



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES AMBIENTAIS A PARTIR DE SEU UNIVERSO REPRESENTACIONAL

Celso Sánchez<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo entender a formação dos educadores ambientais atuantes nas Organizações Não Governamentais (ONGs) ambientalistas do Rio de Janeiro a partir de seu universo representacional. Busca compreender como os diferentes eixos de representações de tais profissionais incidem sobre as suas formas de atuar em Educação Ambiental (EA) e com isso, entender as diferentes tendências desta prática educativa. O trabalho foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com dezessete educadores ambientais. Os resultados obtidos evidenciam a existência de três distintos eixos de representações que articulam e organizam o discurso dos educadores. Puderam ser detectadas igualmente três projeções de possíveis tendências diferentes da EA no cenário local. Finalmente, o trabalho destaca a importância da análise das representações sociais do universo destes educadores como importante suporte para a atual conjuntura de discussão do debate ecológico, uma vez que a EA vem consolidando-se cada vez mais como uma atividade estratégica para a saída da chamada crise ecológica.

**Palavras-Chave:** Educação ambiental; Formação de educadores ambientais e representações sociais.

**ABSTRACT:** This study aims to understand the formation of environmental educators working in the environmental at the Non Governmental Organizations (NGOs) in Rio de Janeiro from their representational universe. It explains how the various lines of representations of these professionals with regard to their ways of acting in Environmental Education (EE) and thereby understand the different trends of educational practice. The work was conducted through semi-structured interviews with seventeen environmental educators. The results show the existence of three distinct lines of representations that articulate and organize the discourse of educators. Could also be detected three possible projections of different trends of EA at the local level. Finally, the paper highlights the importance of the social representations of the universe of teachers as an important support for the current context of discussion of the ecological debate, since EA has been consolidating itself increasingly as a strategic activity to end the call ecological crisis.

**Keywords:** Environmental Education; Formation of environmental educators and social representations.

---

<sup>1</sup> Biólogo, Doutor em Educação pela PUC-Rio, professor da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Av. Pasteur, n. 458/ Fundos, Urca, Rio de Janeiro, RJ. cep 22290-240. **email:** [celso.sanchez@hotmail.com](mailto:celso.sanchez@hotmail.com)

## INTRODUÇÃO

Observar como a Educação Ambiental (EA) é pensada pelos próprios educadores ambientais é o foco deste trabalho. O que é e como identificam a “EA”. A importância de entender como os educadores ambientais *pensam* a idéia de EA, reside no fato de que esta prática se coloca muitas vezes, no interstício de uma discussão conceitual bastante ampla já tendo sido interesse de alguns investigarem tal confusão conceitual com destaque para PEDRINI (1998). Portanto, estudar o que ela significa para quem a promove é fundamental para que tenhamos clareza de que universos de significação partimos para propor uma mudança de valores, hábitos, atitudes, enfim comportamentos e posturas diante da natureza, do natural e da sociedade. De forma mais direta, procura-se nesta proposta, estudar e analisar as representações sociais sobre EA e como tais representações engendram itinerários cognitivos que buscam as articulações necessárias para justificar esta práxis social cada vez mais importante.

Por outro lado, a EA é admitida como um *conceito elaborado socialmente*, (Reigota, 1995), ou seja, produzida em função dos movimentos dos grupos sociais e, como tal, circula como conhecimento entre os diferentes segmentos da sociedade. Assim, não estamos enfocando o fenômeno da EA apenas, e sim, tentando lançar um olhar sobre a sua elaboração social, o que pode permitir compreender como este fenômeno é percebido pelos educadores entrevistados e interpretá-lo sob o olhar da teoria das representações sociais.

