

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Iraelza de Fátima Coelho Monteiro

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PARA PROFESSORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Iraelza de Fátima Coelho Monteiro

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PARA PROFESSORES NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à banca de defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia C. Ortiz Monteiro

Taubaté – SP

2017

Folha de aprovação

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por sua imensa proteção e firmeza com que me olhava nas horas difíceis, o ânimo que me foi dispensado, quando pensava não conseguir dar o passo seguinte, mas em especial quando me acalmou me dando a certeza de que tudo sempre dá certo.

Aos meus amados pais, João França e Graça, por terem me dado a vida e mesmo não tendo a oportunidade dos estudos souberam me transmitir o valor que deve ser dado às pequenas coisas da vida, assim como superar as dificuldades transformando-as em aprendizado. A eles, todo meu carinho.

Aos meus queridos filhos, Priscilla e Danilo, a quem tanto amo, que me incentivaram, me auxiliaram e compartilharam comigo cada etapa conquistada. Se não fossem meus filhos minha vida não teria sentido, pois são eles a razão de toda minha garra e coragem em busca de um futuro mais humanizado. Ao meu genro e afilhado Jederson, que também acompanhou todo processo, demonstrando interesse e socorro na manutenção da impressora.

À minha, para sempre, orientadora, Profa. Dra. Patrícia Diana B. de S.C. Ortiz Monteiro, por compartilhar seus conhecimentos e transmitir confiança e companheirismo durante todo o processo de construção deste trabalho. Nas horas de dúvidas e incertezas lá estava a professora Patrícia, com toda paciência e compreensão, com as devidas orientações, intervenções e contribuições de extrema valia.

À Profa. Dra. Edna Chamon, coordenadora do curso de Mestrado, pesquisadora incansável na busca de novos conhecimentos e oportunidades, pela motivação e provocação para que eu iniciasse esse estudo e, ainda mais, pela nova chance de retornar ao curso quando no meio da caminhada tudo parecia perdido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus familiares, por compartilharem comigo momentos de alegrias, ansiedades e por compreenderem as ausências em alguns momentos festivos, quando eu me dedicava aos estudos e à realização das tarefas.

Aos Professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino, que aceitaram participar da pesquisa, teço meus agradecimentos especiais pela disposição e maravilhosa cooperação. Estendo esses agradecimentos aos Gestores e Professores Coordenadores das escolas municipais que permitiram o acesso aos professores para que a pesquisa pudesse acontecer.

À Alessandra e Rita, secretárias do curso de Mestrado e aos estagiários pela dedicação e orientações necessárias. Agradeço também aos funcionários da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços - EPTS, que sempre se mostravam solícitos nos atendimentos.

A todos os professores do curso de Mestrado, pelo empenho e incentivo na busca pela construção do conhecimento, que leva ao prazeroso caminho da pesquisa. Agradeço, pessoalmente, À Profa. Dra. Rachel Abdalla e ao Prof. Dr. Marcos Furlan pela paciência nas correções desde os primeiros trabalhos, sempre com orientações precisas e importantes para o meu crescimento como pesquisadora e como pessoa.

À Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti e à Profa. Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva, por terem aceitado participar nas bancas de qualificação e defesa, contribuindo com esta pesquisa e com o objetivo maior de compartilhar conhecimentos.

À gestão do município, por conceder, mediante aprovação de lei específica, a bolsa auxílio para os estudos ao longo do curso de mestrado.

Ao José Alexandre Simpson, pela paciência e o conhecimento compartilhado, elementos essenciais presentes nos momentos de dificuldades.

À Pétala Lacerda e sua filha Mayra, pela essencial contribuição e compartilhamento de saberes. Agradeço da mesma forma à Kelly, Benê e Augusto, que me socorreram em um momento decisivo do mestrado, me incentivando a persistir. Agradeço à Kenya Marcon, pelo olhar crítico na leitura do meu trabalho, elemento importante para o meu desenvolvimento.

Por fim, aos colegas de turma e colegas de trabalho, com especial agradecimento à Gabriela Antonia, com os quais compartilhei ansiedades, dúvidas, cansaços e alegrias e todos os colegas de trabalho que estiveram, estão e estarão presentes nesse processo de construção.

A Terra, nossa casa, é viva e abriga uma única comunidade de vida. As forças da natureza fazem da existência uma aventura laboriosa e incerta, mas a Terra fornece as condições ideais para a evolução da vida. [...] O ambiente global, com seus recursos limitados, pertence a todos os povos. A preservação da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um compromisso sagrado (FERRERO, 2004, p. 43-44).

RESUMO

Este estudo refere-se à realização de uma pesquisa voltada à análise das Representações Sociais - RS de um grupo de professores acerca da Educação Ambiental - EA. A pesquisa foi realizada em um município do Vale do Paraíba paulista e desenvolvida em cinco escolas municipais composta por uma amostra de quarenta e um (41) professores atuantes no Ensino Fundamental II, no âmbito de todas as disciplinas que compõem o currículo comum. Tendo como objetivo apreender e analisar as RS relativas à EA dos docentes, organizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, aplicada e exploratória. A coleta de dados desenrolou-se ao longo de quatro (4) fases: análise documental referente às ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Sala Verde; questionários sociodemográficos / reflexivos semiestruturados, aplicados a vinte e cinco (25) professores; entrevistas com outros dezesseis (16) professores, conduzidas e gravadas pela pesquisadora; aplicação de técnica de desenhos, impulsionada por discussões a partir do contorno do mapa do município e um roteiro norteador sobre a EA. Esta fase de elaboração e socialização dos desenhos e dos significados a eles subjacentes envolveu vinte e cinco (25) docentes, distribuídos entre os que optaram tanto pela entrevista quanto pelo questionário, haja vista que a participação nesta fase dos desenhos também ocorrera de maneira voluntária. Para a caracterização sociodemográfica dos sujeitos da pesquisa, foi elaborado um perfil a partir das informações obtidas no questionário semiestruturado e na entrevista. Os materiais coletados foram sistematizados e analisados pelo programa ALCESTE e compreendidos à luz do arcabouço teórico referente à análise de conteúdo e à Teoria das Representações Sociais. Para dar maior fidedignidade ao tratamento dos dados utilizou-se a estratégia da triangulação. A partir dos resultados obtidos ao longo da pesquisa, pôde-se observar que as RS dos professores a respeito da EA no Ensino Fundamental II se organizam, inicialmente, a partir de reflexões mais gerais que aliam a teoria e a prática escolar em um contexto de responsabilidades compartilhadas entre escola, família, sociedade e as características ambientais contemporâneas que primam pelo desenvolvimento humano. Além disso, os dados produzidos apontam para a prática cotidiana na sala de aula como um dos elementos estruturantes das RS dos professores da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano; Educação Ambiental; Ensino Fundamental II; Representações Sociais.

ABSTRACT

This study refers to a survey which analyzed the Social Representations of a group of teachers on Environmental Education. The survey was carried out in a town in the Paulista Paraiba Valley and it was developed in five municipal schools, through which a sample of forty one (41) teachers of the Elementary school, comprising all the subjects which form the common curriculum. An exploratory, applied, descriptive and qualitative survey was developed, focusing on apprehending and analyzing the SR related to the staff's Environment Education practices. Data collection took place within four phases: documentary analysis regarding the actions developed within the scope of the Green Room Project; Sociodemographic/reflexive and semi-structured questionnaires applied to twenty five (25) teachers; interviews with sixteen (16) teachers, conducted and recorded by the researcher; and the technique of drawings which has also been used, stimulated by discussions through the outline of the map of the town apart from a guiding itinerary on EE. The phase of the elaborations and socialization of the drawings and their subjacent meanings involved twenty five (25) teachers, distributed among the ones who chose both the interview and the quiz, as well as their participation in the phase of the drawings, which happened in a voluntary way. In order to produce a sociodemographic characterization, a profile based on information obtained from the semi-structured questionnaires and interviews was elaborated. The materials collected were systematized and analyzed by the ALCESTE program and understood through the theoretical framework referring to the analysis of content and the Theory of Social Representations. In order to make data more reliable, the triangulation strategy has been used. Once results were obtained, teachers' SR concerning EE practice in the Ensino Fundamental II are organized, initially, from the more general thinking allied to the school theory and practice in a context of shared responsibilities between school, family, society and the contemporaneous environmental characteristics which pursue human development. Besides, the data produced point at the daily practice in the classroom as one of the main elements which structure teachers' SR in this study.

KEY WORDS: Human Development; Environmental Education; Elementary School; Social Representations.

LISTA DE SIGLAS

CEMREA - Centro Municipal de Referência em Estudos Ambientais

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental

CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EA - Educação Ambiental

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA - Proposta de Educação Ambiental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Representações Sociais

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEMA – Secretaria de Meio Ambiente

TRS – Teoria das Representações Sociais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Professores distribuídos por área do conhecimento	89
Gráfico 02 - Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa segundo o Gênero	92
Gráfico 03 - Distribuição dos Professores da Pesquisa por Faixa Etária	93
Gráfico 04 - Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa conforme o Estado Civil	94
Gráfico 05 - Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa por Turnos de Trabalho	95
Gráfico 06 - Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa conforme o Tempo de Exercício na Profissão	97
Gráfico 07 - Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa segundo a Renda Pessoal	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias dos artigos identificados	25
Quadro 2 – Principais Políticas Públicas para a EA no Brasil desde 1980	32
Quadro 3 – Objetivos da EA Crítica	39
Quadro 4 – Cartografia das correntes em EA	41
Quadro 5 – Correntes de Longa Duração	42
Quadro 6 – Correntes Mais Recentes	43
Quadro 7 – Organização das etapas de pesquisa	66
Quadro 8 - Características Gerais do Município	70
Quadro 9 – Docente na Rede Municipal	71
Quadro 10 - Alunos matriculados, segundo o nível, na Rede Municipal	72
Quadro 11 – Mapa Esquemático da Classe “Capacitação”	102
Quadro 12 – Mapa Esquemático da Classe “Cotidiano”	106
Quadro 13 – Mapa Esquemático da Classe “Dificuldades e Propostas”	110
Quadro 14 – Mapa Esquemático da Classe “Responsabilidade Socioambiental”	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Sustentável	45
Figura 2 - Professores em processo de elaboração dos desenhos	80
Figura 3 - Professores interagindo na criação de desenho	81
Figura 4 – Escola Ipê Amarelo – Desenho 1	119
Figura 5 – Escola Ipê Amarelo – Desenho 2	121
Figura 6 – Escola Ipê Amarelo– Desenho 3	122
Figura 7 - Escola Paineira – Desenho 1	125
Figura 8 - Escola Paineira – Desenho 2	127
Figura 9 - Escola Paineira – Desenho 3	129
Figura 10 - Escola Flamboyant – Desenho 1	131
Figura 11 - Escola Flamboyant – Desenho 2	133
Figura 12 - Escola Flamboyant – Desenho 3	134

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema.....	19
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Relevância do Estudo	21
1.5 Organização do Estudo	22
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 Pesquisas sobre EA no Brasil	24
2.2 A EA no mundo	28
2.3 Diretrizes para EA formal no Brasil	29
2.3.1 Constituição Federal de 1988	29
2.3.2 Políticas Públicas para EA no Brasil	30
2.4 As abordagens da EA: Discussão crítica e conservadora	36
2.4.1 Diferentes abordagens da EA	40
2.5 Espaços Educadores Sustentáveis	44
2.6 A EA na Escola	47
2.7 Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental	50
2.8 Teoria das Representações Sociais - TRS	53
2.8.1 Fenômeno das Representações Sociais	56
2.8.2 Objeto das Representações Sociais em Educação Ambiental	61
3. MÉTODO.....	65
3.1 Tipo de Pesquisa.....	68
3.2 O <i>locus</i> da pesquisa	69
3.3 População	71
3.4 Instrumentos de coleta de dados	73
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados	75
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	82
4. RESULTADOS	85
4.1 O Início de Tudo: Projeto Sala Verde	85
4.2 Perfil sociodemográfico dos professores	89
4.2.1 Distribuição de professores por disciplina.....	89
4.2.2 Distribuição dos Professores por Gênero	91
4.2.3 Distribuição dos Professores por Faixa Etária.....	92
4.2.4 Distribuição dos Professores por Estado Civil	93
4.2.5 Distribuição dos Professores por Renda Pessoal, Turnos de Trabalho e Tempo de Exercício na Profissão.	94
4.3 Mapa Conceitual da análise de conteúdos	98
4.3.1 Classe “Capacitação”	101
4.3.2 Classe “Cotidiano”	105
4.3.3 Classe “Dificuldades e Propostas”	109
4.3.4 Classe “Responsabilidade Socioambiental”	114
4.4 Análise dos desenhos.....	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136

6. REFERÊNCIAS	140
7. APÊNDICES	149
7.1 Instrumento de Coleta de Dados: Roteiro de Questionário e Entrevista	149
7.2 Instrumento de Coleta de Dados: Contorno do Mapa	152
7.3 Instrumento de Coleta de Dados: Oficinas de Desenhos.....	153
7.4 Instrumento de Coleta de Dados: Preparação das Entrevistas para o ALCESTE	157
7.5 Instrumento de Análise de Dados: Classe (Exemplo) gerada pelo ALCESTE	167
7.6 Termo de Autorização à Instituição	170
8. ANEXOS	171
Anexo A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido	171

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental - EA¹ reúne aspectos essenciais nas práticas dialógicas que problematizam a realidade, contribuindo fundamentalmente para a formação de valores, atitudes e mudanças comportamentais (LOUREIRO, 2012). Organizando-se por meio de elementos relevantes no cenário do desenvolvimento para cidadania, a EA delinea os aspectos que estabelecem a comunicação entre sociedade e Meio Ambiente. Com base na intrínseca relação entre homem e natureza, a EA se manifesta em favor das novas demandas que primam por mudanças comportamentais e estruturais em um cenário marcado pela instantaneidade, rapidez e consumo a qualquer custo, sem pesar os riscos ambientais inerentes às práticas desenvolvidas contemporaneamente.

Para fins deste trabalho foram utilizados as proposições teóricas de Edgar Morin (2000), que descreve a EA como nada mais do que a própria educação, que tem como objetivo final melhorar a qualidade de vida e ambiental da coletividade e garantir a sua sustentabilidade. Para tanto, é necessário que o educador seja capaz de escolher as melhores estratégias educativas para atuar sobre os problemas socioambientais e, com a participação da comunidade escolar, tentar resolvê-los.

Compreende-se, a partir da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Meio Ambiente – PCN/MA² (BRASIL, 1998), que a EA, para a educação de forma geral, e também para a escola, é um grande desafio, pois possui como principal finalidade contribuir com o processo de formação identitária do cidadão, atribuindo-lhe a responsabilidade pela proteção do meio ambiente e tudo a ele relacionado.

Nesse sentido, a EA no âmbito da educação formal se constitui como ferramenta eficaz e determinante na busca pela qualidade de vida. No Brasil, a EA se desenvolveu por meio de discussões e das preocupações da sociedade com a qualidade de vida e com a sobrevivência das gerações presentes e futuras. Nessa visão, compreende-se a EA como concebida a partir de debates ecológicos e herdeira das reflexões a respeito de alternativas para novas maneiras de relacionamento entre os grupos sociais e o meio ambiente (CARVALHO, 2012).

¹ A partir deste momento, o termo “Educação Ambiental” aparecerá sob a sigla EA, a menos que seja parte de título de documento ou componente de citações diretas.

² PCN é a sigla comumente adotada para referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive pelo próprio Ministério da Educação, que assina o documento.

A EA não esteve entre as principais preocupações educacionais durante, praticamente, todo o século XX. Somente a partir da década de 1960, após a Segunda Guerra Mundial, iniciarem-se discussões relacionadas a esse tema.

Para refletir sobre a problemática ambiental a partir de uma visão crítica e amplificada, é preciso que as discussões estejam situadas na dimensão da esfera pública, passando pelas questões de cunho ecológico, de ordem social e econômica, de forma que se entenda que todas essas dimensões só fazem sentido quando inseridas no contexto da sociedade capitalista. É sob este cenário que, nos anos de 1970, os primeiros movimentos ecológicos começam a se organizar no país. Não apenas no Brasil, como na América Latina de maneira geral, a década de 1970 “é marcada pela luta pela democracia em um contexto de governos autoritários” (CARVALHO, 2012. p.48-49). A partir disso, durante o processo da redemocratização e abertura política, os movimentos sociais que já se organizavam começaram, efetivamente, a se destacar nas lutas sociais. Dentre esses movimentos se desenvolve o movimento do ecologismo, marcado pela contestação e pelos ideais libertários da contracultura (CARVALHO, 2012).

Para Sachs (1995), o longo período que se sucedeu à Segunda Guerra Mundial foi marcado por múltiplos conflitos e violações dos direitos fundamentais humanos, caracterizados a partir dos regimes autoritários vigentes da época, banindo a liberdade de expressão nos aspectos políticos, religiosos e até mesmo de cunho étnico, na utilização de práticas punitivas de uma suposta democracia.

De acordo com os estudos nesse contexto, as Nações Unidas buscaram modificações satisfatórias nos rumos da história, prezando pelos termos de paz e desenvolvimento. Não que, no decorrer dos séculos, conflitos locais não voltaram a acontecer, mas esses tratados permitiram evitar o conflito mundial, que poderia levar ao holocausto nuclear (SACHS, 1995).

As Nações Unidas convocaram para o mês de março de 1995, em Copenhague, um encontro de cúpula dos chefes de Estado, consagrado ao desenvolvimento social. A data da reunião está marcada de símbolos. É que 1995 marca o quinquagésimo aniversário do lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima, fim da Segunda Guerra Mundial e da criação da ONU. [...] um balanço em claro-escuro do meio século transcorrido, refletir sobre a possibilidade de se modificar o rumo dos próximos 50 anos [...] (SACHS, 1995, p.29).

Explica Loureiro (2012), que o perfil da EA no Brasil se desenvolve permeado pela problemática ambiental de uma sociedade construída ao longo de um contexto histórico cujas dimensões patrimoniais, assistenciais e paternalistas estão longe de serem consideradas

favoráveis aos interesses públicos. Logo, não sendo um ideal republicano da igualdade não promove a democracia de fato, e os interesses são determinados pelas pessoas que detêm o poder, não favorecendo aos interesses sociais igualitários adquiridos (LOUREIRO, 2012).

Discurso ou não, o modelo de “desenvolvimento sustentável” que ora se encontra vigente prima pela noção de valores universais que orientam a humanidade para a solidariedade em busca de soluções tecnológicas para um ambiente reificado, ou seja, desnaturalizado.

Entretanto na década de 1980, novas compreensões teóricas e políticas começam ser difundidas no Brasil, ainda que sejam divulgadas de maneira incipiente, em virtude da censura imposta pelo regime autoritário vigente à época. Na contramão, grupos populares internalizam essas novas discussões e as problematizam como parte da prática educativa que lhes era característica.

Com a crescente reprodução das desigualdades de classes sociais e a degradação das culturas tradicionais, parte do movimento ambiental passou a criticar e a denunciar a problemática voltada às causas ambientais. Neste cenário, as questões voltadas ao meio ambiente começaram a ser repensadas. A palavra “socioambiental” passou ser utilizada como estratégia política, para chamar atenção para a crise ambiental relacionada às relações sociais, diferenciando-se do termo ambientalismo “marcado por uma leitura biologizante de ambiente” (LOUREIRO, 2012, p.82-83).

Nesta perspectiva, as pesquisas se intensificaram e, em decorrência disso, os cientistas começaram a disseminar à população as urgências em cuidar do MA.

A questão ambiental, no Brasil, se intensifica nos discursos e estudos no curso da década de 1960 após uma fase de intenso crescimento urbano. Com a crise do petróleo no final dos anos sessenta e início da década de setenta, a reflexão acerca do futuro, que se apresenta incerto, começa a ser exposta no pensamento político, social e filosófico levando ao questionamento da participação do homem no planeta (BRASIL, 1995).

Diante deste contexto, somente no final do século XX, vieram à tona preocupações que originaram uma nova área do conhecimento, a Ecologia, que passaria a fazer parte dos estudos relacionados ao meio ambiente. Apenas na década de 1970 que o termo “ecologia” começou a ser divulgado amplamente para a população e passou a ser reconhecido pela sociedade em geral (BRASIL, 1997).

Desde então, a temática passa a fazer parte das políticas públicas educacionais, tornando a reflexão sobre qualidade de vida uma prática inerente à educação no Ensino Fundamental, ainda que o trabalho voltado às questões ambientais não se revele em toda sua

complexidade. No Brasil, assim como em outros países, havia preocupação com o futuro do planeta, mas as discussões giravam em torno da preservação das espécies naturais como um bem, ou seja, uma fonte esgotável destinada à população, à geração de renda e ao abastecimento econômico do país.

De acordo com os PCN (1998), em meados do século XX, a ciência relacionada à Ecologia intensificou suas pesquisas acerca da preservação ambiental, dada as grandes preocupações com a devastação dos ecossistemas e pela destruição de áreas que, até então, encontravam-se preservadas. Os cientistas da área da Ecologia se uniram aos movimentos ambientalistas no sentido de somar forças, uma vez que constataavam o distanciamento humano em relação ao meio em que vivem (BRASIL, 1998).

