

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT14.030

ENTRE GAIA E A PRÁTICA DOCENTE: SABERES, REPRESENTAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nathalya Marillya de Andrade Silva¹

RESUMO

Este capítulo apresenta uma resenha crítica da tese de doutorado “No Labirinto de Gaia”, de Hadryan Lima Rodrigues, cuja pesquisa investiga as representações sociais sobre Educação Ambiental construídas por professores de um curso técnico em Meio Ambiente, no Instituto Federal do Maranhão. A análise da tese articula uma sólida fundamentação teórica, com destaque para a Teoria das Representações Sociais e autores da Educação Ambiental crítica, assumindo uma abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas, cujos dados foram tratados a partir da análise de conteúdo. A metáfora do “Labirinto de Gaia” é mobilizada para expressar os desafios, as contradições e as potencialidades na construção de uma Educação Ambiental crítica e emancipada. Dentre os principais achados da tese, destacam-se três núcleos representacionais: conservacionista, crítico e ecopolítico, os quais revelam tensões entre discurso e prática no contexto educacional. A resenha destaca a consistência metodológica do trabalho, o rigor analítico na interpretação dos dados e sua relevância social e acadêmica frente às urgências contemporâneas da agenda socioambiental. A crítica enfatiza ainda a originalidade da pesquisa ao evidenciar os sentidos atribuídos à Educação Ambiental pelos docentes do ensino técnico federal,

1 Doutoranda pela curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade estadual da Paraíba, nathalyamarillya@gmail.com.

contribuindo para repensar práticas pedagógicas e políticas institucionais. Além de reconhecer a tese como uma leitura fundamental para educadores, a resenha conecta as reflexões da obra com as investigações desenvolvidas pela autora no âmbito das representações sociais sobre meio ambiente na educação básica, sinalizando caminhos para práticas educativas que valorizem a escuta, a criticidade e o compromisso ético com a transformação social. Trata-se, portanto, de uma análise sensível e densa, que evidencia o potencial formativo das representações sociais na construção de uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e socialmente implicada.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Ambiental. Ensino Técnico. Formação docente. Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

A urgência das questões socioambientais contemporâneas, marcadas pela crise climática, pela perda acelerada de biodiversidade e pelas crescentes desigualdades ecológicas, demanda da sociedade e, em especial, do campo educacional, respostas que sejam não apenas informativas, mas fundamentalmente transformadoras. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) emerge como um eixo curricular crucial, cujo papel transcende a simples conscientização, visando a formação de um cidadão crítico e socialmente implicado. Historicamente, o arcabouço normativo brasileiro já sinaliza essa direção, com marcos importantes como a Conferência de Tbilisi (1977), a Constituição Federal de 1988 (Art. 225) e a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999). Tais diretrizes estabelecem um compromisso com uma EA que deve ser crítica, emancipatória e transversal.

Contudo, a prática pedagógica nas instituições de ensino revela uma profunda e inquietante lacuna: o distanciamento entre a robustez do discurso oficial e a efetividade das ações no cotidiano escolar. Esta dissonância configura o que Rodrigues (2024) observou como uma questão de fundo, uma vez que muitos discursos institucionais sobre o meio ambiente acabam por se restringir a práticas naturalistas ou conservacionistas, distantes de uma perspectiva crítica e transformadora.

Essa inquietação, que motiva a tese de doutorado “No Labirinto de Gaia” (Rodrigues, 2024), reside precisamente na necessidade de compreender por que, apesar dos avanços normativos, a Educação Ambiental no ambiente escolar formal especialmente no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) ainda enfrenta desafios para consolidar-se como uma práxis crítica e emancipatória. Para desvendar essa tensão entre o preconizado e o realizado, o estudo se debruça sobre o elemento subjetivo e intersubjetivo que molda a ação docente: as Representações Sociais (RS).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme elaborada por Serge Moscovici (1961) e Denise Jodelet (2001), oferece o aporte teóri-

co-metodológico fecundo para investigar como saberes socialmente construídos e compartilhados influenciam as práticas e os discursos em educação ambiental. As representações dos professores sobre o que é e como deve ser a EA atuam como um filtro, ora facilitando a adoção de uma postura crítica, ora reforçando concepções que limitam a temática a ações pontuais e instrumentais.

