A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA CAMPUS FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE

MEIMILANY GELSLEICHTER[*]
GLADIS TERESINHA SLONSKI[**]

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, é uma nova forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos, integrando formação geral e educação profissional. O objetivo da pesquisa foi identificar como a Educação Ambiental está inserida nos cursos PROEJA do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente, através da investigação das representações sociais de meio ambiente e das concepções de Educação Ambiental de seus professores. Os resultados demonstraram que os docentes possuem uma visão predominantemente naturalista, em que o meio ambiente é visto como sinônimo de natureza. As concepções de Educação Ambiental indicam que a maioria é conservadora na abordagem do meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA. Educação Ambiental. Meio Ambiente.

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PROEJA COURSES AT THE *INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (CAMPUS FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE)*

The National Program for the Integration of Professional and Basic Education for the Young and the Adult (PROEJA) is a new way of thinking about the education of the young and the adult since it integrates general and professional education. The objective of this research was to identify how Environmental Education has been included in the PROEJA courses at the *Instituto Federal de Santa Catarina (Campus Florianópolis-Continente)*, by investigating the teachers' social representations of the environment and their conceptions of Environmental Education. Results showed that teachers not only have a predominantly naturalistic vision (i. e., environment is understood as being the same as nature), but also behave in a conservative way towards the environment.

KEY WORDS: PROEJA; Environmental Education; Environment.

[*] Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Santa Catarina(2012). Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina no Campus Florianópolis Continente. E-mail: meimilany@ifsc.edu.br.
[**] Mestre em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina no Campus Florianópolis Continente. E-mail: gladis@ifsc.edu.br.

1 – INTRODUÇÃO

Proveniente dos ideais de democratização da escola e dos movimentos de educação popular, em junho de 2005, o Governo Federal publicou o Decreto que instituía o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Este decreto, nº 5.478, foi revogado pelo Decreto nº 5.840 de 13/07/2006 (BRASIL, 2006). Uma das principais diferenças do primeiro documento para o segundo foi a autorização da formação de turmas de Educação Profissional integradas ao Ensino Fundamental. No primeiro texto, esta possibilidade não existia, ou seja, o PROEJA inicialmente apenas possibilitava atendimento ao Ensino Médio.

Esta modalidade de ensino é um desafio enfrentado atualmente pelas Instituições Federais de Educação Profissional, visto que constitui uma nova forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por integrar formação geral e educação profissional, com vista a uma educação básica e profissional sólida e à formação integral do educando (BRASIL, 2006).

No Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), Campus Florianópolis-Continente, a experiência com turmas do PROEJA iniciou-se no ano de 2008 com o curso Habilidades Básicas de Panificação integrado ao Ensino Fundamental na Modalidade EJA. O curso foi integrado ao segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) em parceria com o município de São José, município vizinho a Florianópolis, sede do *Campus*.

A partir desta primeira experiência, o Campus Florianópolis-Continente dedica-se a cumprir a meta institucional de 10% da oferta de vagas preconizadas pela lei que transformou as escolas da Rede Federal de Educação Profissional em Institutos Federais, lei nº. 11.892/08 (BRASIL, 2008). Mais 15 turmas da modalidade foram abertas no Campus até os dias atuais. Porém, mesmo com esta contribuição, o IF-SC não atinge a meta institucional, pois não há, nos demais *campi*, o mesmo foco de oferta na modalidade em questão. Segundo Silva e Silva (2012), os dados apresentados pelo Ministério da Educação durante o I Seminário Nacional de PROEJA realizado em Brasília, em novembro de 2011, mostram que as matrículas no programa representam menos de 1% do total de matrículas na Rede Federal de Educação Profissional.

Desde sua fundação, em agosto de 2006, o IF-SC, Campus Florianópolis-Continente apresenta um comprometimento com questões socioambientais, tanto em sua administração, quanto nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Podemos citar como exemplos: o Sistema de Gestão Ambiental implantado em 2007, a formação de uma Comissão Permanente de Gestão Socioambiental e a preocupação com a formação do cidadão, cidadão este capaz de atuar com responsabilidade socioambiental no desenvolvimento de suas atividades profissionais e na prática cidadã.

