas as vezes em que foram evocadas. As palavras *Poluição* e *Árvores*, as quais, embora não tenham sido consideradas mais importantes que as demais, tampouco estejam dentre as mais prontamente evocadas, estão dentre as de maior frequência, dado que sugere sua importância na periferia do núcleo central da representação sobre meio ambiente dos estudantes portugueses.

No tocante a representação social sobre meio ambiente, os resultados que obtivemos com os estudantes de licenciatura brasileiros e portugueses pesquisados não diferem substancialmente dos achados publicados em outros estudos, tais como os de MARTINHO & TALAMONI (2007); REIGOTA (2007), KUS et al. (2012), YAMADA et al. (2013). Todos esses estudos, realizados com docentes ou discentes de graduação, do ensino médio ou do ensino fundamental, concluem que as representações sociais em questão focalizam o ambiente sempre numa perspectiva que enfatiza mais os aspectos naturais do ambiente do que os aspectos culturais, históricos, políticos e econômicos. Esse modo de representar socialmente o meio ambiente repercute nas representações sociais sobre educação ambiental dos estudantes pesquisados, como se demonstrará a seguir.

Quanto ao termo indutor *Educação Ambiental* os estudantes brasileiros fizeram 436 evocações, utilizando 155 palavras distintas das quais 35 foram evocadas três

ou mais vezes, o que corresponde a 68,35% do total de evocações dos estudantes brasileiros para *Educação Ambiental*. Os resultados obtidos com o tratamento dos dados pelo programa EVOC indicam que o núcleo central das representações sociais sobre Educação Ambiental dos estudantes brasileiros estrutura-se em torno dos elementos *Conscientização, Preservação e Escola*. Essas palavras tiveram uma frequência de evocação superior às demais, foram também as mais prontamente evocadas e consideradas mais importantes que as demais em 78,43%, 51,51% e 50,00%, respectivamente, das vezes em que foram lembradas. A palavra *Meio Ambiente*, também está dentre as mais frequentes e mais prontamente evocadas, o que denota sua importância na representação, ainda que não tenha sido considerada mais importante que as demais em pelos menos 50% das vezes em que foi lembrada.

Na periferia próxima do núcleo central estão os elementos *Natureza, Respeito, Poluição e Educação* e dentre os elementos de contraste destacam-se *Reeducação, Conhecimento, Necessidade, Reciclagem, Sociedade e Homem*. Por sua vez, na periferia distante estão os elementos *Vida, Criança e Florestas*.

Desta forma, os elementos pertencentes à periferia próxima, o conjunto dos elementos de contraste, e os elementos da periferia distante, bem como os próprios elementos do núcleo central, sugerem que para os estudantes brasileiros a Educação Ambiental prioriza atividades educacionais cuja finalidade é conscientizar para a preservação ambiental. Com efeito, no caso desses estudantes, sempre há em suas evocações um elemento ligado à educação, seja em sentido escolar, seja em sentido amplo. No núcleo central há o elemento *Escola*, na periferia próxima, *Educação*, dentre os elementos de contraste estão *Reeducação e Ensino* e, na periferia distante, estão os elementos *Criança e Vida*.

Por sua vez, os estudantes portugueses fizeram 311 evocações para o termo indutor *Educação Ambiental*, utilizando 136 palavras diferentes das quais 24 foram evocadas três ou mais vezes, o que corresponde a 60,77% do total de evocações dos estudantes portugueses para o termo indutor em questão.

O tratamento dos dados pelo Programa EVOC indica que o núcleo central de suas representações sociais sobre educação ambiental estrutura-se em torno dos elementos *Poluição, Preservação, Reciclagem, Ensinar*. Essas palavras foram mais frequentes e mais prontamente evocadas que as demais e foram consideradas mais importantes em 80,00%, 63,19%, 63,16% e 60,00%, respectivamente, das vezes em que foram evocadas.

A periferia próxima do núcleo central da representação social sobre educação ambiental dos estudantes portugueses é composta pelos elementos *Ambiente e Respeito*. Os elementos de contraste mais destacados são *Cuidar, Aprender, Natureza e Cidadania* e na periferia distante estão os elementos *Proteger, Limpar e Reutilizar*. Assim, os resultados obtidos sugerem que também para os estudantes portugueses pesquisados a educação ambiental consiste em atividades pedagógicas cuja finalidade é ensinar a preservação ambiental.