Parte-se do entendimento de que a idéia central do conceito que se quer estudar pode ser discutida, na trajetória da civilização ocidental, como uma “nova consciência” razoavelmente recente que começa a se espalhar a partir dos movimentos sociais, sobretudo ambientalistas, mas não apenas estes. É com as propostas lançadas pelos anos 60, através das manifestações contraculturais, que o conceito se difunde e penetra nos distintos espaços sociais. A partir daí, marca uma influência decisiva nas posturas em relação ao meio ambiente por parte de grande parcela dos países ocidentais. CRESPO E LEITÃO (1993), ARRUDA (1995), LEIS (1992 e 1995), LAYRARGUES (1995), nos indicam como este conceito assume uma trajetória de emergência na sociedade ao longo das décadas.

Assim, esta breve reflexão pretende ser um subsídio para compreender o universo dos educadores ambientais e assim, colaborar com a reflexão sobre este campo. Portanto, o presente estudo pretende colaborar com a atual conjuntura de discussões do debate ambiental, uma vez que a EA vem consolidando-se cada vez mais como uma atividade estratégica para a saída da

chamada crise ecológica. Além do mais, o estudo pode ajudar a compreender como se estabelecem as diferentes tendências da EA, uma vez que é a consciência ecológica, o fruto que se espera do processo de EA, (DIAS, 1992). Sobretudo no contexto atual, quando se comemoram os dez anos da Lei 9795/99 que institui a EA e as suas políticas públicas, regulando, autorizando e normatizando o exercício desta prática.

## **ABORDAGEM METODOLOGICA**

Nesta pesquisa utilizou-se a teoria das representações sociais segundo MOSCOVICI (1976) e JODELET (1989) como eixo teórico-metodológico, uma vez que as representações expressadas pelo discurso são um tipo de conhecimento engendrado no interior dos grupos, sob forte influência social, nos quais se produz um: “conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico” (WAGNER, 1998, p.3). Interessa-nos compreender este conteúdo mental, cognitivo, que ajuda a estruturar padrões explicativos dos universos simbólico-representacionais dos educadores ambientais. Assim, tentar compreender como a realidade se apresenta e se organiza para este setor pode ser a chave para a compreensão destas representações que funcionam como um:

(...) sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas”. (ABRIC, 1998, p.28).

As representações, de certa forma, funcionam como um agenciamento, no sentido atribuído por GUATTARI(1992), das relações ecológicas que o ser humano produz. A dimensão subjetiva que estabelece os sistemas relacionais que o indivíduo traça com seu universo simbólico e, portanto, determinam os padrões, processos e formas de interação com o meio. A abordagem pretendida na investigação segue a orientação da abordagem processual da teoria das representações sociais (JODELET,1989).

Nesta direção, se tornará possível distinguir as semelhanças e diferenças entre possíveis grupos ou tendências e seus respectivos universos representacionais. Tal perspectiva permitirá lançar hipóteses relativas as projeções de tendências em EA. Portanto, este trabalho pretende ajudar a mapear os diferentes grupos de educadores ambientais e assim corroborar os estudos das

tendências desta prática iniciados por CRESPO e LEITÃO (op.cit.), SÁNCHEZ *et all*, (1995), ARRUDA *et all* (1998) e REIGOTA *et all* (1999) entre outros.

Para a pesquisa foram realizadas dezessete entrevistas semi-estruturadas (THIOLLENT, 1987) que se deram em torno de uma hora e meia a duas horas. As entrevistas correram ora informais, ora mais orientadas pelo roteiro de questões previamente elaboradas, a fim de atender aos objetivos da investigação. A partir do material coletado, procedeu-se em seguida à documentação, através de transcrição, para a partir daí, dar início à análise do material coletado, o que foi feito através da análise de conteúdo segundo BARDIN, (1977) de onde por fim, partiu-se em direção à análise das linhas de representações do grupo entrevistado.

Os sujeitos da pesquisa foram dez educadoras e sete educadores, atuantes em ONGs, envolvidos no movimento ambientalista do Estado do Rio de Janeiro, com experiência em projetos de EA há pelo menos 5 anos. Para realização da análise, os entrevistados foram nominados de sujeitos e numerados de um 1 a 17. A partir das análises, para diferenciar os grupos de educadores em função de suas diferentes motivações, os dividiremos em três grupos (denominados de T1, T2 e T3), sobre os quais analisaremos como engendram as categorias representacionais que ocupam, conforme será evidenciado adiante.

