

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y OBJETIVAS EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OBJETIVAÇÕES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

SOCIAL REPRESENTATIONS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION AND OBJECTIVES IN PEDAGOGICAL PRACTICES IN FUNDAMENTAL EDUCATION

Adriana Maria Avila¹ Edival Sebastião Teixeira²

RESUMEN

En este artículo se informa de una investigación desarrollada en la Red Municipal de Sao Lourenco do Oeste Educación, Santa Catalina, cuyos objetivos fueron conocer las acciones de educación ambiental desarrollado por los profesores de la red; identificar sus representaciones sociales de la educación ambiental y las formas en las que se destinan. La metodología se caracteriza por aproximación cualitativa. instrumentos de recolección de datos fueron: un cuestionario de investigación de evocación libre, entrevistas semiestructuradas y documental. Los datos del cuestionario de recuerdo libre se analizaron mediante el enfoque estructural de la Teoría de las Representaciones Sociales. Los datos de entrevistas y documentos de lectura guiada por el Análisis de Contenido. Los resultados sugieren que los participantes en el estudio representan socialmente Educación Ambiental como un conjunto de prácticas educativas dirigidas a aumentar la conciencia para la preservación de los recursos naturales y que la persona pueda desarrollar actitudes sostenibles.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental. Representaciones Sociales. Prácticas pedagógicas.

RESUMO

O artigo relata uma investigação desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Oeste, Santa Catarina, cujos objetivos foram conhecer ações de Educação Ambiental desenvolvidas pelas professoras da rede; identificar suas representações sociais sobre Educação Ambiental e os modos pelos quais elas se objetivam. A metodologia caracterizou-se pela abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram: um questionário de evocação livre, entrevista semiestruturada e pesquisa documental. Os dados resultantes do questionário de evocação livre foram analisados através da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais. Os dados resultantes da entrevista e da leitura dos documentos orientaram-se pela Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos sugerem que as participantes do estudo representam socialmente Educação Ambiental como um conjunto de práticas educativas que visam conscientizar para a preservação dos recursos naturais e capacitar o indivíduo a

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: avilaadri@hotmail.com.

² Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: edival@utfpr.edu.br.

desenvolver atitudes sustentáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Representações Sociais. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The article reports an investigation carried out in the Municipal Teaching Network of São Lourenço do Oeste, Santa Catarina, whose objectives were to know Environmental Education actions developed by the teachers of the network; Identify their social representations about Environmental Education and the ways in which they are objectified. The methodology was characterized by the qualitative approach. The instruments of data collection were: a questionnaire of free recall, semi-structured interview and documentary research. The data resulting from the free recall questionnaire were analyzed through the structural approach of the Theory of Social Representations. The data resulting from the interview and the reading of the documents were guided by Content Analysis. The results suggest that the participants of the study represent socially Environmental Education as a set of educational practices that aim to raise awareness for the preservation of natural resources and enable the individual to develop sustainable attitudes.

KEYWORDS: Environmental Education. Social Representations. Pedagogical practices.

CONSIDERACIONES INICIALES

En 2012 la Red Municipal de Enseñanza de São Lourenço do Oeste, Santa Catarina, pasó por significativa ampliación a través del proceso de municipalización llevado a la ejecución por el Gobierno del Estado de Santa Catarina, con la finalidad de otorgar a los municipios la oferta de Educación Infantil y Enseñanza la clave. Con eso, el número de escuelas y consecuentemente de alumnos y profesores de la red fue ampliado. Actualmente la red municipal cuenta con 12 unidades escolares ofreciendo enseñanza de Educación Infantil, para niños a partir de los 1,5 años de edad y Enseñanza Fundamental Años iniciales y años finales para las edades de 06 a 14 años.