Após a Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir da década de 60, intensificou-se a percepção de a humanidade caminhar aceleradamente para o esgotamento ou a inviabilização de recursos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Assim sendo, algo deveria ser feito para alterar as formas de ocupação do planeta estabelecidas pela cultura dominante. (BRASIL, 1998, p. 176)

Neste cenário, ganham espaço os estudos que apontam a exploração dos recursos ambientais como um prelúdio dos danos que se concretizariam no futuro. As preocupações começam a ser divulgadas para a população e os representantes de alguns países passam a buscar alternativas para amenizar os malefícios causados com a destruição do planeta. Além disso, são divulgados e enaltecidos os benefícios que podem ser obtidos por meio da preservação ecológica, a fim de incitar um processo de conscientização coletiva. Aponta-se, neste cenário, a necessidade de mudança de paradigma, especialmente por meio de uma educação renovadora e libertadora (DIAS, 2010).

Dessa forma, o Brasil, um país com vasta extensão territorial e apresentando uma das maiores biodiversidades que se tem conhecimento no planeta, tornou-se alvo de interesse econômico em todo mundo. A ampla variedade característica do ecossistema brasileiro tornou-se cobiçada e alvo de interesse nas discussões ambientais, em razão das quais houve o surgimento de importantes encontros entre as nações, desde oficinas e seminários, até grandes conferências internacionais, a exemplo da Eco 92 - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Cúpula da Terra e realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992.

Nesse momento histórico, questionou-se os modelos de desenvolvimento vigentes, postulando-se, inclusive, que a qualidade de vida não depende, apenas, dos avanços

científicos e tecnológicos e, muito menos, de recursos financeiros. O conceito de desenvolvimento não está, portanto, ligado ao processo de devastação.

A população que, até então, se encontrava à parte dos assuntos relacionados ao meio ambiente passa a tomar conhecimento de ações que viriam integrar o cuidado com o planeta às responsabilidades humanas.

Nesse contexto, a EA surge no Ensino Fundamental como um elemento primordial, que visa agregar o ensino às mudanças de comportamento, salientando a importância das transformações individuais e coletivas, propondo ações concretas e diferenciadas no âmbito escolar.

Conforme consta nos PCN sobre meio ambiente (1998), a interdependência mundial se dá também sob o ponto de vista ecológico: o que se faz num local, num país, pode afetar amplas regiões e ultrapassar várias fronteiras, por isso a necessidade de expandir as discussões (BRASIL, 1998).

Se, por um lado, a garantia e ampliação das discussões sobre o assunto apresentam-se por meio de uma gama de estudos básicos sobre a questão, por outro lado, há a constatação de quão complexo pode ser o tratamento desse tema, compreendido como um desafio para a construção de uma educação de qualidade, que efetivamente mobilize todos os atores envolvidos no contexto escolar. Conforme consta nos PCN (BRASIL, 1997), as questões ambientais trilharam caminhos durante alguns séculos até chegar à forma como as discussões ocorrem nos dias atuais. Apontada como umas das principais recomendações para investimento no combate à crise e a proposta de melhoria de qualidade de vida, a EA desponta como uma ferramenta integrada ao ensino, devendo valorizar mudanças posturais, comportamentais, procedimentais e atitudinais dos indivíduos.

Dessa forma, a EA assume a função de estimular o educador a acreditar na sua capacidade de atuação, individual e coletiva, e a exercitá-la, a fim de contribuir para que o mesmo ocorra com as pessoas e com os grupos com os quais atuam. (SORRENTINO, 2001). Assim, a EA é uma ferramenta bastante importante também para a formação dos professores, no sentido de torná-los preparados para abordar a temática nas salas de aula, com sensibilidade e domínio dos conteúdos.

Nesse contexto, como afirma Gadotti (2008 a), educar para a sustentabilidade, na sua essência, significa educar para uma vida de “simplicidade voluntária e quietude” (GADOTTI, 2008 a, p.76), enfatizando que novos valores, como o saber descobrir, escutar e compartilhar precisam ser agregados na vida das pessoas, seja na escola, no trabalho, na família, ou qualquer lugar em que habita o ser humano.

A preocupação com este estudo constituiu-se a partir do interesse pelo tema, das relações de sentido criadas ao longo da experiência profissional da pesquisadora junto a professores que participaram de projetos de EA, especialmente o Projeto Sala Verde³.

Assim, buscou-se compreender as Representações Sociais⁴ docentes a respeito da EA em escolas públicas de Ensino Fundamental II, situadas em um município do Vale do Paraíba paulista, com vistas a analisar como o conjunto de docentes representa seus entendimentos sobre o assunto.

Mediante esse desejo, alguns questionamentos foram levantados: As escolas desenvolvem trabalhos relativos à EA? Como estão sendo esses trabalhos? Quais as representações norteadoras das abordagens dessa temática na escola?

À medida que essas representações se faziam presentes, maior se tornava a vontade em observar e compreender os significados construídos a respeito da EA nas RS dos professores e, dessa forma, consolidou-se o tema aqui apresentado.

1.1 Problema

Dada a emergência com que as questões relacionadas à sustentabilidade precisam ser tratadas, motivada pelas discussões suscitadas ao longo da atuação profissional da pesquisadora e, por fim, apoiada na crença de que a escola é um espaço potencialmente capaz de fomentar as discussões, ampliar as reflexões e transformar comportamentos, tomou forma o problema de pesquisa aqui desenvolvido: quais as RS dos docentes em relação à EA no Ensino Fundamental II?

Ao discutir a escola como espaço que reúne, ao mesmo tempo, diferentes tipos de atores – alunos, professores, gestores, equipe pedagógica, funcionários, familiares e comunidade no entorno – pode-se perceber a importância que esse ambiente tem para ampliar a reflexão sobre aspectos fundamentais da cidadania. Nesse sentido, Morin (2000) considerou sete saberes fundamentais para educação do futuro⁵, que, nesta perspectiva, deve contribuir para um processo de tomada de consciência, que se traduza em vontade de realizar efetivamente a cidadania em seu significado pleno, cabendo ao educador criar condições para

³ O Projeto Sala Verde constitui parte importante desta pesquisa e será apresentado em detalhes na seção 4.1, inclusive porque foi uma das motivações para realização dessa pesquisa.

⁴ A expressão “Representações Sociais” será indicada, a partir deste momento, como RS.

⁵ Para Morin (2000), os sete saberes são compreendidos como as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

que a EA seja incorporada como filosofia de vida e expressa por meio de uma ação transformadora.

Diante desse contexto, identificar quais os significados subjacentes às RS dos docentes no que concerne à EA no Ensino Fundamental II é primordial para que se possam compreender as estratégias utilizadas por eles, os resultados obtidos e os avanços necessários ao se enfatizar a importância da EA no escopo de atuação das disciplinas escolares.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O intuito desta pesquisa é compreender as RS dos professores acerca da EA nas escolas de Ensino Fundamental II.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar quais os pressupostos dos docentes para o desenvolvimento da EA na escola de Ensino Fundamental;
- Identificar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- Conhecer, por meio dos desenhos, como a EA é apreendida pelos professores do Ensino Fundamental II, identificando as bases de suas RS.
- Apreender as RS dos docentes sobre EA, compreendendo quais os significados subjacentes a elas e como esses são expressos nos discursos;
- Analisar como as facilidades e as dificuldades para realização da EA nas escolas são expressas pelos professores e como essas podem repercutir nas suas RS.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa tem como objeto a “Educação Ambiental”, conforme proposta nos PCN, e busca conhecer as RS de um grupo de professores a respeito da EA, identificando como esses sujeitos representam o tema no contexto da educação formal.

O estudo foi realizado com professores do Ensino Fundamental II situados em um município localizado na região do Vale do Paraíba Paulista.

Foram selecionadas cinco (5) escolas da rede municipal, eleitas a partir dos seguintes critérios: localização em diferentes regiões geográficas da cidade, disponibilidade cedida pela

gestão da escola para o desenvolvimento da pesquisa e anterior envolvimento dos docentes com o projeto intitulado Sala Verde.

Os professores convidados para participar da pesquisa foram aqueles que, mediante aceitação prévia e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ministram aulas para turmas de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II. Para participar deste estudo, foram feitos os convites ao número máximo de professores das disciplinas constituintes do currículo escolar, nesta etapa da educação formal: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, Inglês, História, Língua Portuguesa, Matemática e professores Especialistas - professores que fornecem assistência a alunos que apresentam necessidades educacionais diferenciadas. Por se tratar de uma pesquisa com participação voluntária, os professores convidados tiveram total liberdade para aderir, ou não, à pesquisa.

1.4 Relevância do Estudo

O desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na perspectiva dos temas abordados pelos PCN - Ética, Saúde, Consumo e Trabalho, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Meio Ambiente - podem se tornar, junto às escolas, aos alunos, aos professores, à equipe gestora, aos familiares e à comunidade local um aliado na construção do conhecimento. Esses temas são imprescindíveis na constituição de espaços revigoradores, que fomentem reflexões, estudos e a efetivação de uma prática cidadã. O diálogo a partir desses temas tende a fortalecer a relação entre a comunidade e a escola, podendo, tanto nos resultados como nas responsabilidades, chegar às instâncias superiores da administração pública (BRASIL, 1998).

O papel da EA, nesse contexto, torna-se mais urgente. É preciso, como aponta Dias (2010), oferecer mais formação e ampla qualidade nas capacitações já empreendidas, pois a educação ainda não problematiza com os/as estudantes as consequências ecológicas dos seus atos. Segundo a concepção do autor (2010), a escola deve buscar transcender a educação que treina e que remete aos alunos, apenas, efeitos momentâneos, efêmeros, não construindo ou não se consolidando como conhecimento que perdura para a vida.

Ainda impera uma instigante indefinição política, provocada por ignorância ambiental (aquele “Analfabetismo Ambiental” referido na Conferência sobre Educação para Todos, Tailândia, 1992). Afinal, não se compreende de outra forma a indiferença de muitos setores à causa ambiental, à necessidade de mudanças na relação humanos-ambiente (DIAS, 2010, p. 10).

Para Dias (2010), cabe à Educação a responsabilidade pela disseminação e (re)construção de uma sociedade voltada às mudanças de hábitos, com enfoque no comportamento responsável, no pensamento crítico e no comprometimento do homem com o seu meio.

Partindo dessa responsabilidade que, segundo Dias (2010), é inerente à escola, é importante compreender como a educação formal vem buscando meios e estratégias para trabalhar temas importantes da EA, que conduzam à incorporação de valores como desenvolvimento sustentável e qualidade de vida, à prática comportamental dos alunos e, por extensão, de toda a comunidade escolar e do contexto no qual esta está inserida.

Ao se tratar da EA no cenário nacional, sobretudo no campo acadêmico, Souza e Salvi (2012) apontam para as fragilidades características dessa área de estudo e atuação no Brasil, sobretudo do ponto de vista epistemológico (SOUZA e SALVI, 2012). Sendo assim, o presente trabalho buscou identificar nas RS dos professores um panorama acerca dos elementos que envolvem a EA nas escolas e quais as bases conceituais que edificam essas RS.

Portanto, ressalta que se espera com este estudo, refletir junto aos professores sobre a EA nas escolas, de uma maneira que todos se vejam envolvidos no processo. Para que a escola cumpra seu papel de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho, como definem a Constituição Federal (1988) e a LDB (Lei nº 9394/96), as incumbências relacionadas à educação para a cidadania precisam ser exercidas plenamente. Para Dessen e Polonia (2007), faz-se necessário garantir condições ao desenvolvimento integral dos alunos e de suas famílias, bem como da sociedade.

1.5 Organização do Estudo

Este estudo se desenvolveu a partir de alguns momentos nos quais, simultaneamente ou não, foram estabelecidos procedimentos para a construção e delimitação do objeto desta pesquisa.

O estudo e o contato direto com o arcabouço teórico a respeito da EA e da Teoria das Representações Sociais - TRS compuseram a primeira etapa necessária para a organização do trabalho e, ainda que tenha sido a primeira etapa, essa não se findou, pois a cada releitura se apreendeu aspectos novos de textos e reflexões que se agregaram ao repertório da pesquisadora. Nesse sentido, definir efetivamente qual seria o problema de pesquisa, a ser analisado aqui, exigiu um ir e vir constante, característico do processo de organização de uma pesquisa.

Além dos referenciais teóricos principais, houve a necessidade de identificar e recorrer a fontes secundárias, uma vez que a perspectiva oferecida por essas se diferencia daquela fornecida pelos primeiros. As fontes secundárias atualizam os debates clássicos a partir de análises mais contemporâneas, permitindo o reconhecimento de novas variáveis a serem consideradas para a compreensão do problema desta pesquisa, especialmente por meio de estudos de casos. Todo o processo de identificação e escolha das fontes principais e secundárias será apresentado na seção 2, por meio da revisão da literatura.

Houve também, na etapa de seleção de referências, a necessária reflexão sobre quais seriam as ferramentas metodológicas mais adequadas para a obtenção dos dados, bem como sua posterior análise. O conjunto das metodologias utilizadas é apresentado na seção 3, momento do trabalho no qual é possível, ainda, conhecer detalhadamente a população dos sujeitos pesquisados, bem como as questões procedimentais mais fundamentais.

Na seção 4, há a exposição dos resultados, organizados a partir de classes de significados e sistematizados em mapas conceituais. Dessa forma, portanto, os dados obtidos por meio dos procedimentos metodológicos são organizados e compreendidos à luz da análise de conteúdo. Ainda nesta seção, são apresentadas as análises dos desenhos, interpretadas à luz das TRS, em consonância com os discursos e a literatura, conforme a estratégia da triangulação de dados (MINAYO, 2005).

Na seção 5, por fim, são retomadas algumas considerações que refletem toda a trajetória da pesquisa e que sistematizam, preliminarmente, a análise dos resultados sobre as RS dos professores a respeito da EA nas escolas de Ensino Fundamental II, bem como apresentam possíveis caminhos para a efetiva abordagem da EA nas escolas como ferramenta de transformação social.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A presente seção trata da revisão de literatura sobre os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Também apresenta o levantamento das produções científicas referentes aos artigos disponíveis no SciELO (*Scientific Eletronic Library*), Google Acadêmico, periódicos e livros envolvendo a temática principal desse estudo: Educação Ambiental e Representações Sociais.

Fazer um levantamento bibliográfico das produções científicas em diversos estudos voltados à temática da EA permitiu visualizar, identificar e contextualizar o aporte teórico em relação à pesquisa realizada. É importante salientar que a revisão de literatura foi fundamental para cada uma das etapas relacionadas a este estudo, definindo um cenário específico que norteou todo trabalho. Além disso, por se tratar de uma pesquisa que busca compreender elementos da educação pública, foi imprescindível selecionar os documentos que a regulamentam no Brasil e que estabelecem suas diretrizes gerais.

2.1 Pesquisas sobre EA no Brasil

Com o intuito de levantar os artigos acadêmicos produzidos no Brasil e que dialoguem com este projeto de pesquisa, recorreu-se ao SciELO. Esse portal organiza-se como uma biblioteca *online* que abriga inúmeros periódicos científicos brasileiros, colocando à disposição dos usuários uma interface eficiente para busca e obtenção de artigos. Durante a busca foram utilizados os descritores que melhor favoreciam o discernimento, a abrangência e relevância do tema.

Delimitou-se o período de busca em seis (6) anos, de 2010 a 2015, pois a opção por estudos mais contemporâneos serve exatamente ao propósito de tomar esses trabalhos como fontes de pesquisa secundárias, que possam atualizar as reflexões conceituais mais clássicas por meio de análises mais recentes.

Como o tema central da pesquisa foi organizado a partir do interesse em identificar as RS de professores do Ensino Fundamental II acerca da EA desenvolvida em escolas públicas municipais. Além dos documentos que regulam e garantem oficialmente a aplicabilidade da EA no Ensino Fundamental, foi necessário estabelecer quais assuntos que, direta ou indiretamente, estariam relacionados aos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, optou-se por restringir a busca a artigos publicados a partir de 2010 e correlacionados a alguns termos descritores selecionados a partir de temas que dialogam diretamente com o projeto e são pertinentes à pesquisa.

Isso permitiu apreender o cenário da produção acadêmica no Brasil, avaliando quantitativamente para quais temas dirige-se o interesse dos pesquisadores brasileiros, além de permitir, posteriormente, uma avaliação qualitativa dos artigos, o que constitui importante fonte de diálogo com a realidade analisada nesta pesquisa.

O primeiro termo descritor inserido na plataforma foi “Educação Ambiental”, gerando cento e noventa e nove (199) resultados. Desses, cento e um (101) artigos foram publicados entre os anos de 2010 e 2015. Para prosseguir com a análise, preferiu-se utilizar os resumos de todos os artigos do período, criando categorias temáticas, a fim de melhor organizá-los, conforme descrito no quadro um.

O quadro 1 apresenta os registros dos artigos, distribuídos segundo as categorias identificadas.

Termo Descritor: EA	
Categorias - temas	Ocorrências
Conceito / epistemologia	16
Ensino Superior: currículo e representações sociais	15
Política pública	12
Educação Informal	12
Estratégias didáticas / Ensino Fundamental e Médio	11
Extrativismo e conservação / mudança de comportamento	10
Representações da comunidade / Conflitos e identidades	8
Formação Continuada Professores	5
Saúde / hospitais / qualidade de vida	4
Representações Sociais / Professores da educação básica	2
Temas Transversais/ Currículo/ Ensino Médio	2
Pedagogia Queer	2
Turismo e sustentabilidade	1
Análise literária	1
TOTAL	101

Quadro 1- Categorias dos artigos identificados

Fonte: Organizado pela Autora

Diante dessas ocorrências observam-se algumas informações relevantes para a compreensão do cenário de produções acadêmicas do Brasil. Há uma concentração relativa de artigos quinze (15) que refletem sobre a EA, pensada a partir da ótica do Ensino Superior, principalmente nos cursos de graduação voltados às licenciaturas. Há, portanto, um grande investimento intelectual para pensar os aspectos de formação dos professores. Muito menos, no entanto, se faz para investigar a atuação desses professores depois de formados, o que pode ser observado nas ocorrências “Formação Continuada Professores”, com apenas cinco (5) artigos.

Em relação à abordagem do tema “Educação Ambiental” nos diferentes níveis de ensino, pode-se notar onze (11) ocorrências na categoria “Estratégias didáticas / Ensino Fundamental e Médio”, das quais duas voltam-se à compreensão de materiais didáticos e, quatro à análise das estratégias utilizadas em EA no Ensino Fundamental. Os cinco (5) artigos restantes focalizam as estratégias didáticas por si só ou compreendem os anos do Ensino Médio.

Nesta primeira etapa, de análise dos resultados com o termo descritor “Educação Ambiental” destacou-se um artigo que contribuiu para a compreensão do cenário de produção acadêmica do Brasil. Denominado “A pesquisa em educação ambiental: um panorama sobre sua construção”, de Daniele Cristina de Souza e Rosana Figueiredo Salvi, publicado em 2012. O artigo tem como objetivo a análise da “[...] produção da pesquisa acadêmica em EA no Brasil nas últimas décadas, acentuando o crescimento numérico dessa produção e procurando situar atuais vertentes no âmbito da pesquisa acadêmica” (SOUZA e SALVI, 2012, p. 111). Ainda que o período analisado pelas pesquisadoras seja muito mais amplo do que aquele considerado neste texto, a leitura do artigo identificou pontos e questões de extrema relevância, inclusive para compreensão do tipo de produção acadêmica publicada a partir de 2010.

O descritor “Educação Ambiental” não foi suficiente para dar conta da complexidade do objeto. Outras buscas foram necessárias a fim de compreender as produções no Brasil de temas relacionados ao objeto desta pesquisa.

Com o termo “transversalidade”, houve apenas seis resultados positivos no período entre 2010 e 2015, mas a leitura dos resumos desses artigos indicou quase nenhuma aproximação com o tema desta pesquisa. Já com o termo “temas transversais”, o único resultado positivo tem uma aproximação considerável, visto que o artigo de Alexandre Maia Bomfim (2013) “Parâmetros Curriculares Nacionais: uma revisita aos temas transversais meio

ambiente e saúde” analisa como as percepções a respeito desses temas são incorporadas nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas.

Em seguida, optou-se por recorrer à noção de cidadania que, por estar implícita em vários temas, gerou um número de resultados muito grande. Encontrou-se 381 artigos publicados no SciELO, mas a grande maioria se distanciava completamente do objeto desta pesquisa. Diante disso, optou-se por outros descritores para restringir esses resultados: “cidadania AND educação”, com um resultado no período, mas sem relação direta com esta abordagem e; “cidadania AND meio ambiente”, com somente um resultado. O artigo “Educação Ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade”, de Hebert Kondrat e Maria Delourdes Maciel (KONDRAT e MACIEL, 2013).

Para investigar a formação de professores, utilizaram-se diferentes combinações. Primeiro optou-se por “formação de professores AND educação ambiental”, com oito resultados positivos, dos quais três relevantes, mas que já haviam aparecido na busca por “educação ambiental”.

Em continuidade, buscou-se as expressões: “formação contínua”, “formação contínua de professores”, “formação continuada”, “formação continuada de professores”, “formação continuada do professor”, “formação continuada docente”, “formação continuada na escola” e “formação dos docentes”. Somados os resultados dessas buscas, têm-se trinta e dois (32) artigos entre 2010 e 2015, mas nenhum que se mostre esclarecedor para compreender as RS dos professores a respeito da EA, nem diante da possibilidade de pensar a EA na perspectiva da formação continuada de professores.