Quando os cursos da modalidade PROEJA iniciaram no Campus em 2008, a Educação Ambiental (EA) estava prevista nos currículos sob a forma de uma disciplina chamada Responsabilidade Socioambiental. Em 2010, iniciou-se a reestruturação dos currículos em encontros pedagógicos com os professores. Os docentes reuniram-se para discutir o que poderia ser modificado ou melhorado depois da experiência inicial. Além de outras mudanças, a EA foi entendida como tema transversal e atualmente integra os cursos nas denominadas Oficinas de Integração. As oficinas de integração nos cursos do PROEJA têm o intuito de integrar as disciplinas ou unidades curriculares do semestre. Funcionam, necessariamente, com a participação de,

pelo menos, um professor da formação geral e um professor da área técnica. Com o intuito de estimular a integração, foram definidos, em cada semestre, Núcleos Temáticos, para os quais o trabalho das áreas, as pesquisas e discussões convergiriam. Citando o curso Técnico em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA como exemplo, seus núcleos temáticos são: Alimentação, Trabalho e Sociedade; Ética e Responsabilidade Socioambiental**;** Saúde e Segurança Alimentar; Cultura Alimentar e Gastronomia; Ciência e Tecnologia na Alimentação; Emprego, Renda e Ações Solidárias.

Neste contexto, a pesquisa tem por objetivo identificar como a EA está inserida nos cursos do PROEJA do Campus Florianópolis-Continente, por meio da investigação das representações sociais de Meio Ambiente (MA) e das concepções de EA de seus professores.

2 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MEIO AMBIENTE

Os termos "Meio Ambiente" e "Educação Ambiental" são amplamente utilizados, divulgados e discutidos, mas a abordagem de tais termos tem revelado distintas concepções de MA e de EA, possibilitando diferentes interpretações. Vários autores, entre eles Reigota (2007), Guimarães (2000) e Brügger (2004), afirmam que estes termos se misturam e se confundem na busca por definições individuais. Segundo Reigota (2007), diante da inexistência de consenso acerca do significado de MA na comunidade científica, este não se configura como um conceito científico, e sim uma representação social.

Durkheim, sociólogo francês, precursor dos estudos sobre representações sociais, discutiu a importância das representações em âmbito coletivo e na maneira como o sujeito as incorpora individualmente em suas escolhas. Em seus estudos, concluiu que as representações individuais não podem ser transferidas para a coletividade, ao passo que o inverso pode tornar-se verdadeiro (REIGOTA, 2007). Para Moscovici (1978), uma representação social é o senso comum que se tem sobre um assunto, incluídos preconceitos, ideais e características específicas dos indivíduos. O autor afirma ainda que o conhecimento das interações entre formas de pensar e agir, fruto do sistema de representações sobre o mundo, constitui-se em um elemento importante para a compreensão da relação estabelecida entre os sujeitos, o grupo social e o MA.

Reigota (2007) afirma que as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhado por diferentes grupos, por meio das quais eles compreendem e transformam sua realidade. O autor salienta, ainda, que o primeiro passo para a realização de uma EA deve ser a identificação das representações sociais de MA das pessoas envolvidas no processo educativo.

Sendo assim, a partir do que os professores entendem por MA, é possível compreender como a EA está inserida nas práticas dos professores dos cursos do PROEJA do Campus Florianópolis-Continente. Desta forma, pretende-se conhecer e compreender as construções sociais que o grupo tem de MA, de modo a caracterizar as representações que o grupo elabora em suas relações cotidianas com os alunos e demais atores sociais.

Para identificar as concepções de MA dos professores, foram adotadas, neste trabalho, as definidas por Reigota (2007), a saber: Antropocêntrica, Naturalista e Globalizante.

A representação social de MA antropocêntrica assume o MA como um recurso e o toma como posse. É expressa pela dicotomia entre ser humano e natureza, pelo afastamento entre as sociedades humanas e meio natural. Nela, a natureza é vista como fornecedora de bens e o ser humano como o centro dos

interesses, fazendo com que tudo que existe esteja à disposição da satisfação das suas necessidades e desejos (REIGOTA, 2007). Grün (2004) afirma que, nos sistemas de valores formados em consonância com essa ética antropocêntrica, o homem é o centro de todas as coisas e tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele.

Filipini e Trevisol (2008), em um estudo sobre as percepções de educadores da Escola NUPERAJO em Joaçaba-SC, encontraram como resultado o predomínio da representação social antropocêntrica de MA. Segundo os autores:

> o predomínio da visão antropocêntrica, tanto ignora as ações humanas que degradam e desequilibram os sistemas vivos, como apontam para um individualismo e não-responsabilidade em relação a crescente degradação dos recursos naturais, e dos problemas daí advindos. Os problemas ambientais parecem não afetar a "pseudonormalidade" da vida do planeta, seja pela ausência de conhecimentos sobre esses assuntos, ou pela falta de percepção das inter-relações destes com o ambiente de vida comum. Essas representações parecem indicar distorções de natureza epistemológica na leitura do mundo e são coerentes com uma concepção fragmentada de aprendizagem (FILIPINI e TREVISOL, 2008, p.6).