É nesse contexto de complexidade e contradição que se insere a metáfora central do estudo: “Labirinto de Gaia”. “Gaia” é aqui mobilizada como a metáfora da Terra enquanto um organismo vivo e interconectado, cuja integridade depende da articulação política e social. O “labirinto”, por sua vez, simboliza a intrincada rede de significados, desvios e impasses que os educadores encontram ao tentar construir uma Educação Ambiental crítica e politicamente engajada. A imagem reforça a ideia de que a busca por uma EA verdadeiramente emancipatória não é linear, mas sim um processo contínuo e repleto de desafios epistemológicos e práticos.

O estudo que norteia esta análise se orientou, portanto, por compreender como os professores do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFMA constroem representações sociais acerca da Educação Ambiental e as implicações psicossociais destas na sua práxis.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico da tese “No Labirinto de Gaia” foi cuidadosamente desenhado para corresponder à complexidade do objeto de estudo: as Representações Sociais (RS) de professores sobre a Educação Ambiental (EA). O rigor científico da investigação ancorou-se em premissas epistemológicas coerentes com a natureza subjetiva e intersubjetiva do fenômeno investigado, garantindo a profundidade necessária para decifrar os significados subjacentes à práxis docente. A metodologia não se limitou a descrever o que os professores fazem, mas a compreender como e por que eles significam a EA de determinada maneira, estabelecendo a RS como o elo entre o discurso institucional e a ação prática.

2.1 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA: A ESCOLHA DO PARADIGMA QUALITATIVO E A IMPLICAÇÃO DA TRS

A pesquisa adotou fundamentalmente a abordagem qualitativa, reconhecida por sua capacidade de investigar os fenômenos sociais em sua profundidade, contexto e sentido (Bogdan; Biklen, 1994). O paradigma qualitativo é inerente ao estudo das Representações Sociais, uma vez que a TRS busca acessar o universo de significados, crenças e valores que os indivíduos e grupos constroem para interpretar e orientar-se no mundo.

A representação não é quantificável em sua essência, mas sim interpretável em sua estrutura e dinâmica. A escolha metodológica reflete, portanto, a convicção de que o distanciamento entre a EA prescrita e a EA praticada é um fenômeno de ordem simbólica, exigindo ferramentas de análise que vão além da frequência estatística.

A natureza interpretativa e hermenêutica da pesquisa qualitativa foi vital para desvendar os três núcleos representacionais (conservacionista, crítico e ecopolítico) identificados, que se manifestavam por meio de discursos sutis e contradições. O estudo foi classificado, quanto aos seus objetivos, como descritivo e interpretativo, buscando descrever a configuração da RS e interpretar suas implicações psicossociais e pedagógicas no ambiente específico do Ensino Técnico.

2.2 LÓCUS DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS: A TENSÃO INSTITUCIONAL DA EPT

A tese escolheu como Lócus o Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *campus* Pedreira. A seleção desse ambiente institucional foi altamente estratégica, pois o IFMA representa a interseção entre o compromisso com a educação pública de qualidade e a missão específica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tal interseção configura um campo de tensão intrínseco, onde a formação para o

mercado de trabalho (viés técnico-instrumental) se choca com a formação cidadã e política (viés crítico-emancipatório) demandada pela EAC.

Os Sujeitos da pesquisa foram todos os professores que ministram disciplinas no referido Curso Técnico. A opção por incluir todo o corpo docente que atua diretamente no curso permitiu capturar a Representação Social do grupo profissional como um todo, não apenas de indivíduos isolados. Essa saturação amostral possibilitou identificar as nuances e as polarizações dentro do campo representacional do grupo, desde aqueles que estão mais ancorados na tradição das Ciências Biológicas ou Exatas até aqueles com formação em Ciências Humanas ou Engenharias, cujas perspectivas teóricas naturalmente influenciam a Objetivação da EA. A delimitação rigorosa dos sujeitos assegurou que as inferências sobre a práxis docente estivessem diretamente ligadas à realidade do curso investigado.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: A TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA E O ACESSO ÀS DIMENSÕES DA RS

A coleta de dados da tese utilizou o princípio da triangulação metodológica, combinando diferentes instrumentos para conferir maior fidedignidade e validade interna aos achados. Essa estratégia permitiu confrontar o discurso prescrito (formal) com o discurso falado (subjetivo) e a prática percebida.