Contudo, há uma diferença entre os grupos. Os estudantes brasileiros pesquisados ressaltam a temática da conscientização para a preservação dos recursos naturais, ao passo que os estudantes portugueses, além de realçarem a preservação, também atribuem grande importância à reutilização e à reciclagem.

Os resultados obtidos com os estudantes brasileiros compatibilizam-se com os achados de VENDRÚSCULO et al. (2013), ainda que esses autores tenham realizado sua investigação com professores. Os autores identificaram que dentre as

concepções de educação ambiental de seus sujeitos de pesquisa, destacam-se aquelas voltadas para a conservação dos ambientes naturais. Na mesma linha encontram-se os estudos de MORALES (2009) e KUS (2012), os quais concluíram que seus sujeitos de pesquisa também priorizam em suas práticas pedagógicas ações mais voltadas à preservação ambiental do que, por exemplo, à discussão da problemática ambiental em sentido mais amplo. Por sua vez GUIMARÃES (2011) aponta a predominância no Brasil de concepções de educação ambiental que priorizam a preservação da natureza em detrimento de concepções voltadas à crítica da racionalidade instrumental e do modelo econômico que nela se sustenta de cuja ação resulta a problemática ambiental (LOUREIRO, 2004; LEFF, 2006).

No caso dos estudantes portugueses, os resultados obtidos também encontram justificção na literatura. Em investigação desenvolvida em 15 mil estabelecimentos de ensino portugueses, GUERRA et al., (2008) avaliaram a situação dos projetos de Educação Ambiental e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável então em andamento nessas instituições. Os autores do estudo identificaram as dinâmicas, os constrangimentos e as potencialidades dos projetos desenvolvidos nas escolas por iniciativa das próprias escolas, ou de ONGs, de autarquias, ou de empresas ligadas ao setor ambiental.

Com relação às temáticas mais abordadas nos projetos os autores verificaram uma concentração em temas que denominam como muito restritos, a saber: política dos 3Rs; fauna e flora; conservação da natureza, sendo que este último consiste na “âncora fundamental” da educação ambiental portuguesa.

Os autores ainda observam que a ênfase no tema dos 3Rs tem a ver com a política portuguesa para a questão ambiental, a qual compromete-se com metas e diretrizes europeias para os investimentos em Educação Ambiental. “Daí, a produção sistemática e relativamente volumosa de materiais didáticos e da promoção desta área temática por parte de entidades públicas e por empresas de resíduos patrocinadas, em larga medida, também pela Administração Local e Central.” (GUERRA et al., 2008, p. 13).

Com efeito, os resultados desse estudo demonstram que a política dos 3Rs é trabalhada em 46% dos projetos de Educação Ambiental, sendo ainda que outros 42% dos projetos tratam de temas como compostagem e a questão de resíduos perigosos. Ou seja, 88% de todos os projetos mencionados pelas escolas portuguesas estão ligados à questão dos resíduos.

Por sua vez, conforme PINTO (2004) e LEÃO et al. (2011), a educação ambiental em Portugal desenvolve-se nos anos de 1990, tendo como referência as mesmas deliberações de reuniões internacionais promovidas pela ONU desde os anos de 1970 nas quais se destaca que dita educação consiste em processos por meio dos quais indivíduos e coletividades constroem valores, conhecimentos, atitudes e competências voltadas para a conservação do ambiente.

Quanto aos dados obtidos com as questões dissertativas, dez dentre os 100 estudantes brasileiros não responderam à pergunta sobre o que entendiam por educação ambiental. Dentre os 90 que responderam, a análise do conteúdo de suas respostas permitiu a identificação de quatro unidades temáticas: a) Ensino ambiental, com 60 manifestações (66,68 % das respostas); b) Atitude ambiental, com 20 manifestações (22,22% das respostas); c) Conhecimento ou atitude crítica, observada em quatro sujeitos (4,44% das respostas); e d) Conhecimento ambiental, em apenas dois sujeitos (2,22% das respostas). Dois sujeitos (2,22%) deram respostas genéricas e outros dois sujeitos (2,22%) disseram não saber responder à

pergunta.