O fato de terem experiências concretas se deve ao interesse de lançar um olhar sobre a prática da EA e sua articulação com o pensamento dos educadores. Apenas foram entrevistados educadores ambientais que se autodenominem assim. Tal consideração traz importantes implicações para nossa pesquisa, uma vez que nos debruçamos sobre um grupo autoreflexivo, conforme indica WAGNER (1998). Estas delimitações tanto de contexto quanto de grupo amostral, são importantes pois, como nos orienta WAGNER (*op.cit*):

As representações sociais podem ser explicadas através das condições sócio – estruturais e sócio – dinâmicas de um grupo. Isso implica uma visão mais profunda dos processos sócio – genéticos que dão origem à formação de representações sociais e a sistemas de crenças. Enquanto elemento que explica em uma proposição explicativa, procurou-se argumentar que as representações e os comportamentos a ela associados permitem analisar por que eventos sociais ocorrem e como objetos sociais são construídos. São, entretanto, os resultados da ação e do comportamento que são explicados causalmente pela representação e não o comportamento em si” (p.181).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1. Motivações**

Podem-se observar diferentes elementos que motivaram o engajamento dos sujeitos na EA. A primeira é composta pelos que afirmam que suas motivações mais importantes vieram através de experiências familiares envolvendo atividades em campo com a terra como podemos observar a seguir:

(...) com seis/sete anos, meu pai promovia o plantio de plantas nas jardineiras da calçada... vi a planta germinar, crescer, dar flor, envolvendo aquelas pessoas todas, todo mundo mutirão trabalhando ali ...essa experiência que me marcou bastante. (sujeito7).

(...) minha família...com as crianças, com o marido, final de semana, lazer(...)a gente começou a coletar sementes de árvore, tentar reconhecer...dessa brincadeira... a gente começou... a reconhecer, plantar(...) acabou criando um viveirinho de mudas e depois virou... um viveiro de mudas da mata atlântica... foi assim, bem pessoal. (sujeito2).

Portanto, esta linha é composta de educadores que afirmam ter suas motivações ligadas a experiências familiares. Designaremos este grupo de educadores de T1. A segunda linha, que denominaremos T2, é formado por educadores que se envolveram com a EA através de experiências profissionais realizadas ao longo da carreira, a partir de algum envolvimento em ONGs ou em trabalhos autônomos que tenham realizado. Portanto, são educadores que se engajaram na EA por uma motivação profissional, como podemos verificar:

(...) fui pra Amazônia...num projeto Saúde e Alegria...fui como educador ambiental, tinha um trabalho com circo... era um projeto com criança... de ecólogos mirins, de monitores mirins... trabalho também em saúde, que é o Saúde e Alegria....Vim de lá prum encontro latino americano de educadores ambientais. (sujeito 8).

A terceira linha, a qual denominaremos T3, declara uma motivação um pouco distinta que se dá a partir da sua relação com seu local de trabalho, ou seja, a partir das características estéticas do cenário que começam a engajar-se na questão ambiental, como podemos observar:

(...) o primeiro impacto, assim, que me despertou pra questão ambiental, foi à questão da feiúra, sabe ... as vilas, as periferias, quer dizer, no Rio você tem essas paisagens feias da miséria, né? Brasileira, mas envoltas num cenário, em que sei lá, parece que... esse cenário, de beleza assim, muito especial. (sujeito 4).

Destaca-se ainda nesta terceira linha, o fato de ser formada por educadores ambientais que consideram ter tido seu interesse despertado a partir de uma vivência acadêmica, ou seja, a motivação surge durante o curso universitário e a partir daí dá-se o engajamento com a EA, como podemos observar:

(...) eu fiz umas disciplinas, uma de educação, sociedade, e meio ambiente...fez com que eu decidisse fazer minha pesquisa na licenciatura em noventa e sete, com a EA".(sujeito 5).

