



Cidadania e ambiente: representações ambientais de discentes e o papel da instituição escolar

Citizenship and environment: environmental representations of students and the role of the school institution

Elaine Cristine do Amarante Matos⁽¹⁾; Paulo Heimar Souto⁽²⁾

⁽¹⁾Possui licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (2010) e Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela universidade Federal de Sergipe (2013). Atualmente é assistente em administração da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: matoelaine@gmail.com.

⁽²⁾Licenciado em História e Mestre em Geografia pela UFS. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Departamento de Educação (Campus São Cristóvão) da UFS desde 1996 (no período de 1994 a 1995 fui professor substituto no mesmo departamento). Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em História desde 2016 e coordenador desde agosto de 2017. Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica da UFS desde 04/2018. Integro o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis desde junho/2018. Atuo na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de História e Didática. E-mail: heimarphs@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 13 de novembro de 2018; Aceito em: 26 de novembro de 2018; publicado em 15 de 12 de 2018. Copyright© Autor, 2018.

RESUMO: Além de refletir problemas ambientais, a Educação Ambiental também discute as relações sociais, econômicas e culturais com o ambiente, do ponto de vista ético e cidadão. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo analisar as representações sociais de ambiente de alunos do Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe. Escolheu-se as representações sociais porque são princípios organizadores que regulam as ações no cotidiano, sendo, portanto, adequadas para subsidiar as discussões que permeiam a temática cidadania e ambiente. Para tanto, utilizou-se questionários com a técnica de associações de palavras com o termo indutor "Ambiente", como também se indagou aos alunos a importância do ambiente em seu cotidiano. Além disso, para subsidiar uma melhor análise das representações dos alunos, realizou-se entrevista com uma das gestoras do CODAP, somada à análise do Projeto Pedagógico do Colégio vigente, dando ênfase à abordagem da Educação Ambiental. Em relação às respostas dos alunos, observou-se que se sentem parte do ambiente, mas que não estabelecem conexões mais profundas entre a questão ambiental e as conjunturas política, social, econômica, filosófica da mesma. Esta visão mais ampliada e crítica também não foi apresentada pela gestora do colégio em seus posicionamentos. Assim, observa-se que é necessário que a instituição escolar objeto da pesquisa, reveja o Projeto Pedagógico no tocante à EA, tanto para atendimento da legislação atual, como também para prover uma formação cidadã mais completa para seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação Ambiental, Representações Sociais.

ABSTRACT: In addition to reflecting environmental problems, Environmental Education also discusses social, economic and cultural relations with the environment from an ethical and citizen point of view. In this sense, this work had as objective to analyze the social representations of environment of students of the Colégio de Aplicação (CODAP) of Universidade Federal de Sergipe. The social representations were chosen because they are organizing principles that regulate the actions in the quotidian, being, therefore, adequate to subsidize the discussions that permeate the citizenship and environment theme. For that, questionnaires were used with the word association technique with the term inductor "Environment", as well as the students were asked the importance of the environment in their daily life. In addition, in order to support a better analysis of the students' representations, an interview was conducted with one of the managers of CODAP, in addition to the analysis of the current College's Pedagogical Project, emphasizing the Environmental Education approach. Regarding the students' responses, it was observed that they feel part of the environment, but do not establish deeper connections between the environmental issue and the political, social, economic, and philosophical conjunctures of the environment. This broader and more critical view was also not presented by the management of the college in its positions. Thus, it is observed that it is necessary for the school institution that is the object of the research to review the Pedagogical Project in relation to EE, both to comply with current legislation and to provide a more complete citizen education for its students.

KEYWORD: Curriculum, Environmental Education, Social Representations.

INTRODUÇÃO

Ao analisar do ponto de vista da história da Educação Ambiental (EA) no Brasil, podemos observar que as concepções de Educação Ambiental mudaram devido às transformações sociais ocorridas em todo o mundo. Alguns segmentos da sociedade começaram a entender que o caráter ativo e comportamental da EA não era suficiente, e que era necessário refletir sobre as relações humanas com o ambiente.

Para Reigota (2001), a EA também tem um caráter político ao discutir relações sociais, econômicas e culturais com o ambiente, do ponto de vista ético e cidadão. Desse modo, ao pensar a EA com esse sentido tão abrangente, percebemos também que o conceito de ambiente é diversificado e construído de forma individual, considerando que estas relações são permeadas, destacadamente, por elementos culturais.

Frente a esta amplitude, escolhemos para este trabalho a definição de ambiente como um determinado local onde se estabelecem relações entre o ambiente natural e a sociedade, melhor explicado dessa forma:

Um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade. (REIGOTA, 2001, p. 21).

Quanto às motivações para a realização da pesquisa, a temática deste estudo foi escolhida inicialmente porque ao longo do curso de Especialização Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, foi possível perceber a importância da educação formal na construção de novos significados para/no/sobre o ambiente, de modo a contribuir para uma melhor relação sociedade/natureza. A combinação dos diferentes saberes que compõem o ambiente escolar promove a construção de um entendimento sobre a natureza e sua relação com a sociedade.

Assim, as práticas pedagógicas que busquem entender como os alunos se relacionam com o ambiente contribuem para trabalhos em Educação Ambiental, que permitem focar as relações entre a humanidade e o ambiente, refletindo, desconstruindo e reconstruindo significações. Isto porque, para a Educação Ambiental que também contempla uma educação política, esta considera as relações sociais entre a humanidade e a natureza, como também as relações entre os homens (REIGOTA, 2001; 2004).