Por sua vez, apenas um dentre os 74 estudantes portugueses não respondeu à pergunta sobre o que entendiam por educação ambiental. Dentre os 73 que responderam foram encontradas três unidades temáticas: a) Ensino ambiental, em 56 sujeitos (76,21 % das respostas); b) Atitude ambiental, com 10 manifestações (13,70% das respostas); c) Conhecimento ambiental, observada em cinco sujeitos (6,85% das respostas). Um sujeito (1,37%) deu uma resposta genérica e outro sujeito (1,37%) disse não saber responder à pergunta.

Na unidade temática Ensino ambiental foram incluídas as respostas que remetem à concepção de que a Educação Ambiental consiste no conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é desenvolver a consciência das pessoas sobre a importância de preservar, respeitar, cuidar, viver no meio ambiente. Assim, se considerarmos a proporção de respostas incluídas nessa unidade, em ambos os grupos, esses resultados corroboram o que afirmamos sobre o núcleo central da representação social sobre educação ambiental dos estudantes pesquisados. Isto é, a educação ambiental, em que pesem as diferenças entre os grupos apontadas acima, é concebida pelos estudantes brasileiros e portugueses de uma maneira que se ajusta ao que orientam documentos internacionais tais como as declarações de Tbilisi e do Rio de Janeiro (ONU, 1977; 1995; PINTO, 2004; LEÃO et al., 2011).

A unidade temática Atitude ambiental, em ambos os grupos de estudantes inclui as manifestações que remetem ao entendimento de que a educação ambiental consiste em atitudes ou em ações do sujeito em relação à preservação, ao respeito e ao cuidado para com o ambiente, sendo este percebido, ou tratado, na maioria das vezes quase como sinônimo de natureza.

Uma atitude consiste numa disposição mental para avaliar ou agir, favorável ou desfavoravelmente sobre determinado objeto atitudinal (STEG et al., 2012). Essa disposição, portanto, é carregada de afeto e tem influência sobre o comportamento relativo a determinado objeto social (RODRIGUES et al., 1999). Assim sendo, pode-se dizer que para 13,70% (n = 10) dos estudantes portugueses pesquisados e para 22,22% (n = 20) dos estudantes brasileiros pesquisados, existem sujeitos educados ambientalmente. Isto é, para esses estudantes a educação ambiental é uma atitude; a atitude do sujeito educado ambientalmente, o qual, neste caso, prioriza a conservação da natureza.

Essa concepção de educação ambiental também está coerente com o relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ONU, 1972) e com as recomendações da Conferência Intergovernamental de Tbilisi, de 1977, (ONU, 1977) bem como no documento da cimeira do Rio de Janeiro em 1992, no qual a UNESCO propõe no Capítulo 36 da Agenda 21 uma “reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável”. O ensino, diz o documento, é fundamental para a promoção do desenvolvimento sustentável, para modificar a atitude das pessoas perante os problemas do desenvolvimento, bem como para desenvolver consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável (ONU, 1995).

A terceira unidade temática identificada em ambos os grupos agrupa as respostas que indicam ser a educação ambiental o conhecimento sobre temáticas ambientais. Não obstante, quase sempre estão excluídos temas de natureza social, política, econômica e histórica, da mesma forma que ocorre nas duas outras unidades temáticas também encontradas em ambos os grupos: Ensino ambiental e Atitude ambiental.

Por conseguinte, os resultados que o obtivemos indicam que a maioria dos estudantes pesquisados representa socialmente a educação ambiental desde uma perspectiva que focaliza apenas o indivíduo e sua ação no ambiente no sentido de sensibilizá-lo para determinada forma de relação homem-natureza, a qual consiste numa visão dualista que separa em polos distintos a sociedade e a natureza (LOUREIRO, 2004; GUIMARÃES, 2007). Essa concepção conservadora é ingênua, pois ao focar apenas o comportamento dos indivíduos em relação às suas práticas ambientais, quando levada à prática pedagógica não propicia meios para que os educandos percebam as “relações de poder que engendram a realidade socioambiental, e simplista por estabelecer relações lineares (não complexas) de causa e efeito dos fatos sociais” (GUIMARÃES, 2011, p. 25).