Contudo, ainda relativo à formação, os dois últimos descritores trouxeram resultados com apenas um (1) artigo, mas que, potencialmente, podem se tornar pontes de diálogo com esta pesquisa. Com o termo descritor “formação educador ambiental” apareceu o artigo de Magalhães Jr. e Tomanik (2013), “Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores”. E, por fim, com a expressão “formação educadores campo”, obteve-se como resultado o artigo “Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças”, de Maria Emília Caixeta (2013).

Diante da análise das produções encontradas na revisão, o percurso para o estudo foi se delineando e, aos poucos, se ampliou a base do conhecimento acerca do objeto desta pesquisa. Contudo, ao longo do processo de leitura e compreensão dos artigos e textos

acadêmicos, novos aportes teóricos foram sendo incorporados à análise e muitos destes não figuravam nesta pesquisa com os termos descritores.

O ato de pesquisar exige uma reflexão constante e, justamente por essa razão, a inclusão de novos aportes teóricos é sempre relevante, haja vista o contato com as indicações da orientadora, dos demais docentes do curso, das componentes da banca de qualificação e de todo o processo de construção da própria análise. Nesse sentido, cada novo contato com uma referência abre inúmeras outras questões conceituais que ainda não haviam sido pensadas, exigindo uma busca por outros diálogos e reflexões que as elucidem e auxiliem na compreensão do objeto da pesquisa.

2.2 A EA no mundo

A problemática ambiental gerou mudanças complexas que afetam a sustentabilidade humana do planeta, propondo a necessidade de internalizar as bases ecológicas e os princípios jurídicos e sociais para a gestão democrática dos recursos. Esses processos estão intimamente vinculados ao conhecimento das relações sociedade-natureza: não só estão associados a novos valores, mas a princípios epistemológicos e estratégias conceituais que orientam a construção de uma racionalidade produtiva sobre as bases de sustentabilidade ecológica e equidade social. Desta forma, a crise ambiental problematiza o pensamento metafísico e a racionalidade científica abrindo novas vias de transformação do conhecimento através de um novo saber que permita realizar uma análise integrada da realidade (LEFF, 2001).

Segundo Barbieri (2005), a preocupação com os problemas ambientais decorrentes dos processos de crescimento e desenvolvimento deu-se lentamente e de forma diferenciada, podendo ser caracterizada de três maneiras. A primeira baseia-se na percepção de problemas ambientais localizados e atribuídos à ignorância, negligência, dolo ou indiferença das pessoas e dos agentes produtores e consumidores de bens e serviços. Na segunda, a degradação ambiental é percebida como um problema generalizado, porém confinado aos limites territoriais dos Estados Nacionais, sendo a gestão inadequada dos recursos uma das causas básicas dos problemas percebidos. Na última forma de compreensão, a degradação ambiental é percebida como um problema planetário que atinge a todos e que decorre do tipo de desenvolvimento aplicado pelos países. Esta nova maneira de perceber as soluções para os problemas globais, que não se resumem apenas a uma visão ecológica, mas que incorporam as dimensões sociais, políticas e culturais, como a pobreza e a exclusão social.

2.3 Diretrizes para EA formal no Brasil

Com o intuito de compreender o cenário a partir do qual a questão ambiental emerge como tema a ser trabalhado na educação formal no Brasil, recorreu-se a literaturas oficiais, produzidas pelo governo federal e que atuam como fontes norteadoras das ações e políticas a serem implementadas nas escolas públicas. São documentos que organizam as bases curriculares nacionais a fim de que a aprendizagem dos alunos, em todo o território nacional, esteja apoiada em uma base comum de conceitos e abordagens. Além disso, eles também atuam como ferramenta da formação docente, pautando as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula (BRASIL, 2012 a).

Nesse sentido, foram selecionadas, entre as inúmeras publicações existentes, aquelas consideradas fundamentais para a emergência da EA como tema da educação formal, quais sejam: Constituição Federal Brasileira/1988, Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012 a).

2.3.1 Constituição Federal de 1988

O texto constitucional, promulgado em 05 de outubro de 1988, indicou uma série de mudanças no contexto brasileiro. Mudanças no âmbito político e administrativo e transformações nos direitos sociais que deveriam ser ofertados aos cidadãos, entre os quais a educação. Nos termos da lei, o capítulo III garante a universalidade e obrigatoriedade da educação pública. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998).

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a reconhecer a pertinência da questão ambiental, fazendo menções diretas ao meio ambiente, à EA e à proteção da natureza. No escopo desses avanços, o artigo 225 do texto legal especifica:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: [...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988).

No texto da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) há dezoito menções à expressão “meio ambiente”, cinco à palavra “ambiental”, entre as quais a definição da obrigação do Estado em promover a EA, como citado anteriormente. Portanto, ainda que não haja tanta profundidade no tratamento da questão ambiental na simples consideração deste tema na lei suprema do país garante as bases para as políticas públicas a serem desenhadas para a constituição e efetivação da EA no país.

A Constituição Federal (1988), no artigo 225 obriga e defende o direito do poder público e dos cidadãos à qualidade de vida com base a usufruir os bens sustentáveis, contudo cabe ao Público e aos cidadãos o dever de preservar, cuidar, manejar, restaurar e defender o meio ambiente como um bem comum desta e das futuras gerações.

Conforme prevê a legislação oficial vigente (BRASIL, 1988), a EA deve ser objeto de estudo e aplicação no âmbito escolar, desenvolvida em todos os níveis de ensino, realizada no processo educacional com vistas a atender e preservar a diversidade patrimonial genética, os espaços territoriais protegidos, assim como a demanda tecnológica e de consumo de bens sustentáveis e exploração dos recursos naturais.

As publicações analisadas apresentam preocupações, sugerem atividades práticas que podem e devem ser desenvolvidas no dia a dia escolar e, principalmente legitimam as ações realizadas.

2.3.2 Políticas Públicas para EA no Brasil

A EA surge a partir do movimento ecológico, devido à preocupação que a sociedade apresenta com o futuro da vida e com a qualidade de vida e, segundo Carvalho (2012), é “herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente” (CARVALHO, 2012, p.51-52).

Essa definição da EA a apresenta, em um primeiro momento, por meio da relação estabelecida com os movimentos ecológicos aliados à conscientização socioambiental, cujo objetivo centrava-se no interesse de chamar a atenção para a finitude dos recursos naturais, bem como para a má distribuição dos mesmos. Somente num segundo momento deste contexto, segundo Carvalho (2012), a EA é conduzida para o diálogo educativo.

De acordo com Carvalho (2012), a EA aparece na legislação brasileira desde 1973, sob a responsabilidade da Secretaria de Meio Ambiente - SEMA. Entretanto, foi somente entre as décadas de 1980 e 1990 que ocorreram mudanças significativas voltadas à evolução da EA no

Brasil. Programas e eventos sobre a preocupação com a consciência ambiental passaram a fazer parte das ações governamentais e, após este período, as políticas públicas permaneceram avançando na elaboração e na criação de projetos que visam complementar a legislação vigente.

Por meio de um breve histórico, apresentado na sequência, pode-se perceber que a EA se destaca no Brasil a partir de propostas que visam tratar os aspectos pedagógicos concebidos como ferramenta que norteiam a educação, considerando o desenvolvimento do cidadão para a consciência socioambiental. Para Carvalho (2012, p.55), a EA deveria ser uma “prática educativa impertinente” que provocasse mudanças radicais de pertencas disciplinares. Todavia, segundo Carvalho (2012), da forma como vem sendo desenvolvida, a EA é passível de inúmeras críticas.

De acordo com Carvalho (2012), a EA se caracteriza de maneira compartimentalizada e não provoca mudanças consideráveis no plano pedagógico e, portanto, não impacta em transformações efetivas, apesar da movimentação dos grupos pró-sustentabilidade que buscam a efetivação da temática nas escolas.

Ano	Políticas Públicas
1981	Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81), que promove a inclusão da EA em todos os níveis de ensino.
1988	Assegura a EA como direito de todos e dever do Estado, incluindo-a no capítulo de meio ambiente da Constituição.
1989	Criação do Fundo Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 7.797/89) para promoção e apoio de projetos voltados à EA.
1992	Criação o Ministério de Meio Ambiente - MMA e os Núcleos da EA do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente - IBAMA e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação.
1994	Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) pelo MEC e pelo MMA.
1995	Implantação da Câmara Técnica Temporária de EA do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA (Resolução nº 4, de 9 de outubro de 1995).
1996	Criação das Diretrizes e Bases da Educação Comum Nacional (Lei nº 9.394/96) - MEC, que orienta sobre a formação integral do aluno.
1997	Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais definidos pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, nos quais “meio ambiente” figura como um dos temas transversais.
1999	Aprovação da Política Nacional de EA (Lei nº 9.795) e criação da Coordenação Geral de EA no MEC e da Diretoria de EA no MMA.
2000	Criação do Projeto Sala Verde, coordenado pelo Departamento de Educação Ambiental do MMA/MEC, com o intuito de implantar espaços socioambientais.
2001	Implementação do Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola – MEC.
2002	Regulamentação da Política Nacional de EA (Lei nº 9795/99), pelo Decreto nº 4.281.
2003	Criação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental reunindo MEC e MMA.
2010	Implementação do Processo Formativo em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDAS – MEC.
2014	Publicação do Plano Nacional de Educação – PNE/MEC (Lei nº 13.005/2014) que reforça a importância do desenvolvimento sustentável na perspectiva da integração escola e comunidade.

Quadro 2 – Principais Políticas Públicas para EA no Brasil desde os anos 1980.

Fonte: Organizado pela Autora, adaptado de CARVALHO, 2012.

Cabe destacar que Carvalho (2012) discute a EA na perspectiva da interdisciplinaridade. Para ela (2012), o termo designa a abertura de um espaço que estabelece conexão entre conhecimentos e saberes, de maneira que “as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para compreensão das realidades complexas” (CARVALHO, 2012, p.121).

Para Carvalho (2012), a interdisciplinaridade não é uma condição fácil ou cômoda, pois busca a integração das disciplinas entre si, promovendo o diálogo entre os saberes científicos e não científicos. Nesse sentido, a ideia de interdisciplinaridade se apresenta não como um método, mas como uma forma de reorganizar as diferentes áreas do conhecimento relacionadas à mentalidade disciplinar.

2.3.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Em 1997, foram publicados os princípios que organizariam os currículos da educação pública no Brasil, por meio de orientações específicas para cada disciplina, bem como disposições gerais que permeavam todas as áreas do conhecimento. Esse documento, denominado PCN (BRASIL, 1998), foi muito importante na história da educação brasileira, pois demarcou um momento de reestruturações e criação de decretos que reorganizaram o ensino, com objetivo de elevar a qualidade da educação.

Neste sentido, cabe uma importante reflexão a respeito da expressão “qualidade da educação”. Segundo Casassus (2007), o conceito de qualidade não é concebido a partir de um pensamento singular, origina-se, portanto, a partir de construções provenientes do pensamento coletivo, ou seja, é um produto compreendido contextualmente por meio da ação de um grupo. Assim, a noção de qualidade da educação também deve ser contextualizada. “Qualidade na educação aparece desta forma, como um desses conceitos significantes e mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade” (CASASSUS, 2007, p.45).

Deste modo, “qualidade” trata-se de um termo polissêmico e, como tal, pode significar conteúdos simbólicos diferentes entre os indivíduos, a partir dos grupos aos quais estes pertençam. Não há como determinar o que está inserido na compreensão da qualidade da educação, de maneira inequívoca, portanto, “qualidade da educação” pode remeter, ou não, ao desenvolvimento da EA segundo definido no PCN.

Apesar desta ressalva, a EA tem sido apontada como elemento importante para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que é um tema que demanda certo destaque em

todas as áreas do conhecimento e na perspectiva da transversalidade. Mediante as reformulações o MEC, por meio do documento “PCN: temas transversais” (BRASIL, 1998), propôs-se, então, que as escolas e os professores tratassem com atenção especial o meio ambiente como Tema Transversal, de modo a perpassar todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Além do meio ambiente, foram estipulados cinco (5) outros temas transversais: orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e ética.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem, a educação e a formação do aluno não devem ficar restritas aos muros da escola, uma vez que os temas transversais “tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano” (BRASIL, 1998, p. 26). Nesse sentido, atribui-se um papel formador também na relação estabelecida com as famílias que, na ótica dos PCN, devem vivenciar os resultados do ensino para que estes possam impactar nas transformações do comportamento de um grupo ou sociedade.

2.3.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA

A publicação “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental” (BRASIL, 2012 a) é um documento elaborado e incorporado pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, devida à importância e necessidade dadas à EA pelo Conselho Nacional de Educação - CNE⁶, segundo os princípios e objetivos fixados pela Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA⁷.

Ao surgir as questões ambientais o homem se depara com o dilema entre a necessidade do desenvolvimento humano aliado à qualidade de vida e o desenvolvimento humano versus desenvolvimento tecnológico.

No livro “Educação Ambiental para Sustentabilidade”, Bussolotti e Ortiz (2015) estruturam o texto de modo a apresentar a trajetória de evolução da EA no Brasil e no mundo, apontando os movimentos históricos que marcaram os diferentes momentos acerca da trajetória da EA. É um material que traz diversos autores, com contribuições muito ricas para a formação de uma sociedade reflexiva, ativa e participativa. O texto apresenta diversos documentos que contextualizam a EA, do ponto de vista das discussões globais, e delineiam os desafios da atualidade no que tange à EA. À luz da reflexão apresentada por Bussolotti e Ortiz (2015) é possível compreender melhor quando surgiram as primeiras preocupações com as questões relacionadas com a EA.

⁶ A sigla CNE refere-se ao Conselho Nacional de Educação.

⁷ A sigla PNEA refere-se ao Programa Nacional de Educação Ambiental.

A preocupação com o meio ambiente surge na mesma proporção de nossa ação devastadora sobre ele. Também é claro para nós que a revolução industrial e o aumento das tecnologias desenvolveram e ampliaram os conhecimentos da humanidade sobre o nosso planeta (BUSSOLOTI; ORTIZ, 2015, p. 12).

A EA como prática educativa emerge concomitantemente à necessidade de se repensar as ações humanas diante do uso e abuso dos recursos naturais, portanto somente depois das primeiras manifestações sociais relacionadas a eventos catastróficos advindos da industrialização, das grandes guerras, da ocupação das grandes cidades e dos efeitos da mudança da qualidade de vida nasce, de fato, a prática da EA.

Diante dessa proposta, Bussolotti e Ortiz (2015) apresentam um breve histórico da EA no Brasil e no mundo, focalizando no caso brasileiro a importância do papel do CNE na PNEA. Ao criar e incorporar a Proposta de Educação Ambiental - PEA⁸ às DCN⁹ sugeriu-se a sua inserção nos diferentes níveis de ensino, inclusive na educação de nível superior, nos cursos de Pedagogia e nos cursos de formação inicial de professores, com objetivo de discutir a EA não apenas como temática paralela aos conteúdos programados, mas fazendo parte do currículo das diferentes disciplinas que compõe a matriz do curso, oportunizando a reflexão nas diferentes áreas do conhecimento.

Conforme consta no documento (BRASIL, 2012 a), existe uma grande demanda dos sistemas de ensino a respeito da EA no ensino formal, em virtude da percepção de destacar a necessidade do enfrentamento dos desafios ambientais no planeta.

Abordagem da Educação Ambiental que propicie uma postura crítica e transformadora de valores, de forma a reorientar atitudes para a construção de sociedades sustentáveis, reconhecer o protagonismo social e colocar o próprio educando como componente, agente da gestão sustentável e beneficiário da repartição de recursos do meio ambiente (BRASIL, 2012 a, p.16).

O objetivo explícito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental é incentivar que a temática seja discutida de modo transdisciplinar, a fim de fortalecer a construção consciente das dimensões ética, política e cidadã. Em se tratando do termo “transdisciplinar”, considerado em toda sua polissemia, Carvalho (2012) propõe que ele seja compreendido como um elemento integrador entre as diferentes áreas do conhecimento tendo em vista um objetivo comum, pois “a ideia de transdisciplinaridade radicaliza a ideia de

⁸ A sigla PEA refere-se à Proposta de Educação Ambiental.

⁹ A sigla DCN refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais.

reacomodação e unificação dos conhecimentos disciplinares, com relativo desaparecimento de cada disciplina” (CARVALHO, 2012, p. 121).

É importante destacar que durante os debates para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação Ambiental, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO também estava discutindo a temática e, neste período, elaborou o documento (UNESCO, 2004) que implementou a *Década da Educação para Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014). Realizaram-se muitos debates que deram origem e sustentação a projetos e documentos para amparar a EA nos países que participaram dessas reflexões, principalmente o Brasil.

Contudo, a inclusão desta temática como “disciplina curricular” não contempla amplamente a educação básica na perspectiva da transdisciplinaridade, servindo de base para a construção do conhecimento, mas não com obrigatoriedade de inserção no currículo geral.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a EA deve propiciar aos educandos oportunidades de reflexão sobre a sua postura em seu ambiente e partindo, deste princípio, deve ser capaz de mudar seus hábitos em relação ao ambiente em está inserido.

2.4 As abordagens da EA: Discussão crítica e conservadora

Ao refletir sobre a temática da EA como prática educativa é necessário que as discussões sejam abordadas contextualmente, identificando-as a partir da visão crítica ou da conservadora. Suarez e Testa Braz da Silva (2016) apresentam os elementos teóricos analisados à luz de uma EA polarizada, numa dicotomia construída entre a EA Crítica e a EA Conservadora. Conforme as autoras (2016), no Brasil, em termos teóricos, não existe consenso que defina objetivamente essas duas correntes, pois as estratégias, as concepções, as identidades e os grupos transitam entre elas.

Dessa forma, podemos dizer que a EA não é constituída por um único discurso e não tem signos e significados únicos até mesmo quando desenvolvida nos mesmos espaços educativos e todas as suas vertentes possuem entre si interesses e conceitos diferentes sobre cada elemento que constitui o campo: sociedade, o meio ambiente, a natureza e a educação e por isso suas práticas se apresentam em formatos variados (SUAREZ e TESTA BRAZ da SILVA, 2016, p.27).

Suarez e Testa Braz da Silva (2016) afirmam que delimitar os diferentes campos de atuação da EA não é uma tarefa simples, pois o próprio contexto do surgimento da EA se deu

em um momento caracterizado como conservacionista, no qual seus defensores buscavam despertar o interesse da sociedade para a “sensibilização ecológica”. Neste esforço, ocorreu o envolvimento de pessoas já engajadas na temática ambiental, que se aglutinaram em torno da luta identificada como “conhecer para preservar”, também conhecida como vertente preservacionista.

A vertente conservacionista está vinculada, portanto, a conceitos e teorias ancoradas na compreensão dos aspectos naturais e ecológicos recorrentes de problemas ambientais, ainda que esses sejam resultantes do comportamento social, cultural, político e econômico (SUAREZ e TESTA BRAZ da SILVA, 2016). De acordo com as autoras (2016), a compreensão da EA do tipo conservacionista pode ter sido afetada pela interferência da corrente originária nas ciências naturais, que atrelava a discussão ambiental somente a aspectos de interferência humana na natureza, sem considerar uma relação de mutualidade.

Layrargues (2012), ao refletir sobre o diferencial da EA de tipo Conservacionista, aponta que o grande destaque se dá no olhar voltado principalmente para o ambiente não humano. Nesse sentido, esta corrente da EA estaria focada no estudo da natureza, considerada em sua particularidade, e observaria apenas as formas de uso e degradação do meio ambiente que deveriam ser revistas e, portanto, ensinadas na escola. Assim, os conteúdos escolares estariam voltados, predominantemente, para a compreensão de aspectos formais e conceituais que pudessem ensinar maneiras para a melhor adaptação do homem à natureza. Por desconsiderar a reciprocidade entre natureza e homem, a corrente Conservacionista, segundo Layrargues (2012), não avalia, por exemplo, o impacto das tecnologias na transformação do meio ambiente, não discutindo o desenvolvimento tecnológico e social.

A partir dos anos 1990, segundo Suarez e Testa Braz da Silva (2016), com a realização de eventos como a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento que ocorreu em 1992¹⁰, as discussões referentes ao meio ambiente e ao desenvolvimento se solidificaram e novos valores e abordagens foram agregados. Com a finalidade de discutir os problemas voltados às questões ambientais, este evento foi considerado um marco histórico e contribuiu para que a EA se fortalecesse no Brasil, especialmente na demonstração de seus pressupostos em âmbito social. Entre os relatórios, os acordos e os protocolos elaborados ao longo da Rio 92, produziu-se a Agenda 21, cuja intencionalidade era envolver o maior número de países no cumprimento de metas estabelecidas durante o evento. Assim, 179 países foram signatários da Agenda 21,

¹⁰ A II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento que ocorreu em 1992, na cidade do Rio de Janeiro, é comumente reconhecida como Rio 92.

formalizando o compromisso de atuarem juntos para a criação de políticas mais condizentes com as necessidades prementes.

Conforme argumentam Suarez e Testa Braz da Silva (2016), foi neste cenário social dos anos 1990, por meio dos discursos dos representantes das nações, presentes nesse evento, que se constatou diferentes manifestações distintas referentes às correntes em EA. Observa-se que a partir dos anos 1990, a EA brasileira passa a considerar amplamente a dimensão social para a compreensão das questões ambientais e, portanto, passa a ser identificada como uma corrente política e pedagógica.