Estas discussões sobre a educação como ato político fazem parte da função social da escola, como destaca Paulo Freire (1996), que considera que educação enquanto prática política que objetiva a transformação da realidade. Nesse sentido, Libâneo (2004) observa que um dos objetivos da escola é formar cidadãos críticos que compreenda sua realidade e interfira nela de forma ética.

Para tanto, é necessário conhecer a realidade dos discentes e da escola para então fundamentar práticas pedagógicas baseadas no contexto destes sujeitos. Um dos meios de promover esta tarefa é através da combinação de diferentes saberes para construir um entendimento sobre a natureza e sua relação com a sociedade, contribuindo para trabalhos em Educação Ambiental pautados na realidade da região

Neste intuito, Marcos Reigota indica que as representações sociais que os sujeitos têm de seus ambientes são fundamentais no desenvolvimento de ações educativas que respeitem os diversos saberes e que levem à percepção do ambiente local dos alunos.

No livro *Meio ambiente e representação social*, Reigota (1999a) afirma que, pela complexidade de definição do conceito de meio ambiente, já que é possível identificar várias concepções deste conceito, a noção de meio ambiente é uma representação social. “As representações sociais são ‘princípios organizadores’ que regulam as relações sociais, profissionais e as atividades cotidianas” (REIGOTA, 1999a: p.71), pois organizam as comunicações e as condutas sociais (MADEIRA, 1991).

As representações sociais são fenômenos que se organizam como um saber sobre o real através da relação do indivíduo com esta realidade, pois estas representações são reorganizações significativas da vida do sujeito, caracterizadas pela particularização do objeto (MADEIRA, 1991). O saber é uma construção do sujeito a partir dos universos consensuais (cotidiano) e o científico, e, portanto, não está desvinculado da realidade social deste sujeito (ARRUDA, 2002).

Na representação social encontra-se a forma como os conhecimentos científicos foram apreendidos e internalizados pelas pessoas, pois também se encontram seus conhecimentos tradicionais, étnicos, populares, preconceitos, ideologias que as pessoas possuem de forma fragmentada e confusa (REIGOTA, 1999a; 2004). As significações do ambiente que se veem nas falas dos sujeitos não podem ser interpretadas como se fossem fruto somente da mente destas pessoas, mas sim como apreendidas na e através da cultura, já que os sujeitos e suas ideias são frutos do processo da contestação e transformação dos significados que são ensinados culturalmente a partir do quadro pessoal de significações (GUIMARÃES, 2007).

As representações sociais são impostas aos indivíduos, transmitidas e são fruto de sequência de elaborações e mudanças no decorrer do tempo, resultado de sucessivas gerações (MOSCOVICI, 2003). Ninguém está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que são impostos por suas próprias representações, linguagem ou cultura, posto que pensamos através de uma linguagem e organizamos estas ideias de acordo com sistemas condicionados por nossas representações e cultura (MOSCOVICI, 2003).

Assim, um primeiro passo para a realização de Educação Ambiental seria a identificação das representações sociais envolvidas no processo educativo e a análise e desconstrução das representações existentes sobre o ambiente em questão, buscando-se a negociação e a solução dos problemas ambientais, pois é baseado nestas representações que as pessoas agem sobre seu meio (DIEGUES, 2001; REIGOTA, 1999b; 2004).

O saber ambiental não é algo dado aos alunos, mas sim construído a partir de suas “significações primárias”, considerando que este é inserido em um meio ideológico e social (LEFF, 1998). É necessário fomentar no aluno a capacidade de reinventar seu saber pessoal em relação ao seu meio através de um pensamento crítico, posto que a Educação Ambiental é um processo de construção e apropriação subjetiva de saberes que geram diversos sentidos sobre sustentabilidade (LEFF, 1998). Assim, desde então, diversos estudos recomendam a teoria das representações sociais como instrumento teórico-metodológico de Educação Ambiental (RIBEIRO, 2003; SOUZA; ZIONI, 2003; SILVA, GOMES; SANTOS, 2005; LIMA, REIGOTA; PELICIONI; NOGUEIRA, 2009; POLLI; KUHNEN, 2011).

Esta compreensão das significações primárias dos alunos é de suma importância visto que um dos objetivos do ensino fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Ambiental é que o aluno se identifique como parte integrante e construa uma relação afetuosa para assim estabelecer uma relação saudável com o ambiente:

identificar-se como parte integrante da natureza e sentir-se afetivamente ligados a ela, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente (BRASIL, 1997, p. 197).

Esta compreensão das significações primárias também é uma indicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) que, no ensino fundamental, seja promovida a percepção da interação humana com a natureza e a cultura.

Além disso, segundo recomendações das DCN e dos PCN para a Educação Ambiental, é fundamental que ao fim do ensino fundamental os alunos compreendam as alterações provocadas pela sociedade nos ambientes naturais (BRASIL, 1997; 2012).