La investigadora actúa como profesora de los Años iniciales de la Enseñanza Fundamental en São Lourenço do Oeste desde 1994. Así, estando en contacto directo con las rejillas curriculares de los diferentes niveles de enseñanza, ha observado la casi ausencia de temáticas relacionadas al medio ambiente y la Educación (EA) en los emisarios curriculares y total ausencia de éstas en los cursos de capacitación para docentes ofrecidos por la red municipal durante el año escolar.

Lo que se tiene de concreto relacionado a la Educación Ambiental en las escuelas municipales son proyectos elaborados por la Secretaría de Educación Municipal y los contenidos sobre medio ambiente presentados en material didáctico proporcionado por editora privada para la disciplina de Ciencias Naturales, los cuales son trabajados en

algumas en un determinado bimestre, ocurriendo, de esta forma, sólo una vez en el año académico. Además de la esfera escolar, también se puede citar que el "Proyecto João de Barro" de responsabilidad social de la Empresa Enele, de iniciativa privada en asociación con las escuelas del municipio, tiene por objeto abordar las temáticas de Ecología y Educación Ambiental.

El municipio no posee sistematización legal de Educación Ambiental. No obstante, se ampara en la Ley nº 13.558 / 2005, del Estado de Santa Catarina, titulada Políticas para la Educación Ambiental de Santa Catarina que a pesar de reciente presenta una propuesta para garantizar que la Educación Ambiental esté representada en los procesos de enseñanza. Además, hay también el Código Estadual de Medio Ambiente, Ley nº 14.675, de 13 de abril de 2009, el cual se presenta como un importante documento para la EA, pero supuestamente conocido y divulgado entre los educadores para la ampliación de los conocimientos relativos a la Educación Ambiental.

Así, se observa que en São Lourenço do Oeste la Educación Ambiental se está haciendo presente en las escuelas. No obstante, la investigación ora relatada evidenció que las acciones de EA desarrolladas actualmente en esa red de enseñanza son incipientes, insuficientes, esporádicas y precarias; y que las prácticas de EA desarrolladas en la red se relacionan directamente con las representaciones sociales sobre Educación Ambiental de los respectivos profesores, que a su vez enfatizan aspectos biogeoquímicos del ambiente en detrimento de las relaciones entre tales aspectos y aspectos sociales y culturales.

El artículo ora presentado relata investigación que tuvo por objetivo conocer acciones de Educación Ambiental desarrolladas por las profesoras de la red; identificar sus representaciones sociales sobre Educación Ambiental y los modos por los cuales se objetivan.

REFERENCIAL TEÓRICO

La teoría de las representaciones sociales ha sido ampliamente utilizada por las ciencias sociales, por preconizar el fenómeno de las representaciones sociales como una

forma compleja del ser humano organizar su saber acerca de lo real, en un movimiento de construcción que es a la vez individual y colectivo. Por consiguiente, es pertinente la utilización de la Teoría de las Representaciones Sociales como base teórica de ese proyecto de investigación teniendo en vista su carácter elucidante frente al papel de las representaciones sociales del sujeto en sus relaciones cotidianas.

Para Moscovici (2009), las representaciones sociales consisten en un conjunto de valores, ideas y prácticas que permiten a las personas orientarse en su mundo material y social y controlarlo, así como comunicarse en la medida en que proporciona a los miembros de determinada comunidad un conjunto de códigos que permiten clasificar y nombrar los diversos aspectos de la realidad individual y colectiva.

Las representaciones sociales son construidas por el sujeto a través de sus experiencias personales, de sus vivencias históricas, de su contacto con el mundo real (MOSCOVICI, 2009). Sin embargo, aunque las experiencias vividas parezcan imprescindibles para la construcción de las representaciones, cuando estas están vinculadas al campo social, la comunicación ejerce un papel de propagación de representaciones muchas veces arbitrarias, sin ningún contacto real por parte del sujeto que pasará a representarlas mentalmente. "Por su parte, afirma que" las representaciones sostenidas por las influencias sociales de la comunicación constituyen la realidad de nuestras vidas cotidianas y sirven como el principal medio para establecer las asociaciones con las que nos unimos los unos a los otros". Así, las influencias sociales pasan a integrar el conjunto de las preocupaciones que nos afectan y, por lo tanto, las compartimos con los integrantes de nuestro grupo social, constituyéndose como representaciones sociales.