Assim, a partir da realização da Rio 92, na qual as movimentações e lutas sociais giravam em torno de proposições em favor das questões ambientais, a corrente da EA Conservacionista revelou-se enfraquecida, justamente por não atender às necessidades da demanda social da época. Como decorrência desse processo, reforçam-se as críticas à EA Conservacionista e desponta uma outra visão de EA, que apresenta elementos e pressupostos diferentes. Conforme Suarez e Testa Braz da Silva (2016), essa nova visão tinha como principal tendência ressignificar a relação entre homem e meio ambiente.

A proposição da EA Crítica é quebrar paradigmas e problematizar a EA Conservacionista, meramente condicionada ao conteúdo transmitido e historicamente acumulado, comportamento que, nessa nova visão da EA, deveria ser revisto e transformado. Dessa forma, surge a proposta de uma EA construída por meio da noção holística e interdisciplinar, sugerindo que o meio ambiente seja compreendido na interface do envolvimento político e social, a partir da valorização do saber discutido e vivenciado no cotidiano do homem com o ambiente, que formam, de maneira relacional, um único sistema (SUAREZ e TESTA BRAZ da SILVA, 2016).

De acordo com os estudos de Carvalho (2012), a construção de uma EA Crítica demanda reflexões a respeito dos posicionamentos teórico-metodológicos assumidos pelos docentes, impulsionadas por estratégias que inspirem a busca pela conexão entre o processo de construção do conhecimento da vida dos educandos e o processo de formação de cidadãos críticos para ler o mundo. Nesta perspectiva, a EA Crítica contribui para a formação dos educandos, promovendo espaços de reflexão autônoma que permitam a eles a compreensão da realidade que os cercam e, se necessário, a sua transformação.

Entre os objetivos implicados na EA Crítica, Carvalho (2012) destaca:

Objetivos da Educação Ambiental Crítica
Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, histórica, biológica e social, considerando o meio ambiente como conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos.
Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos recursos naturais, em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de relação com a natureza.
Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas atentas à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos.
Implicar os sujeitos da educação na solução ou melhoria desses problemas e conflitos, mediante processos de ensino/aprendizagem formais e não formais que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental.
Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida.
Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e outras experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender o mundo que o cerca e se deixar surpreender por ele.
Situar o educador, sobretudo, como mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e /ou comunitárias- que possibilitem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais.

Quadro 3: Objetivos da EA Crítica

Fonte: Extraído de Carvalho (2012, p. 158-159).

Como propõem Carvalho (2012) e Suarez e Testa Braz da Silva (2016), para que se efetive a EA Crítica, o processo educativo exige mudanças no espaço pedagógico, que deve estar integrado às reflexões que conduzam à mudança de comportamento e de postura, convocando o cidadão a assumir sua função no mundo, a partir de uma visão crítica e ética que reconheça a importância de cada ator social.

2.4.1 Diferentes abordagens da EA

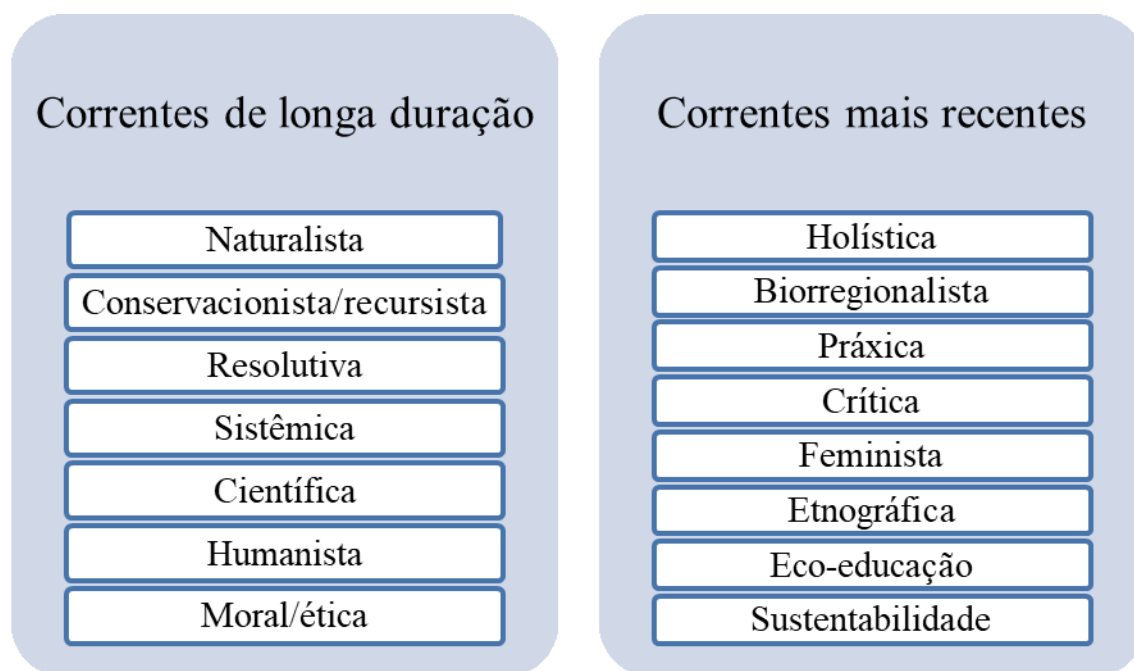
Quando se refere à maneira de conceber e praticar a EA podem ser apresentadas algumas correntes que se distinguem quanto às preocupações inerentes ao meio ambiente e às transformações sociais a partir da educação. Essas correntes caracterizam-se por meio da contextualização das possibilidades teóricas ou das práticas da EA (SAUVÉ, 2005).

A noção do termo corrente aqui apresentado refere-se à ideia de como se concebe e realiza a EA. Com o intuito de acrescentar ou adequar diferentes proposições podem ser incorporadas, em uma mesma corrente, diversas outras correntes, adequando-as às situações contextualizadas.

Para Sauvé (2005), os diferentes discursos e abordagens da EA podem ser estruturados através do mapeamento de algumas características diferenciadoras, organizadas por meio de uma cartografia. Assim, as correntes acerca da EA não precisam ser classificadas de forma rígida, pois em uma mesma corrente pode-se compartilhar características comuns a outras correntes, uma vez que a classificação não é fixa e estanque. Da mesma maneira, uma mesma corrente de EA pode ser observada, explorada, analisada e interpretada por diferentes ângulos sem, no entanto, descaracterizá-la, depende da forma como a análise é construída.

A reflexão sobre o espaço pedagógico sistematizado por meio da cartografia sobre a EA foi desenvolvida no contexto norte americano e europeu e não integra os educadores da América Latina. As correntes da EA tem por premissa, entretanto, a preocupação com as proposições pedagógicas e os diferentes discursos relacionados à sociedade e ao meio ambiente (SAUVÉ, 2005), sendo assim, a sistematização das correntes propostas por Sauvé (2005) se apresenta como uma ferramenta que muito pode contribuir para uma discussão crítica e comparada da EA em diferentes países.

Sauvé (2005) identifica algumas correntes da EA, que são organizadas em uma lista contendo quinze categorias, algumas mais tradicionais e dominantes, que remetem à EA praticada e conceituada nas décadas de 1970 e 1980, e outras mais recentes, conforme apresentadas a seguir:



Quadro 4: Cartografia das correntes em EA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Sauvé, 2005, p. 18.

Na cartografia organizada por Sauvé (2005), as correntes são apresentadas a partir de algumas características diferenciadoras, seja em termos teórico-conceituais, seja considerando as práticas envolvidas, destacando as representações sobre meio ambiente implicadas em cada corrente, assim como os objetivos pretendidos e os principais enfoques. Por fim, a autora (2005) identifica alguns exemplos pertinentes a cada corrente para ajustar melhor a compreensão. Vale salientar novamente, contudo, que essas classificações não podem ser apreendidas de maneira fixa.

As diversidades de correntes em EA, segundo Sauvé (2005), se apresentam da seguinte maneira:

Correntes de Longa Duração				
Correntes	Concepções do Meio Ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégias
Corrente naturalista	Natureza	Reconstruir uma ligação com a natureza.	Sensorial, experiencial, afetivo, cognitivo e criativo estético.	Imersão, interpretação, jogos sensoriais e atividades de descobertas.
Corrente conservacionista recursista	Recurso	Adotar comportamento de conservação.	Cognitivo e pragmático.	Guia ou código de comportamentos. Projetos de gestão, conservação.
Corrente resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de resolução de problema (RP); do diagnóstico à ação.	Cognitivo e pragmático.	Estudos de caso: análise de situações problema. Experiência de RP associada a um projeto.
Corrente sistêmica	Sistema	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.	Cognitivo.	Estudo de casos: análise de sistemas ambientais
Corrente científica	Objeto de estudo	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas à experiência científica.	Cognitivo experimental.	Estudo de fenômenos, observação, demonstração, experimentação. Atividade de pesquisa hipotético-dedutiva.
Corrente humanista	Meio de vida	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertença.	Sensorial, experiencial, afetivo, cognitivo e criativo estético.	Estudo do meio. Itinerário ambiental. Leitura de paisagem.
Corrente moral/ética	Objeto de valores	Dar prova da ecocivismo. Desenvolver um sistema ético.	Cognitivo. Afetivo e moral.	Análise de valores. Definição de valores. Crítica de valores sociais.

Quadro 5: Correntes de Longa Duração.

Fonte: Extraído de SAUVÉ, 2005, p. 40-42.

Correntes Mais Recentes				
Correntes	Concepções do Meio Ambiente	Objetivos da EA	Enfoques dominantes	Exemplos de estratégias
Corrente holística	Total Todo O Ser	Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento “orgânico” [...].	Holístico, orgânico, intuitivo e criativo.	Exploração livre. Visualização. Oficinas de criação. Integração de estratégias complementares.
9. Corrente biorregionalista	Lugar de pertença Projeto comunitário	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.	Cognitivo, afetivo, experiencial, pragmático e criativo.	Exploração do meio. Projeto comunitário. Criação de ecoempresas.
10. Corrente praxica	Cadinho de ação-reflexão	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão.	Prático	Pesquisa-ação
11. Corrente crítica	Objeto de transformação Lugar de emancipação	Desconstruir as realidades socioambientais visando a transformar o que causa os problemas.	Prático. Reflexivo e dialogístico.	Análise de discurso. Estudo de casos. Debates. Pesquisa-ação.
12. Corrente feminista	Objeto de solicitude	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente.	Intuitivo. Afetivo. Simbólico. Espiritual. Criativo-estético.	Estudos de caso. Imersão. Oficinas de criação. Atividades de intercâmbio. De comunicação.
13. Corrente etnográfica	Território Lugar de identidade, Natureza e Cultura.	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura. [...] Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente.	Intuitivo. Afetivo. Simbólico. Espiritual. Criativo-estético Experiencial	Contos. Narrações. Lendas. estudos de caso. Imersão camaradagem
14. Corrente da ecoeducação	Pólo de interação para formação pessoal Cadinho de identidade	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente. [...]	Intuitivo. Afetivo. Simbólico. Espiritual. Criativo-estético	Relato de vida. Imersão. Exploração. Introspecção. Escuta sensível. Alternância subjetiva e objetiva. Brincadeiras
15. Corrente da sustentação e da sustentabilidade	Recursos para o desenvolvimento econômico Recursos compartilhados	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. [...]	Pragmático. Cognitivo.	Estudo de casos. Experiências de resolução de problemas; Projetos de desenvolvimento [...]

Quadro 6: Correntes Mais Recentes.

Fonte: Extraído de SAUVÉ, 2005, p. 40-42.

2.5 Espaços Educadores Sustentáveis

Ao tratar do tema meio ambiente, faz-se necessário refletir que todo espaço em que a ação humana se faz presente é considerado meio ambiente, ainda que, segundo Branco (2009), existam diferenciações entre os tipos de ambiente: ambiente natural, ambiente social e ambiente cultural. “Entende-se ambiente natural como aquele criado pela natureza, ambiente social como o criado pelos homens e ambiente cultural como o edificado e sedimentado pelas ações humanas” (BRANCO, 2009, p.31). Sendo assim, dentre as movimentações que buscam equilibrar o meio ambiente é importante pensar na integração das ações educadoras e a mútua interferência entre ambiente natural, social e cultural.

Neste contexto, por meio das movimentações produzidas pela trajetória humana no planeta criam-se modificações nos espaços e, portanto, pensar ecologicamente as atitudes e as ações relacionadas ao meio ambiente requer refletir sobre espaços educadores sustentáveis.

Trajber e Sato (2010) definem como espaço educador sustentável aquele apresentado em três dimensões interrelacionadas: o espaço, o currículo e a gestão. O projeto Escolas Sustentáveis - COM-VIDA (BRASIL, 2010) ¹¹ incentiva que o espaço escolar seja repensado, reestruturado e articulado com o currículo, conforme a proposição da sustentabilidade socioambiental, implantando uma geração que viva as adversidades da comunidade escolar.

A publicação Projeto Escolas Sustentáveis - COM-VIDA (BRASIL, 2010) é uma proposta de intervenção nas políticas públicas e define a escola como potencial espaço educador sustentável, espaço balizador, portanto, de todas as ações transformadoras. Ocorre, no entanto, que na maioria das vezes o conceito de sustentabilidade deixa de ser praticado porque não é percebido pela própria sociedade e pelos educadores no cotidiano escolar, que acabam reduzindo a compreensão do meio ambiente à ecologia ou à natureza.

Para a EA se efetivar, de fato, deve-se tomar como pressuposto a igualdade respeitosa na relação espaço, currículo e gestão. Neste contexto, espaços educadores sustentáveis ou escolas sustentáveis têm por premissa “[...] transformar as escolas em um espaço vivo, integrado à natureza, de forma a criarmos um ambiente bonito, aconchegante e motivador, que estimule a inovação, a aprendizagem e reflita o cuidado com o ambiente e as pessoas” (BRASIL, 2010, p.10).

¹¹ O documento Projeto Escolas Sustentáveis - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA sob a responsabilidade da Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, elaborado e criado em 2010, constitui proposta para implantação e implementação de projetos socioambientais nas escolas (BRASÍLIA, 2010).

A consciência de que é possível melhorar o processo sustentável passa pelo engajamento das relações fortalecidas, na sublimação do “eu com o outro e o mundo”.

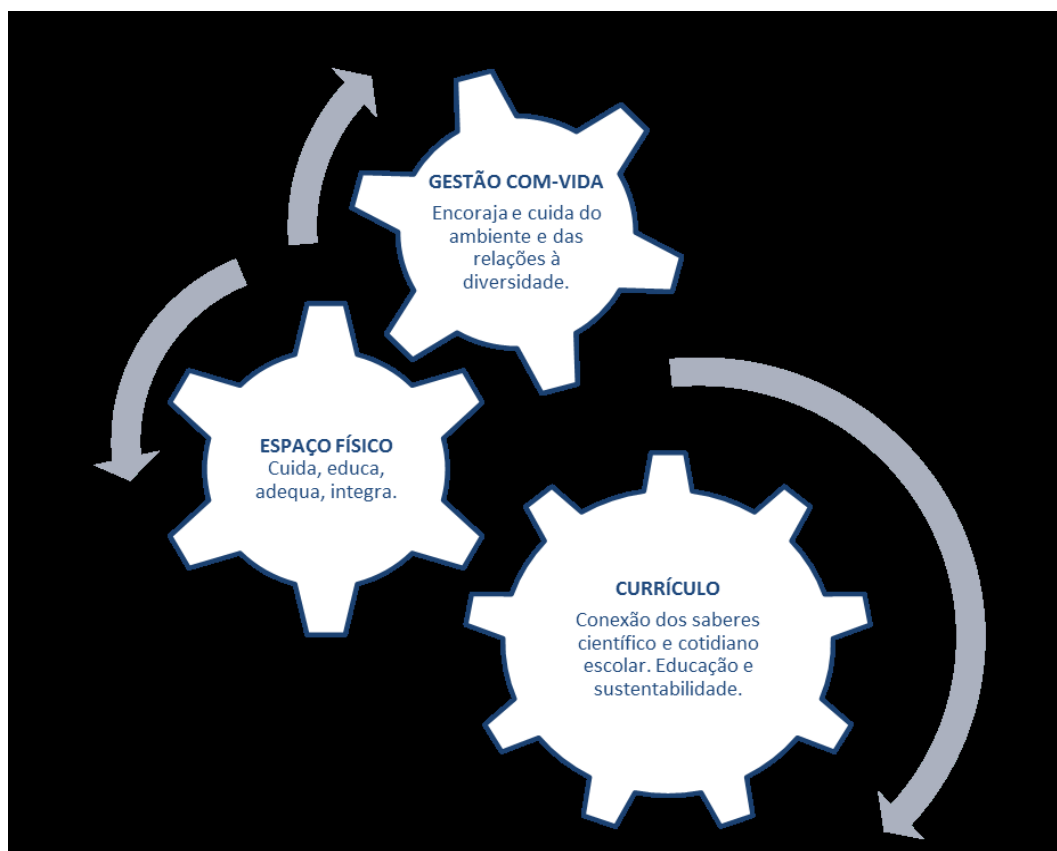


Figura 1: Escola Sustentável.
Fonte: BRASIL, 2010, p. 11.

O espaço educador sustentável desenvolve diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida, buscando envolver os estudantes, os membros dos conselhos escolares, os familiares, os professores, os funcionários e a comunidade em uma ação estruturante da EA.

É importante salientar que estas escolas sustentáveis emanam dos princípios das pedagogias do cuidado, da integridade e do diálogo. Conforme definem Trajber e Sato (2010), a Pedagogia do Cuidado considera o sujeito em toda sua existência histórica, situado no contexto social, cultural e universal. Já a Pedagogia da Integridade propõe um espaço de enraizamento dos conceitos entrelaçados com as ações trabalhadas no cotidiano, visualizando o sujeito com capacidade de exercitar o convívio humano em “uma práxis coerente, entre o que se diz e o que se faz” (TRAJBER e SATO, 2010, p. 73). Por último, a Pedagogia do Diálogo preza por praticar o:

[...] exercício constante de respeitar as diversas referências, acadêmicas ou populares, os valores de cada biorregião, e a capacidade de transformar a escola como um espaço republicano – a coisa pública, de todos e todas, de aprendizagem ao longo da vida - e de democracia (TRAJBER e SATO, 2010, p.73).

Nesta perspectiva, os espaços educadores a partir de escolas sustentáveis são organizados pelos princípios da educação para todos, com vistas à responsabilidade compartilhada nos aspectos social, econômico, socioambiental e cultural. Assim, a proposta apresentada para a manutenção dos espaços educadores é a interação harmônica da humanidade com o meio ambiente.

Gutiérrez e Prado (2013) utilizam a nomenclatura espaços de aprendizagem, relacionando-os ao desenvolvimento sustentável e consideram que o ato educativo ocorre com a promoção da aprendizagem na vida cotidiana. “A vida cotidiana é o espaço privilegiado de aprendizagem. Nós nos realizamos como seres humanos na medida em que conseguimos abrir e trabalhar esses espaços na cotidianidade” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 102). Para os autores (2013), são nessas experiências que acontece a prática pedagógica, entendida como intencional, envolvente, permanente e passível para o desenvolvimento das próprias capacidades.

Conforme a definição apresentada por Gutiérrez e Prado (2013), são sete os espaços educadores, todos vinculados ao desenvolvimento sustentável e ao desenvolvimento das sete necessidades básicas inerentes à liberdade de trafegar pela cultura da sustentabilidade. Segundo os autores (2013), o ato educativo se dá em todo lugar, na medida em que se abrem os espaços educadores.

Nesse sentido, cabe afirmar que nos educamos na medida em que abrimos espaços:

- de confiança como atitude básica de relação;
- de aceitação mútua como o jogo essencial das relações;
- de harmonia comigo mesmo como condição para ser harmônico com os outros;
- de autorrealização pela própria aceitação e pela aceitação dos outros;
- de construção criativa pela ruptura das aparências e pela autenticidade em tudo que fazamos;
- que preencham os vazios existenciais, que, mais que econômico, são de natureza espiritual;
- que permitam encontrar sentido e congruência a cada instante de nossa existência (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013 p. 102-103).

Neste contexto, para serem considerados espaços cotidianos de promoção à aprendizagem é necessário ter alegria de viver a vida e desfrutá-la, transmitindo esta alegria visceralmente em passos concretos, selecionando o que realmente é sustentável e descartando o que não vale a pena ser vivido. “O processo pedagógico é esse caminhar cotidiano que busca, promove e fomenta a vida” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p.106), pois, a “[...] vida, como afirmam muitos cientistas atuais, foi e continua sendo o meio que explica a dimensão que deve presidir o desenvolvimento sustentável” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p.107). Ou seja, viver a vida em sincronia com o universo próprio e alheio, dividir o espaço numa convivência harmônica com o entorno e o cosmos, comprovando nas próprias ações o que é viver o espaço dinâmico de forma ética e equilibrada.

Por fim, Trajber e Sato (2010), Gutiérrez e Prado (2013) e as publicações elaboradas como incentivo de políticas públicas - Escolas Sustentáveis e COM-VIDAS (BRASL, 2010) – dialogam e convergem ao definir os espaços educadores como espaços educativos formais e não formais que proporcionam significativa harmonia de convivência e efetiva aprendizagem na relação do homem com o meio ambiente, assim como a responsabilidade compartilhada das comunidades em relação à biodiversidade, seja no cotidiano escolar ou no cotidiano informal.

2.6 A EA na Escola

Como tratar o Meio Ambiente no contexto escolar?

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado [...] Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa (SORRENTINO *et al*, 2005, p.288).