2.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL: O CONTRASTE ENTRE O PRESCRITO E O REAL

A primeira etapa da coleta envolveu a Análise Documental, que consistiu no exame minucioso do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFMA e do Projeto do Curso Técnico em Meio Ambiente (PCTMA). O objetivo não foi apenas descrever o conteúdo desses documentos, mas sim rastrear a concepção formal e a abordagem prescrita da Educação Ambiental na instituição. A análise documental se concentrou em identificar o discurso oficial sobre a EA (se ele é crítico, conservacionista ou

instrumental) para, posteriormente, confrontá-lo com as Representações Sociais dos professores, desvendando onde e como o discurso institucional se torna “engavetado” na prática.

2.3.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: O ROTEIRO COMO FERRAMENTA DE ACESSO À ESTRUTURA DA RS

O principal instrumento de coleta foi a aplicação de Entrevistas Semiestruturadas. Este formato foi escolhido por permitir, simultaneamente, manter um roteiro temático que garante o foco nas dimensões da Representação Social, e flexibilidade para que o sujeito disserte livremente, revelando elementos inesperados do seu universo representacional.

O roteiro da entrevista foi arquitetado de maneira estratégica para acessar as três dimensões estruturais da Representação Social, conforme a TRS: a Informação (o que o professor sabe sobre EA), o Campo Representacional (as imagens e associações que ele faz da EA) e a Atitude (o que ele pensa que deve ser feito e o que ele faz). O roteiro se dividiu em cinco eixos temáticos principais, que garantiram o rigor na captura dos diferentes ângulos da representação:

1. **Sobre a Educação Ambiental:** Questões diretas sobre o conceito e as fontes de fundamentação da EA (foco na informação e na ancoragem teórica).
2. **Sobre a EA no PPI e no Plano de Curso:** Investigação da percepção e da atitude do docente em relação à abordagem institucional (foco na tensão entre o prescrito e o percebido).
3. **Sobre a EA no Cotidiano do IFMA:** Acesso aos espaços informais de discussão e manifestação da RS.
4. **Sobre a Prática Docente:** Questões de exemplificação da práxis em sala de aula (“Exemplifique como você utiliza a EA em suas aulas?”), sendo crucial para revelar a Objetivação da EA em ato.
5. **Sobre as Sugestões para a Melhoria da EA:** Captura do campo atitudinal e propositivo do professor.

A organização meticulosa desse roteiro permitiu a emergência dos núcleos representacionais com a solidez necessária para as inferências da pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS: O RIGOR DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN

O tratamento do *corpus* textual, composto pelas transcrições das entrevistas e pelo material documental, seguiu o rigor da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977). Esse método não é apenas descritivo, mas sim interpretativo e inferencial, buscando extrair, de forma sistemática e objetiva, o conteúdo latente das mensagens verbais. A análise de Bardin foi crucial para a tese, pois permitiu a passagem do discurso manifesto (o que o professor diz) para o discurso latente (o que sua Representação Social dita).

O processo de análise se desenvolveu em três fases interligadas:

2.4.1 PRÉ-ANÁLISE E CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Esta fase inicial consistiu na leitura flutuante exaustiva de todo o material (documentos e transcrições), seguida pela constituição formal do *corpus*. A organização do material bruto, a seleção dos trechos relevantes para a questão central da pesquisa e a definição das unidades de registro (frases ou parágrafos) foram essenciais para garantir que a análise subsequente fosse focada e coerente com os objetivos do trabalho.

2.4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL, CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Esta é a fase mais densa, onde o material é submetido à codificação. As unidades de registro foram sistematicamente fragmentadas e codificadas por similaridade de sentido, utilizando as premissas da EAC e da TRS como categorias *a priori* e *a posteriori*.