Émile Durkheim, en el siglo XX, presentaba la discusión de la temática de las representaciones colectivas, las cuales, para ese autor, influyen en las decisiones individuales de los seres humanos. En el suicidio, publicado en 1897, Durkheim describe el acto del suicidio como individual, con predisposiciones psíquicas, pero también con causas colectivas, originadas en las representaciones sociales del sujeto (REIGOTA, 2010) tener por medio de los trabajos de Durkheim sobre las influencias colectivas sobre el comportamiento individual, Moscovici (2009: 49) amplía la

discusión considerando que las representaciones sociales "son fenómenos específicos que están relacionados con un modo particular de comprender y comunicarse - un modo que crea tanto la realidad como el sentido común ". Es decir, Moscovici considera el papel determinante que las representaciones sociales tienen en la construcción del modo en que las personas piensan e interactúan en el mundo y con el mundo.

De este modo la Teoría de las Representaciones Sociales propone que el conocimiento que se tiene a cerca de un fenómeno siempre será una construcción basada en interacciones del sujeto con lo que está siendo conocido y claro que al hacerlo reconstruirá este conocimiento imprimiendo significaciones subjetivas, lo que imprime también a esa representación un carácter social.

De acuerdo con Moscovici (2009) los procesos cognitivos de anclaje y de objetivación son los medios por los cuales los individuos inserta en sus cuadros de referencia lo "nuevo", comparándolo e interpretándolo con respecto al ya familiar, lo que permite a su vez, reproducirlo y controlarlo.

El anclaje es el proceso por medio del cual el individuo soporta y transforma lo desconocido, reduciéndolo a categorías e imágenes relacionadas con cosas que les son familiares. Es decir, el anclaje "transforma algo perturbador, que nos intriga, en nuestro sistema de categorías y lo compara con un paradigma de una categoría que pensamos que es apropiada" (MOSCOVICI, 2009: 61). Por esta razón, el autor en cuestión afirma que su teoría no concibe la existencia de un pensamiento o una percepción que no tienen anclaje, porque los sistemas de clasificación y nombramiento no son simplemente medios para rotular o graduar personas u objetos.

La objetivación es el proceso que hace concreto algo abstracto, como la transformación de una idea, un pensamiento, en una acción, en un acto de comportamiento. En otras palabras, lo que es una cognición, por el proceso de la objetivación se transforma en algo tangible; de una cognición a un acto manifiesto.

Por lo tanto, la objetivación es el proceso por medio del cual se une el no familiar con la realidad, haciéndose, de esa forma, ese no familiar en realidad. Así, "percibida primero como un universo puramente intelectual y remoto, la objetivación aparece, entonces, ante nuestros ojos, física y accesible. [...] objetivar es descubrir la

calidad icónica de una idea; es reproducir un concepto en una imagen "(MOSCOVICI, 2009, p. 72).

En la investigación en educación, la teoría de las representaciones sociales ha sido bastante utilizada, en especial en lo que se refiere a las relaciones entre representaciones y prácticas pedagógicas, tales como en los estudios de Kus (2012) y Sander (2012). En lo que concierne a la Educación Ambiental, Reigota (2010: 14) entiende que "el primer paso para la realización de la educación ambiental debe ser la identificación de las representaciones de las personas involucradas en el proceso educativo". El autor hace esta afirmación mencionando el contexto de un curso de formación de educadores ambientales por él dictado en la década de 1990. En la opinión de Reigota, al identificarse tales representaciones mejor pueden ser programadas actividades de capacitación teniendo en vista que las prácticas pedagógicas se ejecutan según las concepciones de mundo, de hombre y de educación de los educadores. Y las representaciones a que se refiere el autor en cuestión son las de medio ambiente y de educación ambiental.

