

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUSTENTABILIDADE DOS DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MALACARNE, Robson¹⁹

robson.malacarne@ifes.edu.br

Professor no Instituto Federal do Espírito Santo

Resumo: Uma lacuna ainda presente na literatura diz respeito ao processo no qual o discente desenvolve representações sociais sobre o tema sustentabilidade. O presente artigo busca compreender quais paradigmas ambientais orientam o projeto de curso de uma instituição de educação profissional e geram implicações na aprendizagem e nas representações sociais dos discentes sobre os conceitos de sustentabilidade. O objetivo específico é analisar as contradições entre o discurso organizacional de desenvolvimento sustentável e as práticas cotidianas dos sujeitos.

Palavras-Chave: Representações sociais. Educação para a sustentabilidade. Práticas cotidianas.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a relação entre meio ambiente e desenvolvimento econômico e social surge nos anos 70, a partir de publicações que mostram a “finitude no interior do modo de produção capitalista e seus impactos globais” (JACOBI, 2005).

Barbieri (2011) destaca a Conferência sobre a Biosfera, realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em Paris no ano de 1968, como o marco na discussão sobre a relação entre humanidade e meio ambiente, nessa oportunidade foi criado o programa Homem e Biosfera. Além disso, o autor destaca a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), que originou uma declaração com 26 princípios. Tais princípios refletem sobre a necessidade de realizar uma educação ambiental com os jovens e adultos que valbrize a preservação do meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

Silva, Reis e Amâncio (2011), por sua vez, identificam três paradigmas ambientais que influenciam a maneira com que a educação ambiental é concebida, o paradigma antropocêntrico, o paradigma ecocêntrico e o paradigma da sustentabilidade centrismo. O modo com que os alunos compreendem os conceitos de sustentabilidade pode sofrer implicações destes paradigmas ambientais, o que evidencia a necessidade de refletir sobre como ocorre à aprendizagem deste tema no contexto escolar.

¹⁹ Agradeço ao Ifes Campus Itapina, e aos bolsistas Virlane Mosken Tamanhão (CNPQ), Fernando Maximiliano Pereira e Ivelter Luiz de Almeida Rodrigues (FAPES) pelo apoio.
Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

Jacobi et al. (2011) defende que a aprendizagem do tema sustentabilidade deve superar a perspectiva prescritiva e proporcionar espaços de reflexão crítica sobre a realidade vivida pelos estudantes. Shrivastava (2010) vai ao encontro desta postura ao afirmar que se deve desenvolver uma pedagogia holística para a discussão da temática, que não apenas valorize a dimensão cognitiva, mas que integre as dimensões físicas, espirituais e emocionais.

Além disso, a educação para a sustentabilidade, busca incentivar o aluno a pensar criticamente sobre o que sustenta a produção capitalista, e refletir sobre as contradições e impactos ambientais desta forma de desenvolvimento que privilegia apenas a produção de bens e serviços. O aluno, neste cenário, mais do que se preparar para manter o sistema, se capacita para questionar e propor alternativas para estas contradições.

A lacuna que se apresenta na literatura, e que este estudo se propõe a pesquisar, é como ocorre o processo no qual o aluno desenvolve representações sociais sobre o tema sustentabilidade. Diante disso, a questão de pesquisa que se apresenta é: Como os paradigmas ambientais orientam o discurso organizacional e geram implicações nas representações sociais de sustentabilidade dos discentes de uma instituição de educação profissional?

Desse modo, a proposta deste trabalho é analisar o projeto pedagógico, entrevistar o coordenador geral de ensino e os alunos, com o intuito de compreender quais os fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento de representações sociais dos discentes sobre os conceitos de sustentabilidade. O objetivo específico é analisar as contradições entre o discurso organizacional de desenvolvimento sustentável e as práticas cotidianas dos sujeitos.

A investigação empírica que norteia a discussão do problema de pesquisa deste estudo foi realizada com base na Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 1997; 2003). A TRS demonstra como o indivíduo constrói suas representações e comunica aos outros indivíduos. No próximo tópico discute-se a relação da TRS com a aprendizagem de sustentabilidade.