Na fala acima, pode-se observar que a motivação declarada seria disparada, sobretudo, a partir de uma disciplina acadêmica. No sujeito a seguir, por exemplo, o interesse se daria pela experiência acadêmica do próprio curso de biologia: “Aí eu fiz biologia e fiz licenciatura (...) comprimi a monografia...eu quero trabalhar com educação, e quero trabalhar com ambiente, em algum lugar essas coisas se cruzam” (sujeito1).

Observa-se nestas análises iniciais, que os educadores acreditam constituir suas práticas, aparentemente, em função das motivações iniciais em suas carreiras. Analisando-se as práticas atuais das distintas tendências, verifica-se que há uma diferenciação destas de acordo com as motivações declaradas como se pode observar no primeiro grupo T1, cuja prática está relacionada a visitas orientadas, coletas de sementes e atividades correlatas, ou seja, são atividades diretamente ligadas ao contato com a natureza e sensibilizações realizadas em locais como parques, jardins e unidades de conservação. Já o segundo grupo, T2, é composto por educadores cuja prática envolve dinâmicas e atividades práticas, manuais e corporais. São executores de projetos, além de trabalharem em consultoria e execução de projetos. Desta forma são comuns atividades como dinâmicas corporais, pinturas, contar histórias em grupos, por exemplo.

## 2. As “Teorias” de EA

Um fato que chamou a atenção, foi o de nenhum dos educadores ter citado os chamados “documentos da EA”, tais como a Declaração de Tbilisi. Assim, notou-se que todos conceituaram a EA a partir de suas próprias vivências, de suas práticas e trajetórias. Tal fato traz implicações para nossa investigação, pois é como se esta prática educativa funcionasse no sentido de direcionar as práticas sociais e os projetos de vida dos educadores.

No primeiro, T1, onde a motivação aparece através do envolvimento familiar, a EA é concebida como o “*processo de auxiliar o outro a se desenvolver*” (sujeito7). Como um conhecimento que se estabelece e se constrói pela troca. Desta forma ele pode ser “adquirido de várias formas, não é só cognitivo, mas afetivo”(sujeito2) e não se refere apenas ao ambiente natural, mas também social.

Assim, a EA é um processo que se estabelece pela troca e que tem por função auxiliar o outro a se desenvolver, mas ao mesmo tempo auxilia o desenvolvimento do próprio educador, assim:

Seria esse processo de auxiliar o outro a se desenvolver, a se aprimorar, e aprender os temas ambientais, não só do ambiente externo, mas também o ambiente interno(...)então

eu acho que essa soma de pessoas trocando idéias e trocando informações(...) Então, essa EA não seria só no sentido de respeitar a natureza, mas até respeitar a própria natureza... Ou seja, aquilo que é melhor pra pessoa, porque às vezes nem ela sabe direito, mas aí no momento que começa a trocar começa a clarear e fica mais fácil definir. (sujeito7)

Neste sentido, é algo que promove um movimento “interno e externo”, como se aí se estabelecesse uma troca, e a partir desta troca, se desse o desenvolvimento da pessoa. A abrangência da EA, portanto, está baseada nas relações humanas e para além da relação estritamente com o ambiente natural. Assim, quando se trata de EA na verdade está-se remetendo à educação num sentido mais amplo:

(...) a EA é educação, pra começar, né? a única coisa assim, que eu descobri na academia, foi que o que chamam de EA, né? na verdade e tão somente educação, (...)o fato de EA levar em consideração, a aquisição do conhecimento, não só pela razão, mas... pela emoção, pela sensibilidade(...) acho educação com essa concepção, de uma educação que leva em consideração que o conhecimento é adquirido de diversas formas, né? é cognitivo, é afetivo, a emoção ...por isso se chama ambiental, eu acho restritivo isso, é porque na verdade as pessoas não levam em consideração, que o ambiental, significa ambiente natural, e o ambiente social, né?(sujeito 2).