En efecto, existen diversas concepciones de Educación Ambiental. En Brasil, autores como Carvalho (2004), Loureiro (2004) y Guimarães (2007) afirman la manifestación de dos tendencias de la Educación Ambiental: una conservadora o convencional -que sería hegemónica en nuestro país- y la otra, transformadora o crítica.

Loureiro (2004) y Guimarães (2007) presentan la visión conservadora de la práctica pedagógica señalando que la misma se centra en el individuo y en su acción individual en el medio ambiente. Se trata de una visión dualista de la relación hombre-naturaleza, separando en esferas distintas a los sujetos sociales a los elementos naturales.

También Kus (2012) y Sander (2012) encontraron en sus estudios sobre las representaciones sociales sobre educación ambiental características de la visión conservadora en las prácticas pedagógicas de las profesoras participantes de la investigación. Tal visión hace que los educadores aborden en sus clases temas ambientales sin vinculación con la realidad social, se trata de una interpretación abstracta y neutra de la crisis ambiental. Así, los alumnos por recibir un montón de

informaciones desconexas, como por ejemplo: datos sobre miseria y destrucción del medio ambiente, orientaciones puntuales del destino correcto de la basura, la protección de los árboles, la economía de agua, combate la contaminación del aire, acaban por conceptualizar educación ambiental como un conjunto de informaciones ligadas directamente a los aspectos naturales de la crisis. Acríticos, no se les permite pensar complejamente la crisis ambiental.

Loureiro (2006) entiende que la visión conservadora ignora la acción humana en la esfera social negando al mismo tiempo la historicidad y la praxis. Lo que resulta de ello sería el énfasis en una ecología descontextualizada de los problemas ambientales y así la lucha por la protección de la naturaleza se destaca como algo jerárquicamente prioritario sobre la lucha por la justicia e igualdad social, en lugar de ambas cosas, la protección de la naturaleza a la lucha por la justicia - ser percibidas como intrínsecamente vinculadas.

Siendo la concepción de sujeto de las pedagogías conservadoras -como Teixeira (2008) las define -la misma de la educación ambiental conservadora, la práctica pedagógica en esta última, tal como en las primeras, tiende a ubicar en el individuo, si no el origen de los problemas ambientales por lo menos, gran parte de la solución. Por esa razón, no cuestiona la forma de relación hombre-naturaleza dualista, cartesiana, que separa en polos distintos a la sociedad y la naturaleza, el sujeto y el objeto (LOUREIRO, 2004, GUIMARÃES, 2007). De la misma forma, nunca problematiza las causas y las consecuencias sociales y económicas de la crisis ambiental, las cuales tienen su origen en las formas de relación engendradas por el capitalismo (ANTUNES & TEIXEIRA, 2011). Por el contrario, al limitarse al llamamiento a la sensibilización en relación a la necesidad de preservar y conservar el medio ambiente mediante la utilización de prácticas puntuales acaba despolitizando el debate y no estableciendo ninguna relación entre la educación y la posibilidad de transformación de la sociedad (GUIMARÁN, 2007).

En lo que se refiere a la corriente crítica de la educación ambiental son privilegiados los aspectos políticos que están vinculados a la cuestión ambiental. Cuestionar el modelo económico vigente es una de las características de la vertiente

crítica de educación ambiental, considerando que dicho modelo tiene relación directa con la crisis socioambiental.

Guimarães (2007) señala que acciones "volcadas hacia las transformaciones de la sociedad hacia la igualdad y la justicia social" (2007, p.19), están en la base de la propuesta crítica de educación ambiental y se plantean como posibilidad de solución de la crisis ambiental.

Loureiro (2006) dice que el conocimiento es una producción social e histórica, que, por lo tanto, política y atendiendo a intereses de esos o de aquellos agentes sociales. De la misma manera, la educación ambiental para la vertiente crítica, es concebida como una acción política, orientada a un fin, y entre ellos, la igualdad de condiciones de vida en sociedad a todos los ciudadanos, condiciones de utilización y de preservación de los recursos natural.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Participaron del estudio 36 educadores. La metodología siguió el abordaje cualitativo y los instrumentos de recolección de datos fueron un cuestionario de evocación libre, entrevista semiestructurada e investigación documental.