BASE TEÓRICA

A Teoria das Representações Sociais - TRS discute como as idiossincrasias do indivíduo se relacionam com as práticas cotidianas. A origem da TRS se encontra na discussão de Moscovici de que as representações sociais são um fenômeno do nosso cotidiano, o que leva o autor a entrar em conflito com as correntes predominantes da psicologia social (MOSCOVICI,

2003, p. 9). Tais correntes podem ser exemplificadas por Durkheim que defende a separação entre representações individuais (escopo da psicologia) e representações coletivas (escopo da sociologia) (MOSCOVICI, 2003, p. 13).

Moscovici, no entanto, entende que os sujeitos são resultados da realidade social e ao mesmo tempo influenciam o grupo ou espaço que estão inseridos, gerando dificuldades para a identificação dos limites entre o individual e social. Além disso, Moscovici compreende as representações coletivas como “formas estáveis de compreensão coletiva” (MOSCOVICI, 2003, p.15) próprias para a reflexão sobre sociedades menos complexas, e por isso que ele propõe o estudo das representações sociais como uma maneira de compreender a complexidade e o pluralismo da sociedade atual (FARR, 1995, p. 44).

Segundo Almeida (2005, p.127), existem três abordagens que apresentaram diferentes maneiras de pesquisar as representações sociais, colaborando com o desenvolvimento da TRS. A abordagem culturalista, que enfoca a “articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem as construções mentais coletivas” (ALMEIDA, 2005, p. 128) com o objetivo de apreender os discursos; comportamentos e práticas sociais; documentos e registros e meios de comunicação de massa. A abordagem social que busca relacionar explicações de escopo individual com explicações de escopo social (ALMEIDA, 2005, p. 129). A abordagem estrutural, por sua vez, propõe a Teoria do Núcleo Central e “traz elementos para compreender e explicar o processo de transformação das representações” (ALMEIDA, 2005, p. 131).

Apesar de cada abordagem possuir sua característica, de uma maneira geral, elas buscam identificar: o processo de formação e transformação das representações sociais, os elementos que constituem a representação social de um objeto e como as representações sociais “orientam os comportamentos e as práticas” (ALMEIDA, 2005, p. 123). Este estudo optou por essa linha de investigação que pesquisa como as representações orientam as práticas cotidianas, como um meio de compreender como ocorre o processo no qual o aluno desenvolve representações sociais sobre o tema sustentabilidade. As práticas cotidianas, por sua vez, estão relacionadas à “conduta efetiva” dos indivíduos e a “frequência dessa realização” (ROUQUETTE, 2000, p. 44).

Desse modo, o indivíduo se relaciona com as práticas cotidianas por meio do processo de familiarização que envolve as representações sociais. Este processo ocorre por meio da ancoragem e da objetivação. A ancoragem classifica, nomeia e rotula o que não é familiar e a objetivação torna material algo que é abstrato proporcionando ao indivíduo a capacidade de representar esse algo que foi nomeado (CAVEDON, 1999).

A ancoragem, portanto, é um processo que busca criar categorias para tornar familiar o

desconhecido (MOSCOVICI, 1988), de modo a inseri-lo em uma classificação hierárquica própria do indivíduo, atribuindo valores positivos e negativos para essa relação (MOSCOVICI, 2003, p.62). Nesse sentido, a ancoragem demonstra como coisas novas são instrumentalizadas para compreender a realidade e guiar a ação do indivíduo (JODELET, 2005, p.48).

Esta classificação, na maioria das vezes é realizada por meio de comparações, que se aproximam ou se distanciam de um protótipo previamente construído. Tal aproximação pode ocorrer de duas formas: generalização ou particularização. A generalização busca reduzir a distância entre os membros de uma categoria, convergindo com o protótipo, já a particularização identifica o que torna as informações novas divergentes do protótipo. Ou seja, as classificações possuem o objetivo de definir o não-familiar que vai ao encontro das normas e o não-familiar que é distinto das normas (MOSCOVICI, 2003, p.65).

Outro aspecto da ancoragem é o ato de dar nome ao que não é familiar, a fim de descrevê-la, associá-la a certas características, diferenciá-la de outras e integrá-la a uma determinada convenção, um rótulo que torna os indivíduos e grupos estigmatizados, “seja psicológica, seja politicamente”, o que facilita a interpretação e a compreensão do não-familiar (MOSCOVICI, 2003 p.68).

A objetivação, por sua vez, procura “reproduzir um conceito em uma imagem”, materializar algo que é abstrato a fim de atribuir sentido e substância a algo que não é familiar, e isto se realiza por meio de comparações já que “comparar já é representar” de modo que esta imagem se torna uma representação, um simulacro da realidade, em vez de um simples signo (MOSCOVICI, 2003 p. 68).