No tocante às motivações para a realização desta pesquisa, um dos fatores motivadores foi o estudo desenvolvido pela autora durante o mestrado defendido no Programa Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (UFS), em 2013. Este versava sobre os significados apresentados por alunos do ensino fundamental de uma comunidade rural no alto sertão sergipano sobre o bioma Caatinga. No referido estudo, ela observou que eles estabelecem relações com o ambiente diferenciadas das relações que são instituídas por alunos de áreas urbanas, de modo a surgir a inquietação de realizar uma pesquisa com alunos de área urbana acerca de suas representações de ambiente.

Um outro aspecto motivador para a realização deste estudo é que, por ser servidora pública da UFS, Campus de São Cristóvão, o que me faz vivenciar o campus diariamente, me fez refletir sobre as relações entre os alunos do Colégio de Aplicação (CODAP) e o ambiente do campus, visto a diversidade de paisagens que compõem o campus, com ambientes naturais, transformados e construídos. Dessa forma, o CODAP foi escolhido porque entendo a escola como um local de questionamento e produção de alternativas e porque está inserido espacialmente na instituição em que trabalho

Diante deste contexto, este estudo tem como problema: Quais as representações de ambiente de alunos do Colégio de Aplicação da UFS? Para tanto, este estudo tem como objetivo geral analisar as representações de ambiente dos referidos alunos pautadas nos estudos de Marcos Reigota.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica adotada neste trabalho é a qualitativa. Este tipo de pesquisa considera as diversas perspectivas e contextos sociais relacionados à questão pesquisada, partindo de questões amplas que vão sendo elucidadas no decorrer da investigação e pode ser conduzido por meio de diferentes procedimentos de coleta (GODOY, 1995).

A estratégia qualitativa escolhida foi o estudo de caso, já que o objetivo é realizar um estudo aprofundado sobre um indivíduo ou fenômeno. Este método focaliza acontecimentos contemporâneos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais,

políticos e de grupo, e é o tipo mais usado para responder questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle dos eventos estudados ou quando o foco de interesse é sobre temas atuais (YIN, 2005). Assim, adota um enfoque exploratório e descritivo; e atenta para novos elementos e dimensões que podem surgir no trabalho (GODOY, 1995).

CONTEXTUALIZANDO O CODAP

O Colégio de Aplicação foi criado em junho de 1969, em meio a ditadura militar no Brasil, no fim do governo do Presidente Costa e Silva, e em 1981, transferido para o Campus São Cristóvão, localizado no município de São Cristóvão. Além dos objetivos comuns às escolas, o Colégio de Aplicação tem o objetivo adicional de servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino dos estudantes e professores da Universidade Federal de Sergipe que atuam nas licenciaturas (UFS,2008).

O perfil dos alunos atualmente é bem variado, visto que a forma de ingresso no CODAP é por meio de sorteio público de vagas, conforme Resolução nº 31/2008/CONSU/UFS, fruto do processo de inclusão social proposto pelo governo federal. Anteriormente, a forma de ingresso era por meio de prova escrita a qual admitia um perfil mais uniforme, de acordo com os critérios de avaliação adotados.



Figura 1: A e B- Vista frontal do Colégio de Aplicação. C - Vista do fundo da escola. Fonte: Arquivo da autora 2016.

O Campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe foi criado na década de 80 do século XX e preserva algumas de suas árvores, conforme exemplo de pequenas áreas com áreas e vegetação mais fechada, além de ser circundado por uma área de Mata Atlântica próxima ao Rio Poxim.



Figura 2: D e E - Vista frontal e lateral da Biblioteca Central. F e G - Pequena área de mata próxima à pista de corrida. H - Área de mata vizinha ao campus São Cristóvão. Fonte: Arquivo da autora 2016.

Em relação à fauna silvestre, é possível encontrar espécimes de vários grupos: Gaviões (aves), cobras (répteis) e sapos (anfíbios). Destacamos registros de raposas e também a grande presença de espécies de mamíferos do gênero *Callithrix*, conhecidos regionalmente como mico ou sagui.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Este estudo foi realizado com duas turmas do sétimo ano, com 30 alunos cada. Os critérios utilizados para escolha deste ano do ensino fundamental foram dois: o terceiro ciclo do ensino fundamental foi escolhido considerando que é nesta etapa que os alunos

estudam os conteúdos sobre a diversidade biológica nos ambientes naturais brasileiros, conforme os PCN de Ciências para o ensino fundamental. O segundo porque o livro didático de Ciências adotado na escola, do Projeto Teláris (GEWANDSZNAJDER, 2012) aborda a temática dos ambientes terrestres e sua diversidade biológica nesta etapa.

A amostra de alunos pesquisados foram 21 alunos, dos quais 17 eram do sexo feminino, com a faixa etária de 12 a 16 anos. A maioria deles (14) mora em conjuntos residenciais próximos ao campus universitário da UFS. No entanto, como citado anteriormente, considerando que a forma de ingresso na escola atualmente é sorteio público, existem alunos de bairros mais distantes, da capital Aracaju, como também dos municípios de Nossa Senhora do Socorro e de Barra dos Coqueiros, municípios integrantes da região metropolitana da capital¹.

Seguindo as recomendações de ações em EA de Reigota (1999; 2001; 2004), foi identificada a representação social que os alunos têm sobre o ambiente. Para isto foi solicitada a elaboração de desenhos pelos alunos, a fim de conhecer os alunos e seu ambiente, além de perceber qual a visão que os alunos têm do bioma local e os aspectos emocionais envolvidos.