Já na representação social naturalista de MA, segundo Reigota (2007), o MA é visto como sinônimo de natureza, evidenciando somente os aspectos naturais. O MA é entendido como o local onde há vida, ecossistemas, florestas e rios, ou seja, o lugar onde vivem animas e plantas, elementos naturais sem a presença humana. Caracteriza-se por apresentar noções relativas aos aspectos naturais do ambiente (bióticos e abióticos) e também noções espaciais (correspondendo ao *habitat* do ser vivo). Neste sentido, a natureza também é vista como fonte de bens e o meio de onde a sociedade extrai os recursos essenciais à sobrevivência. Filipini e Trevisol (2008) enfatizam que esta visão separa o ser humano do ambiente, conferindo-lhe o lugar de examinador passivo, sem laços de pertencimento e responsabilidade. A beleza deve ser apreciada pela beleza cênica, demonstrando certa dose de religiosidade e romantismo, porém deve ser preservada, por ser provedora de recursos sobre os quais temos o direito de uso. Conforme Brügger (2004), a distinção entre homem e natureza compromete a compreensão do que é o MA, reduzindo o conceito à sua dimensão naturalista. Essa dimensão acaba por não considerar os aspectos sociais, econômicos e urbanos do MA e tal dificuldade interpretativa pode, entre outras razões, estar associada à influência da epistemologia cartesiana.

Reigota (2007) considera que a representação social de MA globalizante destaca as relações recíprocas entre natureza e sociedade. A representação globalizante propõe uma educação para além da utilização racional dos recursos naturais, pois insere a dimensão social no processo educativo. Isso significa dizer que este modelo propõe o abandono da passividade do indivíduo, conferindo-lhe o papel de sujeito e cidadão que discute e participa das questões ambientais. Em decorrência disto, o objetivo é que se estabeleça uma nova relação entre o homem e natureza, pautada na ética das relações econômicas, políticas e sociais.

Neste contexto, a dimensão ambiental considerada neste trabalho encontra-se marcada pela ideia de relação existente entre os elementos naturais e sociais que compõem o mundo em que vivemos e pela representação social globalizante de MA proposta por Reigota (2007).

3 – AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Se retomarmos a história da EA, observaremos que ela retira do campo ambientalista os elementos mais

significativos de sua identidade e formação (LAYRARGUES e LIMA, 2011). Desta forma, nas últimas décadas, o debate sobre a questão ambiental ganhou grande força e dimensão e apesar da difusão crescente da EA, sobretudo no processo educacional, Guimarães (2004) afirma que essa ação apresenta-se ainda fragilizada em sua prática pedagógica.

Em 1999, através da Lei Nº 9.795, foi instituída a PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, de forma obrigatória em todos os níveis de ensino. Segundo Loureiro (2008), a PNEA, primeira do gênero na América Latina, expressa a superação de dúvidas comuns quanto aos pressupostos da EA, principalmente quanto aos seus objetivos e finalidades, procurando institucionalizar os pontos consensuais.

Assim, legalmente, a EA é entendida como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do MA, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999). Já em seu primeiro artigo, a lei recebe duras críticas. Layargues (2002) afirma que no texto da PNEA predominou um conceito naturalista de EA. Torres (2010) afirma que, embora seja considerada como processo para a construção de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, permitindo aproximações com uma perspectiva crítica de EA, acaba por deixar transparecer um viés naturalista e antropocêntrico de MA quando o coloca como bem de utilidade pública, de forma a enfocar sua conservação para que seja permitida a qualidade de vida e a sua sustentabilidade.

A EA é composta por uma diversidade de atores e grupos que compartilham valores comuns. Mesmo com a PNEA definindo os pressupostos da EA brasileira, principalmente quanto aos seus objetivos e finalidades, Layrargues e Lima (2011) consideram que esses atores também possuem concepções distintas de MA e acerca das questões ambientais. Esses grupos disputam a hegemonia no campo da EA e a possibilidade de orientá-lo de acordo com a interpretação da realidade adotada. Segundo os autores, há interesses que transitam entre as tendências à conservação até à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o MA.

No Brasil, não se pode afirmar rigorosamente o momento da fundação das distintas correntes político-pedagógicas na EA, mas tudo indica ser a partir dos anos 90. Segundo Loureiro e Layrargues (2001), a EA brasileira abandonava o viés predominantemente conservacionista e aceitava a dimensão social do MA.

Dessa forma, para Torres (2010):

> o movimento em torno do processo de delimitação e legitimação do campo de pesquisa em EA na última década fortificou-se e vários pesquisadores (GUIMARÃES, 2004; VASCONCELLOS, 2005; LOUREIRO, 2004; 2007, entre outros) vêm buscando o devido embasamento teórico-metodológico para seus estudos, tendo em vista a superação da vertente conservadora de EA, de cunho naturalista, que, predominantemente, foi instaurada no contexto brasileiro desde a origem do movimento ambientalista (TORRES, 2010, p. 14).