Em um segundo nível, as imagens nesse processo de objetivação, deixam de ser elementos do pensamento para se tornarem elementos da realidade. Quando isto ocorre, estas imagens sofrem uma metamorfose e assumem o papel de representarem o que antes atribuíam sentido (MOSCOVICI, 2003 p.74-75).

Esse processo de objetivar o não-familiar e transformá-las em imagens que representam a realidade, de personificar os diversos elementos da realidade social, e dar nomes a fenômenos complexos origina o que Cavedon e Ferraz (2005) denominam de saber do cotidiano. O saber institucionalizado está “desvinculado” do cotidiano “naquilo que diz respeito às re-significações atribuídas a este conhecimento”, ou seja, os atores sociais produzem este “saber” do cotidiano permeando o saber institucionalizado de significados construídos de acordo com o contexto. Desta forma, as práticas cotidianas vividas pelos atores organizacionais podem diferenciar-se dos conceitos de sustentabilidade prescritos pela instituição.

Conforme afirma Silva, Reis e Amâncio (2011) a concepção de educação ambiental da

Instituição escolar pode ser influenciada por três paradigmas ambientais:

a) **Paradigma Antropocêntrico:** o homem se relaciona com a natureza para satisfazer as suas necessidades, a prioridade é atender os interesses econômicos e sociais. A natureza é compreendida de maneira isolada e instrumental.

b) **Paradigma Ecocêntrico:** Na relação homem-natureza a prioridade é a conservação do meio ambiente. O desenvolvimento econômico não deve afetar o ecossistema.

c) **Paradigma da sustentabilidade centrismo:** A natureza é compreendida de maneira integrada a economia, há uma relação de dependência mútua entre homem e natureza, buscando um Desenvolvimento Sustentável - DS.

O modo com que os alunos compreendem os conceitos de sustentabilidade pode sofrer implicações destes paradigmas ambientais, o que evidencia a necessidade de refletir sobre como ocorre à aprendizagem deste tema no contexto escolar.

Jacobi et al. (2011) defende que a aprendizagem do tema sustentabilidade deve superar a perspectiva prescritiva e proporcionar espaços de reflexão crítica sobre a realidade vivida pelos estudantes. O autor reflete sobre os dois eixos do discurso ambiental que geram implicações no cotidiano escolar, o conservador e o emancipatório.

O conservador é marcado pela perspectiva prescritiva e instrumental, na qual se aplica uma proposta pedagógica que não reflete as causas da degradação ambiental, o objetivo é apenas prescrever atitudes adequadas que os estudantes devem praticar para evitar agressões ao meio ambiente. O ensino neste eixo é totalmente isolado e não é relacionado a questões sociais e de desenvolvimento (JACOBI, 2005).

No eixo emancipatório, busca-se problematizar a questão ambiental, ao valorizar a participação do sujeito no processo educativo, com ênfase na cooperação e no trabalho coletivo entre os “múltiplos saberes do conhecimento”. Neste eixo visualiza-se a dimensão ambiental como oportunidade de adotar uma “prática educativa” que reflita de maneira integrada os problemas ambientais e sociais. O professor é fundamental neste processo, assumindo o papel de relacionar à discussão do tema as diversas áreas do conhecimento.

Elkjaer (2003) é convergente com essa reflexão de integrar a prática educativa aos problemas diários do discente, na medida em que compreende que a aprendizagem se relaciona a prática cotidiana do indivíduo permeada por questões formais e informais. Entre os questionamentos apresentados pela autora é a crítica a Teoria da Aprendizagem Individual no que tange a sua maneira de compreender o sujeito, isolado da organização, sem reconhecer a importância do contexto no processo da aprendizagem.

Em seu estudo Elkjaer (2003) revisa teorias da Aprendizagem Organizacional,

destacando a proposta integradora da Teoria da Aprendizagem Social que valoriza os processos de participação e a interação do indivíduo como o lócus da aprendizagem.

Jacobi et al. (2006) concorda com esta proposta e defende que a aprendizagem da temática de sustentabilidade deve ser compreendida por meio da Teoria da Aprendizagem Social, de modo a reconhecer que o “aprendizado [...], por essência, é uma relação social; sendo assim, é necessário que se leve em conta todas as esferas que esse fenômeno apresenta”.