Los datos obtenidos del cuestionario de evocación libre fueron analizados a través del abordaje estructural de la Teoría de las Representaciones Sociales.

El cuestionario contenía una cuestión de evocación libre, cuyo término inductor era Educación Ambiental y cuestiones disertivas en las cuales las participantes eran solicitadas para justificar sus respuestas.

El cuestionario fue aplicado durante visitas realizadas a escuelas de la red pública municipal donde las participantes profesoras trabajaban.

El material recolectado con este procedimiento fue sometido al programa Microsoft Excell® 2010 y el análisis fue realizado conforme a los procedimientos para identificación del producto núcleo central das representações sociais descritos em Sá (1996) Teixeira e Algeri (2001).

Las entrevistas se realizaron en las residencias de las participantes, ya que ocurrir en enero, período de las vacaciones escolares. Para algunas entrevistas, la investigadora estableció contacto por el teléfono y programó la visita y para otras, la investigadora optó por realizar la visita sin avisar por adelantado. El instrumento contenía tres aspectos: la descripción de un día típico de clase de las participantes; lo que las mismas entienden por Educación Ambiental; sus prácticas pedagógicas de Educación Ambiental.

Los documentos analizados fueron: Matriz Curricular para la Enseñanza Fundamental de São Lourenço do Oeste - SC, Cuaderno V: Planificación de la Enseñanza Fundamental, Proyecto Político Pedagógico 2014 y el Proyecto Valores de la Secretaría Municipal de Educación de SLO - SC.

Los datos obtenidos con la entrevista y el análisis de documentos fueron sometidos al análisis de contenido, según lo descrito por Franco (2008) y tuvo como prioridad la identificación de unidades temáticas.

Estos procedimientos de recolección de datos para identificar y analizar las representaciones sociales se han utilizado con frecuencia en investigaciones en el área, como en los recientes estudios de Vendruscolo et al (2013), Terossi y Santana (2013) y Teixeira y Algeri (2011). Siendo que la principal base teórica del proyecto consiste en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici.

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, medianamente el Dictamen nº 36614314.0.0000.5547.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Los resultados obtenidos permiten inferir que las representaciones sociales sobre Educación Ambiental de las profesoras investigadas es que la misma se constituye como un conjunto de prácticas educativas para concientizar para la preservación de los

bienes naturales y capacitando al sujeto a desarrollar actitudes sostenibles en relación a la naturaleza.

En efecto, el núcleo central de esas representaciones se organiza en torno a los elementos concientización, reciclaje, preservación, respeto, responsabilidad y educación. Estos elementos son los más prontamente son recordados por las profesoras evocados, así como considerados por las mismas más importantes que los demás elementos evocados mediante el término inductor empleado.

Estos elementos están presentes en la pauta de los proyectos y planificaciones pedagógicas llevadas a la ejecución por esas profesoras, conforme fue observado en el análisis realizado en los documentos de la red, así como también están explícitos en sus palabras como se ejemplifica en los extractos de entrevista a seguir:

Hay una falta de información que permita identificar una relación entre lo que se hace en el aula y la Educación Ambiental. Podría decir que son prácticas de reciclaje, ahorrar agua y luz, cuidar el medio ambiente y reflorar (parte 2).

La educación ambiental significa cuidar de nuestro planeta (parte 5).

Es la concientización sobre las cuestiones ambientales, desarrollar actitudes sostenibles, intentar preservar lo que todavía tenemos (Part 9).

Se trata de la importancia del cuidado con la naturaleza. Debemos cuidar del medio ambiente para que en el futuro tengamos los recursos naturales para vivir (Part 16).