Guimarães (2004) denomina de EA Conservadora a concepção de educação que se coloca inapta a transformar uma realidade, ou seja, que conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes: a lógica do capital. Para o autor:

> [...] é uma compreensão de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes,

> o ser humano, sobre as demais, a natureza, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Lima (2004) afirma que a matriz conservadora de EA entende o atual estado das relações sociais globais e das relações entre a sociedade e o ambiente satisfatório, ou pelo menos, o melhor concebível e praticável. Trata-se de reproduzir o *status quo* e dar continuidade ao modelo de sociedade e de desenvolvimento que tem hegemonizado o mundo ocidental capitalista.

A grande crítica que se faz à EA Conservadora é sua despolitização e descontextualização social, econômica e cultural. Guimarães (2004) vislumbra necessário resignificar a EA como "crítica" em face das contribuições da diferenciação de uma ação educativa para a transformação da realidade que, historicamente, encontra-se em grave crise socioambiental. O autor (2004) entende a EA Crítica não como uma evolução conceitual ou desenvolvimento metodológico em relação a que ele chama de EA Conservadora, mas coloca como uma contraposição, que a partir de um referencial teórico, subsidia uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental, que é complexa.

A vertente crítica de EA tem como um de seus pilares básicos a Teoria Crítica do Conhecimento, que toma a educação como elemento de transformação social, com base em princípios como: diálogo, cidadania, compreensão do mundo em sua complexidade, superação da dominação do modelo capitalista, entre outros. Sua gênese está vinculada a reflexões e formulações dos representantes da Escola de Frankfurt, que se utilizaram da teoria e do método dialético elaborado por Karl Marx, tendo em vista a construção de uma visão integradora de ciência e filosofia e de uma atuação transformadora das relações sociais (LOUREIRO, 2006 *apud* TORRES, 2010). Assim:

> do diálogo com as idéias frankfurtianas emergiu no campo da educação, a Pedagogia Crítica, representada fortemente por Henri Giroux e, no Brasil, por autores que representam as vertentes Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani, Marilena Chaui, José Carlos Libâneo, Carlos Jamil Cury, entre outros) e Pedagogia Libertária (Paulo Freire, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Vanilda Paiva, Carlos Brandão, entre outros) (LOUREIRO, 2006 *apud* TORRES, 2010, p. 66).

Loureiro (2006 *apud* TORRES, 2010) pontua, ainda, que tais vertentes se desdobraram em novas concepções e tendências de EA, o que, segundo Torres (2010), torna-se factível na atualidade e permite a constatação da amplitude da área de EA.

Diante desta consideração, é possível situar três macro-tendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da EA no Brasil: Conservacionista, Pragmática e Crítica (LAYRARGUES e LIMA, 2011). As macro-tendências identificadas por estes pesquisadores serão aqui utilizadas para que possamos perceber as concepções e as práticas dos professores dos cursos de PROEJA do Campus Florianópolis-Continente relacionadas à EA.

A vertente conservadora, que se expressa por meio das correntes conservacionistas, comportamentalistas, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento, segundo Layrargues e Lima (2011):

> apóia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante. É uma tendência histórica,

> forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à "pauta verde", como biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação e determinados biomas específicos, mas não parece ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 9)

Na vertente pragmática, que desponta como tendência hegemônica na atualidade, percebe-se o MA destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo, que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Esta EA, segundo Layrargues e Lima (2011), será a expressão do Mercado, na medida em que ela invoca o bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e chama a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma parte de seus benefícios em nome da governabilidade geral. Para os autores, as vertentes conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que se foi ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza (LAYRARGUES E LIMA, 2011, p.10). Este pragmatismo apontado por Layrarques e Lima, o qual desvincula toda e qualquer criticidade histórica, difere do pragmatismo proposto por John Dewey (CUNHA, 2010), que propõe uma relativização do pragmatismo puro. Ele propõe a criticidade por meio da contextualização histórica porém não ignora a necessidade do cumprimento de tarefas que na Educação Profissional são imprescindíveis para a formação do trabalhador.

Estes autores salientam, ainda, que há um forte viés sociológico e político na vertente crítica da EA e, em decorrência dessa perspectiva, são introduzidos no debate desses campos alguns conceitos-chave como os de Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social. Desta forma, apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Procura contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente. A EA Crítica cresceu significativamente na última década e tem mostrado uma vitalidade que a torna capaz de sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo (LAYRARGUES E LIMA, 2011).

Dentro deste contexto, a EA considerada nesta pesquisa encontra-se marcada pela ideia de sua efetivação sob perspectiva Crítica voltada à formação e ao exercício da cidadania, com vistas à construção de valores, de conhecimentos e atitudes voltadas para a sustentabilidade.