Nessa aprendizagem social da temática sustentabilidade deve-se considerar o indivíduo como sujeito que interage com os outros, em um processo de “constituição de conhecimento [...] que caminha do plano social – *relações interpessoais*, para o plano individual interno – *relações intrapessoais*”.

O autor ainda destaca estratégias que estão inseridas na aprendizagem social e devem ser valorizadas na discussão de sustentabilidade: estratégia da negociação, estratégia da participação e estratégia da implementação.

No que se refere à **estratégia da negociação**, valoriza-se a criação de espaços para o desenvolvimento de “processos criativos de ação interativa” por meio da “análise de situações problemas, escolhas estratégicas e acordos com visões compartilhadas”

Sugere-se como estratégia de participação nos espaços e arenas de negociação a criação de “jogos nos quais participam grupos de interesse que trabalham de forma coletiva para entender a natureza de um problema comum”. Nesse sentido, a estratégia de implementação é alcançada quando a aprendizagem social modifica as “representações sobre a relação indivíduo-ambiente nas condutas cotidianas que afetam a qualidade de vida”, preparando os discentes para serem protagonistas na construção da “sociedade sustentável” (JACOBI et al, 2006).

Shrivastava (2010) é convergente com essas estratégias ao afirmar que se deve desenvolver uma pedagogia holística para a discussão da temática, que não apenas valorize a dimensão cognitiva, mas que integre as dimensões físicas, espirituais e emocionais.

Além dessas dimensões, a educação para a sustentabilidade, deve incentivar o aluno a pensar criticamente sobre o que sustenta a produção capitalista, e refletir sobre as contradições e impactos ambientais desta forma de desenvolvimento que privilegia apenas a produção de bens e serviços. O aluno, neste cenário, mais do que se preparar para manter o sistema, se capacita para questionar e propor alternativas para superar estas contradições.

Diante disso deve-se ficar atento ao processo de desenvolvimento de representações sociais dos indivíduos em função da realidade social que estão inseridos. Doise (2002) propõe três hipóteses como forma de organizar as relações entre indivíduos e grupos de acordo com a realidade social.

Uma primeira hipótese assume que um grupo possui certas crenças comuns em uma dada “relação social”. As representações sociais se constroem nas relações de comunicação estabelecidas. A segunda hipótese concentra-se em explicar por que os sujeitos mantêm relações diferentes na relação com certas representações. Por fim, na terceira hipótese reflete-se sobre a ancoragem das tomadas de decisão ao considerar “as hierarquias de valores, as percepções que os indivíduos constroem entre grupos e categorias e as experiências sociais que eles partilham com o outro”(DOISE, 2002, p. 7).

Laroche (1995) é convergente com este pensamento e demonstra como é importante entender a decisão e a tomada de decisão dos indivíduos nas organizações como representações sociais, já que elas influenciam os processos, facilitam a ação e dão significado ao que acontece nas organizações.

Rouquette (2000, p. 43) colabora com esta discussão ao afirmar que há uma correlação entre práticas e representações sociais, e não uma dependência causal, sendo “as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações”.

Farr (1995), por sua vez, demonstra, por meio da revisão da história e da TRS, como Moscovici modernizou a ciência social ao substituir representações coletivas por representações sociais. Com esta contribuição Farr (1995) afirma que o interesse da psicologia social passa a ser a relação entre o individual e o social, e não quem domina o outro. Deste modo, compreende-se que os atores organizacionais são resultados da realidade social e ao mesmo tempo influenciam o grupo ou espaço que estão inseridos.

Reconhece-se, portanto, que as representações sociais são processos desenvolvidos socialmente, cuja origem é possível de localizar. No entanto, esta origem “é sempre inacabada” e influenciada pelo contexto, já que os indivíduos agem a partir de suas “representações da realidade” e constantemente as renovam. Sendo assim, a representação social assume funções cognitivas e sociais na medida em que ancora significados e “cria identidades e equilíbrios coletivos” (MOSCOVICI, 2003, p. 218)

PERCURSO METODOLÓGICO

Na busca das questões particulares das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem (MINAYO, 2007) e desenvolvimento de representações sociais sobre sustentabilidade, será realizada uma pesquisa de análise qualitativa. Os sujeitos de pesquisa

serão o Coordenador pedagógico e os alunos da instituição de educação profissional.