Portanto, o conceito de EA, embora aparentemente possa ter sofrido uma “redução”, em seguida é recuperado como um processo que leva em consideração as “trocas” entre o cognitivo e o afetivo e cuja abrangência está para além do ambiente natural. O ambiental aqui, é também social. O segundo grupo, T2, traz à tona uma concepção de EA cuja função está associada a uma mudança social, compreendendo uma função mais política, ou seja, a função da EA seria criar “*condições, desejo, capacidade de mudar o entorno... para compreender o que a sua existência gera*”. Ou seja, seria tentar “*diminuir... positivar os impactos ambientais*” (sujeito3). E ainda:

(...) a questão da responsabilidade social...são as diretrizes do meu trabalho, por isso ... da reflexão a ação expressa isso, é trazer a **responsabilidade para o indivíduo**, trazer os instrumentos para a mudança do que ele considera, tende a considerar errado e tende a apontar ao governo como a origem, tende a apontar sempre a responsabilidade a outra pessoa.... mas ele nunca traz pra si mesmo, eu compreendo que o trabalho do educador ambiental é trazer suavemente, com delicadeza, com graça, com alegria dinâmicas interessantes sem opressão a responsabilidade para o indivíduo, pra que ele tenha condições, desejo, capacidade de mudar o entorno, seu em torno, pra ele compreender o impacto que a sua existência gera e tentar a otimizar no sentido, positivar esses impactos, porque esses impactos não vão deixar de existir, né, mas ele pode tentar ter um impacto mais produtivo, mais conveniente, mais próprio para a questão ambiental ... **na verdade pra mim isso é fazer política**” (sujeito 3).

Pode-se destacar nesta fala o aspecto político da EA, (assumido de forma mais evidente em T2). A EA aqui se dá através de práticas, dinâmicas que envolvem a arte, o lúdico, realizada através de projetos. Ou seja, o trabalho do educador ambiental envolve a

*delicadeza, a suavidade e através de dinâmicas, possibilita “trazer a responsabilidade para o indivíduo”, portanto “isto é fazer política”. Trata-se de uma visão onde o cidadão é aquele que assume seus deveres, não apenas seus direitos. É uma noção de que todos os indivíduos devem fazer sua parte.*

Neste grupo T2, a EA adquire uma dimensão política marcante. O aspecto lúdico da EA parece ser o mais importante mecanismo de explicação de como se dá esta prática, tal como a execução de projetos, considerada aqui, como um outro importante mecanismo para explicar como se dá a EA:

(...) tem que mexer mais na raiz da coisa.. ser também a militância ... política... tem até um trabalhinho ligado arte e EA como praxis política... você não pode só trabalhar educação e meio ambiente, tem que entrar arte, porque a arte comove. (sujeito 8).

Mas a EA não se restringe apenas ao aspecto cognitivo, ela vai além do cognitivo/racional e tem na arte, na criatividade, no corpo e no lúdico, elementos importantes no seu andamento. Portanto, como a sua abrangência não é apenas restrita ao ambiente natural, mas sim, remete às questões “*mais de base*”, evidencia-se uma articulação política do discurso da EA com narrativas políticas mais abrangentes. Desta forma a fala a seguir organiza apresenta a idéia da seguinte forma:

Entrei muito com a questão de educação ...pra questão um pouco da filosofia, e do ser humano, da cidadania, solidariedade, as questões mais de base e não a questão mais ampla e pensar na Amazônia e no mar...nos golfinhos, e no mico leão...Natureza...tadinho, mas não, a EA tem que partir da gente, daqui e de agora... do nosso, aquela coisa do local atinge o global... da água que você bebe, do esgoto pra onde vai, uma coisa assim mais mais interna, mais íntima mais próxima de cada um (sujeito 8).