Na unidade temática Conhecimento ou atitude crítica foram incluídas as repostas que remetem a atitudes do sujeito para com o ambiente. Não obstante, diferentemente do que ocorre na unidade Atitude ambiental, neste caso os estudantes destacam para além dos aspectos naturais, também a questão da relação entre sociedade e natureza. Para esses estudantes, apenas dentre os brasileiros e mesmo assim em pequena proporção (4,44% / n = 90), a educação ambiental engloba o meio natural ou construído, a cultura, a economia, a política, as relações de poder, a relação entre sociedade e natureza e as próprias concepções que as pessoas têm sobre meio ambiente.

Essa é uma representação social que se aproxima muito do que autores como CARVALHO (2004), LOUREIRO (2006), GUIMARÃES (2007; 2011), LIMA (2009) e SUÁREZ & MARCOTE (2009) denominam como vertente crítica da educação ambiental, na qual se privilegia a dimensão política da questão ambiental. Por isso, a ênfase recai no questionamento do modelo econômico vigente, concebendo-o como motivador das formas de relação social que engendram e mantêm os problemas ambientais, os quais são, portanto, problemas sociais. Na opinião de CARVALHO (2004), na educação ambiental crítica as dimensões éticas e políticas são essenciais, tendo em vista a necessária construção de uma cidadania ativa a qual implica a formação de um sujeito capaz de agir em defesa dos direitos de camadas mais amplas da população. Direitos estes, que se diga, incluem a manutenção de um ambiente saudável para si e para os outros e que seja capaz de sustentar a vida com uma boa qualidade.

Quanto à existência de práticas pedagógicas de educação ambiental nos cursos, 10 estudantes brasileiros não responderam a questão. Dentre os demais (n = 90), apenas 22,22% observam tais práticas em seus cursos. No caso dos estudantes portugueses houve 100% de resposta para a questão (n = 74). Contudo, apenas 21,62% observam essas práticas em seus cursos.

Além da proximidade na proporção de estudantes de ambos os grupos que observam práticas pedagógicas de educação ambiental, nos dois casos as mesmas são maioritariamente desenvolvidas em disciplinas ou cursos das ciências da natureza. Fato este que se coaduna com os resultados apresentados, por exemplo, por autores como GUERRA et al., (2008) em Portugal e VENDRÚSCULO et al. (2013), no Brasil.

CONCLUSÕES

Os dados referentes ao termo indutor *Ambiente* apontam para a sensibilidade dos estudantes brasileiros e portugueses para com a problemática ambiental. Não obstante, pode-se inferir que esses estudantes concebem o ambiente numa

perspectiva que enfatiza aspectos naturais, ainda que suas representações sociais sobre meio ambiente sejam diferentes. Com efeito, os estudantes brasileiros destacam a necessidade de preservar, ao passo que os estudantes portugueses ressaltam a necessidade de reciclar. Ambos os grupos, portanto, têm atitudes diferentes: de preservar, não usar ou usar bem (Brasil) ou de reciclar o que já foi usado (Portugal).

Quanto à educação ambiental, ambos os grupos a concebem como o ato de ensinar e conscientizar comportamentos e atitudes voltados à preservação, conservação e respeito para com o ambiente. O que diferencia esses estudantes consiste em que os brasileiros ressaltam a importância de uma educação escolar voltada à conscientização para a preservação dos recursos naturais, ao passo que os estudantes portugueses, além de realçarem a importância do ensino para a preservação, também atribuem grande importância a atitudes como reutilização e reciclagem. Contudo, tanto os estudantes brasileiros, quanto os portugueses pesquisados, em sua maioria, representam socialmente a educação ambiental desde uma perspectiva conservadora.

Sobre as práticas pedagógicas informadas, as mesmas são em sua maioria relacionadas ao ambiente natural ou à reciclagem e maioritariamente desenvolvidas em disciplinas ou cursos das ciências da natureza.