Concientizar para que esas pequeñas semillas de buenos frutos, desarrollando la Educación Ambiental de hecho, con prácticas correctas de Educación Ambiental (Part 17).

Se evidencia en esos fragmentos de palabras que la Educación Ambiental para las participantes de la investigación significa concientizar a los niños para cuidar de la naturaleza. Se nota que tal percepción por parte de las profesoras asocia la acción del sujeto en el medio ambiente como responsable directa por su preservación o destrucción. En ese sentido, se nota cierta aproximación con la postura conservadora de la Educación Ambiental, tal como también fue observado en investigaciones recientes como las de Kus (2012), Sander (2012) e Silva (2014).

Las prácticas de Educación Ambiental de las profesoras encuestadas tienen relación directa con el contenido de los documentos pedagógicos y legales analizados. Por ejemplo, lo que es en el Cuaderno V, que trata de la planificación para el E.F. I, en lo que se refiere a las relaciones que el hombre debe establecer con el medio ambiente,

se encuentra también descrito en el discurso del Part. 3. Para esta participante el profesor debe:

[...] si utiliza todo el tiempo de enseñanzas de los modos correctos de relacionarse con el ambiente, motivando al niño a tener cuidado con el ambiente en que está inserta. Motivar a plantar árboles, por ejemplo, es cuidar del medio ambiente (Part.3).

La preocupación de la Participante 3 en enseñar al niño modos correctos de relacionarse con el ambiente demuestra la misma visión de la planificación de la Enseñanza Fundamental I. Y cuando ella afirma que acciones como plantar árbol configuran el cuidado con el medio ambiente ella está proponiendo cambios de actitudes y se muestra fiel a su representación social de Educación Ambiental. Esta visión también está presente en la Ley nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que instituye la Política Nacional de Educación Ambiental, en su Artículo 1º, donde se lee:

Art. 1º Se entiende por educación ambiental los procesos por medio de los cuales el individuo y la colectividad construyen valores sociales, conocimientos, habilidades, actitudes y competencias dirigidas a la conservación del medio ambiente, bien de uso común del pueblo, esencial a la sana calidad de vida y su sostenibilidad (BRASIL, 1999).

De igual modo, lo que se encuentra registrado en el discurso de la Participante 3 y en la Política Nacional de Educación Ambiental, en lo que se refiere a la conservación del medio ambiente como actitudes a ser enseñadas en las escuelas y desarrollada por cada uno de los ciudadanos; también está presente en el Proyecto Valores, desarrollado por la Secretaría Municipal de Educación en asociación con todas las escuelas del municipio. Se trata de un proyecto interdisciplinario, presentándose como una temática transversal que agrega en sus objetivos la discusión sobre los valores éticos, morales y humanos en la formación para la ciudadanía y para la conservación del medio ambiente.

Cuando se les preguntó sobre las metodologías que podrían o están siendo utilizadas por las profesoras para abordar la temática de la Educación Ambiental, todas ellas citaron prácticas educativas que se destinan a formar individuos ambientalmente correctos.

Las prácticas de las que hablan las profesoras fueron agrupadas en prácticas de preservación, que se observan en el 88% de las profesoras investigadas y prácticas deben desarrollar la responsabilidad individual para con la preservación y el cuidado con el planeta, en el 77% de la muestra.

En lo que se refiere a la preservación, recordamos que ese es uno de los elementos que componen el núcleo central de las representaciones sociales sobre Educación Ambiental de las profesoras que enseñan en la Enseñanza Fundamental I en el municipio de São Lourenço do Oeste. Las prácticas pedagógicas desarrolladas en ese sentido son ejemplificadas, por ejemplo, en el testimonio de la Participante 2, cuando ella dice que Educación Ambiental "son prácticas de reciclaje, ahorrar agua y luz, cuidar del medio ambiente y reforestar". Y de la Participante 13, al decir que EA: "[...] es un proceso de concientización que está en todo lugar, en casa, en pequeñas acciones, cuidados como ahorrar agua, luz, promover la concientización ambiental".