A perspectiva metodológica utilizada foi a técnica de associação de palavras, conforme Bardin (2008). Neste teste, busca-se estimular o surgimento espontâneo de associações relativas às palavras apresentadas (indutoras ou estímulo) e, de modo livre e rápido, obtém-se respostas ou palavras induzidas, de forma a possibilitar a análise de estereótipos em relação às palavras indutoras.

É necessário definir que estereótipo é o que se pensa sobre ideias, pessoas, coisas, ilustrando a imagem que se tem espontaneamente (BARDIN, 2008). Para esta autora, é uma estrutura cognitiva adquirida com influência do meio cultural e das comunicações de massa aliada à experiência pessoal, que se fundamenta no afetivo e no emocional.

Para tanto, escolheu-se como palavra indutora “Ambiente”. Assim, foi solicitado que os alunos relacionassem as cinco primeiras palavras que vem à mente quando pensam em ambiente.

Com o objetivo de complementar a análise dos dados, promoveu-se uma entrevista com a vice-diretora da escola sobre as concepções da gestão do colégio acerca das funções da escola e da EA, como também sobre os projetos em EA desenvolvidos na escola. Somado a isso, enviamos uma entrevista por e-mail para o professor da disciplina Ciências, mas não obtivemos retorno.

¹ Os municípios que formam a região metropolitana de Aracaju são: Aracaju, Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão.

A análise dos resultados destas questões também foi orientada por Bardin (2008), na qual listaram-se todas as palavras obtidas, eliminando-se os sinônimos. Após esta etapa, foram criadas categorias organizadas em um quadro, permitindo compreender as dimensões em que se apoiam estes estereótipos.

As categorias utilizadas foram baseadas na metodologia de análise de representações sociais do ambiente de Reigota (2004). Classificaram-se em representações naturalistas, antropocêntricas e globalizantes.

Na primeira categoria, o meio ambiente é sinônimo de natureza, seja ela intocada ou não. Esta categoria destaca os aspectos naturais, confundindo-se com conceitos ecológicos, como, por exemplo, o de ecossistema. Inclui aspectos físico-químicos, a fauna e a flora, mas exclui o ser humano deste contexto, como se este fosse um observador externo.

A segunda, é caracterizada pelo predomínio do conhecimento científico acerca de ambiente, sendo o homem o fator destoante deste ambiente. O meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas estes são de utilidade para a sobrevivência do homem.

A terceira categoria é caracterizada pela relação entre natureza e sociedade, a qual envolve a compreensão do meio ambiente enquanto interação das características sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais.

RESULTADOS

No tocante à primeira pergunta do questionário, a evocação de cinco palavras através do termo “ambiente”, as respostas dos alunos foram agrupadas nas categorias propostas por Reigota (2004), conforme citado anteriormente. No quadro 1, podemos observar que as três categorias foram contempladas com palavras associadas aos alunos.

Na categoria naturalista, observamos 16 palavras associadas que remetem ao ambiente natural, tanto elementos bióticos, como “plantas” e “animais”, como também abióticos, como “sol”, “água” e “solo”.

Em relação à categoria antropocêntrica, observamos 7 palavras associadas que fazem alusão à esta categoria, tanto no sentido do conhecimento científico sobre os recursos naturais e a sua utilidade para humanidade (“Coleta seletiva”, “Preservação”, “Reciclagem”), como no sentido de o ser humano como fator destoante do ambiente (“Lixo”, “Poluição”, “Desmatamento”).

Quadro 1: Categorias de análise de palavras associadas ao termo Ambiente (Questionário dos alunos). Fonte: Coleta de dados da pesquisa 2016.

Categorias	Palavras associadas
Naturalista	Árvore: 14 Ar: 5 Animais: 5 Natureza: 4 Plantas: 4 Água: 4 Vida: 3 Terra: 2 Solo: 2 Sol: 2 Ambiente: 1 Seres vivos: 1 Céu: 1 Mundo: 1 Cor: 1 Densidade: 1
Antropocêntrica	Lixo: 6 Preservação: 5 Desmatamento: 3 Poluição: 2 Coleta seletiva: 1 Reciclagem: 1 Limpeza: 1
Globalizante	Saúde: 5 Escola: 3 Casas: 3 Pessoas: 3 Sociedade: 2 Ajudar: 1 Participar: 1 Rua: 1 Carro: 1 Coragem: 1 Alegria: 1 Cadeira: 1 Prédios: 1

No tocante à terceira categoria, observamos 13 palavras que remetem à relação sociedade-ambiente de modo mais amplo, como elementos que não são naturais, mas são elementos que compõem o ambiente urbano (“rua”, “carro”, “casas”, “prédios”, “escola”). Além disso, percebe-se a referência a elementos emocionais que também estão envolvidas nesta relação (“alegria” e “coragem”).

Outras palavras associadas que merecem destaque são: “saúde”, visto que a saúde humana está intrinsecamente relacionada com o ambiente que as pessoas vivem; “pessoas”, “sociedade”, considerando que é um dos primeiros passos para uma Educação Ambiental Crítica é que o sujeito se sinta parte do ambiente que está inserido, perceba-o como sua extensão, proponha melhorias e seja agente destas mudanças, o que pode ser observado com a citação de palavras como “ajudar” e “participar”.