O trabalho de codificação buscou identificar os temas e as palavras-chave que se repetiam, mas, principalmente, aqueles que se articulavam para formar um significado coeso. A partir dessa codificação, ocorreu a categorização: os códigos semelhantes foram agrupados, resultando na emergência de categorias empíricas centrais.

O cruzamento dessas categorias empíricas com o referencial da TRS (objetivação, ancoragem e atitude) permitiu que Rodrigues (2024) nomeasse e descrevesse os três núcleos representacionais (Conservacionista/Naturalista, Crítico e Ecológico) que se manifestam na práxis dos docentes.

2.4.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

A fase final consistiu na análise teórica aprofundada dos resultados quantificados (frequência das categorias) e, sobretudo, na sua interpretação qualitativa. As categorias emergentes foram confrontadas com o arcabouço teórico da TRS (Moscovici; Jodelet) e da EAC (Loureiro; Carvalho).

Esta etapa permitiu que a tese avançasse da descrição das RS para a inferência sobre as implicações psicossociais e pedagógicas desses núcleos. Foi aqui que Rodrigues (2024) concluiu que a RS do professor atua como um obstáculo epistemológico à transversalidade da EA Crítica no IFMA, limitando o potencial transformador do curso técnico. O rigor na aplicação da Análise de Conteúdo garantiu que as conclusões do trabalho fossem solidamente sustentadas pelas evidências empíricas coletadas.

É imperativo explicitar aqui o posicionamento epistemológico do pesquisador, de modo a tornar transparentes as mediações que operam na construção e interpretação do corpus. Este estudo adota um recorte interpretativista que se pauta pela Teoria das Representações Sociais (Moscovici; Jodelet) e por pressupostos da educação ambiental crítica. Assim, reconhece-se que a produção dos dados (entrevistas e documentos) e sua posterior codificação são co-construções situadas: o pesquisador, dotado de formação em Ciências da Educação e com compromisso explícito com a EAC, traz pressupostos teóricos que orientam a leitura do material.

Para mitigar vieses interpretativos foram adotadas estratégias de triangulação e verificação: (a) triangulação de fontes (documentos institucionais e entrevistas), (b) revisão inter-codificador de um subconjunto de transcrições, (c) registro auditável das decisões de recorte e categorização (log analítico), e (d) manutenção de memórias analíticas (diário de campo) que documentaram dúvidas, opções e reformulações metodológicas durante o processo. Ainda assim, reconhece-se que a nomeação dos núcleos representacionais (conservacionista, crítico, ecopolítico) envolve escolhas teórico-interpretativas; outras leituras poderiam privilegiar subcategorias distintas ou enfatizar diferentes ancoragens socioculturais.

Em termos éticos e de validação, optou-se por garantir anonimato e validar trechos analíticos com participantes (técnica de retorno parcial), quando viável, buscando confirmar que as interpretações não distorcem o sentido manifestado. É relevante frisar que a opção por uma amostragem de saturação do corpo docente do campus fornece uma boa representação institucional naquele contexto específico, mas não assegura generalização estatística para outros campi ou contextos de EPT. Essa limitação epistemológica orienta as conclusões: o objetivo não é ampliar proposições nomotéticas, mas oferecer leitura densa e contextualizada que sustente proposições teórico-pedagógicas para a formação docente em EA.

Em suma, a reflexividade aqui apresentada qualifica as inferências produzidas e aponta a necessidade de estudos comparativos (multi-locus) e de abordagens mistas que combinem a densidade interpretativa com indicadores quantitativos de prevalência das representações.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: ENTRE A CRÍTICA AMBIENTAL E A GÊNESE SOCIAL DOS SABERES

O aprofundamento da análise proposta pela tese de Rodrigues (2024) exige uma imersão aprofundada nos pilares conceituais que sustentam a interface entre o social e o ecológico na educação. O referencial teórico,

essencial para a densidade do trabalho, estrutura-se em três eixos interdependentes que estabelecem o marco para a análise das representações docentes.