4 – METODOLOGIA

Esta pesquisa tem por objetivo identificar como a EA está inserida nos cursos do PROEJA do Campus Florianópolis-Continente, pela investigação das representações sociais de MA (REIGOTA, 2007) e das concepções de EA (LAYRARGUES E LIMA, 2011) de seus professores.

Neste sentido, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os professores da rede municipal, estadual e federal que atuam em cursos do PROEJA vinculados ao *Campus* Florianópolis-Continente.

A coleta de dados foi realizada em outubro de 2011 durante os encontros pedagógicos realizados com os docentes.

Dentre os 29 professores que atuam nestes cursos, 25 responderam ao questionário, o que representa 86% da amostra.

O questionário foi elaborado com seis questões abertas e quatro questões fechadas: a primeira parte constituída por questões relacionadas aos dados pessoais (idade, sexo, área de formação) e a segunda por questões diretamente relacionadas às percepções dos professores a respeito de suas concepções e práticas em EA.

Após a coleta dos dados, as questões fechadas foram analisadas com base na frequência de respostas dos indivíduos. As questões discursivas foram analisadas com base na *Análise Textual Discursiva* (MORAES e GALIAZZI, 2011), que corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Pode ser entendida como um processo auto-organizado de construção e de compreensão, em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus,* a unitarização e a categorização (MORAES e GALIAZZI, 2011). Segundo os autores, esta análise utiliza informações apresentadas em forma de textos que se aproximam do discurso, daí sua denominação. O texto é uma imersão em processos discursivos que almeja atingir compreensões reconstruídas dos discursos, permitindo a comunicação do que foi aprendido e possibilitando ao autor ocupar o papel de sujeito histórico e intérprete dos dados.

Os questionários, *corpus* deste trabalho, foram identificados a partir do sistema alfanumérico: P1, P2, P3, ..., P25. A metodologia, inicialmente, prevê a realização da desmontagem dos textos disponíveis, assim, em cada questão analisada, o texto foi fragmentado com o foco nos detalhes e nas partes componentes das respostas, facilitando a localização de unidades comuns que constituem uma categoria específica. Por vezes, recorreu-se a outra questão do questionário para completar a compreensão qualitativa do discurso. As categorizações propostas por Reigota (2007) e Layrargues e Lima (2011) foram utilizadas para a identificação das concepções de MA e EA, respectivamente. Outras categorias, chamadas de emergentes por Moraes e Galiazzi (2011), foram produzidas através da organização de conjuntos de elementos semelhantes em um processo indutivo de caminhar do particular para o geral. Após a constatação destas categorias, foi possível perceber uma nova compreensão do *corpus* que permitiu analisar, comparar, contrapor e dialogar com as categorias identificadas.

5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 25 participantes da pesquisa, 10 são do sexo masculino e 15 do feminino, com faixa etária variando entre 23 e 52 anos.

Entre os professores, 15 concluíram curso de licenciatura e 10 não. O resultado decorre da não obrigatoriedade de licenciatura para os professores da Educação Profissional. O decreto que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n° 5154/04, suprimiu a exigência da formação específica desse docente, até então prevista no art. 9° do decreto anterior, nº 2208/97 (BRASIL, 2004). Historicamente, esses profissionais se encarregavam de ensinar um ofício com destreza e o entendimento predominante era que, ao saber este ofício específico, o profissional estava automaticamente habilitado a ser professor. Ou seja, dominar as técnicas puras com habilidade superior aos alunos era a única condição exigida do professor, como se o domínio da técnica pudesse garantir a apropriação imediata destes mesmos conteúdos pelos alunos. Oliveira (2010) afirma que a formação de professores para a Educação Profissional vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de

marco regulatório e que, por meio de Programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais e sinalizando uma política de falta de formação. Para a autora, essa falta de formação é justificável pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado da área, por parte dos próprios de seus sujeitos.

A primeira questão discursiva solicitava aos participantes que explicassem o que entendiam por MA. Observou-se que a maioria dos docentes está inserida nas representações sociais de MA naturalista (48%) e antropocêntrica (40%). Apenas três professores (12%) percebem o MA de forma global, fruto da interação homem e natureza.

Tabela 1: Representações sociais de meio ambiente expressas pelos docentes

Representações sociais	**Questionários**	**Total**	**%**
Antropocêntrica	P2, P5, P9, P12, P15, P17, P19, P20, P21 e P25	10	40
Naturalista	P1, P3, P4, P6, P8, P10, P11, P13, P16, P22, P23 e P23	12	48
Globalizante	P7, P14e P18	3	12
Total	**25**	**25**	**100**

Nas palavras do professor P18: "É o local onde vivemos. Envolve não só a natureza, mas as condições sociais, econômicas, naturais e etc.".