Optou-se pela pesquisa qualitativa básica (MERRIAM, 2002) de uma unidade operacional de um grupo do setor de educação profissional como locus da pesquisa, doravante denominada Unidade UOP3. A escolha se justifica por ser um grupo que tem passado por processos de mudanças, como a inserção do tema sustentabilidade em seu currículo escolar. A pesquisa qualitativa se justifica também pelo uso do ambiente natural como fonte de dados, no qual o pesquisador assume um papel fundamental neste processo, indo observar o fenômeno “no contexto em que ocorre e do qual faz parte” (GODOY, 1995).

A definição dos sujeitos de pesquisa teve como critérios básicos: 1 - Envolvimento na prática educativa de sustentabilidade 2- Acessibilidade, com restrição ao estudo da Unidade Organizacional “UOP 3”, que possui como objetivo inserir a discussão de sustentabilidade em seu currículo escolar. O tratamento de dados se baseará nas seguintes “proposições teóricas” (YIN, 2001), resultados da revisão bibliográfica e de interpretações da pesquisa: assume-se que os atores organizacionais e a instituição inserem-se em uma realidade social. Este é o lugar onde o “sujeito psíquico” assume o papel de recriar e interpretar a “rede de significados já constituídos”. (JOVCHELOVICTH 1995, p. 78-79).

No contexto institucional, por sua vez, verifica-se o desenvolvimento de um projeto pedagógico que contempla a discussão de sustentabilidade, com o intuito de instrumentalizar a subjetividade dos indivíduos a favor dos interesses institucionais (ENRIQUEZ, 2009). O indivíduo, neste cenário, confronta seus conhecimentos, valores e metas pessoais com o “saber institucionalizado”, os modelos de comportamento estabelecidos pela instituição (CAVEDON e FERRAZ, 2005).

Os dados qualitativos obtidos por meio da transcrição das entrevistas serão analisados, pelo processo de categorização e codificação, inspirados na proposta de análise textual de Flores (1994). O critério adotado para desenvolver esse processo será o tema que resultou em metacategorias, obtidas por meio de uma análise *posteriori*. A história da Empresa B pesquisada iniciou-se em 1949 a partir de um acordo entre o Governo da União e o Estado que resultou na sua instalação em 1956. A denominação UOP 3, por sua vez, surgiu por meio de um decreto em 04/09/79. Por fim a Empresa passou a integrar o Grupo A, a partir de 2008. A Empresa B é um campus integrante do Grupo A junto com outras dezessete instituições, destaca-se que determinadas áreas da Empresa B são administradas de maneira compartilhada pelo Grupo A.

ANÁLISE DOS DADOS

A seguir são analisadas as entrevistas do coordenador pedagógico e dos alunos da Empresa B com o intuito de discutir o desenvolvimento de representações sociais sobre sustentabilidade. As entrevistas foram realizadas em Novembro de 2011. A análise está subdividida em duas categorias que subsidiarão as conclusões: Paradigmas e representações sobre sustentabilidade e Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem sobre sustentabilidade. Destaca-se que os trechos das entrevistas foram transcritos de maneira direta, preservando os discursos dos atores e substituindo o nome real das instituições pelos nomes fictícios de Empresa B e Grupo A.

a) Paradigmas e representações sobre sustentabilidade

Os sujeitos da pesquisa, coordenador e alunos, se relacionam com as práticas cotidianas por meio do processo de familiarização que envolve as representações sociais. Este processo ocorre por meio da ancoragem e da objetivação. A ancoragem classifica, nomeia e rotula o que não é familiar e a objetivação torna material algo que é abstrato proporcionando ao indivíduo a capacidade de representar esse algo que foi nomeado (CAVEDON, 1999). Nos fragmentos abaixo se observa diferentes representações sobre sustentabilidade, que ilustram esta relação:

Eu tinha uma idéia que desenvolvimento sustentável era colocar filtro nas indústrias, pra mim basicamente era isso, ai depois vindo pra cá eu descobri que não era só isso, que vinha envolvendo tudo, é muita coisa que envolve a questão do meio ambiente ... acabou que eu tive uma idéia mais geral das coisas, de que tudo que vocês faz envolve o meio ambiente.. (Aluno 1)