3.1 O DEBATE EPISTEMOLÓGICO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DO VIÉS COMPORTAMENTAL À CRÍTICA DA CIVILIZAÇÃO

A Educação Ambiental (EA) não é um campo unificado, mas um tecido de diferentes correntes pedagógicas que se polarizam em função de sua abordagem da crise. O ponto de partida histórico da EA foi frequentemente marcado por uma visão naturalista e conservacionista, hegemônica após a Conferência de Estocolmo (1972).

Nessa perspectiva, a crise ambiental é vista como um desajuste ecológico causado pela ignorância ou pelo mau comportamento individual, e a solução reside na proteção da natureza e na transmissão de informações científicas e éticas de forma prescritiva (Sauvé, 2005). Essa abordagem, ao focar apenas na mudança comportamental (o “faça sua parte”), ignora e despolitiza as causas estruturais da degradação. A EA se reduz, nesse caso, a uma técnica de *compliance* social.

O divisor de águas epistemológico, crucial para o referencial da tese, ocorreu a partir da Conferência de Tbilisi (1977) e consolidou-se na América Latina com a emergência da Educação Ambiental Crítica (EAC). A EAC rejeita a neutralidade e reposiciona o “meio ambiente” como uma construção social, histórica e cultural, permeada por relações de poder e conflito (Carvalho, 2004). O grande salto da EAC é a compreensão da crise ambiental como uma crise da civilização, uma crise de modelo de desenvolvimento, de valores e, fundamentalmente, de relação entre sociedade e natureza. Para Loureiro (2006), a EAC deve ser um processo de formação política que desvela as relações de dominação, exigindo que a questão ambiental seja inseparável da Justiça Socioambiental. Não basta apenas saber que a água é finita; é imperativo investigar as relações de poder que

a poluem e que determinam quem tem acesso a esse recurso e quem sofre a injustiça da escassez.

A missão da EAC, que serve de ideal normativo para a tese de Rodrigues (2024), é formar o “sujeito ecológico” (Carvalho, 2004), um agente que, ao mesmo tempo em que se reconhece parte da natureza, assume sua responsabilidade política na busca pela transformação social. Ao investigar um Curso Técnico em Meio Ambiente, o estudo se debruça justamente na tensão de como o docente concilia a formação técnica-instrumental (soluções pontuais) com essa formação política e emancipatória (raízes do problema).

3.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) COMO METÁFORA DA AÇÃO DOCENTE: NÚCLEO CENTRAL, OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

Para investigar a lacuna entre o ideal da EAC e a prática docente, a tese mobiliza a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (1961) e aprofundada por Denise Jodelet (2001). A TRS oferece a chave analítica para desvendar como o saber do senso comum, o “conhecimento prático” do cotidiano do professor, se interpõe e se diferencia do saber científico e político da Educação Ambiental Crítica. Jodelet (2001) define as RS como um *corpus* organizado de conhecimentos socialmente elaborados e partilhados, com um objetivo prático: orientar as ações e as comunicações dos membros de um grupo. No ambiente escolar, a RS do professor sobre a EA funciona como um verdadeiro “programa mental”, um princípio organizador da realidade que determina o que é relevante, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

As representações não são meras opiniões, mas sim estruturas que possuem um Núcleo Central (o elemento estável e rígido que confere significado e coesão à representação) e um Sistema Periférico (elementos mais flexíveis que adaptam a representação à realidade imediata). A tese de Rodrigues (2024) utiliza essa estrutura para investigar qual é o verda-

deiro *núcleo figurativo* da EA na mente dos professores do IFMA. A ação pedagógica, seja ela a de reciclar ou a de debater políticas públicas, é coerente com essa estrutura representacional, e não apenas com as diretrizes legais. Dois mecanismos da TRS são centrais para a análise dos resultados: o primeiro é a Objetivação, o processo de transformar um conceito abstrato (como “desenvolvimento sustentável”) em uma imagem concreta, que o torna palpável no cotidiano.