Podemos decir que la visión de Educación Ambiental de esas profesoras es la de que debemos preservar los recursos naturales. Esta misma visión se manifiesta en la Carta de Belgrado de 1975, cuyas metas son: "la preservación y la mejora del medio ambiente en el mundo" (SÃO PAULO, 1994, p.10). En ese sentido, una de las profesoras deja notar su preocupación por la extinción de los recursos naturales y de cómo esto puede repercutir de modo desastroso para la vida humana. Se trata de la Participante 16 que dice: "hoy si el ser humano no tiene concientización de la importancia de la preservación, como será el futuro de la nación ?!". Para ella, demostrando una visión antropocéntrica de la relación sociedad y naturaleza, el "futuro de la nación" estará comprometido en la ausencia de la concientización de los niños en cuanto a preservar la naturaleza. Y esa es una visión recurrente en investigaciones recientes como las de Kus (2012), Sander (2012) e Silva (2014).

En cuanto a la Educación Ambiental como prácticas que deben desarrollar la responsabilidad individual para con la preservación y el cuidado con el planeta, la misma tiene que ver con el desarrollo de la concientización para la preservación de la naturaleza a través de un conjunto de prácticas individuales sostenibles.

Un ejemplo de ello está en el discurso de esta participante:

Aprender a cuidar de los árboles porque si usted planta un árbol usted tiene aire puro, agua buena, así que es esencial cuidar de los árboles, abriendo espacio para el cuidado con el reciclaje de basura que es muy importante (Part 11).

El discurso de la Participante 11 apunta a una visión naturalista, donde acciones individuales de conservación, reciclaje y utilización consciente de los recursos naturales, renovables o no, darán cuenta de garantizar lo que la Participante 12 denomina "recuperación del planeta". Se trata de una postura preservacionista que ratifica la visión conservadora de Educación Ambiental.

Reflexionar sobre las transformaciones que deben ocurrir en la relación hombre-naturaleza, señalando que la misma está directamente ligada a la crisis ambiental, requiere primero discutir la relación hombre-hombre dentro del modelo económico-social capitalista. Acselrad, Mello y Bezzerra (2009) propone que al afirmarse la existencia de una crisis ecológica con efectos alarmantes, se debe también afirmar que los mayores responsables son los seres humanos en su proceso civilizatorio.

En el caso de las mujeres, se observó un aumento en la calidad de vida de las personas con discapacidad. Esta nueva visión puede ser entendida como una visión crítica de la crisis ambiental considerando la resultante de las acciones antrópicas.

Para el enfoque crítico de EA la escuela debe ser propulsora de acciones que busquen resolver los problemas generados por el actual modelo de desarrollo. Avila y Lingnau (2015, p.6) argumentan: "No se puede pensar en un análisis complejo de la problemática ambiental si no se tienen en cuenta en ese análisis que los problemas del medio ambiente son también problemas del propio desarrollo". De este modo, la posibilidad de solución de la crisis ambiental implicará en la búsqueda de nuevas formas de organización social que promuevan la igualdad de oportunidades y justicia ambiental a todos los sujetos.

"La comprensión adecuada de la crisis presupone, por lo tanto, que ésta se refiere al agotamiento de un estilo de desarrollo ecológicamente depredador, socialmente perverso, políticamente injusto, culturalmente alienado y éticamente repulsivo ". Así, el profesor actúa críticamente cuando es capaz de pensar la crisis ambiental, logrando

comprenderla como resultado de un modelo de desarrollo consumista y degradador, tanto de la naturaleza y del propio hombre.

Este modelo de sociedad suele homogeneizar el discurso sobre Educación Ambiental lo que se traduce en la tendencia a atribuir la responsabilidad en solucionar los problemas ambientales a cada uno de los sujetos ya sus comportamientos individuales de utilización sostenible de los bienes naturales.