Esta referência a elementos emocionais, colaboração e participação indicam mudanças nas relações sociedade natureza. Segundo Boff (2003), as novas formas de significar o relacionamento sociedade natureza perpassam por mudanças éticas,

fundamentadas na sensibilidade e inteligência emocional, assim como por mudanças de valores e princípios.

A vice-diretora do CODAP, em entrevista, afirma que o papel da EA é também ensinar aos alunos o respeito e o cuidado com o ambiente em que eles convivem:

A EA não é algo simples. Às vezes as pessoas associam a questão ambiental só com a natureza. Mas a EA é você se relacionar, respeitar o patrimônio, enfim, a relação que você com o ambiente em que você transita. No caso da escola, com todos, tanto o local da escola, quanto aos entornos. Como se trata de educação, trata-se de ensinar os alunos a respeitar os ambientes por onde eles andam, transitam e interagem (Vice-diretora do CODAP).

Esta perspectiva cidadã está em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno do CODAP, que tem como uma das finalidades do Colégio formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis para uma atuação crítica e produtiva na transformação e construção de uma sociedade justa (UFS, 1996; 2008).

Uma das gestoras do CODAP também afirma que a função da escola seria formar cidadãos, visto que não se trata somente de ensinar conteúdos técnicos, mas também valores:

A função social da escola é preparar o aluno, formar cidadãos. Não se trata somente de conteúdos técnicos, mas também o conscientizar, dar uma formação mais ampla, do caráter, dos valores (Vice-diretora do CODAP).

Encontramos este objetivo também explicitado no PCN de Meio Ambiente, a principal função do trabalho em EA é contribuir para a formação cidadã consciente:

É necessário ainda ressaltar que, embora recomendada por todas as conferências internacionais, exigida pela Constituição e declarada como prioritária por todas as instâncias de poder, a Educação Ambiental está longe de ser uma atividade tranqüilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica mobilização por melhorias profundas do ambiente, e nada inócuas. Ao contrário, quando bem realizada, a Educação Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes e valores de cidadania que podem ter importantes conseqüências sociais (BRASIL, 1997, p. 182).

No entanto, o PPP (elaborado em 1996) e o regimento interno (elaborado em 2008) do colégio que estão vigentes não abordam diretamente a questão da Educação Ambiental, e conseqüentemente que tipo de postura frente à questão ambiental que a escola preconiza. Conforme entrevista de uma das gestoras do CODAP, nos foi informado que o PPP está em fase de revisão e elaboração de uma nova versão, na qual

será abordada questões relacionadas à Educação Ambiental, Interdisciplinaridade, Gênero e Sexualidade, que são exigências da legislação educacional em vigência.

Ao analisar as questões seguintes, que indagavam sobre o papel do ambiente no cotidiano dos alunos (2ª questão) e o papel do ambiente do campus universitário no seu dia a dia (3ª questão), encontramos respostas que se enquadram nas duas primeiras categorias.

Quadro 2: Categorias de análise da segunda questão (Questionário dos alunos). Fonte: Coleta de dados da pesquisa 2016.

Categorias	Subcategorias	Respostas
Naturalista	Destaque aos elementos naturais	“Eu aguo as plantas da minha casa, corto quando ela ta feia, coloco adubo. E trato com muito carinho”; “Muitas árvores, muitas gramas, muitos carros”; “observar a natureza, os bichos e as árvores”; “Árvores e Plantas”.
Antropocêntrica	Benefícios aos seres humanos	“Boa respiração, saúde”; “Trazer luz, alegria, cor, vida”
	Poluição, lixo, preservação	“Não jogar lixo nas ruas”; “Eu evito gastar muita folha, regando as plantas, etc” “Não sujar, não badernar, e não causar mais danos à natureza” “Jogar lixo no lixo”

Um fator bastante marcante nesta segunda questão é que nas respostas enquadradas na categoria antropocêntrica, subcategoria “Poluição, lixo, preservação”, os alunos falaram de sua responsabilidade para com o ambiente, e não como este ambiente participa no seu cotidiano:

“Cuidar do ambiente, das plantas, dos seres vivos, não poluir os rios e não causar danos a natureza” (aluno 14, 12 anos).

“Tem dias que eu ajudo no meio ambiente não descarto resíduos nas ruas e sim no lixo, tem dias que eu jogo na rua” (aluno 16, 16 anos)

“Na minha casa nós separamos o lixo em sacolas plásticas não temos nenhuma planta lá em casa, mas em compensação aonde eu estudo tem muitas árvores flores etc” (aluno 19, 14 anos)

Esta postura evidencia o sentimento de responsabilidade em relação ao cuidado e preservação do ambiente, assim como a ideia de utilidade e sobrevivência do homem:

“O ambiente tem uma grande importância, pois a cada reação do ambiente, eu posso me prejudicar ou não, mas pra mim é um grande bem e sei que devo preservá-lo” (aluno 20, 13 anos).

No tocante à terceira pergunta sobre e o papel do ambiente do campus universitário no seu dia a dia, encontramos respostas que se encaixam nas três categorias:

Quadro 3: Categorias de análise da terceira questão (Questionário dos alunos). Fonte: Coleta de dados da pesquisa 2016.