Por exemplo, a Objetivação da EA pode ser a imagem da “lixeira seletiva” (objetivação conservacionista) ou o “manifesto estudantil” (objetivação ecopolítica). O segundo é a Ancoragem, o processo pelo qual o novo objeto social (EA) é ligado a categorias, valores e saberes já existentes no senso comum do grupo social. A EA pode ser ancorada no valor da “ordem e disciplina” (abordagem comportamental) ou no valor da “luta por direitos” (abordagem crítica). Ao investigar o entrelaçamento desses mecanismos, a tese demonstra que a TRS é o referencial mais fecundo para compreender a persistente incoerência entre o discurso idealizado e a prática docente: a prática é guiada pela Representação Social que o professor tem do conceito, e não pela letra fria da lei.

3.1 A FORMAÇÃO PARA A PRÁXIS ECOPOLÍTICA E A TENSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT)

A pesquisa de Rodrigues (2024) insere a discussão da EA em um contexto institucionalmente tensional: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). O Ensino Técnico, por sua missão, tem uma forte vocação para o desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho, priorizando o saber instrumental e a aplicação prática de técnicas. A complexidade do Curso Técnico em Meio Ambiente reside, portanto, na necessidade de conciliar a formação de um profissional tecnicamente competente (capaz de realizar licenciamento e gestão ambiental) com a formação de um cidadão crítico e transformador.

Essa dualidade exige um perfil docente que transcende a mera *expertise* técnica. A formação docente contínua deve atuar diretamente na desancoragem das Representações Sociais instrumentalistas, preparando o professor não apenas para *falar* sobre EA, mas para agir com a EA de forma transversal e crítica. Se o professor da EPT ancorá a EA apenas no campo da “tecnologia e solução”, ele reforça o viés instrumental, limitando a visão do aluno e o potencial transformador do curso.

O desafio reside em garantir que a disciplina técnica se torne um palco para a discussão da política ambiental e da justiça social. A superação da RS conservacionista ou da RS crítica paralisada depende de uma formação que empodere o professor para a Práxis Ecológica.

Essa práxis, conforme a tese busca identificar, é aquela capaz de ir além da crítica retórica, engajando o aluno na intervenção direta e politicamente consciente nas raízes dos problemas socioambientais (Carvalho, 2004). Assim, a RS do professor sobre a EA é, em última análise, o elemento-chave que define se o Curso Técnico em Meio Ambiente cumpre uma função social de manutenção do *status quo* ou de transformação da sociedade.

3.4 A DIMENSÃO POLÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA DOCÊNCIA AMBIENTAL

Compreender as representações sociais dos professores sobre a Educação Ambiental é, em última instância, compreender a política dos sentidos que estruturam a ação docente. A TRS, ao revelar os modos pelos quais o pensamento social organiza o mundo vivido, ultrapassa o campo psicológico e alcança o terreno da ideologia e da cultura (Jodellet, 2001). No caso da EA, essa dimensão política manifesta-se na disputa entre representações hegemônicas, conservacionistas e instrumentais, e representações contra-hegemônicas, críticas e ecológicas. Essa disputa simbólica não é neutra: ela traduz relações de poder que atravessam o currículo e a formação docente. Conforme Freire (1996), toda prática edu-

cativa é um ato político, porque implica escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e para quem se ensina. Assim, quando o professor ancora sua concepção de EA em valores de “ordem”, “limpeza” e “preservação individual”, está, ainda que inconscientemente, reproduzindo a lógica da manutenção. Por outro lado, quando reancia o ensino em valores de justiça, solidariedade e participação, move-se para uma práxis libertadora e coletiva.

A representação social, portanto, é um campo de forças: nela se encontram, em tensão, as ideologias dominantes e as possibilidades de emancipação. A docência ambiental crítica demanda, então, que o professor realize um movimento duplo de consciência: reconhecer-se como sujeito social produtor de sentidos e, simultaneamente, compreender o caráter político desses sentidos. A reflexividade docente torna-se condição essencial para a transformação do núcleo representacional conservador.