Na representação social naturalista de MA, o homem se afasta do meio. Neste caso, MA é sinônimo de natureza (REIGOTA, 2007) e ele se põe como um observador passivo, porém maravilhado com a beleza da criação, chegando a remontar muitas vezes a ideia do divino, do puro e do intocável. Na pesquisa, tal representação ficou evidente em depoimentos como o do professor P24 que definiu o MA como "o meio em que vivemos, as florestas, os rios, a fauna e a flora".

Com relação à representação social de MA antropocêntrica, as respostas agrupadas nesta categoria necessariamente perpassam a ideia de um homem afastado do MA. Neste olhar, o homem fica alheio e segregado do convívio com o meio, o qual apenas possui a função de prover os recursos necessários para a sobrevivência deste ser que ocupa papel central e de decisão acerca da vida dos demais seres vivos. Para exemplificar tal representação, citamos o depoimento do professor P17. Para ele, MA significa "O ambiente em que vivo e do qual obtenho as condições necessárias à minha vida: ar, água, solo, plantas, animais, etc.".

Outra questão pedia aos docentes que explicassem o que entendiam por EA. Com relação às concepções, constatou-se, na Tabela 2, uma forte corrente de profissionais conservadores (56%) na abordagem do MA.

Tabela 2: Concepções de educação ambiental expressas pelos docentes

Concepções de EA	**Questionários**	**Total**	**%**
Conservadora	P5, P6, P9, P10,P11, P12, P16, P18, P19, P20, P22, P23, P24 e P25	14	56
Pragmática	P1, P2, P3, P4, P7, P13, P15, P17 e P21	9	36
Crítica	P8 e P14	2	8
Total	**25**	**25**	**100**

A educação promovida por esses educadores se afasta do senso crítico de mundo quando nutrem uma abordagem meramente instrumental e parcial, pois não se propõe nenhuma transformação da sociedade (LAYRARGUES e LIMA, 2011). Isto quer dizer que a concepção conservadora de EA, por si só, privilegia a constituição da realidade aliada aos interesses dominantes da lógica do capital, baseada numa visão de mundo que secciona a realidade e reduz as diversidades, pois está centrada no indivíduo. Além disso, centraliza o ato educativo como algo puramente comportamental, vislumbrando um padrão idealizado de relações corretas com a natureza que deve ser atingido. Na mesma Tabela, pode-se observar ainda um grande número de professores (36%) com uma concepção pragmática de EA. Layrargues e Lima (2011) consideram que "a vertente pragmática representa uma derivação da vertente conservadora, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico sem levar em conta a dimensão da desigualdade social". Apenas 2 professores (8%) apresentam uma concepção crítica de EA, que se apóia com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Nas palavras de um dos professores:

> Aprendizagem de um saber ambiental que vai além das disciplinas curriculares, que tem como premissa uma mudança de paradigma (mecanicista, reducionista), para uma visão sistêmica, reflexiva dos meios de produção que não priorizam as multiplicidades dos sujeitos (Professor P14).

Quando perguntados se conheciam o conteúdo da Política Nacional de EA (BRASIL, 1999), apenas 4 professores (16%) responderam que sim. A maioria dos entrevistados, 21 professores (84%), afirmou não conhecer o conteúdo da Lei 9.795/99.

Assim, fica evidenciado o desconhecimento da proposta da Política Nacional de EA, a qual deveria fazer parte do cotidiano das escolas numa perspectiva interdisciplinar como propõe a lei.

Em outra questão, foi perguntado aos docentes se os currículos escolares deveriam conter uma disciplina de EA. Entre os 25 entrevistados, 17 (68%) acreditam que deve ser uma disciplina. Este resultado já era esperado, pois a maior parte não conhece o conteúdo da PNEA. A lei estabelece que a EA deva ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, mas não como disciplina específica incluída nos currículos escolares, exceto no Ensino Superior (BRASIL, 1999).

Aos 17 professores que responderam que a EA deveria ser uma disciplina, foi solicitado que justificassem sua resposta. Conforme a Tabela 3, a maioria dos docentes acha importante a inclusão da disciplina de EA para a conscientização.

Tabela 3: Motivos expressados pelos docentes para a inclusão da EA como disciplina

Motivos	Questionários	Total	%
Conscientização	P1, P5, P6, P8, P15, P16, P18, P19 e P23	9	53
Sobrevivência	P2, P4, P17, P20, P22, P24 e P25	7	41
Não respondeu	P3	1	6
Total	**17**	**17**	**100**

Um dos professores entrevistados diz o seguinte: "Acredito que esta disciplina sendo inclusa nos currículos escolares poderia conscientizar da importância de cuidarmos do meio onde vivemos (Professor P6)".