Categorias	Respostas
Naturalista	“Eu posso brincar no campus, observar a natureza, as árvores, os bichos, o ar livre” “O ambiente do campus é ótimo tem várias árvores e lixos separados”
Antropocêntrica	“Parece ser bem preservado” “Um ambiente bom e agradável. Saio de minha casa a pé e volto para casa” “É um ambiente que tem muitas lixeiras, mas as pessoas ainda jogam lixo nas ruas do campus nós temos aqui até mesmo coleta seletiva” “O ambiente aqui da UFS pra mim é tudo, pois nele eu me sinto em paz, tranquila e na natureza”
Globalizante	“todos os dias eu tiro a água dos copos que encontro jogados no chão. E as árvores são as que eu mais gosto porque além de eu lanchar em cima dela ela ainda me dá sombra e uma fresquinha boa” “E o ambiente muito agradável inclusive fresco muitos alunos gostam de ficar embaixo das árvores, inclusive os alunos do ensino médio estão fazendo uma campanha fazendo balanço com pneus reutilizados”

Esclarecemos que diferenciamos algumas colocações dos alunos da categoria antropocêntrica, no sentido de ver a natureza como utilidade ao ser humano, com a categoria globalizante, no sentido de relação cultural com o ambiente, como por exemplo o “subir na árvore”, o “ficar embaixo da árvore”, que são hábitos adquiridos culturalmente.

Destacamos que três alunas responderam que o ambiente do campus não participa em “Nada” no seu cotidiano. Possivelmente, estas alunas não têm identificação e não interagem com as outras dependências do campus, no entorno do colégio.

Alguns alunos (10) entenderam o questionamento como se fosse a sua participação no campus, igualmente como na questão anterior, e responderam com o seu objetivo principal na instituição, como também sobre suas ações diárias que contribuem na preservação do ambiente no campus:

“Estudar”
“Evitar pisar na grama, não jogar lixo no chão e etc”
“Eu acho que todo mundo ajuda a preservar o patrimônio não joga lixo no chão
e tenta avisar aos amigos para ajudar também”
“Minha participação é jogar o lixo no seu devido lugar!!!”

Estas colocações representam que os alunos se reconhecem como elementos do ambiente do campus, além de se perceberem como agentes atuantes deste local, demonstrando um sentimento de pertencimento, que são as relações de reconhecimento mútuo e sentimentos de adesão que faz com que as pessoas se sintam parte de um espaço em um determinado tempo (MOURÃO, 2005). Acreditamos que esta postura seja fruto de trabalhos que estão em andamento no colégio, haja vista que, em entrevista, a gestora explica que há uma disciplina "orientação vocacional" que trabalha os temas transversais no ensino fundamental, inclusive os temas de EA.

E, além disso, há um projeto de EA em andamento na escola, promovido por uma docente do curso de Psicologia, em conjunto com a professora da disciplina, o qual tem esse objetivo de incentivar os alunos a perceberem o ambiente escolar, respeitá-lo e conservá-lo. Segundo ela, o projeto ainda está no início, e até o presente fez atividades de sensibilização com a comunidade escolar.

Com os resultados aqui apresentados, percebemos representações que se encaixam nas três categorias propostas por Reigota (2004). No entanto, percebemos maior relevância de representações nas duas primeiras categorias (naturalista e antropocêntrica).

Nesse sentido, existem muitos trabalhos com as representações sociais de comunidades sobre o ambiente em que vivem para embasar trabalhos em Educação Ambiental nestes locais. Em ambientes como o manguezal (BARCELLOS *et al*, 2005) e mata atlântica (SCHWARZ, SEVEGNANI & ANDRE, 2007; MAGALHÃES-JÚNIOR & TOMANIK, 2012), os alunos possuem uma representação do ambiente que enfocam principalmente os aspectos naturais, excluindo o ser humano do contexto.

No presente estudo de caso, apesar de as palavras associadas se adequarem nas três categorias, a categoria naturalista teve a maior quantidade de palavras, como também as palavras que apresentaram maior frequência. Considerando que metodologia utilizada no trabalho, a técnica de associações de palavras, busca analisar estereótipos a respeito das palavras indutoras, quando as palavras aparecem com muita frequência elas indicam um estereótipo do grupo.

Nesse sentido, é importante reiterar que estereótipo é o que se pensa sobre ideias, ilustrando a imagem que se tem espontaneamente acerca destas, que podem ser adquiridas com influência do meio cultural e da mídia aliada ao afetivo e emocional (BARDIN, 2008).

Acreditamos que obter este misto de respostas se deu porque não escolhemos um bioma/ambiente natural específico para estudar, mas sim escolhemos o conceito de ambiente que abrange elementos físicos construídos, elementos sociais e culturais, com um sentido mais amplo do termo “ambiente”, conforme explicitado na introdução deste estudo.

As respostas que observamos na categoria globalizante expressam mais evidentemente as relações emocionais e culturais que os estudantes estabeleceram com o ambiente, mas podemos observar que eles não relacionaram questões políticas, sociais e econômicas quando trataram de temas como o lixo, por exemplo. Neste quesito eles poderiam ter remetido à questão do consumo, que tratam de temáticas mais profundas.