Essa perspectiva reforça a pertinência de integrar, na formação docente, espaços sistemáticos de problematização das representações, por meio de metodologias participativas, rodas de conversa e projetos interdisciplinares. Ao trazer à superfície as imagens de “Gaia” e de “labirinto” que estruturam o imaginário docente, a pesquisa de Rodrigues (2024) desvela o caráter simbólico e político da Educação Ambiental e reafirma que nenhuma prática pedagógica é neutra: ou ela mantém o labirinto, ou contribui para desarmá-lo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS NÚCLEOS REPRESENTACIONAIS NO LABIRINTO DE GAIA

A análise de conteúdo minuciosa realizada por Rodrigues (2024) revelou que a Educação Ambiental no IFMA não é um conceito monolítico, mas sim um campo de significados tensionados, onde o discurso crítico-emancipatório coexiste, e frequentemente disputa espaço, com visões instrumentalistas. Essa tensão se manifesta primeiramente no contraste entre a normativa institucional e a práxis docente. A análise documental

confirmou que o discurso macro é, em essência, crítico e alinhado aos pressupostos da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99).

Contudo, na operacionalização do Curso Técnico em Meio Ambiente, o discurso crítico é frequentemente “engavetado” pelo viés técnico-instrumental, que domina a estrutura curricular. Essa ambiguidade gera um campo de incerteza para o docente, e a Representação Social (RS) atua como um guia prático para a ação, preenchendo a lacuna. O problema, portanto, não é o que está escrito nos documentos, mas sim a *Objetivação* que os docentes fazem desses textos em suas mentes; se a *Objetivação* é técnica, o texto crítico se torna letra morta.

Essa dinâmica resultou na identificação de três Representações Sociais que coexistem entre o corpo docente, cada uma com um núcleo figurativo e um conjunto de implicações práticas distintos. A primeira, a Representação Social Conservacionista/Naturalista, é a mais tradicional. Seu Núcleo Figurativo objetiva a EA como “Natureza a ser protegida” (Rodrigues, 2024). A EA é ancorada em valores de preservação biológica e na noção de déficit de informação individual, ou seja, a crise ambiental é vista como um problema de falta de “conscientização”.

Esta RS se manifesta em práticas pedagógicas pontuais e despolitizadas, como campanhas de coleta seletiva, projetos de hortas ou aulas de identificação de espécies. O docente que adota esta RS ignora a dimensão histórica, econômica e cultural do problema, reduzindo a crise a um problema de “mau comportamento” e reforçando a visão de que a solução é puramente técnica, desqualificando a visão transformadora da EAC (Loureiro, 2006).

A formação do futuro técnico, sob esta RS, é limitada à gestão de sintomas, e não à intervenção nas causas estruturais. Em contraste, a segunda Representação Social identificada é a Representação Social Crítica. O seu Núcleo Figurativo objetiva a EA como “Relação Sociedade-Natureza em Conflito Político”. Professores com essa RS possuem um discurso teórico robusto, ancorado em conceitos de justiça social, poder e modelos de

desenvolvimento, utilizando termos como “capitalismo”, “ideologia” e “transformação social”.

No entanto, o achado mais revelador da tese reside na fragilidade da atitude prática desses docentes. Há um evidente descompasso entre o discurso e a ação, o que Rodrigues (2024) atribui à dificuldade de transpor a teoria crítica para a prática em um ambiente curricular rigidamente técnico.

A RS crítica, embora potencialmente emancipatória, acaba caindo em uma paralisia, onde o debate permanece no plano teórico e acadêmico, sem se concretizar em intervenções diretas no currículo ou na comunidade. A práxis docente é, nesse caso, inibida pelo medo de “politizar demais” a sala de aula ou pela falta de apoio institucional que encoraje a militância pedagógica. A terceira e minoritária Representação Social é a Ecológica. Seu Núcleo Figurativo objetiva a EA como “Luta por Direitos e Transformação da Realidade”. Esta é a RS que demonstra maior coerência entre discurso e ação, representando a EA Crítica em sua plenitude, pois está ancorada nos movimentos sociais, na militância e na práxis interventiva no território (ação). O docente ecológico não teme a politização, mas a entende como essencial à sua função, mobilizando os alunos para ações que questionam a política local, o uso da terra e a gestão de recursos (Carvalho, 2004).