Nesta representação, a EA ultrapassa o paradigma dos benefícios ecológicos, compreendendo muito mais do se pode imaginar em níveis concretos de atuação humana, uma vez que pensada como causa de pertencimento social e responsabilidade de todos. Assim, a EA no Ensino Fundamental atuaria como um elemento primordial para agregar o ensino às mudanças de comportamento, visando o desenvolvimento de ações concretas e diferenciadas que impactem favoravelmente na transformação da relação homem/sociedade/ meio ambiente.

Os PCN apresentam um olhar múltiplo diante da degradação do meio ambiente e das preocupações que emergem, delegando ao Ensino Fundamental uma função de extremo valor

na construção de uma formação cidadã. Para isso a escola precisa problematizar os aspectos de formação de valores e mudanças de atitudes e comportamentos.

Nesse contexto fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro, seja como participantes do governo ou sociedade civil. (BRASIL, 1997, p.23).

De acordo com a proposta dos PCN, a educação pode conduzir o indivíduo a mudanças de mentalidade e, em decorrência desse processo, pode-se provocar a alteração do pensamento coletivo a respeito de determinados temas. É nesse viés, portanto, que a EA passa a ser um quesito valioso no que concerne à qualidade de vida.

Os estudos exemplificam que as preocupações com a economia existem, mas, aos poucos, essas cedem espaço para as reflexões e discussões sobre as mudanças posturais que devem começar nas escolas. Assim, a EA visa desempenhar importante contribuição para a formação de cidadãos mais conscientes, aptos a desenvolverem atitudes responsáveis na sociedade a respeito da natureza. Em virtude das potencialidades que a escola oferece enquanto instituição social coube a ela o papel decisivo de realizar ações voltadas à EA.

O contexto escolar, dado a heterogeneidade do grupo, favorece que os atores escolares e a comunidade no entorno possam refletir sobre a questão ambiental, revendo comportamentos e disseminando inquietações que possam provocar, futuramente, mudanças de paradigma.

Durante as aulas existem momentos que permitem iniciar discussões sobre o assunto e há maneiras, além dos muros escolares, de dar continuidade à discussão, e o papel da EA, nas mãos hábeis do professor, deve articular a educação entre desafios e ousadias para que tornem reais a qualidade na aprendizagem.

Essa continuidade a que se refere, trata-se da formação do aluno como um dos aspectos a ser analisado no âmbito das RS dos professores, principalmente em relação ao diálogo que pode ser estabelecido entre os docentes do Ensino Fundamental.

Comumente, discute-se a temática ambiental nas escolas de forma fragmentada, relativa a assuntos pontuais, como saneamento básico, plantio de árvores, resíduos sólidos entre outros.

Tomando-se como referência o fato de a maior parte da população brasileira viver em cidades, observa-se uma crescente degradação das condições de vida, refletindo uma crise ambiental. Isto nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental numa perspectiva contemporânea. (JACOBI, 2003, p.190)

De acordo com Jacobi (2003), percebe-se que cada vez mais a população brasileira tem se deslocado para viver nas cidades e a dinâmica das sociedades contemporâneas tem se pautado na lógica de elementos descartáveis, produzidos com prazo curto de validade a partir da ótica da obsolescência programada. Nesse contexto, cabe às escolas o papel de mediadora entre progresso e sustentabilidade, conscientizando para o consumo sustentável na tentativa de transformar os comportamentos dos indivíduos a fim de afetar as práticas culturais em relação ao consumo¹².

Para Gadotti (2008 a), o mundo inteiro busca por alternativas viáveis para evitar o caos, e a escola cumpriria papel fundamental na educação para o consumo, para a sustentabilidade e para o equilíbrio do planeta.

Partindo do pressuposto de que a escola não deve se restringir apenas ao papel de reprodutora de conteúdos, compartimentalizados em disciplinas sem continuidade entre si, faz-se necessário que os conteúdos disciplinares estejam efetivamente relacionados ao processo educacional como um todo.

Percebe-se, entretanto, que a apresentação de temas e conteúdos pertinente à questão ambiental é pouco abordada no Ensino Fundamental e desenvolvida em disciplinas isoladas, como Ciências ou Geografia. A EA, na sua prática, precisa ser desafiadora, pois os alunos não se sentem atraídos por assuntos que já vêm prontos para serem reproduzidos e não oferecem oportunidade para serem desenvolvidos. A transversalidade na EA contextualiza, enriquece e fortalece o reconhecimento do papel transformador do ser humano sobre sua atuação no meio ambiente.

Diante do cenário contemporâneo, marcado pela intensificação das consequências econômicas, políticas, sociais e culturais da globalização, a escola deve assumir um papel ousado no que tange à formação dos indivíduos. Mesmo cumprindo a tarefa básica de possibilitar o acesso ao saber, a função social da escola é muito mais ampla, cabe a ela contribuir para o tipo de cidadãos que está sendo formado.

¹² O consumo compreendido como prática cultural remete, atualmente, à noção de consumismo, tal como apresentada por Bauman (2001): “O consumismo de hoje, porém, não diz mais respeito à satisfação das necessidades – nem mesmo as mais sublimes, distantes (alguns diriam, não muito corretamente, ‘artificiais’, ‘inventadas’, ‘derivativas’) necessidades de identificação ou a auto segurança quanto à ‘adequação’” (BAUMAN, 2001, p. 88).

Portanto, ressalta que se espera com este estudo, refletir junto aos professores sobre desenvolvimento de práticas transversais de EA nas escolas, de uma maneira que todos se vejam envolvidos no processo. Para que a escola cumpra seu papel de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho, como definem a Constituição Federal (1988) e a LDB (lei nº 9394/96), é necessário que suas incumbências sejam exercidas plenamente. É necessário, assim, que sejam garantidas condições ao desenvolvimento integral dos alunos e de suas famílias, bem como da sociedade (DESSEN e POLONIA, 2007).

Para isso é fundamental atrelar a formação escolar a ações sociais e culturais que despertem o interesse dos alunos para questões ambientais e que envolvam toda a comunidade escolar, favorecendo o desenvolvimento humano não só dos alunos, mas de toda essa comunidade.

2.7 Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental

Os textos que compõem a publicação ora analisada – Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental (BRASIL, 2001) são resultados de uma iniciativa da Coordenação Geral de Educação Ambiental - COEA, que à época estava vinculada à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, para refletir a respeito das “diretrizes, políticas e prioridades de atuação” (BRASIL, 2001, p. 5) dessa coordenação no que tocava à EA.

Por meio de seleção de textos de especialistas acadêmicos e ligados a organização não governamental, promoveu-se, no ano de 2000, uma oficina para instigar essa reflexão. Entre os objetivos claramente definidos figurava o interesse de “promover, incentivar e induzir a implementação de políticas públicas nos sistemas de ensino que contemplem a EA no Ensino Fundamental e contribuam para a melhoria e a equalização da qualidade do ensino” (BRASIL, 2001, p. 5).

Além dos textos dos treze especialistas, há uma apresentação que contextualiza a proposta da oficina e delinea o cenário da EA formal no país, especialmente no que diz respeito à formação docente para atuar com o tema “meio ambiente”. Por fim, a publicação esboça um panorama das ações relativas à formação em EA, sistematizando pontos em comum e diversidades.

Ao longo da leitura da publicação, alguns pontos dialogam de forma mais aproximada com o tema que se constitui como foco desta pesquisa, as RS dos professores a respeito da EA.

Dessa forma, Sato (2001) afirma que, dada a relevância garantida à EA nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação dos professores tem sido uma prática contínua na educação e apresenta uma acentuada influência no processo acerca da melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, atuando como uma âncora que fomenta a reflexão entre os educadores. “O debate sobre a formação do professor, vem ocorrendo com especial furor nos últimos anos, permitindo perceber que a qualidade da educação realmente se ancora no processo de educação de professores” (SATO, 2001, p. 8).

Neste contexto, a EA ganha espaço para discussões na educação formal, aguçando nos professores a percepção da necessidade em inserir o tema nas salas de aula, perpassando os conteúdos desenvolvidos da teoria à prática. Em decorrência disso, eleva-se a importância da EA no contexto da educação formal transversal, garantindo que o tema esteja presente nas aulas de maneira contínua em todos os conteúdos que compõem a grade curricular.

Para Medina (2001), a EA, assim como outras áreas do conhecimento, apresenta características próprias, que precisam ser consideradas dentro das suas peculiaridades e trazidas à luz das discussões. O tema é complexo e difícil de ser assimilado, porém de interesse público. A EA precisa, portanto, ser inserida no contexto escolar favorecendo a discussão transversal, mediante a qual as pessoas possam olhar a questão com criticidade, compreendendo-a como processo que depende de mudança de atitude.

A Educação Ambiental visa à construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças (minorias étnicas, populações tradicionais), à perspectiva da mulher e à liberdade para decidir caminhos alternativos ao desenvolvimento sustentável, respeitando os limites dos ecossistemas, substrato de nossa própria possibilidade de sobrevivência como espécie (MEDINA, 2001, p.17).

A mudança de atitude estaria atrelada, para Sorrentino (2001), à transformação da própria escola, por meio de práticas diferenciadas, inerentes à EA, interferindo nas questões que precisam ser melhoradas no ambiente escolar, especialmente a partir das demandas e das reivindicações relativas aos Direitos Humanos. Para o autor (2001), a maneira de ministrar as aulas precisa ser renovada para que essas sejam inovadoras, exigindo, para tanto, que os professores revejam suas aulas quando da sua reflexão em grupo que permite compartilhar experiência de sucesso e fracasso na abordagem dos temas. Nesse sentido, Sorrentino (2001),

afirma ser fundamental oportunizar os momentos de reflexão coletiva, principalmente com dinâmicas, nos quais o educador seja estimulado na sua função e possa plenamente se desenvolver, promovendo, como decorrência, a formação integral dos alunos.

Promover uma reflexão crítica sobre eles em relação à realidade e aos sonhos/desejos/utopias individuais e coletivos. Estimular o educador ambiental a acreditar na sua capacidade de atuação, individual e coletiva, e a exercitá-la, a fim de contribuir para que o mesmo ocorra com as pessoas e com os grupos com os quais atua (SORRENTINO, 2001, p.20).

Para Dias (2001), a situação da EA no Brasil é complexa, pois se apresenta irregular e fragmentada. O autor (2001) baseia-se no pensamento do botânico escocês Patrick Geddes, falecido em 1933 e considerado o precursor da EA, que dizia não imaginar quanto tempo ainda levaria para que a educação incorporasse os seus conceitos em suas práticas. Em final do século XIX esse botânico já se mostrava desapontado com a forma como a escola trilhava os caminhos do estudante, a partir de conhecimentos fragmentados, desconectados da sua realidade.

Na compreensão de Dias (2001), desde 1977, com a Conferência de Tbilisi, houve um leve sinal de que algo poderia modificar-se.

Definiram-se conceitos, objetivos, características, princípios e uma sequência de recomendações de estratégias para o seu desenvolvimento. Envolvidos pela comoção mundial causada pela crescente crise ambiental, os representantes dos 170 nações presentes assumiram o compromisso de torná-la efetiva (DIAS, 2001, p.71).

Na época da Conferência houve certo alarme em torno dos problemas causados pela crise ambiental, mas foi uma manifestação improdutiva que não gerou mudanças de atitudes na relação entre humanos e ambiente. Desde então, afirma o autor (2001), a situação da EA no Brasil sinaliza uma trajetória evolucionária com algumas conquistas, mas em demasiada lentidão, sem agilidade suficiente para acompanhar os novos desafios da contemporaneidade. Os avanços não estão sendo suficientes para provocar mudanças na mesma velocidade com a qual a degradação devasta os sistemas que sustentam a vida humana na Terra, segundo Dias (2001). As degradações continuam “infinitamente superior à nossa capacidade de propostas adaptativas culturais, principalmente em nível educacional” (DIAS, 2001, p 71).

Para o autor, a situação da EA no Brasil é fractal e sintomática, uma vez que os documentos contêm orientações estruturais que nem sempre são efetivadas. O esforço de qualificação é mínimo, poucos estados possuem estrutura definida para oferecer qualificação

aos seus professores, mas nada de concreto vem sendo feito para amenizar esta questão. Dias ressalta “o quanto somos atrapalhados nessa área” (DIAS, 2001, p. 72), ainda mais considerando que a educação é o ponto de partida para que as mudanças ocorram. Nesta abordagem, o autor (2001) ressalta ainda que as representações docentes a respeito da EA mantêm uma perspectiva preservacionista, que confunde ecologia com EA.

Os cursos de capacitação em EA devem oferecer elementos analíticos da EA no Brasil, no que tange à equidade socioeconômica como elemento crítico para a sustentabilidade, assim como o materialismo e a crescente ignorância das pessoas. O autor (DIAS, 2001) cita, por fim, que “a crise ecológica é um sintoma da crise espiritual do ser humano”, que se encontra, atualmente, também fragmentado. Nessa perspectiva, justifica-se a importância dessa pesquisa como um instrumento de fomento à EA na educação básica, especialmente como material de estudo que favoreça a condução de reflexões nas escolas.

Essas reflexões permitem ampliar o panorama da EA, possibilitando as mudanças paradigmáticas, incluindo, nesse cenário, uma revisão de conceitos que possa reestruturar, se necessário, as RS dos professores e da sociedade. Nestas condições, é importante entender como os professores apreendem a EA, se ela realmente é efetivada como indicam as diretrizes da educação pública e se sua implementação está relacionada à representação que os docentes têm a respeito da temática.

Pressupondo que as RS dos docentes podem influenciar as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, faz-se necessário organizar formações que ressignifiquem as RS e também os currículos nas escolas para que intervenções didáticas voltadas à EA possam ocorrer na escola. Nesse sentido, recorrer à TRS, contribui imensamente para compreender a complexidade na qual está envolto o objeto desta pesquisa.

2.8 Teoria das Representações Sociais - TRS¹³

Os estudos acerca das Representações Sociais suscitam interesse nas diversas modalidades de pesquisa relacionadas à Psicologia Social, voltadas para as Ciências Humanas, numa perspectiva que tende a ampliar a pesquisa nessa linha de estudos. (JODELET, 2001).

Situada na interface do psicológico e do social, esta noção interessa a todas as Ciências Humanas: é encontrada em Sociologia, Antropologia e História, estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades (JODELET, 2001, p. 25).

¹³ A expressão “Teoria das Representações Sociais” será designada pela sigla TRS.

Nesta concepção, identifica-se que as RS perpassam as diversas áreas dos campos das ciências humanas, explorando processos sociais e cognitivos, numa relação de transversalidade e complexidade (JODELET, 2001).

Os estudos realizados por Chamon, Guareschi e Campos (2014) descrevem que a TRS foi apresentada por Serge Moscovici em 1961, quando este publicou em sua tese de doutorado uma análise da penetração da teoria da psicanálise na sociedade francesa “*La psychanalyse, son image et son public*”. Desde então, a teoria tornou-se referência de estudos sobre RS.

Moscovici amparou-se no conceito sociológico de representações coletivas, formulado por Émile Durkheim (1858-1917), para iniciar a construção da TRS. O conceito de “*Representação Coletiva*”, na sociologia de Durkheim, surgiu a partir das teorias da religião e seu caráter mítico coletivo preconizava que o indivíduo sozinho não pode inventar significados, isso se processa por meio da interação social, ou seja, em meio à coletividade. O que motivou Moscovici a investigar a RS foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias de base sociológica, sem uma perspectiva mais abrangente no âmbito da história (ALEXANDRE, 2004). A teoria das representações coletivas de Durkheim se mantinha em conformidade com as representações individuais, contudo, por manter-se em ampla área de abrangência, “consistia em grande guarda-chuva que abrigava crenças, mitos, imagens, e também o idioma, a religião, as tradições” (ARRUDA, 2002, p.134), portanto, esse conceito se apresentava numa perspectiva de pouca operacionalidade, já que muito amplo. Nesta lógica, a teoria foi refutada, ao longo dos anos, pela própria Sociologia, apesar do seu inegável valor teórico.

De acordo com Moscovici (2011), a sociologia considera as representações coletivas como parte constituinte de toda sociedade e, por isso, não se preocupa em compreender como essas se organizam e qual a dinâmica interna das suas estruturas. A psicologia social, contudo, volta sua atenção para essas questões, pois parte do pressuposto de que penetrar o interior das RS, compreendendo e detalhando seu funcionamento e dinâmica é fundamental para a apreensão do próprio fenômeno. Neste sentido, portanto, enquanto a sociologia empreendida por Durkheim analisa as representações coletivas como conceitos, a TRS observa as RS enquanto fenômenos (MOSCOVICI, 2011). “As RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2011, p. 45). Dessa forma, ainda que a TRS tenha origem nas representações coletivas de Durkheim, a psicologia social busca compreender as RS a partir de uma ótica diferenciada.

Ao longo do tempo foram muitas as contribuições de diferentes autores para a criação da teoria. Dentre as peculiaridades das diferentes áreas de pesquisa destacam-se autores como: Saussure, com ênfase na teoria da linguagem; Piaget, que desenvolve a teoria das representações infantis; e Vygotsky, com estudos acerca da teoria do desenvolvimento cultural. Para Alexandre (2004), esses desdobramentos relativos às RS se apresentam de forma transdisciplinar, num campo multidimensional que possibilita questionar a natureza do conhecimento e a relação indivíduo-meio-sociedade.

A TRS dispõe de subsídios para desvendar as ações e pensamentos que envolvem os grupos sociais e a complexidade inerente à compreensão das RS exige o cuidado do pesquisador em avaliar a origem, a quantidade e a qualidade das informações que são conduzidas e espalhadas dentro dos grupos comunitários a fim de apreender o fenômeno e seus significados em sua totalidade.

Para Jodelet (2001), a riqueza da TRS está justamente na complexidade dos fenômenos sociais e psíquicos que compõem a representatividade de um grupo, estruturado sob a ótica do conhecimento entre o saber e o estado da realidade.

[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade (JODELET, 2001, p. 21).

Moscovici apresenta a TRS no âmbito da psicologia, mas retoma o caráter social das representações, amparando-se nas teorias coletivas de Durkheim para reverter a ênfase dispensada ao individualismo que, até então, estava constituído pela psicologia, principalmente a tradicional teoria americana que se apresentava em defesa da teoria de caráter individualista.

Na psicologia social, o conceito de RS foi resgatado pela vertente sociológica da psicologia europeia, demarcando uma mudança de eixo tradicional baseado na psicologia behaviorista, que se concentrava na verificação do observável, do interesse do indivíduo, não contextualizado o movimento sócio-histórico e cultural (ALEXANDRE, 2004). Neste caso, o fundamental na psicologia social, especialmente de origem francesa, é que ela é original, uma vez que apresenta questionamentos sobre a separação entre indivíduo e sociedade. Além

disso, a psicologia social é mais abrangente e norteia as observações comunitárias de como o indivíduo reage nas suas relações sociais.

A TRS visualiza a sociedade traçada como uma rede semiestruturada, partindo da ideia de que as relações vão se movimentando e se construindo. Em nenhum momento ela enxerga que as relações já estejam construídas e concluídas, pelo contrário, especifica que a força está no social. Nesta teoria, cada opinião se acrescenta à representação como uma totalidade estruturada, já que são os sujeitos que constroem, coletivamente, a realidade social. (CHAMON *et al*, 2014).

Sendo assim, Moscovici recupera, então, o caráter social das representações e sua independência em relação ao substrato social. Assim, sob a origem da teoria durkheiminiana a compreensão que Moscovici propõe sobre RS se apresenta em duplo caráter: social e construtivo. Caráter social, porque a RS não é a soma de consciências e opiniões individuais. E construtivo, uma vez que as representações não são simples reflexos de uma realidade exterior, muito menos impostas por uma condição coercitiva, ideológica. (CHAMON *et al*, 2014).

2.8.1 Fenômeno das Representações Sociais

As RS são caracterizadas, todas, a partir de sua origem coletiva, resultado, portanto, da interação de grupos humanos, formados estes por dois (2) indivíduos ou mais ou por dois (2) subgrupos ou mais. As RS emergem no contato entre pessoas, na interação cotidiana e no estabelecimento de laços sociais. As informações trocadas nas interações são aquelas a partir das quais as pessoas tentam dar um significado ou vários significados às ações. Assim, internamente, o processo coletivo penetra e invade o pensamento individual, determinando a maneira de pensar e marcando o modo como o comportamento se apresenta. (MOSCOVICI, 2011)

Segundo Moreira e Chamon (2015, p.56): “Representar é tornar próximo um conceito que ainda não é compreendido pelo indivíduo. Dessa forma, existem algumas condições para a emergência das RS: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência”.

Quanto à dispersão da informação existe a necessidade de agregar determinadas informações acerca do objeto, e isso ocorre quando o grupo possui conhecimento parcial sobre o objeto. O domínio sobre o objeto é relativo, apenas o suficiente para o grupo criar expectativas a partir das suas cognições e conceitos.

No que diz respeito à focalização, pode ser compreendido quando o grupo destaca alguns aspectos sobre o objeto, valorizando itens que se sobrepõe em detrimento de outros pontos, que são deixados em segundo plano.

Em relação à pressão à inferência, pode ser entendida quando ocorre a necessidade do grupo em se posicionar a respeito do objeto, entretanto, sem ter total domínio sobre a questão. Nestas circunstâncias as pessoas tendem a trazer as experiências vivenciadas anteriormente e aproximar seus pré-conceitos ao novo objeto até torná-lo familiar aos seus conhecimentos. Como ressalta Moscovici (2011), a fim de tornar um objeto desconhecido em objeto familiar, os indivíduos vivenciam os processos de ancoragem e objetivação.