Quando estimulada da mesma forma em relação ao termo "Ambiente", a vice-diretora também apresentou termos que consideramos na categoria globalizante (Bem-estar, Respeito, Interação, Ser Humano) e um termo na categoria naturalista (Natureza). Quando ela se refere à função da EA, a própria enfatiza a necessidade de respeito e cuidado com o patrimônio da escola e com o ambiente em que está inserido:

A EA não é algo simples. Às vezes as pessoas associam a questão ambiental só com a natureza. Mas a EA é você se relacionar, respeitar o patrimônio, enfim, a relação que você com o ambiente em que você transita. No caso da escola, com todos, tanto o local da escola, quanto aos entornos. Como se trata de educação, trata-se de ensinar os alunos a respeitar os ambientes por onde eles andam, transitam e interagem (Vice-diretora do CODAP).

No entanto, não identificamos elementos em suas colocações que remetam a essas questões mais profundas da EA crítica, que se referem a filosofias de vida, modos de consumo, contextos sociais, políticos e econômicos. Para Reigota (1999b), necessário aprofundar os fundamentos teóricos dos projetos de EA para então ampliar sua ação política, englobando aspectos políticos, sociais, culturais, filosóficos, religiosos, biológicos, físicos, químicos, geográficos e estratégicos. Estas questões são discutidas na perspectiva da Educação Ambiental Crítica, a qual faz referência às relações indivíduo-sociedade, propondo a tomada de posição de responsabilidade pelo mundo, iniciando com a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas das dimensões da ação humana (CARVALHO, 2004).

É importante salientar que a educação é um momento também da práxis social transformadora (LOUREIRO, 2004), e que para isto é essencial ressaltar que "na perspectiva crítica, o conflito, as relações de poder são fundamentais na construção de sentidos, na organização espacial em suas múltiplas determinações" (GUIMARÃES, 2004, P. 28). Nesse sentido, Reigota (1999a) considera a Educação Ambiental como uma proposta filosófica à escola, já que a concepção mais ampla que permite inserir o papel da escola no contexto ecológico local e mundial, sendo esta um centro de questionamentos e produção de alternativas sociais, políticas e culturais com a finalidade de orientar um desenvolvimento fundado em bases ecológicas de equidade social, diversidade cultural e democracia participativa para atuar na gestão de seus processos de produção, decidir sobre suas condições de existência e definir sua qualidade de vida. (LEFF, 1998).

Para tanto, "Educação Ambiental Crítica possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, em busca da articulação dos diferentes saberes" (GUIMARÃES, 2004, p. 32), contemplando a amplitude do conceito de ambiente adotado por este estudo.

Ao pensarmos desta maneira, observamos a importância da interdisciplinaridade neste processo de EA, que envolve a resolução de problemas e entendimento de fenômenos apelando para diversas disciplinas, objetivando chegar a um resultado original, não dependente das disciplinas de origem, o que exige também uma articulação de espaço e tempo no projeto (FAZENDA, 1979). Inclusive, a interdisciplinaridade é defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o qual questiona a segmentação dos campos de conhecimento, que produz uma visão compartimentada da realidade, sem o relacionamento dos conteúdos (BRASIL, 1997).

Entretanto, o que se observa é que temas transversais, que deveriam atuar como cenários para desenvolvimento de projetos no CODAP foram transformados em uma disciplina no ensino fundamental (orientação vocacional), perdendo sua natureza de "tema transversal" em si. Somado a isso, a interdisciplinaridade não é contemplada no Projeto Pedagógico da instituição escolar objeto da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as representações de ambiente que alunos do CODAP. Para tanto, utilizou-se questionários com a técnica de associações de

palavras com o termo indutor "Ambiente", como também se indagou aos alunos a importância do ambiente e do ambiente do campus em seu cotidiano. Além disso, para subsidiar uma melhor análise das representações dos alunos, realizou-se entrevista com uma das gestoras do objeto de investigação.

Observou-se que os alunos se sentem parte do ambiente, mas que não estabelecem conexões mais profundas entre a questão ambiental e a conjuntura política, social, econômica, filosófica relacionadas ao ambiente. Esta visão mais ampliada também não foi apresentada pela gestora do Colégio em suas respostas.

Considerando que o Colégio de Aplicação é uma das poucas escolas públicas federais do estado de Sergipe e que atua como laboratórios de docentes e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFS, é essencial que seus projetos contemplem uma formação que trabalhe questões mais profundas do ponto de vista filosóficos e de postura frente à problemática ambiental.

Estas conexões com padrões de consumo, filosofias de vida, conjunturas política e socioeconômicas são essenciais quando se pretende formar cidadãos conscientes do espaço que vivem, como também agentes transformadores do ambiente, em contexto local e global. Este é um dos caminhos de transformação propostos pela EA crítica seria a construção coletiva de uma ética ambiental, que serviria de baliza de decisões sociais e reorientaria estilos de vida coletivos e sociais, propondo assim uma tomada de consciência e responsabilidade consigo próprio, com o outro e com o ambiente (CARVALHO, 2004).

Ao analisar o Projeto Pedagógico da escola e o Regimento interno vigentes, podemos observar que um dos objetivos da escola é formar cidadãos, mas que estes documentos não abordam a EA. Nesse sentido, vale ressaltar que PPP foi elaborado há 10 anos (em 1996), e que legislações específicas desta temática foram publicadas posteriormente, a exemplo da Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999, e dos documentos já aqui referidos (PCN e DCN para Educação Ambiental, em 1997 e 2012, respectivamente).