Quando a gente ouvia falar em desenvolvimento sustentável pensava-se somente numa sociedade e numa comunidade que pudesse se autogerir, mas se pensava somente em bens naturais, a preservação do ambiente, a economia e energia, a preservação da água. Com a vivência e a convivência aqui, esse conceito se ampliou, principalmente nas relações sociais, nos valores, não se fala pensando somente no meio ambiente, pensa [...] no ser humano, o homem tem que se auto-sustentar, e pra isso ele tem relações ele tem espaço físico, ele tem moções, obrigações, valores e todo este conjunto [...] (Coordenador 1)

Os conceitos e representações sobre sustentabilidade são discutidos pelos sujeitos acima e revelam as implicações dos paradigmas ambientais discutidos por Silva, Reis e Amâncio (2011). Verifica-se a partir das falas uma mudança nos conceitos do Coordenador 1 e Aluno 1. Os sujeitos revelam um conceito inicial associado ao paradigma ecocêntrico, após a convivência

no ambiente escolar ocorre uma aproximação ao conceito de sustentabilidade centrismo, pois se assume um olhar de integração das questões sociais e ambientais. Entretanto, há alunos que possuem representações diferentes sobre sustentabilidade, conforme fragmentos a seguir.

DS é a parte que ensina sobre poluentes, sabendo o que é certo e o que é errado [...] tem haver com cidade, com escola, tem haver com indústria mais do que com a escola, não tem haver com meio ambiente (Aluno 2)

Eu acho que é visar algo para o futuro, antes eu imaginava que era alguma coisa relacionada com desenvolvimento urbano, hoje eu acho que tem relação com o meio ambiente (Aluno 3)

DS são práticas corretas tipo separar, fazer a coleta seletiva, não precisar tanto desmatar uma área pra você construir simplesmente. Quando eu entrei aqui sempre ouvia falar se é pra derrubar e construir pelo desenvolvimento, vamos acabar com tudo, e hoje em dia não, já tem outra visão, fiz muito trabalho sobre reserva legal pra preservar o meio ambiente (Aluno 4)

Verificam-se, nas afirmações dos Alunos 2, 3 e 4 conceitos sobre sustentabilidade que compreendem o meio ambiente de maneira isolada do desenvolvimento econômico e social. Percebe-se uma postura prescritiva na relação com o meio ambiente (JACOBI et al, 2011), restringindo-se a definições de ações certas ou erradas. As representações sociais dos alunos sobre sustentabilidade, por sua vez, em alguns momentos aproximam-se do paradigma antropocêntrico (Aluno 2), em outros do paradigma ecocêntrico (Aluno 3 e Aluno 4), conforme quadro 1, a seguir.

Sujeitos / Paradigmas	Antropocêntrico	Ecocêntrico	Sustentabilidade Centrismo
Coordenador 1			x
Aluno 1			x
Aluno 2	X		
Aluno 3		x	
Aluno 4		x	

QUADRO 1: Síntese das representações dos sujeitos. Fonte: Articulações do referencial teórico com os dados a partir das interpretações do autor.

Percebe-se, portanto, diferentes representações de sustentabilidade dos sujeitos Coordenador 1, e dos Alunos 1,2,3,4. Esta contradição entre o discurso organizacional representado pelo coordenador 1 e as práticas cotidianas dos alunos pode ser explicada pelos fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem sobre sustentabilidade, assunto a ser discutido no próximo tópico.

b) Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem sobre sustentabilidade

O discurso organizacional revela uma maneira de pensar a inserção da temática DS no currículo escolar associada ao paradigma sustentabilidade centrismo (SILVA et al, 2011). O objetivo da Escola é ir além da prescrição e formar alunos comprometidos com a questão ambiental, a fim de se tornar o discente um agente de transformação da realidade (JACOBI et al, 2011), conforme exposto pelo Coordenador 1 e pelo fragmento do projeto pedagógico:

[...] então seria muito importante, se nós conseguíssemos formar este aluno como um formador de opinião, que ele pude-se digerir este conceito de sustentabilidade, desenvolver na sua comunidade e retornar e lá pudesse colocar em prática, me maior sonho é ter este tipo de aluno, e o aluno urbano também, localizar este aluno no meio que ele esta inserido, descobrir qual é o papel ele e principalmente, despertar a obrigação de ele ser um multiplicador no lugar que ele estar inserido. (Coordenador 1)

Estruturar o currículo do curso oferecido, objetivando atender às necessidades dos alunos nos seus anseios, de maneira a oportunizar seu acesso às diversas técnicas agropecuárias, formando técnicos capazes de atuarem como agentes de desenvolvimento sustentável. (Projeto pedagógico)

A partir dessa postura escolar, os alunos expõem uma série de fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem sobre sustentabilidade. Com relação aos fatores que facilitam, o aluno 1 destaca a aula prática, enquanto o Aluno 4 defende a necessidade de iniciar a discussão sobre o tema mais cedo, quando o estudante ainda é criança.