Nas respostas disponíveis na amostra, a ideia de sobrevivência também aparece (41%) e, neste caso, a EA é vista como a ferramenta necessária para lidar com os subprodutos do consumo, já que o bem estar humano, proporcionado pelo consumo, não é usualmente objeto de qualquer questionamento.

A Tabela 4 ilustra dados referentes à questão de quem deveria ficar responsável por abordar as questões ambientais na escola.

Tabela 4: Responsabilidade por abordas questões ambientais na opinião dos professores

Responsabilidade	Questionários	Total	%
Professores área ambiental	P2, P4, P17, P18, P19, P21, P22, P24 e P25	9	36
Todos os professores	P5, P7, P9, P11, P13, P15, P16, P20 e P23	9	36
Comunidade escolar	P1, P3, P6, P8, P10, P12 e P14	7	28
Total	**25**	**25**	**100**

Entre os professores, 9 (36%) citaram que profissionais com formação na área ambiental devem ser os responsáveis por abordar as questões ambientais na escola. Outros 9 (36%) citaram que todos os professores deveriam ser responsáveis por abordar estas questões e 7 (28%) consideram que toda a comunidade escolar deve abordar o tema. Com o predomínio das representações sociais de MA naturalista e antropocêntrica entre os professores, essencialmente fragmentada, já era esperado que grande parte destes considerasse mais indicados os profissionais da área especifica das Ciências Naturais, tais como químicos, geólogos e biólogos, para conduzir o ensino de assuntos ambientais, pois, eles, em virtude da formação, seriam os que mais entendem sobre o meio biótico e abiótico.

Apesar de nove docentes considerarem que apenas os professores da área ambiental devem ser os responsáveis pela temática na escola, quando perguntados se inseriam a temática ambiental em suas aulas, a maioria, 23 docentes (98%), afirmou que, de alguma forma, abordavam a temática. Embora os professores reconheçam o desconhecimento da PNEA, ainda assim, eles consideram que fazem sua parte no que diz respeito ao ensino de EA.

Para os 23 professores que responderam "sim" na questão anterior, foi solicitado que explicassem como abordavam o tema. Como se pode observar na Tabela 5, a maioria destes professores (65%) aborda o tema ambiental para resolução de problemas.

Tabela 5: Abordagem da temática ambiental nas aulas

Abordagem da temática	Questionário	Total	%
Resolução de problemas	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P13, P14, P15, P17, P19, P20, P22 e P25	15	65
Adaptação de conteúdos	P9, P11 e P24	3	13
Temas emergentes	P10 e P23	2	9
Não respondeu	P8, P12 e P16	3	13
Total	**23**	**23**	**100**

Segundo o professor P20: “Incentivo meus alunos a usarem o que aprenderam em minhas aulas de Física para reduzir o seu impacto ambiental”.

Uma compreensão reducionista da relação homem-natureza leva a uma culpabilização dos indivíduos pelos problemas ambientais – onde cada um deve fazer “a sua parte” para a superação do problema – ou delega o assunto aos especialistas sobre o tema. Isto leva à desmobilização dos indivíduos e da coletividade nas ações de enfrentamento das causas e nas soluções dos problemas socioambientais (TREIN, 2008).

Na última pergunta, os professores foram questionados quanto aos cursos de formação que participaram nos últimos anos sobre a temática ambiental. Dos 25 entrevistados, apenas cinco (20%) participaram de alguma formação.

Neste século e no final do século passado, a questão de formação de professores nunca foi tão debatida no país, muito em função das condições objetivas do trabalho docente. Num contexto mais amplo, porém, isto não tem acarretado ruptura consistente para os problemas enfrentados na área (CARDOSO, 2010). Oliveira (2010) relata a ausência de pesquisas na formação de professores na Educação Profissional. Segundo ela, no I Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, promovido pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em julho de 2006, dos 71 grupos participantes, apenas um desenvolvia pesquisas ligadas a Educação Profissional, grupo este vinculado ao mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). O abordar da formação de professores para a Educação Profissional é recente, já que conta menos de um século de atividades. Há pouco se percebeu que a docência exigia para além do domínio do conteúdo. No que diz respeito à formação de docentes para a EA para os profissionais da Educação Profissional, é algo ainda mais inovador.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo possibilitaram o conhecimento das representações sociais de MA e das concepções de EA dos professores dos cursos do PROEJA do IF-SC *Campus* Florianópolis-Continente. Assim, pudemos compreender melhor como a EA está inserida em suas práticas e, consequentemente, nos cursos PROEJA ofertados no Campus.