No tocante a este ponto, a gestora afirmou que o PPP está em reformulação e que os grupos de trabalhos estão considerando a EA, levando em conta a exigência por parte da legislação educacional vigente. É importante destacar que um PPP de uma EA Crítica busca contribuir para a mudança de valores e atitudes, além de visar formar sujeitos capazes de identificar, problematizar e agir acerca das questões socioambientais, tendo como cenário a ética e a cidadania (CARVALHO, 2004).

Nesse sentido, reiteramos que, considerando que a função social da escola é também formar cidadãos que possam atuar política e eticamente em sua realidade, que também é o que se recomenda a corrente de pensadores da EA crítica, é imprescindível a discussão em sala de aula do contexto histórico e do cenário atual da questão ambiental, assim como da potencialização de ações voltadas às mudanças de atitude que vão além de atitudes mais superficiais, como a coleta seletiva de lixo, mas sim questões mais profundas em relação à produção destes resíduos, como os padrões de consumo da sociedade ocidental.

Dessa forma, é necessário por parte da escola rever sua política frente à questão ambiental, tanto para atendimento da legislação atual, como também para prover uma formação cidadã mais completa a seus alunos. Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa sejam mais um subsídio para a reformulação do PPP da escola no que condiz a EA no âmbito do CODAP, o qual servirá como base para elaboração de práticas pedagógicas e projetos de pesquisa e extensão que visem formar sujeitos que discutam e reflitam sobre questões socioambientais de sua comunidade e do mundo. Outra possibilidade é a expectativa de que discentes possam apreender concepções e práticas cidadãs, a partir de reflexões pautadas na educação ambiental e seus positivos desdobramentos em busca de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

1. ARRUDA, A. Teorias das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, 117, p. 127-147. 2002.
2. BARCELLOS, P.A.O.; AZEVEDO-JUNIOR, S.M.; MUSIS, C.R. & BASTOS, H.F.B. As representações sociais de professores e alunos da escola municipal Karla Patrícia, Recife, Pernambuco, sobre o manguezal. **Ciência & Educação**, 11,2, p.213-222. 2005.
3. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2008.
4. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, MEC. Recuperado em 15 de março de 2016 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf> 1997.
5. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, MEC. Recuperado em 15 de março de 2016 de <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> 2012.
6. CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. **Identidades da educação ambiental brasileira**. p. 13-24, Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 156 p. 2004.
7. DIEGUES, A.C.S. **O mito moderno da natureza intocada**. 3ed. São Paulo: Hucitec. 2001.

8. FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Coleção Realidade Educacional. 1979.
9. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.
10. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
11. GEWANDSZNAJDER, F. **Projeto Teláris: Ciências 7º ano**. São Paulo: Ática. 2012.
12. GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 35, 3, p.20-29. 1995.
13. GUIMARÃES, L.B. Pesquisa em Educação Ambiental: olhares atentos à cultura. **Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência**. p.237-246. Porto Alegre: UFRGS. 2007.
14. GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira**. p.25-34. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.
15. LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes. 1998.
16. LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa. 2004.
17. LIMA, A.T.; REIGOTA, M.A.S.; PELICIONI, A.F. & NOGUEIRA, E.J. Frans Krajcberg e sua contribuição à Educação Ambiental pautada na Teoria das Representações Sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, 29, 77, p.117-131. 2009.
18. LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Transformadora. **Identidades da educação ambiental brasileira**. p.65-84. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.
19. MAGALHÃES-JÚNIOR, C.A.O & TOMANIK, E.A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na reserva biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, 17, 1, p.227-248. 2012.
20. MADEIRA, M.C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, 72, 171, p.129-144. 1991.
21. MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2007.
22. MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 2003.
23. MOURÃO, L. Pertencimento. **Anais do Congresso Internacional da Transdisciplinaridade**, Vitória - ES, Brasil, 2. 2005.
24. POLLI, G.M. & KUHNEN, A. Possibilidades de uso da teoria das representações sociais para os estudos pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, 16, 1, p.57-64. 2011.
25. REIGOTA, M. **Ecologia, elites e intelligentsia na América latina: um estudo de suas representações sociais**. São Paulo: Annablume. 1999a.
26. _____. **A floresta e a escola: por uma Educação Ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez. 1999b.
27. _____. **Ecologistas**. Santa Cruz do sul: Edunisc. 1999c.
28. _____. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense. 2001.
29. _____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez. 2004.
30. SCHWARZ, M. L.; SEVEGNANI, L & ANDRE, P. Representações da Mata Atlântica e de sua biodiversidade por meio dos desenhos infantis. **Ciênc. educ. (Bauru)** [online]., 13, 3, p. 369-388. 2007.

31. SILVA, L.M.A.; GOMES, E.T.A. & SANTOS, M.F.S. Diferentes olhares sobre a natureza – representação social como instrumento para educação ambiental. **Estudos de Psicologia**, 10, 1, p. 41-51. 2005.
32. SOUZA, D.V. & ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**, 12, 2, p. 76-85. 2003.
33. UFS. **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão. 1996. Recuperado em 15 de março de 2016 de https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf
34. UFS. **Regimento do Colégio de Aplicação**. São Cristóvão. 2008. Recuperado em 15 de março de 2016 de https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf
35. YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005.