Com este recurso, a EA adquire uma abrangência muito mais ampla, fato que possibilita que esta seja:

(...) uma educação pelo ambiente..você é constantemente educado pelo seu ambiente...Não só físico, mas cultural, social, afetivo (sujeito 4).

O terceiro grupo, T3, identifica a EA com a função de integrar, articular a teoria com a prática, promovendo a sensibilização com a reflexão. Assim, é um processo que se dá através da conjunção da teoria com a prática, cuja abrangência, incorpora a formação do senso crítico e estimula a reflexão e participação, ou seja:

Tem que juntar as duas coisas, sempre dar um jeitinho de dar... juntar, né, a prática com a teoria. (sujeito 5)

(...) não tem como você falar assim, de integração, com o ambiente, sem existir integração, consigo mesmo... o pressuposto de um trabalho decente de EA, tem que ser resgate de auto-estima, em primeiro lugar... trabalho com auto- conhecimento, aí a partir daí, a gente começa a ter condições de extrapolar pro outro... falar de cidadania, em problemas sócio-ambientais...espero que tenha mais gente se questionando, se perguntando sobre, qual o seu papel no mundo? O que que tá fazendo aqui? O que que pode fazer? Mesmo que seja uma coisa bem pequenininha, espero que tenha mais gente buscando se relacionar melhor, com os outros seres vivos, e com as outras pessoas, que tão incluídas aí nos seres vivos, e se relacionar melhor consigo mesma. Eu quero assim, tem gente perturbada, mas perturbada não no sentido de aflição, de angustia, e tal, mas aquela inquietude assim, que tira o ser humano da inércia. É isso que eu quero provocar. E é lógico que eu espero que como decorrência dessa provocação, que muitas outras coisas aconteçam, que as pessoas se organizem e trabalhem em projetos, ou que elas mudem a sua rotina cotidiana, ou que elas sejam multiplicadoras de alguma forma, dessa inquietude. (sujeito 1).

O conceito de EA é constituído nos meandros do discurso dos educadores estabelecendo-se de forma implícita, mas, no entanto, é explicado de forma clara e objetiva. Observa-se uma articulação conceitual muito bem argumentada no que diz respeito ao objeto social “EA”. Este conceito articula distintas práticas sociais e formas de atuação sobre a realidade concreta. O quadro a seguir tenta esboçar como os diferentes grupos de educadores (T1,T2 e T3), elaboram suas práticas a partir dos distintos conceitos de EA:

| <b>Grupo/<br/>Motivação</b> | <b>Função da EA</b>  | <b>Prática da EA</b>  | <b>Tendência</b>   | <b>Abrangência</b>   |
|-----------------------------|--|---|--------------------|--|
| <b>Familiar<br/>T1</b>      | <b>auxiliar o outro<br/>se desenvolver/<br/>processo de troca com<br/>o outro e com a<br/>natureza</b>   | <b>Atividades<br/>em campo /<br/>Vivências/Visitas<br/>orientadas/ Coleta<br/>de sementes</b>           | <b>Integradora</b> | <b>Meio natural e<br/>Social,<br/>Relações<br/>Humanas<br/>Cognitivo e<br/>Afetivo</b> |
| <b>Profissional<br/>T2</b>  | <b>Trazer a<br/>responsabilidade para o<br/>indivíduo</b>  | <b>Dinâmicas práticas e<br/>lúdicas/ corpo e arte<br/>/trabalhos práticos<br/>/execução de projetos</b> | <b>Política</b>    | <b>Meio Natural e Social<br/>Solidariedade Questões de<br/>Base</b>                    |
| <b>Acadêmica<br/>T3</b>     | <b>Processo que as Coisas<br/>existem/ integração da<br/>teoria e prática<br/>/Promover levar Outro a<br/>reflexãoCrítica/ Práticas<br/>com teoria</b> | <b>Cursos de formação/<br/>Elaboração de projetos</b>   | <b>Formadora</b>   | <b>Relações Humanas<br/>Auto Estima/Falar de si<br/>Questionar-se/ História</b>        |

Quadro 1- Relações entre os diferentes grupos de educadores em função de suas motivações, práticas, tendências e abrangências da EA. Adaptado de Sánchez(2001).