Segundo Moscovici (2012), todas as interações humanas desenvolvidas entre duas pessoas ou dois grupos são consideradas RS e ao se interagir criam, ao longo da convivência, formas de comunicação e diferentes maneiras de cooperação. Nesse decurso, as representações orientam e condicionam seus comportamentos. Assim, Moscovici (2012) afirma que o indivíduo isoladamente não cria representações, pois elas são frutos da interação entre pessoas ou grupos. Uma vez criadas, as representações circulam, se repelem, se unem, norteiam comportamentos e constroem novas representações, que, por sua vez, se sobrepõem às representações anteriormente existentes, tendendo ao desaparecimento das velhas representações.

2.8.1.1 Ancoragem e Objetivação

Para Moreira e Chamon (2015), ancoragem é compreendida como um processo que permite ao sujeito definir ou aproximar-se de um objeto estranho à sua representação e, nestas condições, o sujeito vasculha na memória meios para que o desconhecido se torne familiar. Assim, ao aproximar-se de situações que, anteriormente, se apresentavam obscuras, estas deixam de ser ameaçadoras e tornam-se visíveis, esclarecedoras ao grupo e, a partir dessa orientação, o sujeito se apodera dessas questões e agrega suas referências ao objeto, elaborando a própria versão da realidade.

Conforme define Moscovici (2011):

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em determinada categoria, de rotulá-la com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2011, p.61-62).

Dos conceitos apresentados pelos pesquisadores na TRS (MOSCOVICI, 2011; MOREIRA e CHAMON, 2015), ancoragem é concebida quando há capacidade de transportar da mente aspectos de experiências e aprendizados familiares às situações novas e estranhas que tendem a ameaçar as regras estabelecidas no grupo.

Nestas circunstâncias, cabe ressaltar que algo até então perturbador, ocasionado pela obscuridade, torna-se passível de entendimento pelo sujeito e, por meio desta visibilidade, o mesmo passa a reconhecer o objeto e se desloca em comunicação com ele, de maneira mais calma e menos densa.

Moscovici (2011) ainda complementa:

Ancoragem: esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (MOSCOVICI, 2011, p. 61).

Segundo Moscovici (2011), é significativa a forma como o sujeito se ancora em conceitos preestabelecidos para se livrar das incertezas perante algo duvidoso e, assim, as representa conforme seu entendimento.

Quando se trata de objetivação, como analisam Moreira e Chamon (2015), o conceito retrata o modo como os sujeitos conseguem transformar algo subjetivo em situação concreta, representada de forma apropriada ao entendimento do grupo. Os autores (2015) ressaltam, ainda, que a objetivação evidencia-se mais atuante que a ancoragem pelo fato de contribuir com a ideia de que a partir do desconhecimento da realidade, o sujeito busca artifícios para familiarizar-se com ela e, quando esta familiaridade ocorre, por meio da ancoragem, a realidade se cristaliza como realidade verdadeira, com a objetivação.

Ao conceituar objetivação, Moscovi (2011) afirma:

Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. [...]. Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes (MOSCOVICI, 2011, p.71-72).

De acordo com o conceito de Moscovici (2011), objetivar é buscar na memória uma imagem pré-concebida ou conclusões passadas e aproximá-la da realidade desconhecida para que sejam saciados os conflitos da incerteza que ameaçam a estrutura do grupo.

Segundo Moreira e Chamon (2015), os conceitos aqui sinalizados – ancoragem e objetivação - promovem ao sujeito que se estabeleça o “senso comum” acerca de determinadas questões, com base no saber reificado e, neste contexto, as RS ocorrem e se difundem junto ao grupo a partir da comunicação classificada nas modalidades: difusão, propagação e propaganda (MOREIRA e CHAMON, 2015).

A Difusão de informações ocorre quando um saber se torna comum entre o grupo e o mesmo é compartilhado entre os seus membros, sem que haja necessidade de uma regra definida ou estruturada, a difusão das informações é, portanto, algo que acontece de maneira fluida.

A modalidade Propagação de informações exige maior rigidez na elaboração de significados, caracteriza-se, assim, como uma produção organizada de informações uma vez que estas orientam para comportamentos compatíveis às regras que regem o grupo, ou seja, há uma espécie de acomodação das novas informações aos princípios já valorizados pelo grupo.

Por fim, a Propaganda surge quando há um conflito que sinaliza abalar as estruturas do grupo. Nesta circunstância se faz necessário tomar providências reguladoras para reestruturar a identidade do grupo e retomar a comunicação, organizando as informações com o intuito de reestabelecer a função identitária do grupo.

Para Moscovici (2011), as RS têm por objetivo, de alguma forma, abstrair do mundo determinados sentidos e, ao mesmo tempo, introduzir no mundo ordens e percepções que o reproduzam, segundo formas significativas. As RS podem ser consideradas como duas faces de uma mesma folha de papel, na qual pode ser vista, de um lado, uma face icônica e, no outro, uma face que se apresenta simbólica. Assim, as RS relacionam a imagem à percepção, por meio do processo de significação. São os mecanismos mentais os responsáveis por construir uma figura do universo e atribuir-lhe um significado, uma interpretação. A linguagem se apresenta carregada de representação e permeia entre o caminho da linguagem da observação e a linguagem da lógica. O caminho característico da observação expressa os fatos reais, tais quais eles se encontram na sociedade enquanto que o caminho da lógica expressa símbolos abstratos (MOSCOVICI, 2011).

Os dados apresentados por um grupo, no âmbito das RS, definem qual a maneira que esse grupo enxerga os acontecimentos e como realiza as interpretações a partir do contexto social no qual está inserido. “Os dados formais reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social” (BAUER e GASKELL, 2014, p.23).

Sendo o indivíduo dotado de caráter especialmente único, possui papel importante em meio à compreensão das RS, mas ele só existe dentro de uma rede social e toda sociedade é

resultado da interação de milhares de indivíduos únicos, como uma cadeia na qual um ser complementa o outro. Na definição de Moscovici (2011), todos os indivíduos, portanto, são objetos de estudo da psicologia social, ao mesmo tempo em que a própria sociedade o é, pois o indivíduo é importante enquanto parte constituinte dos grupos sociais. Esses mesmos grupos constroem as RS de acordo com interesses específicos, uma vez que desejam emergir os significados que buscam reforçar socialmente.

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial (BAUER e GASKELL, 2014, p. 65).

Assim, tomar o mundo como produto das interações dos indivíduos sobre ele é pressuposto essencial para a compreensão das RS, pois o mundo não é um dado isolado, pelo contrário, é algo sobre o qual as pessoas são ativas sobre ele, interferindo no cotidiano. Entretanto, essa intervenção sobre o mundo não gera, necessariamente, novos significados para as RS, a menos que ela reflita os sentidos produzidos coletivamente. Assim, qualquer significado gerado pela intervenção individual só será incorporado nas RS desde que compartilhado pela coletividade (BAUER e GASKELL, 2014).

O processo histórico é contínuo, porém não linear. Ele não pode ser comparado a uma linha reta, pois possui avanços e recuos, mudanças de rumos, idas e vindas. Os acontecimentos de hoje possuem relações com os fatos passados, as rupturas históricas não surgem da noite para o dia, mas sim através de um lento e gradual processo (ALEXANDRE, 2004). Com os acontecimentos, são carregadas muitas marcas de fatos passados, nos quais as rupturas históricas acontecem, contínuas e gradativamente, e esses fatos correlacionam-se com o passado, o presente e o futuro.

Para ser considerada RS é necessário que alguns pontos estejam em evidência como, por excelência, fazer-se presente na vida cotidiana das pessoas, ou seja, no senso comum e no conhecimento prático, que se opõe ao pensamento científico. Dessa forma, a construção do senso comum, elaborada socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade se alia ao conhecimento prático, opondo-se ao pensamento científico. Nesse sentido, estabelece-se uma relação entre a dinâmica social e a dinâmica psíquica, a partir de um sistema teórico extremamente complexo.

[...] Por um lado, deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção. (JODELET, 2001, p. 26).

Ao buscar o entendimento de como tratar, conceituar e definir as RS, é preciso compreender a complexidade inerente a tal tarefa. Assim, para Jodelet (2001), uma vez que as RS são de natureza sociológica e psíquica, faz-se necessário considerar estudos com empreendimentos no campo de aproximação do cognitivo-psicológico e a sua evolução no campo sócio estrutural, pois esses são aspectos relevantes que afetam as interações.

Em resumo, com base na teoria de Moscovici (1978), as RS são oriundas das vivências dos sujeitos em sociedade e resultado desta vivência, uma fusão de situações e orientações capazes de acelerar o processo que contribui na formação de posturas das comunicações sociais. Moscovici (1978) parte do princípio de que “cada grupo tem um universo de opinião particular” (MOSCOVICI, 1978, p. 32) e uma interpretação própria de determinado objeto, conforme o meio de vida presente, assim, segundo o entendimento dos indivíduos ou dos grupos, as situações podem ser recriadas conforme suas representações. As RS são equivalentes a um conjunto de elementos que se constroem por meio da conectividade das relações apoiados por grupos que interagem. A compreensão dessas representações modifica ou reconstrói a realidade na qual os sujeitos e os grupos estão inseridos, alterando as próprias representações, em um ciclo ininterrupto.

2.8.2 Objeto das Representações Sociais em Educação Ambiental

O objeto de estudo apresentado neste trabalho são as RS da EA para os professores, numa discussão à luz das múltiplas interpretações sobre o desenvolvimento da EA nas escolas. Dada a complexidade característica desse objeto de estudo, é imprescindível apresentar as bases a partir das quais esse se organiza. Segundo Reigota (1995): “[...] as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade” (REIGOTA, 1995, p.70). Nesse sentido, o esforço para compreender as RS relativas à EA no Ensino Fundamental II implica reconhecer a diversidade inerente ao cotidiano escolar, ambiente onde circulam construções oriundas de conhecimento reificado e ao mesmo tempo carregado de crenças e expressões populares, provenientes do senso comum que orienta as relações sociais.

Para Luiz, Amaral e Pagno (2009), as RS são decorrentes do convívio e das interrelações construídas entre as pessoas, na mistura de sentimentos e cultura, evidenciada nos diversificados modos de vida que se processam em forma de construção do conhecimento.

A palavra representação está associada aqui ao sentido de reprodução daquilo que se pensa. As representações sociais são expressões dos pensamentos dos indivíduos por meio de opiniões, atitudes, sentimentos e condutas, produzidas no cotidiano e tem como função promover a interação social (LUIZ, AMARAL e PAGNO, 2009, n.p.).

Descrever sobre as representações acerca da EA é refletir, portanto, sobre o cotidiano no qual estão inseridas as pessoas que convivem em um mesmo ambiente e onde se dão suas experiências de vida, profissionais e pessoais, assim como as intervenções sociais que realizam e vivenciam nos relacionamentos e nas suas interações com o contexto sociocultural e ambiental em que vivem (REIGOTA e PRADO, 2008).

Em se tratando de um objeto de pesquisa complexo e não consensual, e de uma concepção de educação eminentemente utópica, além das referências bibliográficas e dados secundários que subsidiam a pesquisa, é fundamental estabelecer uma investigação que compreenda o objeto de estudo dentro de um contexto real (FERRAZ, 2008, p.10).

É primordial estabelecer, dessa maneira, uma investigação que compreenda o objeto deste estudo dentro de um cenário real, razão pela qual esta pesquisa foi realizada com professores que atuam diretamente nas escolas, com os alunos do Ensino Fundamental II, uma vez que a intencionalidade é justamente trazer à tona as RS desses professores a respeito da EA.

No contexto dos estudos relacionados às RS sobre EA, Reis e Bellini (2011) pontuam:

O meio ambiente é um eco-sócio-sistema, caracterizado pela interação entre seus componentes biofísicos e sociais: estando os dois tipos de componentes necessariamente presentes em uma questão denominada ambiental [...]. Atribui-se à Educação Ambiental a tarefa de construir as bases cognitivas e efetivas de uma sociedade ambientalmente saudável, novo paradigma da vida humana [...]. A educação ambiental é definida como uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente (REIS & BELLINI, 2011, p. 157).

Para Reigota (1995), o principal objetivo da EA é a possibilidade de promover a convivência harmoniosa entre os seres e os recursos naturais, não só preconizando o uso racional dos recursos, mas estimulando os cidadãos à participação nas discussões e decisões dos problemas socioambientais e a constante busca pelas soluções que primem pelo desenvolvimento sustentável. A EA deve ser compreendida, assim, como um processo educativo contínuo, desenvolvido por meio de uma prática interdisciplinar, presente nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes níveis de ensino.

As relações entre o homem e o mundo, sejam elas individuais ou coletivas, são os primeiros passos do pensamento ecologista e nele se incluem os elementos característicos das condições de existência humana e suas limitações (REIGOTA, 2011). Nesta perspectiva, a EA representa a integração e a interação de todos os seres ao ambiente, numa somatória de múltiplos comportamentos coexistindo em uma mesma teia de sistemas. Estes são aspectos de grande relevância que precisam ser entendidos pela sociedade, que o ser humano e o meio ambiente participam de uma mesma conexão e que não há outro modo saudável de viver a não ser vivendo harmoniosamente nesta rede. Para Reigota (2011), a sociedade está diante de desafios e possibilidades de novas alternativas para o desenvolvimento sustentável ou mesmo uma proposta mais radical de ecodesenvolvimento, mas essas questões precisam ser evidenciadas sob um panorama social e ecológico.

Dialogando com essas proposições, Sorrentino *et al* (2005) propõe que a questão exige uma postura que conjugue, ao mesmo tempo, ações de âmbito individual e coletivo, haja vista a necessidade de mudança paradigmáticas que vão desde o consumo até políticas públicas.

A questão ambiental é apresentada em diversos temas (água, biodiversidade, transportes, alimentação, energia e publicidade), a partir de um apelo a uma nova postura diante do consumo: a consciência de que precisamos nos envolver pessoalmente e ao mesmo tempo em movimentos coletivos de transformação paradigmática (SORRENTINO *et al*, 2005, p. 294).

Segundo Carvalho (2012), a EA apresenta uma proposta no âmbito de uma visão com base nas concepções éticas e de longo alcance que busca “reposicionar o ser humano no mundo, convocando-o a reconhecer a alteridade da natureza e a integridade e o direito à existência não utilitária do ambiente” (CARVALHO, 2012, p. 151). Para isto, deve prevalecer a ética quando se trata de definir princípios pedagógicos voltado à EA, que pautem projetos provocadores de mudanças profundas no que concerne ao espaço pedagógico.

Do ponto de vista de sua dimensão político pedagógica, a EA poderia ser definida, lato sensu, como uma educação crítica voltada para a cidadania. Uma cidadania expandida que inclui como objeto de direitos a integridade dos bens naturais não renováveis, o caráter público e a igualdade na gestão daqueles bens naturais dos quais depende a existência humana (CARVALHO, 2012, p. 163).

Diante do contexto apresentado por Carvalho (2012), cabe compreender que a EA é apontada como uma ferramenta que deve auxiliar no entendimento de que o ambiente é formado a partir de um conjunto de contradições entre práticas sociais, problemas e conflitos intrínsecos nas maneiras diferenciadas por meio das quais ocorrem as relações entre os seres humanos e o ambiente natural. Neste cenário, a EA, na sua dimensão socioambiental, tem por premissa promover ações educativas que primem pela construção da cidadania, da equidade e da justiça social.

Conforme estabelece a Constituição Federal (1988), todos têm os direitos garantidos para viver em um ambiente equilibrado e, conseqüentemente, saudável. Portanto, quando ocorre a degradação do MA, ocorre a violação dessa garantia, atingindo a todos e ferindo o direito coletivo.

De pouco nos servirão os modelos e normas preestabelecidas se não tivermos a valentia de readequá-los às exigências da nova realidade. Os procedimentos, indicadores e instrumentos pedagógicos requeridos pela cidadania ambiental tem que ser criados e recriados dia a dia, conforme as exigências da cultura da sustentabilidade (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p.65).

Desta forma, compreende-se que nos espaços educativos sejam eleitos procedimentos, estratégias, atividades e dinâmicas que contemplem a intencionalidade dos processos de construção do conhecimento que favoreçam o desenvolvimento humano e a noção de cidadania, a partir de reformas no âmbito educacional. Assim, aos educadores e responsáveis pelos sistemas institucionais, cabe a responsabilidade pela reorganização de um ambiente educativo, capaz de imprimir nas ações desenvolvidas, características inerentes a todas as dimensões a que se propõe a EA.

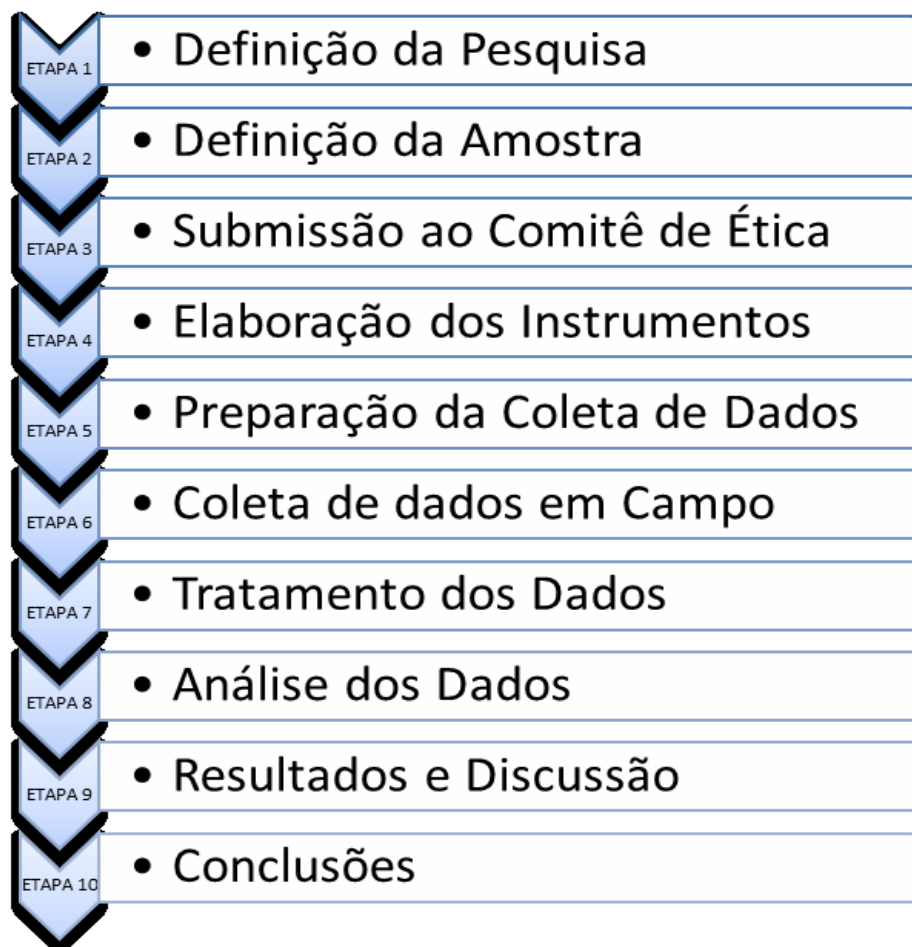
3. MÉTODO

A pesquisa constitui-se como uma busca de explicações para determinados problemas, primando por ampliar o conhecimento e sistematizar as hipóteses e os resultados coletados. A escolha do método tem por objetivo delimitar os caminhos a serem percorridos em cada fase das tarefas desenvolvidas no processo de pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2003), durante a realização da pesquisa faz-se ampliar os horizontes por meio da leitura, haja vista que nesse período se “propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 19). Para facilitar a busca e o entendimento da literatura, os autores (2003) afirmam que os procedimentos de leitura para o estudo devem ser determinados antecipadamente, obedecendo aspectos fundamentais como: atenção criteriosa na apreensão e assimilação dos conteúdos, análise crítica dos textos e atenção na síntese das partes e, em especial, uma avaliação reflexiva sobre a aplicação do conhecimento apreendido.

Esta investigação foi desenvolvida a partir de etapas distribuídas ao longo do processo de trabalho, conforme foi se ampliando a construção do conhecimento acerca do objeto de pesquisa. Nesse sentido, buscou-se estabelecer familiaridade com o objeto de estudo por meio da análise de referências bibliográficas e de questões voltadas à temática ambiental, bem como à TRS.

Desde os primeiros momentos de estudo até se chegar aos resultados finais foi necessário retomar diversas leituras, assim como refletir sobre conceitos e abordagens, mediante um trabalho reflexivo de desconstrução e reconstrução das próprias representações da pesquisadora no intuito de estabelecer vínculo diferenciado com o objeto de pesquisa e fortalecer a conexão com os interlocutores. Com isso, foi possível compreender os discursos dos professores e analisar os dados coletados para a assunção de respostas, ainda que provisórias, para os objetivos da pesquisa.

A seguir são apresentadas as principais etapas de pesquisa, em ordem cronológica de sucessão. Cabe ressaltar, entretanto, que a leitura e a revisão bibliográfica permearam todo o processo de pesquisa, bem como a redação do texto final desta dissertação e, por essa razão, não aparecem especificadas como etapas.



Quadro 7: Organização das etapas de pesquisa.
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Este estudo pode ser definido como uma pesquisa social que busca novos conhecimentos da “realidade social” e reflexões com vistas a contribuir para novas expectativas de mudanças. É importante salientar que a noção de “realidade social” empregada “é entendida aqui em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p.26).