[...] dentro da aula prática a gente ta aprendendo o que a gente pode ou não pode fazer, o que é certo o que não é, igual nas aulas do Professor x, aula de milho mesmo ele ensina, isso aqui se você faz assim você prejudica o solo, se você faz assim você prejudica o rio, ... até dentro da aula mesmo a gente aprende isso o tempo todo, [...]. (Aluno 1)

Pra aprender com mais facilidade tem que aprender desde cedo aqui a gente aprende um pouco mais velho [...], tudo se aprende bem mais rápido quando se é mais novo (Aluno 4)

O coordenador 1 confirma a importância da aula prática para a aprendizagem do tema DS, além disso, destaca o modelo integral de funcionamento da escola, na qual o aluno tem a oportunidade de relacionar a teoria com a prática.

[...] se ele esta falando de sustentabilidade na sala de aula, e ele ouve um conceito que pode modificar, que pode acrescentar algo dentro da formação dele, quando ele for para o campo na aula prática ele já vai ter o laboratório, até nas relações pessoais, essa maturidade ela é forçada, por que ele vivencia 8h por dia as relações com uma turma de 40 alunos e com o professor, com professores, então há uma troca muito grande [...]. (Coordenador 1)

Os alunos e o Coordenador 1 também revelam os fatores que dificultam a aprendizagem sobre sustentabilidade, o Aluno 1 reforça a necessidade da sociedade apoiar a adoção de práticas sustentáveis, o Aluno 3 enfatiza a falta de tempo, como empecilho para a aprendizagem, e o Coordenador 1 destaca o desafio de tornar a aula mais agradável.

O que dificulta issshhh... O não apoio da sociedade em geral, o que uns aprendem os outros não aprendem, os outros não ajudam, como eu, eu aprendi a não jogar o lixo no chão, mas eu chego lá na rua e não tem o negociinho de lixo, eu vou fazer o que, eu costumo enfiar no bolso, mas nem todo mundo faz isso. (Aluno 1)

Um dos grandes fatores é o desinteresse provocado pela dificuldade que nós temos em tornar o ensino agradável. Se aproximar da realidade do aluno, se nós não chegarmos à realidade dele e a partir daí nós modificarmos é complicado. (Coordenador 1)

O que dificulta a aprendizagem sobre DS é a correria da galera, por que a gente não tem tempo pra nada, os 15 min que a gente tem a gente já tá conversando com alguém e fazendo dever ao mesmo tempo. (Aluno 3)

Os professores desenvolvem atividades relacionadas à DS a fim de superar esses fatores que dificultam a aprendizagem. O Aluno 3 revela que a “professora usava muito vídeo e muito slide” pra associar a teoria à prática, o Aluno 4 revela a atividade prática no qual recuperaram uma área, que foi desmatada, por meio do plantio de árvores. O Aluno 1, por sua vez, detalha as atividades desenvolvidas pela professora com o intuito de chamar a atenção dos alunos, como por exemplo, apostilas, provas, vídeos, além do projeto no qual cada turma precisava desenvolver um projeto com produtos recicláveis.

Ao refletir sobre estes fatores que dificultam a aprendizagem sobre sustentabilidade, destacam-se a importância das relações no cotidiano para a socialização do aluno e o incentivo para continuar o curso e superar as dificuldades, conforme afirmações do aluno 1 e do aluno 4.

Foi mais os amigos né, fica todo mundo junto, todo mundo aqui, já que a gente passa mais tempo na escola do que em casa, então acaba sendo mais a nossa família do que lá, já que a gente chega em casa e acaba nem se vendo..os amigos foram as coisas que mais me incentivou [...]

O que mais facilitou foi o convívio com os amigos porque eu fiz a prova com bastantes amigos e só eu que vim porque eu não conhecia nada, não tinha nem noção do que fazia aqui, e os amigos me ajudaram a superar isso [...]