Os resultados obtidos permitem inferir que: 1) as representações sociais sobre meio ambiente de ambos os grupos estão relacionadas com as respectivas representações sociais sobre educação ambiental; 2) a mudança de foco na educação ambiental de que falam SUÁREZ & MARCOTE (2009), ainda não se faz perceber com veemência nas representações sociais sobre meio ambiente e sobre educação ambiental dos estudantes pesquisados.

Além disso, os dados parecem sugerir que também dentre os docentes de cursos de formação de professores essa mudança de foco ainda não se faz notar plenamente. Assim estudos sobre essa questão com professores poderiam complementar a investigação ora relatada.

AGRADECIMENTOS

A CAPES e à Fundação Araucária Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná pela concessão de uma bolsa de pós-doutoramento que viabilizou a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13-24.

CROMACK, L.M.F.; BURSZTYN, I.; TURA, L.F.R. O olhar do adolescente sobre saúde: um estudo de representações sociais. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.14 n. 2, Rio de Janeiro, mar./abr. 2009.

FRANCO, M.L.B.P. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GUERRA, J.; SCHIMIDT, L.; GIL NAVE, J. Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável. V Congresso Português de Sociologia. **Anais**. Universidade Nova de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 5 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2011.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

KUS, H.J. **Concepções de Meio Ambiente de Professores de Educação Básica e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

KUS, H.J.; GUIMARÃES, E.; TEIXEIRA, E.S. Educar para preservar: representações de meio ambiente e de educação ambiental em docentes de educação básica. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 91-110, jun. 2012.

LEÃO, C.; MARQUES, A.; FONTES, F.; BOTO, G.; RIBEIRO, R.; FRADE, T. **Educação Ambiental e Cidadania: contributo para uma reflexão consciente**. Lisboa: Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade, 2011.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, G.C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr., 2009.

LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, L.B.; ANICETO, R.A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MARTINHO, L.R.; TALAMONI, J.L.B. Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p.

1-13, 2007.

MIRA, R.G. **Lecturas sobre el desastre del Prestige: contribuciones desde las Ciencias Sociales**. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial "Xoán Vicente Viqueira", 2013.

MORALES, A.G.M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Natureza: para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, Suécia, 5 a 15 de junho de 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental**. Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 de outubro de 1977.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 21**. Tradução Publicada pela Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, 1995.

PINTO, J.R. A Educação Ambiental em Portugal: Raízes, Influências, Protagonistas e Principais Acções. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 21, 2004, p. 151-164.

POLLI, G.M.; KUHNEN, A.; AZEVEDO, E.G.; FANTIN, J.; SILVA, R.F.G. Representações sociais da água em Santa Catarina. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 3, p.529-536, jul./set. 2009.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E. M. L., & JABLONSKI, B. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STEG, L.; VAN DEN BERG, A.E.; GROOT, J.I.M. **Environmental Psychology: an introduction**. Oxford: Blackwell Publishing, 2012.

SUÁREZ, P.A.; MARCOTE, P.V. Una propuesta educativa para la sostenibilidad. In:

MIRA, R.G.; MARCOTE, P.V. (Directores). **Sostenibilidad, valores y cultura ambiental**. Madrid: Pirámide, 2009, p. 88-104.

VENDRUSCOLO, G.S.; CONFORTIN, A.C.; MANICA, K.; ARESI, D. Concepção e práticas de professores sobre Educação Ambiental em escolas Públicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** V. 30, n.2, p. 49- 63, jul./dez. 2013.

VIEIRA, V.M.O; RESENDE, M.R. Representações sociais sobre avaliação da aprendizagem dos alunos de pedagogia na modalidade a distância. In: SOUSA, C.P; VILLAS BÔAS, L.P.S.; ENS, R.T. (Organizadoras). **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 135-158.

YAMADA, R.; FAVARIM, L.C.; TEIXEIRA, E.S. Preservar a natureza: como estudantes de graduação concebem o meio ambiente. **Educação Ambiental em Ação**, n. 44, jun. 2013. Disponível em <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1513&class=02>. Acesso em 18 de maio de 2014.