Para desenvolver esta pesquisa buscou-se formular um problema para ser estudado, por meio do qual foram construídas hipóteses e a busca por entrelaçamento de evidências entre a teoria, a revisão de literatura e o problema da pesquisa. Para validar o estudo, deve-se, assim, definir o delineamento da pesquisa, por meio do confronto da visão teórica do problema em relação aos dados da realidade (GIL, 2008).

Assim, o processo de investigação iniciou-se a partir do estudo e da seleção de instrumentos de coleta de dados que dialogassem com o tema de pesquisa e que, concomitantemente, permitissem à pesquisadora acessar as impressões subjetivas nos

discursos dos docentes a fim de compreender, efetivamente, sob quais elementos estão sustentadas nas RS dos professores.

Dessa forma, a proposta deste estudo consiste em identificar as RS dos professores do Ensino Fundamental II a respeito da EA na escola pública, proposta pelos PCN como um dos temas transversais (BRASIL, 1997). Entre os temas elencados pelos PCN como transversais, além da EA, aparecem também ética, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

Ainda que o grupo de professores participantes desta pesquisa seja apenas uma circunscrita parte do conjunto de docentes de toda a rede municipal de ensino, acredita-se que os resultados obtidos com esta investigação possam ser válidos para compreender, no geral, as RS dos professores a respeito da EA no Ensino Fundamental II de rede pública. Acredita-se que essa ampliação de resultados é possível, pois, ainda que os professores sejam únicos e possuam experiências singulares, eles compõem, ao mesmo tempo, vários grupos sociais representativos da coletividade: são todos docentes, atuantes no Ensino Fundamental II, são todos profissionais da mesma rede de ensino, no mesmo município e, por último, mas não menos importante, compartilham laços sociais enquanto constituintes de uma mesma sociedade.

Estamos acostumados a entender por sociedade um conjunto de pessoas que vivem juntas, partilham costumes, se relacionam de diferentes maneiras, através de hierarquias de poder e interesses, que se somam a outros aspectos importantes que configuram o social [...] um ideal comum, uma alma partilhada, que seriam as representações, os valores, as crenças, que trazem sentido aos participantes dessa comunidade. As pessoas se reúnem e se unem também através de tais crenças; e são elas que as mantêm unidas. Crenças que dizem como as coisas devem ser, como se deve proceder, o que é aceitável, justo, belo, verdadeiro (GUARESCHI e ROSO, 2014, p. 29).

Antes mesmo de o professor realizar atividades de EA com seus alunos, o mesmo precisa verificar o que pensa e o que sabe a respeito desse tema, uma vez que as RS, compartilhadas pelos grupos nos quais esse docente está inserido, podem influenciar tanto negativa quanto positivamente sua atuação. É nesse sentido que os dados aqui apresentados podem auxiliar no reconhecimento de quais as RS dos professores a respeito da EA no Ensino Fundamental II, fornecendo subsídios para a melhoria da atuação docente no que tange essa temática.

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa exploratória caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, descritiva e aplicada. Conforme conceitua Gil (2008), a pesquisa exploratória é aquela que visa proporcionar maior familiaridade com o problema e busca por esclarecimentos detalhados. Esse tipo de pesquisa pode ser utilizado tanto em trabalhos de revisão bibliográfica, como aqueles organizados por meio de entrevistas com pessoas que já tiveram ou tenham uma relação com o objeto de estudo. Dos tipos de pesquisas utilizados, a pesquisa exploratória é a que apresenta maior flexibilidade no planejamento e proporciona ao pesquisador ampla visão acerca de determinado assunto (GIL, 2008).

Segundo Piovesan e Temporini (1995), “a pesquisa exploratória tem por finalidade o refinamento dos dados da pesquisa e o desenvolvimento e apuro das hipóteses” (PIOVESAN e TEMPORINI, 1995, p.321). Nestas condições este estudo foi realizado com a intenção de oportunizar reflexões aos entrevistados e fomentar futuras discussões.

As pesquisas tratadas nas ciências sociais empíricas utilizam largamente a metodologia das entrevistas qualitativas, que foram também aplicadas aqui, de forma individual com cada interlocutor, por meio de um roteiro semiestruturado (BAUER e GASKELL, 2014). Por meio da entrevista qualitativa são proporcionados dados básicos e detalhados para entendimento das relações dos atores sociais, e a relação deles com a situação.

Para Bardin (2011), a diferença entre análise qualitativa e a quantitativa está no campo de atuação de cada uma. A abordagem quantitativa é tratada a partir da obtenção de dados estatísticos, sistemáticos, exatos, objetivos e, conseqüentemente, mais rígidos, enquanto a análise qualitativa aponta para aspectos mais subjetivos. A análise qualitativa amplia as possibilidades de interpretação a partir de procedimentos intuitivos que correspondem as situações imprevisíveis, apresentando deduções específicas, sendo passível de evolução entre as mensagens e sua relação com o interlocutor, tornando o pesquisador parte constituinte da pesquisa (BARDIN, 2011).

Para Bauer e Gaskell (2014), a entrevista qualitativa permite compreender melhor o mundo do entrevistado ou dos grupos sociais a partir da descrição detalhada abastecida pelo meio social em questão e oferece referencial para futuras pesquisas. Segundo os autores (2014), a finalidade da pesquisa qualitativa “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER e GASKELL, 2014, p. 68). Nessa perspectiva, a opção pela pesquisa

qualitativa deu-se em função do objetivo deste estudo, qual seja, analisar as RS evidenciadas pelos professores sobre a EA no Ensino Fundamental.

Quanto ao aspecto descritivo, a pesquisa que se insere nesta abordagem tem como peculiaridade a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, a fim de obter características gerais de sujeitos ou situações e realizar a análise comparada de variáveis. No caso deste estudo, o caráter descritivo da pesquisa deu-se, principalmente, em função da construção do perfil sociodemográfico dos sujeitos pesquisados, a partir de dados como idade, sexo, escolaridade, nível de renda, entre outras variáveis necessárias para compreender as RS de um grupo formado por professores que atuam nas diferentes áreas do conhecimento, acerca da EA no Ensino Fundamental II.

Por último, esta pesquisa tem a pretensão de se constituir como de natureza aplicada, pois objetiva contribuir sobre o diálogo a respeito da EA no Ensino Fundamental II. Conforme destaca Gil (2008), a pesquisa aplicada

[...] apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, **tem como característica fundamental o interesse na aplicação**, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. De modo geral é este o tipo de pesquisa a que mais se dedicam os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais. (GIL, 2008, p.27, grifo da pesquisadora).

Consciente de que as respostas obtidas com os resultados desta pesquisa são provisórias, espera-se que novas reflexões possam suscitar o debate e contribuir para uma compreensão cada vez mais ampla e sistêmica das questões concernentes às RS de professores sobre a EA.

3.2 O locus da pesquisa

Para fins deste estudo, foram selecionadas cinco (5) escolas da rede municipal a partir dos seguintes critérios: localização em diferentes regiões geográficas da cidade, disponibilidade cedida pela gestão da escola para o desenvolvimento da pesquisa e anterior envolvimento dos docentes com o projeto socioambiental intitulado Sala Verde, já descrito previamente.

O município onde está situada a rede de escolas cenário deste estudo ganhou visibilidade entre as cidades na região do Vale do Paraíba paulista ao apresentar Índice de

Desenvolvimento Humano - IDH-M elevado, estando entre os 50 melhores municípios do Brasil. Nestas condições, apresentou-se na 40ª posição, com um IDH de 0,800, destacando-se em comparação com outras duas cidades próximas que também aparecem entre os 50 melhores IDH-M do país. Enquanto São José dos Campos aparece à frente, na 24ª posição, Guaratinguetá situa-se depois, no 47º lugar do ranking nacional.

A medida IDH-M, sistematizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, apresenta os dados relativos ao índice do desenvolvimento humano dos municípios divulgados em 2013. Essas informações foram extraídas dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, os quais apresentam indicadores relacionados à saúde com ênfase na longevidade e ainda indicadores de renda e educação.

Segundo as informações do PNUD, o IDH-M

[...] é um índice composto que agrega 3 das mais importantes dimensões do desenvolvimento humano: a oportunidade de viver uma vida longa e saudável, de ter acesso ao conhecimento e ter um padrão de vida que garanta as necessidades básicas, representadas pela saúde, educação e renda (PNUD, 2017).

Na composição do ranking, o IDH-M pode variar entre 0 e 1, indicando melhor desenvolvimento nos municípios que se aproximam de 1, o valor máximo. No caso da pesquisa, embora o IDH municipal seja 0,800, ele está bem localizado ao se considerar todos os municípios brasileiros, no total de 5.565, aparecendo, assim, na 40ª posição.

A seguir são apresentados, por meio de um quadro, alguns dados referentes ao município *locus* da pesquisa.

Características gerais do Município	
População estimada em 2016	305.174
População 2015	278.686
Área da unidade territorial – 2015 (Km ²)	625.003
Densidade Demográfica - 2010 (Habitantes por Km ²)	445,98
Código do município	3554 102

Quadro 8: Características gerais do município
Fonte: IBGE Cidades.

3.3 População

O grupo de interlocutores para essa pesquisa é formado por um conjunto de professores do Ensino Fundamental II, alocados em cinco escolas diferentes e que lecionam disciplinas distintas no âmbito dessa fase da educação básica. Os sujeitos participantes desta pesquisa, quarenta e um (41) docentes no total, trabalham na rede pública de ensino municipal, na cidade vale paraibana paulista.

Atualmente o quadro de escolas municipais é constituído, em sua totalidade, por setenta e nove (79) escolas de Educação Infantil, cinquenta e duas (52) escolas de Ensino Fundamental I e II, uma (1) escola de música e uma (1) escola técnica municipal de Ciências Aeronáuticas. À exceção das escolas de música e de Ciências Aeronáuticas, que desenvolvem currículo específico, nas demais instituições os professores atuam nas seguintes áreas de conhecimento: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Professores Especialistas (especialistas são professores formados em pedagogia que acompanham os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial).

Docentes na Rede Municipal	
Professores da Educação Infantil	Estatutários = 404 CLT = 116
Professores do Ensino Fundamental I	Estatutários = 483 CLT = 127
Professores do Ensino Fundamental II	Estatutários = 640 CLT = 188
Total	1.958

Quadro 9: Docentes na Rede Municipal

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria de Educação do município - 21 /11/16.

Salienta-se que os docentes participantes desta pesquisa compõem um grupo formado pelos 828 professores do Ensino Fundamental II que desenvolvem suas atividades com alunos de 6º ao 9º ano da rede municipal, conforme descrição do quadro, distribuído por nível de ensino.

Para preservar a identidade das escolas que fizeram parte desta pesquisa foi solicitado aos professores que escolhessem nomes de exemplares de árvores componentes da flora brasileira para identificar as escolas participantes. Diante da escolha dos docentes, os nomes ficaram assim determinados:

- Escola um (1): Ipê Amarelo
- Escola dois (2): Pinheiro do Paraná
- Escola três (3): Paineira
- Escola quatro (4): Guapuruvu
- Escola cinco (5): Flamboyant

A escolha e definição destes nomes sobre qual árvore representaria a identidade da escola foi realizada por meio de discussões entre os professores, durante a fase dos desenhos. Observou-se que as opções se originaram a partir de recortes de memória relativos à infância, às brincadeiras de rua, aos endereços nos quais moravam ou ainda moram. Entre as preferências, dos professores, estabeleceu-se uma série de relações entre as árvores escolhidas e os símbolos das escolas, as árvores próximas ou aquelas que já existiram nas escolas e que não foram preservadas.

A fim de contextualizar o universo a partir do qual emergem as observações deste estudo, buscou-se apresentar a composição, por nível de ensino, do quadro escolar discente. O número de alunos atendidos na rede municipal de ensino, quando houve a coleta de dados, totalizava quarenta e um mil, novecentos e trinta (41.930) matrículas.

Alunos matriculados por nível na Rede Municipal	
Educação Infantil	11.528
Ensino Fundamental I	16.298
Ensino Fundamental II	13.382
Ensino Médio	722
Total	41.930

Quadro 10: Alunos matriculados, segundo o nível, na Rede Municipal

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Secretaria de Educação do município - 21 /11/16.

Cabe ressaltar que as informações apresentadas neste quadro, foram obtidas por meio dos responsáveis dos sistemas de cadastro dos setores de planejamento e atribuição de aulas da Secretaria Municipal de Educação do município no qual esta pesquisa se desenvolveu.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Ao elaborar os instrumentos de pesquisa levou-se em consideração a organização dos procedimentos apropriados utilizados para fins deste estudo. Segundo Lakatos e Marconi (2003), para as investigações, de modo geral, não é recomendável utilizar apenas uma técnica na coleta de dados, o apropriado é sempre duas ou mais, até mesmo uma combinação, concomitantemente, entre elas. Foram tomados os devidos cuidados quanto à escolha dos instrumentos, assim como a organização desses, buscando diversificá-los para obter mais informações a partir da coleta.

A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado [...]. Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e ao que se queira confirmar” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.163).

Foram elaborados questionários e roteiros para entrevistas, além de proposta de oficina de desenhos. O tempo calculado para cada ação foi estipulado conforme a complexidade de aplicação de cada um dos instrumentos utilizados. Os locais para execução das tarefas foram escolhidos de acordo com a possibilidade de maior conforto e privacidade. Os recursos materiais utilizados foram cuidadosamente selecionados e organizados para oferecer boa perspectiva no tratamento dos dados.

Os dados coletados foram elucidados a partir de aporte teórico apropriado, em diálogo constante com a TRS, o que orientou o planejamento da pesquisa de forma decisiva, pois ficou evidente que compreender as RS dos docentes a respeito da EA nas escolas requeria diversos instrumentos de coletas de dados. Assim, considerando a complexidade inerente à compreensão das RS e a fim de coletar um conjunto de dados de qualidade para a pesquisa, foram selecionados alguns instrumentos, com características e propósitos diferentes.

Os instrumentos para coletas de dados selecionados foram:

a) Questionário sociodemográfico/reflexivo semiestruturado (Apêndice I), aplicado a vinte e cinco (25) professores, de cinco (5) escolas diferentes, distribuídos conforme o interesse dos docentes em se valer desse instrumento. O questionário utilizado foi composto

por vinte (20) perguntas, sendo sete (07) de múltiplas escolhas, para caracterização sociodemográfica dos sujeitos, e treze (13) perguntas dissertativas que enfatizaram o tema da EA.

b) Entrevista com dezesseis (16) professores, inseridos nas escolas selecionadas e que optaram por este instrumento, em detrimento do questionário semiestruturado.

c) As oficinas para elaboração dos desenhos ocorreram por meio de reflexões coletivas, realizadas em três (3) encontros. Esses momentos aconteceram em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, contando com a adesão dos mesmos professores que, anteriormente, se dispuseram a participar das entrevistas e questionários. Levando em consideração que os professores utilizam os encontros de HTPC para estudos, reuni-los para realizar os desenhos, diante da dinâmica de tempo disponível na escola, foi uma tarefa que demandou cooperação dos gestores. Diante dessa dificuldade, não foi possível realizar as oficinas de desenhos em duas (2) das cinco (5) escolas selecionadas para pesquisa. Considerando a necessidade de que os gestores estivessem à vontade para, colaborar com a pesquisa, optou-se por não criar a obrigatoriedade do encontro. Apesar disso, o número de professores das três (3) escolas que realizaram os desenhos atendeu à expectativa dos vinte e cinco (25) docentes previstos desde o início do estudo.

d) A reflexão coletiva ocorreu por meio de roteiro norteador com três (3) perguntas chave:

- Como vocês desenvolveriam um projeto de EA em sua escola?
- Quais os aspectos primordiais que deveriam ser levados em conta na realização desse projeto?
- Quais atores estariam envolvidos?

e) Elaboração de desenhos que sistematizassem as considerações dos grupos de trabalho a partir das questões chaves. Para a confecção do desenho, cada grupo teve à disposição o contorno do mapa que delinea os limites do município. Todos os desenhos confeccionados nas oficinas foram digitalizados e anexados a este texto (Apêndice II).

f) Socialização dos desenhos produzidos nas oficinas, como meio de reflexão a respeito da própria atividade, o que permitiu à pesquisadora apreender os sentidos subjetivos associados às RS docentes a respeito da EA.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

Para dar início aos estudos desta pesquisa buscou-se seguir uma sequência de ações, desde a aprovação do Comitê de Ética, a carta assinada pela Secretária de Educação Municipal autorizando iniciar a pesquisa nas escolas, contato com os gestores escolares solicitando a entrada nas instituições, conversa com os professores para assinar o Termo Livre e Esclarecido até a realização das tarefas de cunho mais metodológico.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), para iniciar a tarefa investigativa o pesquisador precisa se estruturar no que concerne à organização dos instrumentos necessários, escriturações e documentos relativos à pesquisa. Partindo desta indicação, o passo a passo da pesquisa delineou-se e foram organizados documentos e formulários com finalidades específicas.

Prepararam-se, então, com antecedência, cartas de solicitação/autorização, termos, formulários, questionários, roteiros de entrevistas, materiais de desenhos, cartolinas e gravador, pois segundo Lakatos e Marconi (2003), para que o estudo ofereça boas perspectivas científicas, certos cuidados devem ser considerados primordiais, tal como um simples teste de aparelhos que serão usados e que ofereçam fidedignidade e precisão no tratamento dos dados, entre outras exigências que requerem critérios a serem cumpridos. Na prática, este processo demandou tempo, paciência, muito cuidado no armazenamento dos materiais coletados e muita resiliência diante dos percalços encontrados durante a coleta.

Nestas condições, iniciou-se o processo de pesquisa, cuja sequência de procedimentos é apresentada a seguir, em ordem cronológica.

a) Cadastro e inscrição do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Plataforma Brasil, a fim obter autorização para iniciar o estudo.

b) Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, da Universidade de Taubaté, São Paulo, e a submissão no CAAE, número 5480631616.0.0000.5501, solicitou-se, por escrito, à Secretaria Municipal de Educação a autorização para coletar os dados juntos aos professores da rede de ensino, bem como cessão dos espaços físicos das escolas que fossem participar.

c) Mediante autorização da Secretaria de Educação, realizou-se o primeiro contato, via telefone, com cada um dos gestores das unidades escolares escolhidas, com o intuito de apresentar a pesquisa e solicitar autorização para abordagem dos docentes em HTPC. Como resultado desse contato inicial, foi estipulado um cronograma com dias e horários para apresentações em todas as escolas selecionadas para a pesquisa.

d) A fim de formalizar a autorização da escola para cessão do HTPC e abordagem dos docentes, foi protocolado junto à secretaria de cada unidade um “Termo de Autorização à Instituição” (Apêndice III), no qual era apresentado a pesquisadora e o objetivo a que se propunha a presente investigação.

e) Durante os HTPCs cedidos pelas escolas para apresentar a pesquisa, os docentes e a equipe de gestão ficaram cientes do conteúdo da investigação, dos instrumentos de coletas de dados que seriam utilizados e da completa possibilidade de aceitação ou não em participar como sujeito na pesquisa. Foi importante, neste momento, frisar que os professores interessados em participar poderiam fazê-lo da maneira que melhor os atendessem e utilizando o instrumento com o qual eles se sentissem mais à vontade: questionários semiestruturados ou entrevistas e/ou encontro pontual para discussão do roteiro de questões norteadoras e elaboração de desenhos.

Como decorrência desses procedimentos os professores que se voluntariaram para participar como sujeitos desta pesquisa foram orientados a ler e, se concordassem, a assinar, em duas vias, o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo A), o qual apresenta o tipo de pesquisa a ser realizada, a participação voluntária dos docentes, a isenção de qualquer tipo de punição diante da recusa do docente, a garantia do anonimato da escola e dos professores na análise dos dados, além de outros pontos relativos à forma e à ética implicadas na pesquisa.

A coleta de dados se desenvolveu ao longo de quatro fases (4) fases. Como a primeira fase foi a análise documental, apenas as três últimas foram realizadas nas escolas, em HTPC, conforme dia e horário determinado pela direção, ou ainda, de acordo com a disponibilidade dos professores. Dessas três fases, duas ocorreram, paulatinamente, nas escolas selecionadas, enquanto a outra fase envolveu vinte e cinco (25) docentes no total e aconteceu em apenas um encontro com cada grupo de professores. Considerando que utilização do questionário ou da entrevista como única estratégia para a coleta de dados poderia impactar a qualidade e a profundidade das reflexões suscitadas, foi oferecida a possibilidade de escolha ao docente entre as estratégias de coleta diferenciadas, tendo, ao final, vinte e cinco (25) questionários respondidos e dezesseis (16) entrevistas gravadas. Vale salientar que nas duas estratégias utilizadas, questionário e entrevista, foram apresentadas as mesmas questões aos docentes, só alterando a forma de coleta. O questionário foi preenchido pelo professor, enquanto a entrevista foi conduzida oralmente pela pesquisadora. A opção por uma ou outra estratégia dependeu, exclusivamente, da vontade do docente, pois considerando que a tranquilidade

diante do instrumento pode alterar a qualidade dos dados, optou-se por deixar a decisão a critério dos interlocutores.

Fase I: A primeira fase da coleta foi realizada por meio de análise documental referente ao Projeto Sala Verde. Para tanto, foram analisados os documentos que respaldam o projeto, entre eles legislações e materiais didáticos pertinentes. Além disso, foram organizadas e revisadas as atas e as fotografias dos encontros deste projeto realizado no município no qual se desenvolve esta pesquisa. Esta etapa de coleta de dados foi oportuna para delinear o próprio objeto de estudo, bem como para orientar sobre os próximos passos teóricos e metodológicos que, potencialmente, seriam mais interessantes para que os objetivos da pesquisa fossem contemplados.