Além disso, observa-se uma contradição entre o discurso organizacional e as práticas cotidianas dos alunos que pode ser explicada pelo discurso ambiental que influencia a proposta pedagógica. Apesar da escola revelar o desejo de formar alunos críticos, que questionam o modelo de sociedade, e sejam multiplicadores do conceito de DS, indo ao encontro do eixo de discurso ambiental emancipatório discutido por Jacobi et al. (2011), verifica-se que as práticas

cotidianas são convergentes com o eixo conservador (JACOBI et al, 2011), conforme confirmado pelo Coordenador 1, ao reconhecer que a Escola “esta longe de alcançar o DS”, tal opinião é partilhada pelo Aluno 3, quando afirma a necessidade da escola fazer mais ações já que se “você pegar no corredor e perguntar o que é desenvolvimento sustentável poucas pessoas vão saber o que é”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto na discussão teórica, este estudo buscou compreender quais paradigmas ambientais (SILVA et al, 2011) orientam o projeto do curso e geram implicações na aprendizagem e nas representações sociais sobre os conceitos de sustentabilidade.

No processo de análise de dados observaram-se representações sociais dos alunos sobre sustentabilidade que se aproximam do paradigma antropocêntrico (Aluno 2), alguns do paradigma ecocêntrico (Aluno 3 e Aluno 4), e outros do paradigma sustentabilidade centrismo (Coordenador 1 e Aluno 1). Destaca-se que os Alunos 2, 3 e 4 compreendem o meio ambiente de maneira isolada do desenvolvimento econômico e social. Percebe-se uma postura prescritiva na relação com o meio ambiente (JACOBI et al, 2011), restringindo-se a definições de ações certas ou erradas.

Ainda que a escola tenha como objetivo formar alunos críticos, que questionam o modelo de sociedade, e sejam multiplicadores do conceito de DS, sendo convergentes com o eixo de discurso ambiental emancipatório (JACOBI et al, 2011), observam-se contradições entre o discurso organizacional, representado pelo coordenador 1 e pelo projeto pedagógico, e as práticas cotidianas dos alunos, que revelam atos convergentes com a postura do discurso ambiental do eixo conservador (JACOBI et al, 2011).

Para superar essas contradições, sugere-se que a instituição adote práticas educativas convergentes com o conceito de aprendizagem social discutido por Elkjaer (2003), de modo a relacioná-la aos problemas e práticas cotidianas do indivíduo.

Outra sugestão se refere a adoção das estratégias de negociação, participação e implementação a ser inseridas na aprendizagem social da temática sustentabilidade discutidas por Jacobi et al. (2006), com o intuito de caminhar do “plano social – *relações interpessoais*, para o plano individual interno – *relações intrapessoais*”.

Na atualidade este estudo oferece informações sobre como os indivíduos lidam com os conflitos entre o prescrito e o vivido na instituição. Como contribuição para trabalhos futuros, a

intenção é que este estudo colabore para o desenvolvimento de uma pedagogia holística, que não somente valorize a dimensão cognitiva, mas que considere todas as dimensões do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.M. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.

BARBIERI, J.C ;SILVA, D., Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com mitos desafios. **RAM, REV. ADM. MACKENZIE**, V. 12, N. 3, Edição Especial • SÃO PAULO, SP • MAIO/JUN. 2011

CAVEDON, N.R. As Representações Sociais dos Universitários sobre o Trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. **Anais**. ANPAD, 1999.

CAVEDON, N.R.; FERRAZ, D.L.S. Representações Sociais e Estratégias em Pequenos Comércios. **RAE- eletrônica** v. 4, n. 1, Art. 14, jan./jun. 2005.

DAVEL, E; VERGARA, S.C; Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. DAVEL, E; VERGARA, S C. **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2009

DAVEL, E; VERGARA, S.C; Subjetividade, sensibilidades e estratégias de ação. DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Contant. **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2009.

DOISE, W. Da psicologia social a psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol.18, no.1 Brasília Jan./Apr. 2002

ELKJAER, B. Social learning theory: learning as participation in social process. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M.A. (Ed). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. Oxford: UK: Blackwell Publishing, 2003. p. 38-53.

ENRIQUEZ, E; Interioridade e organizações. DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Contant. **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2009

FARR, R.M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FLORES, J. F. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. p. 7-107.

GODOY, A. S.; Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar/Abr.1995a, p.57-63.

GODOY, A.S.; Pesquisa Qualitativa - Tipos fundamentais. **Revista de Administração de**