Pode-se observar portanto, três distintos eixos discursivos que engendram diferentes práticas e linhas explicativas sobre a função e a abrangência da EA. Pode-se dizer que há três linhas projetivas de tendências encontradas nos educadores de ONGs ambientalistas do Estado do Rio de Janeiro. A partir dos dados reunidos acima, partiremos a seguir, para uma possível conclusão.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não nos é permitido realizar quaisquer conclusões categóricas, estando possibilitados apenas apontar as diretrizes que configuram os eixos de representações sobre os conceitos de EA presentes nos educadores analisados. No entanto, é possível indicar que o universo representacional dos educadores ambientais de ONGs ambientalistas do Rio de Janeiro apresentam pelo menos três eixos distintos que estruturam formas diferentes de atuação na EA.

Observa-se que a EA parece ser um espaço discursivo onde se constroem identidades e representações. Este parece ser um campo social privilegiado para a produção e sóciogênese de representações sociais, sobretudo em função de suas características. Neste sentido, a EA, mesmo polissêmica, funciona como uma âncora, um porto seguro, uma referência estruturante do discurso dos educadores. Portanto, a nosso ver, a EA aparentemente se apresenta como um campo discursivo privilegiado para a elaboração de discursos sociais. Talvez seja por isso, que o recente surgimento da “Educação para a Gestão Ambiental”, ou “Educação para a Sustentabilidade”, tenham sido tão bem incorporadas pelo discurso dos educadores ambientais. Neste ponto, acreditamos ser necessário um estudo que possibilite acompanhar os desdobramentos desta prática, como tem feito LAYRARGUES (1995).

Os distintos sistemas de significado atribuídos pelos sujeitos se articulam internamente. Estas formas de representação apresentam-se da seguinte forma: a primeira adota uma vertente mais vivencial, na qual a motivação declarada dos educadores tem início em experiências familiares. Neste caso, possivelmente, pode estar ocorrendo uma referência a elementos familiares que repercutem nas suas práticas, as quais estão relacionadas a experimentações vivenciais. A segunda forma detectada de articulação das representações possui um caráter mais político. Nesses casos, a motivação declarada tem início com experiências profissionais, ou seja, o envolvimento inicial declarado com a EA se dá através de trabalhos práticos e profissionais em EA. A prática destes educadores está ligada a execução de projetos através de atividades e

dinâmicas que envolvem, inclusive, atividades com o corpo. Busca-se uma mudança de atitudes através de práticas e atividades lúdicas e artísticas.

O terceiro grupo de educadores identificados adota, por sua vez, uma vertente mais voltada para a conceituação, como os aspectos teóricos da EA. São educadores que possuem suas motivações iniciais vinculadas a experiências acadêmicas, seja através de envolvimento em pesquisas, seja através de uma disciplina em especial que tenha despertado a atenção para a questão ecológica e, por conseguinte, para a EA. As ações de EA desta vertente são voltadas para a elaboração de projetos, cursos de atualização para educadores, por exemplo.

Pode-se considerar que há uma estruturação lógica interna do discurso que articula as práticas dos educadores com as suas diferentes formas de conceber a EA, e vice-versa, como se funcionassem como justificativas de suas formas de atuar no campo. Podemos considerar que em nossa amostra há três diferentes tendências da EA. A primeira (observada em T1), apresenta-se como uma forma mais “integradora”, cuja abrangência está voltada para uma visão de meio ambiente onde há uma “integração entre meio natural e social”, ou seja onde as “relações humanas devem ser mais integradas” assim, privilegia-se uma prática onde haja interação entre os aspectos “cognitivos e afetivos” da atividade de EA. Na outra tendência observada (em T2), nota-se uma visão mais “política”, neste caso, a abrangência da proposta da EA está voltada para uma dimensão ambiental ampla, onde são contemplados os meio natural e social, vistos aqui de forma integrada, assim como as “questões mais de base” devem ser abordadas e salienta-se como objetivo da EA, a solidariedade.