En el sentido inverso, en cuanto a los fines de la Educación Ambiental, Suárez & Marcote (2009, p. 90) escribieron: "ha de centrarse en las personas y en la comunidad y en el medio; es decir, que en lugar de ser una educación a favor del medio, ha de ser una educación para cambiar la sociedad ". Una sociedad con nuevos valores culturales y ambientales podrá actuar colectivamente en la construcción de relaciones sostenibles, con sus semejantes y con la naturaleza.

CONSIDERACIONES FINALES

En la investigación realizada identificamos que las participantes del estudio representan socialmente Educación Ambiental como un conjunto de prácticas educativas que apuntan a concientizar para la preservación de los recursos naturales y capacitar al individuo a desarrollar actitudes sostenibles.

Estas representaciones de Educación Ambiental están siendo objetivadas en sus prácticas pedagógicas a través de proyectos de reciclaje y destino correcto de basura y otros residuos tóxicos. Es decir, prácticas orientadas al desarrollo de la concientización para la preservación de la naturaleza. El conjunto de prácticas pedagógicas descritas por las profesoras tradujo la representación de esas educadoras sobre Educación Ambiental. Representación que tiene relación con el contenido de los documentos pedagógicos de la red, así como en los documentos de la política nacional de EA.

Se percibe que las participantes realizan prácticas pedagógicas de EA relacionadas con el enfoque conservador de EA, lo que está en consonancia con la propuesta de EA de los documentos de la red municipal de enseñanza de su municipio. O sea, están

realizando su trabajo apoyadas en las directrices educativas propuestas por la red. Y a su vez, la red está en consonancia con la política nacional de EA.

Al identificar la presencia de la visión conservadora de Educación Ambiental en los documentos pedagógicos de la red, se justifica en parte el porqué de las participantes del estudio están realizando constantemente prácticas pedagógicas de EA en una perspectiva naturalista/preservacionista que les impide visualizar la amplitud del fenómeno socioambiental que, se presenta. Así, la crítica no está en las Representaciones Sociales sobre Educación Ambiental, en el trabajo de esas profesoras o en las directrices pedagógicas de la red. En la visión de Educación Ambiental que está sirviendo de base para la elaboración de los documentos pedagógicos de la red, para la construcción de las representaciones sociales y para la objetivación de éstas en las prácticas pedagógicas de Educación Ambiental.

REFERENCIAS

ACSELRAD, H; MELLO, C. C.A; BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ANTUNES, L. C., TEIXEIRA, E. S. **Educação Ambiental e representação de meio ambiente em projeto pedagógico de escola municipal no sudoeste do Paraná**. *Synergismus scientifica* - UTFPR, n. 06 (1), 2011.

AVILA, A. M., LINGNAU, R. Crise ambiental, ensino de biologia e educação ambiental: uma abordagem crítica. **Revista Monografias Ambientais** Santa Maria, v. 14, n. 2, mai-ago. 2015 p. 137-150. Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM ISSN: 22361308.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999.

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

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-28.

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

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

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

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

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

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ, C.P. **Núcleo Central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Educação Ambiental, **Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais/** Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental. São Paulo: A Secretaria, 1994.

SANDER, L. **Representações Sociais de Professores(as) a Respeito de Meio Ambiente e suas Práticas Pedagógicas Escolares em Educação Ambiental.** (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

SILVA, L. F. **Educação ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores** (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2014.

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

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

TEIXEIRA, E.S. **Ciclos de Aprendizagem: trajetória e fundamentos**. Curitiba: Editora UTFPR, 2008.

TEIXEIRA, E.S.; ALGERI, F.L. Representações de Meio Ambiente e Educação Ambiental: um estudo com docentes de Casas Familiares Rurais. **Práxis educativa (UEPG. Impresso)**, v. 6, p. 193-205, 2011.

TEROSSI, M.T.; SANTANA, L.C. Concepções e práticas de educação ambiental presentes nos projetos da Universidade Livre do Meio Ambiente (Umasq). **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 30, n.2, p. 64 - 84, jul./dez. 2013.

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