A presença minoritária desta RS reforça a conclusão de que o Labirinto é majoritariamente ocupado por concepções que ainda se debatem entre o conservacionismo e a crítica paralisada. A pesquisa vai além da mera catalogação das RS, ao demonstrar seu impacto direto na transversalidade curricular da EA, que é um requisito legal. O modelo de ensino técnico exige que a EA permeie todas as disciplinas.

Contudo, se a RS dominante é conservacionista, a transversalidade se torna superficial. Para ilustrar o contraste, a tese argumenta que em uma disciplina de Hidrologia, a RS conservacionista geraria exercícios sobre o cálculo de vazão e o uso racional da água (foco no indivíduo). Já a RS crítica ou ecológica geraria uma análise da distribuição de água na cidade,

relacionando a escassez hídrica a bairros periféricos e discutindo a privatização de recursos, ou seja, focando na estrutura de poder.

Portanto, a conclusão central é que a Representação Social do professor atua como um obstáculo epistemológico à plena implementação da transversalidade da EA Crítica no IFMA. A RS é o filtro que transforma a intenção do currículo em ato pedagógico, e, no caso do ensino técnico, o filtro majoritário ainda retém a EA na esfera da técnica e do comportamento, limitando a formação do egresso à intervenção superficial, e não à transformação profunda das causas da crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: (IN) CONCLUSÕES PÓS-LABIRINTO

A jornada investigativa proposta pela tese “No Labirinto de Gaia” (Rodrigues, 2024), ampliada e aprofundada neste artigo, confirma a complexidade da Educação Ambiental no contexto do Ensino Técnico Federal. O labirinto revela-se uma encruzilhada de significados e práticas, onde as Representações Sociais dos professores atuam como bússolas, nem sempre alinhadas com a perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

A pesquisa demonstrou que a dificuldade em consolidar a EAC no IFMA reside na coexistência de diferentes núcleos representacionais que tensionam a práxis. A predominância da RS conservacionista, ou a “paralisia crítica” da RS crítica, acaba por manter a EA refém de ações pontuais e despolitizadas. O estudo consolida a ideia de que a RS é o agente mediador que define como o professor concebe e implementa a EA em sala de aula, impactando diretamente a formação do futuro técnico em Meio Ambiente.

Como toda pesquisa, a tese possui limitações, como o recorte restrito a um único *campus* do IFMA, sugerindo a necessidade de estudos comparativos entre diferentes instituições de EPT. No entanto, a profundidade da análise do *corpus* qualitativo permite a proposição de caminhos futuros. Nesse sentido, e conectando a relevância da tese com minhas próprias investigações no doutorado, a compreensão das RS dos docentes

é um passo fundamental para o meu estudo, que se propõe a avançar na cadeia do processo formativo: compreender como estudantes da educação básica constroem representações sobre o meio ambiente.

A partir dos dados e das análises das RS dos estudantes, o objetivo é desenvolver um podcast educativo com episódios que proporcionem a disseminação da Educação Ambiental Crítica. Essa proposta de intervenção pedagógica dialoga diretamente com a tese de Rodrigues (2024), pois busca re-objetivar e desancorar as representações ingênuas ou conservacionistas dos estudantes por meio de uma tecnologia educativa acessível, pautada no compromisso ético com a transformação social e com a construção de uma práxis ecológica mais engajada.

Em conclusão, a tese “No Labirinto de Gaia” é essencial leitura para educadores, pesquisadores e gestores, pois oferece o mapa necessário para reconhecer os desvios conceituais e, assim, pavimentar os caminhos para uma Educação Ambiental verdadeiramente crítica, emancipatória e socialmente implicada, conforme exigido pelas urgências do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. B. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LOUREIRO, C. F. B. *A questão ambiental no pensamento crítico*. São Paulo: Vozes, 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son public et son actualité*. Paris: PUF, 1961.

RODRIGUES, H. L. *No labirinto de Gaia: representações sociais construídas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão sobre Educação Ambiental*. 2024. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 124, p. 1-22, 2005.

UNESCO. Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977). *Educação Ambiental: a grande tarefa*. Brasília: MEC/Secretaria Geral, 1980.