Por fim, a última tendência detectada (T3), percebe-se uma linha mais “formadora”, onde a preocupação maior está voltada para a formação de um senso crítico, e para a formação mesma do educador ambiental e do ser humano. Aqui, a abrangência da EA está voltada para a melhoria das relações humanas, para uma atividade de fortalecimento da auto estima, onde é importante “falar de si, questionar-se”. Nota-se uma importante participação da História como elemento disparador do processo de autoconhecimento. “É preciso entender os processos históricos para nos entendermos”.

Com este trabalho, esperamos poder lançar quadros projetivos de tendências da EA e permitir que se lancem hipóteses para pesquisas que possam dar sua contribuição a esta importante área de atividade e de conhecimento onde o ser humano é seu protagonista e antagonista. Onde este ser tão paradoxal, que possui a habilidade de ser e saber-se tão pequeno e

tão grande ao mesmo tempo, neste momento de sua curta trajetória, encontra-se diante de uma terrível e fundamental responsabilidade: a de saber responsável por seu futuro, o futuro dos seus e de seu planeta. Um lugar por hora solitário, cuja vida é indelével de sua constituição.

## REFERÊNCIAS:

ABRIC, J. C. *A abordagem estrutural das representações sociais* In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D.C., Estudos Interdisciplinares de Representação Social, Goiânia, Ed. Cultura e Qualidade, 1998.

ARRUDA .A “*Uma Contribuição às novas sensibilidades com relação ao meio ambiente: Representações sociais de grupos ecologistas e ecofeministas cariocas*”Tese de doutorado, Instituto de Psicologia/USP, 1995.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa ed. 70, 1977.

CRESPINO, S. e LEITÃO. *O que o brasileiro pensa da Ecologia*, Rio de Janeiro MAST/CETEM/CNPq/ISER/Agência Estado, 1993.

DIAS, G.F. *Educação Ambiental: Princípios e Práticas*. São Paulo, 2ª ed. Gaia, 1992.

GUATTARI, F. *As Três ecologias*. Rio de Janeiro, 4a. ed. Papyrus, 1999.

JODELET, D. *Représentations Sociales : un domaine en expansion*. In: MOSCOVICI, S.(Ed.). *Les Représentations Sociales*. Paris, Presses Universitaires de France. 1989.

LAYRARGUES, P.P - *Cortina de Fumaça - O discurso empresarial verde*. Dissertação de mestrado em Ecologia Social, EICOS/UFRJ, 1995.

LEIS, H.R. *Ética, Religião e Ambientalismo: uma visão evolutiva*. Comunicações do ISER/RJ, no. 43, 1992

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France. 1976.

PEDRINI, A.G.(org) *Educação Ambiental: Reflexões e Práticas Contemporâneas*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes. 1998.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e representação social*. São Paulo, Ed. Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_ e BARCELOS V.H.L. *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1998.

SÁNCHEZ C. MOUSINHO P.; ALMEIDA J.R. *Análise das Práticas de Educação Ambiental do Estado do Rio de Janeiro - VII Jornada de Iniciação Científica – IV Jornada de Iniciação Artística e Cultural de 5 a 9 de novembro de 1995 - UFRJ*.

\_\_\_\_\_. *A Semente o Lixo e A Escola. Uma Análise do Universo representacional dos educadores ambientais do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, EICOS, UFRJ, 2001.

THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*, São Paulo, 5ª ed. , Polis, 1987.

WAGNER, W. *Sócio-gênese e características das representações sociais* In: MOREIRA, A S.P. e OLIVEIRA, D.C., *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*, Goiânia, Ed. Cultura e Qualidade, 1998.