Os resultados demonstraram que os professores possuíam uma representação social predominantemente naturalista, em que o MA é visto como sinônimo de natureza, evidenciando principalmente os aspectos naturais. Muitos ainda apresentaram a visão antropocêntrica e apenas três professores perceberam o MA de forma global, fruto da interação homem e natureza.

Analisando as concepções de EA expressas pelos professores, percebe-se que a maioria são conservadores na abordagem do MA, com uma visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a. A educação promovida por esses educadores se afasta do senso crítico de mundo quando nutrem uma abordagem meramente instrumental e parcial, pois não se propõe nenhuma transformação da sociedade (LAYRARGUES e LIMA, 2011).

A EA, conforme a Lei 9.795/99, é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal, mas a maioria dos docentes desconhece o conteúdo da Política Nacional de EA. Devido a este desconhecimento, os professores consideraram que os currículos escolares deveriam conter uma disciplina de EA.

A maioria dos entrevistados afirmou também que, de alguma forma, abordava a temática ambiental em suas aulas. Embora os professores reconheçam o desconhecimento da PNEA, ainda assim, consideram que fazem sua parte no que diz respeito à EA. Esta abordagem, na maioria dos casos, é para a resolução de problemas, o que já era esperado de um grupo maciçamente conservador e pragmático. Além disto, o fato de lidar diretamente com a educação profissional sugere um certo pragmatismo da formação que não deveria se descolar da reflexão. Porém, na prática, ainda ocorre a sobreposição dos conhecimentos e habilidades técnicas refletidas em qualquer currículo de cursos profissionais, seja ele FIC (Formação Inicial e Continuada) ou até mesmo cursos superiores de tecnologia. Mesmo com todas as críticas ao pragmatismo puro, existe atualmente uma nova possibilidade de pragmatismo que foi sugerido por John Dewey (CUNHA, 2010), o qual não se desvincula da atividade reflexiva. Este modelo parece apontar um bom caminho para a EA na Educação Profissional, que na essência, propõe-se a formar trabalhadores críticos sem negligenciar o domínio do ofício.

Diante do exposto, sobretudo pela análise dos resultados da pesquisa junto aos professores dos cursos de PROEJA, ficou evidente a necessidade de maiores subsídios teóricos e metodológicos passíveis de contribuir no processo de construção de valores, de conhecimentos e atitudes voltadas para a sustentabilidade. De acordo com as diretrizes da PNEA, sugere-se a inserção de uma disciplina de EA no curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA oferecida pelo IF-SC e formação continuada para os professores que atuam nos cursos do PROEJA, dentro de uma concepção crítica e emancipatória de EA.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria B. J.; PIETRO, Élisson C. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. *Rev. Eletrônica Mestr. Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 24, p. 173-185, jan.-jul. 2010.

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.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRÜGGER, Paula. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CARDOSO, Teresinha M. Apontamentos para a construção de profissionalidades docentes biocêntricas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. v. 4. p. 670-687.

CUNHA, Marcus V. Uma filosofia da experiência. *História da Pedagogia*. São Paulo, n. 2, p. 20-31, dez. 2010.

FILIPINI, G. T. R.; TREVISOL, J. V. *Os professores e suas representações sociais sobre MA e educação ambiental*: um estudo na escola NUPERAJO. Joacaba, 2008. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/educacao/PROFESSORES_REPRESENTACOES_SOCIA

IS_MEIO_AMBIENTE_EDUCACAO_AMBIENTAL.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2010.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental*: a conexão necessária. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. *Ética e educação ambiental*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____. *Formação de educadores ambientais*. São Paulo: Papirus, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IF-SC). *Plano de Desenvolvimento Institucional.* Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/institucional_documentos/plano_desenvolvimento_institucional_ifsc.pdf>. Acesso em: 10 ago.2011.

LAYRARGUES, P. P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. *Revista OLAM*, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em: <http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_UK_34.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2011.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação, 6. *Anais*... Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-15.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

_____. *Educação ambiental no Brasil*: proposta pedagógica. *Salto para o Futuro/TVEscola*, ano 18, boletim 1, mar. 2008. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. *Políticas Ambientais*, v. 9, n. 25, p. 6-7, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva.* 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. 224p.

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

OLIVEIRA, Maria R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In*:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. *Anais*... Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 3.

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

SILVA, A. L.; SILVA. A. *O PROEJA no IF-SC, Campus Florianópolis Continente*: reflexões sobre uma construção coletiva. (no prelo).

TORRES, J. R. *Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana*. Florianópolis, 2010. 456f. Tese [Doutorado em Educação Científica e Tecnológica] – Centro de Ciências Físicas e das Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina.

TREIN, Eunice. Educação ambiental no Brasil: a perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. Programa 4. *Salto para o Futuro/TVEscola*, ano 18, boletim 1, mar. 2008. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.