Fase II: A segunda fase da coleta foi realizada a partir da aplicação do questionário semiestruturado (Apêndice 3) com professores do Ensino Fundamental II, em cada escola selecionada.

Os vinte cinco (25) professores que optaram pelo questionário eram orientados a ficarem à vontade para fazê-lo, tanto em relação ao momento para preenchê-lo como em relação ao local. Em vários casos, os professores solicitaram um tempo maior do que aquele que equivalia ao HTPC para ler, analisar e responder, alguns docentes solicitaram, inclusive, que a entrega ocorresse em data posterior. Como desdobramento, alguns questionários não foram prontamente devolvidos, sendo necessário que a pesquisadora retornasse à escola por duas (2) ou três (3) vezes para recolher os questionários com o diretor ou com o próprio professor.

Fase III: A terceira fase da coleta de dados compôs-se com a condução de entrevistas, realizada por meio da submissão de questões contidas no questionário semiestruturado, contudo oralmente. Dezesseis (16) professores aceitaram participar das entrevistas e as mesmas foram realizadas individualmente, guardadas as devidas condições de tempo dos interlocutores, os quais se dispuseram a falar e manifestar suas representações sem interrupção, solícitos à colaborar. Como é característico da expressão oral, houve alguns momentos de pausa nas falas para que os entrevistados pudessem organizar as ideias e retomar os argumentos.

Fase IV: Nesta etapa da coleta de dados foram utilizados dois recursos, a reflexão coletiva a partir de questões norteadoras e a elaboração de desenhos a partir do contorno do mapa do município. As questões norteadoras tinham a função de problematizar os sentidos subjacentes à prática da EA nas escolas, fazendo emergir, por meio da coletividade, quais

eram os significados compartilhados pelo grupo, possibilitando, assim, acesso às RS desses professores. Para essa reflexão, reuniram-se vinte e cinco (25) professores que foram divididos em trios de trabalho e estes pequenos grupos compuseram produções¹⁴. Nestes desenhos, de caráter um pouco mais subjetivo do que aquele característico de respostas escritas e verbalizadas ao longo de entrevistas, foi possível sistematizar os pontos fundamentais sobre EA na visão dos docentes. Dessa forma, o desenho se configurou como um importante meio de acesso às informações que moldam as RS docentes a respeito da EA.

A apreensão de uma Representação Social (RS) se relaciona com a capacidade que os sujeitos têm de “brincar” com os significados e imagens, dentre outros aspectos motivacionais [...] remetendo-os às dimensões mais descontraídas para dar respostas ao que lhe é perguntado pela associação de imagens e significados. (MIRANDA *et al*, 2007, p. 528).

Nesta perspectiva permitiu-se recorrer ao recurso de desenhos como forma lúdica de expressão acerca da apreensão dos professores sobre a EA. Assim como, para melhor entender a potencialidade metodológica do recurso que foi utilizado, recorreu-se ao sentido literal de algumas palavras. De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, desenho assim é definido:

Desenho: subs.masc.1. Representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas. 2. Artes A arte e a técnica de representar, com lápis, pincel, etc., um tema real ou imaginário, expressando a forma. (FERREIRA, 2011, p.305)

Nesse sentido, a definição de “desenho” aparece atrelada diretamente à noção de representação, uma vez que essa ferramenta pode trazer à luz significados que nem sempre ficam evidentes quando se faz uso da linguagem textual. Com o intuito de refinar ainda mais a justificativa sobre uso desse tipo de instrumento, vale salientar outra definição, a de “metáfora”:

Metáfora: subst. fem. *Linguagem* recurso de linguagem em que a significação natural duma palavra é substituída por outra com que tem relação de semelhança. (FERREIRA, 2011, p. 591)

¹⁴ As escolas identificadas como Pinheiro do Paraná e Guapuruvu não possuem desenhos, pois, em virtude de questões inerentes à pesquisa e à disponibilidade das escolas, não foi possível reunir o grupo dos professores dessas unidades, o que, no entanto, não comprometeu os resultados, uma vez que os docentes participaram ativamente das outras fases da pesquisa.

De acordo com essa acepção, metáfora refere-se a uma estratégia de retórica extremamente complexa, uma vez que promove a substituição de uma palavra por outra, mediante os seus sentidos subentendidos. Assim, assumindo que o desenho e a metáfora são instrumentos que fazem parte da rotina dos professores e que tem potencialidades primorosas, optou-se pela elaboração do desenho a fim de que os professores se sentissem à vontade para expressar significados que nem sempre são acessíveis através de formas textuais orais ou escritas. Para Santos (1988) a “simbolização é a face visível da representação da realidade” (SANTOS, 1988, p.160) e, nesse sentido, recorrer à ferramenta de “desenho” permite que determinados símbolos tornem visível o invisível aos olhos nus, caracterizado pela realidade não dita e salientando alguns aspectos comuns, ao mesmo tempo em que deixa alguns panos de fundo na obscuridade e possibilita maiores possibilidades interpretativas. Santos (1988) salienta que o mapa ou cartografia - no caso desta pesquisa, o desenho elaborado pelos docentes a partir de uma estrutura de mapa previamente oferecida - pode não coincidir ponto a ponto com a realidade. No entanto, a distorção da realidade que isto implica não significa automaticamente distorção da verdade.

Partindo desses pressupostos, portanto, pretendeu-se que os professores se deixassem afetar pelos significados subjacentes às suas práticas pedagógicas, dando, por meio dos desenhos, vazão aos sentidos mais subliminares que compõem as suas RS sobre a EA nas escolas de Ensino Fundamental II.

Para elaboração dos desenhos, cada grupo de três (3) professores recebeu uma cartolina de 50 cm por 66 cm, contendo o contorno do mapa do município no qual as escolas encontram-se inseridas. Cada mapa trazia um ponto estrategicamente demarcado de acordo com a localização da escola dentro do município. Foram disponibilizadas canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera para a produção e tinta para pintura a dedo. Como no interior de cada mapa havia uma marcação simbolizando a localização da escola, os professores teriam que tomá-la como ponto de partida para a construção dos desenhos. Além disso, os interlocutores da pesquisa foram orientados a seguir um roteiro de questões para que houvesse certa delimitação nas possibilidades interpretativas dos grupos, pois ainda que sejam estratégias subjetivas, a sua utilização possui, originalmente, objetivos bastante claros.

Durante a oficina para a elaboração dos desenhos foram feitos registros fotográficos que pretendiam demonstrar como acontecia a interação entre os professores. Para manter o anonimato e respeitados os direitos de imagem dos interlocutores da pesquisa, as fotografias apresentadas evidenciam somente comportamentos e cenas, sem identificação dos rostos dos

professores. Como pode ser observado na fotografia a seguir, que mostra o início da elaboração do desenho em uma das escolas onde a oficina foi desenvolvida.



Figura 2: Professores em processo de elaboração dos desenhos.
Fonte: Autora - Registro Fotográfico 2016

Durante o desenvolvimento das oficinas, bem como na elaboração dos desenhos, houve participação significativa de todos os docentes envolvidos, o que contribuiu imensamente para o sucesso dessa estratégia adotada. O compartilhamento de ideias e a própria confecção dos desenhos foram momentos de partilha das noções que permeiam a prática da EA nas escolas. Assim, sem que objetivamente notassem, os docentes expressaram os elementos que compõem as suas RS a respeito do tema. Na fotografia a seguir, pode-se notar o envolvimento concomitante de alguns docentes na elaboração do desenho, que objetivava justamente a produção coletiva.



Figura 3: Professores interagindo na criação de desenho.
Fonte: Autora - Registro Fotográfico 2016

Ao concluir essa etapa, cada grupo apresentou sua produção para os demais trios, explicando o que representava o seu desenho e os significados explicitados nele, socializando as experiências e as reflexões feitas no interior do grupo. Naquele momento, o gravador de áudio e a captação de imagens foram grandes aliados para facilitar, posteriormente, a análise dos desenhos.

O tempo estipulado para essa oficina foi de, aproximadamente, quarenta (40) minutos para a reflexão no grupo e a elaboração coletiva do desenho, além dos dez (10) minutos reservados a cada trio para a apresentação. Todos os desenhos produzidos pelos grupos foram digitalizados e apresentados nos resultados deste trabalho.

É importante ressaltar que a figura com o contorno do mapa do município serviu de ferramenta fundamental para a demarcação dos pontos onde se localizam as escolas pesquisadas e foi imprescindível para que os professores pudessem nortear seus desenhos.

De maneira igualmente importante, o uso do mapa do município na construção dos desenhos intencionou acessar de qual forma as RS da EA para os professores estavam, ou não, relacionadas à compreensão do espaço geográfico como um todo. Ou seja, ao optar-se pelo mapa do contorno do município, e não um mapa qualquer, pretendia-se problematizar a noção de pertencimento aliada à discussão sobre a potencialidade da EA para além dos muros da escola. Conforme ressalta Reigota (2011), uma concepção radical da educação pressupõe que a EA deve ser vivenciada tanto na escola quanto fora dela.

Observou-se que as oficinas para elaboração dos desenhos propiciaram maior descontração entre os grupos, discussão e comentários. E, assim como na aplicação dos questionários e das entrevistas, o professor teve liberdade para expor seu entendimento e suas crenças acerca da EA.

Ao final das quatro fases de coleta de dados, todas as informações foram transcritas – as respostas dos questionários semiestruturados, as entrevistas na íntegra, o registro das apresentações dos desenhos, bem como as anotações que os acompanhavam. A organização sistemática do material coletado, a identificação, o armazenamento e o cuidado com os arquivos digitais, os impressos e os desenhos foi imprescindível para a posterior análise dos dados.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Os materiais coletados pelos questionários e pelas entrevistas foram sistematizados e analisados pelo programa ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Refere-se a um software criado na década de 1970 que trata os dados textuais transcritos de textos orais a partir de três etapas: a) leitura do texto; b) classificação das unidades de contexto e c) descrição da classificação efetuada.

Enquanto técnica, o ALCESTE investiga a distribuição de vocabulários em um texto escrito e em transcrições de texto oral. Como metodologia, integra uma grande quantidade de métodos estatísticos [...]. Para o ALCESTE, a confecção do corpus obedece a critérios exigidos pelo próprio programa. (AZEVEDO, COSTA e MIRANDA, 2013, p. 5016).

Neste caso os dados apresentam-se organizados de forma coerente, a fim de facilitar a análise por meio do agrupamento de uma grande quantidade de texto. Os arquivos produzidos pelo ALCESTE oferecem amplas formas de interpretação, uma vez que os resultados computados são disponibilizados em listas, organizadas a partir de características da mesma classe a serem interpretadas.

Se, para analisar o conteúdo textual, recorreu-se ao programa ALCESTE, para analisar as imagens que compõem os desenhos, este estudo amparou-se na Teoria das Representações Sociais. Assim, como sugere Franco (2007), foi preciso alicerçar a interpretação das imagens em comparações contextuais, amparadas em recursos teóricos, em especial na decodificação das mensagens subjetivas nos desenhos.

Toda análise de conteúdo implica comparações contextuais [...] Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado e teoricamente relacionado, para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos. Aliás, esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, [...]. Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. (FRANCO, 2007, p.16-17)

Para manutenção das análises subjetivas buscou-se compreender as RS apresentadas pelos professores desde o momento inicial de coleta de dados. Nestas discussões buscou-se refletir com os docentes a maneira como se veem inseridos e participando do contexto social, educacional e ambiental do qual emerge a reflexão sobre a EA de maneira geral. As Representações Sociais permitem compreender e explicar a realidade e, dessa forma, esclarecem como os indivíduos processam os conhecimentos adquiridos a partir de um quadro de sentidos já experimentado por eles, o senso comum, integrando tudo isso em um único sistema de significados coerente e lógico (CHAMON *et al*, 2014).

Dessa forma, a TRS forneceu o suporte necessário para compreender a realidade dos professores participantes desta pesquisa e, durante o tempo no qual foram aplicados os instrumentos de coletas de dados, pôde-se perceber que alguns valores e conhecimentos pré-concebidos foram evidenciados e, a partir disso, notou-se uma reflexão sobre o que pensavam a respeito da EA e da relação desta com o processo educacional como um todo. Nestas oportunidades, os interlocutores da pesquisa também puderam refletir, questionar-se e repensar como se viam e como elaboravam a relação entre si e o ambiente.

Ainda no que se refere à análise de conteúdo, os estudos de Bauer e Gaskell (2014) reforçam que a mesma é uma construção que se dá por meio do contexto social, assim como acontece com qualquer outra construção. Neste caso, o *corpus* de texto, a própria realidade, deve ser julgado pelo seu resultado. Para os autores, “a metodologia da análise de conteúdo possui um discurso elaborado sobre qualidade, sendo suas preocupações-chave a fidedignidade e a validade” (BAUER e GASKELL, 2017, p. 203).

Contribuindo, neste trabalho, para a análise dos desenhos, apoiou-se a compreensão das proposições de Bardin (2011), que afirma a necessidade de os resultados brutos serem tratados de maneira a se tornarem significativos (“falantes”) e válidos. Segundo o autor (2011), para um maior rigor, esses resultados devem ser submetidos a provas estatísticas, assim como testes de validação. (BARDIN, 2011).

Diante dessas preocupações metodológicas instigadas pelo arcabouço teórico, buscou-se validar os resultados deste estudo valendo-se também da estratégia da Triangulação. Para Minayo (2005), o entendimento que se tem da estratégia da Triangulação é que este instrumento facilita e valida o entendimento entre as diferentes áreas do conhecimento no decorrer da pesquisa.

A triangulação é uma estratégia que transita entre as diversas áreas do conhecimento, facilitando o relacionamento entre teoria e prática, no entrelaçamento das distintas formas de linguagem. Dessa forma, a estratégia da triangulação permite ao pesquisador articular formulações teóricas conforme a compreensão da visão de mundo dos informantes da pesquisa, segundo a apreensão dos autores e dos textos acadêmicos (MINAYO, 2005).

Segundo Fígaro (2014), a triangulação apresenta-se muito útil no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, por se tratar de um método que sinaliza uma direção; como se, ao partir dois pontos de referência, estrategicamente localizados, se pudesse indicar um terceiro ponto de convergência, no qual os dois pontos se encontram, formando um triângulo. De acordo com a autora (2014) “a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho” (FÍGARO, 2014, p.127). Com a utilização desse recurso, há uma combinação estratégica que une tanto o processo metodológico quanto o teórico, em consonância com o pesquisador.

Entende-se que a estratégia da triangulação é uma combinação de dados que é utilizada para dar maior fidedignidade a análise dos resultados. Utilizar estratégias metodológicas diversificadas, fazer uso do senso intuitivo e reflexivo, faz parte do processo de análise de dados, concernente à confiabilidade e à validação revelada nos resultados (MINAYO, 2005).

4. RESULTADOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar a caracterização do perfil sociodemográfico dos professores que participaram desta pesquisa, profissionais do Ensino Fundamental II da rede municipal, bem como analisar as RS deles a respeito da EA, tendo em vista os contextos sociais, geográficos, culturais e econômicos nos quais estão inseridos.

A partir do tratamento dos dados coletados, o objetivo foi identificar as RS dos professores, assim como os pressupostos norteadores para a prática pedagógica voltada à EA. Dessa forma, buscou-se a compreensão dos significados não claramente manifestos nos discursos dos interlocutores, mas que, apesar disso, compõem suas RS, na tentativa de elucidar como esses significados são construídos e podem repercutir nas práticas educacionais cotidianas.

Após o levantamento dos dados, a análise foi organizada por meio da triangulação para o entrelaçamento entre os discursos, iniciando-se pelo levantamento do perfil sociodemográfico, a fim de compreender o contexto dos interlocutores a partir do qual os dados seriam compreendidos; em seguida procedeu-se à análise dos discursos apreendidos pelos questionários e pelas entrevistas; e, por último, optou-se por focalizar a análise dos desenhos e das falas obtidas durante as oficinas.

4.1 O Início de Tudo: Projeto Sala Verde

Coordenado pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente - DEA/MMA, o Projeto Sala Verde iniciou suas atividades no ano de 2000, como decorrência da demanda de diversos municípios e instituições em possuir um Centro de Referência em Informações Ambientais que possibilitasse o acesso às diversas publicações produzidas e/ou disponibilizadas pelo Ministério da Educação - MEC e Ministério do Meio Ambiente - MMA. A proposta objetivou incentivar a criação, a implantação e a implementação de espaços socioambientais que atuassem como centros de referência em todo Brasil. Esses centros de referências atenderiam às necessidades do município, no que concerne à formação continuada da comunidade escolar - gestores, professores, alunos, pais e funcionários-, bem como facilitariam o acesso a informações acerca da temática de EA, por meio da disponibilização e da publicidade do acervo digital. Este acervo, organizado pelo MEC-MMA em nível federal, abriga publicações de diversas áreas e pretende motivar a

apropriação dessas literaturas por indivíduos e instituições a fim de fomentar a discussão sobre EA no Brasil.

Em decorrência disso, ainda em 2013, foi criada a Sala Verde no município, regulamentada pelo Decreto Municipal, de nº 13046/13, com a denominação “Centro Municipal de Referência em Educação Ambiental” - CEMREA. Para coordenação desse projeto, como representante da Secretaria Municipal de Educação, fora designada esta pesquisadora, que acompanhou todas as ações, portanto, desde o início.

Com o intuito de implementar o Projeto Sala Verde no município onde se realiza esta pesquisa, foi realizada, em 05 de junho de 2013, uma exposição sobre o tema meio ambiente para divulgar os trabalhos desenvolvidos com alunos da rede municipal. Na ocasião, um professor da rede apresentou o projeto “Espaços Socioambientais” e, diante da repercussão positiva desse, o mesmo foi enviado, posteriormente, para análise do MEC - MMA. O projeto atendeu às exigências e foi aprovado para iniciar as atividades no município.

Conforme destacam Salvi e Souza (2012), a EA não surge de forma repentina, ela é produto de um contexto sócio histórico favorável que a apresentou “[...] como uma contribuição para a solução dos problemas ecológicos enfatizados mais fortemente na década de 1970”. (SALVI E SOUZA, 2012, p.113). Por essa razão, as reflexões sobre a EA e as iniciativas como o projeto Sala Verde começaram a ser incentivados, quer fossem motivados por ações de cunho pedagógico e formativo, quer por ações direcionadas à mudança de comportamento.

Produto desse contexto, o projeto Sala Verde organizou-se no município por meio de um cronograma de formação e, em 2013, foi criado um espaço inteiramente dedicado ao projeto, o CEMREA, local destinado a encontros entre os professores da rede municipal de ensino, engajados no projeto. Nestes encontros os participantes empreenderam uma série de encontros reflexivos, indicando vários desdobramentos e notável evolução, principalmente no que tange o envolvimento e o compromisso do grupo para reunir e compartilhar os estudos.

Na expectativa de ampliar o conhecimento a respeito da EA, os docentes refletiam sobre as dificuldades encontradas na época para implementá-la nas escolas, principalmente as objeções encontradas para a atuação interdisciplinar, seja em virtude do não acesso ou da escassez de materiais didáticos disponíveis que abordassem a EA na perspectiva interdisciplinar, seja em razão do desconhecimento dessa temática ou da própria falta de interesse da maioria dos atores que convivem no ambiente escolar.

A partir desse diagnóstico realizado em 2013, buscaram-se parcerias de formação entre professores do próprio grupo e convidados externos, assim como a participação em

cursos, a fim de dar continuidade aos trabalhos em 2014, por meio de um cronograma de estudos, a partir de temáticas definidas pelos professores como prioritárias.

Era significativa a maneira como o grupo se organizava para os estudos e, em 2014, várias reuniões foram realizadas com o intuito de preparar os professores para trabalharem com EA nas suas respectivas unidades de ensino. Os encontros foram contemplados com palestras relativas à construção de horta escolar, maquetes de bacias hidrográficas, EA e inclusão, trabalho do COM-VIDAS com a palestrante da rede estadual de ensino que desenvolveu uma oficina de maquetes sustentáveis sobre o rio Una. O grupo participou de um curso semipresencial, composto por 120 horas de formação, na Universidade Federal de Lavras, em Minas Gerais.

Concomitantemente, outros seis (6) professores realizaram curso de formação sobre Educação Ambiental em cidade próxima ao município. O ano de 2014 foi intenso, com muitas formações mensais, tanto no município como fora dele. A partir do diagnóstico realizado na rede elaborou-se um cronograma de curso de extensão informal entre os membros do grupo, com temáticas ambientais voltadas ao contexto escolar.

Nesse escopo de atuação, o Projeto Sala Verde propôs a criação de espaços com múltiplas potencialidades, que ofereceriam desde a disponibilização e democratização do acesso às informações, culminando com o desenvolvimento de diversas atividades de EA como cursos, palestras, oficinas, eventos, encontros, reuniões e campanhas educativas.

Em 2015, o projeto permaneceu, entretanto, sem que houvesse programação mensal para os encontros, sendo assim, o primeiro encontro em 2015, foi um curso de curta duração sobre montagem de viveiro de mudas, oferecido pela Secretaria de Meio Ambiente, parceira em algumas tarefas e ações da Secretaria Municipal de Educação.

Foram realizadas também algumas reuniões para organização do ensaio da “Conferência Escolar Sobre Meio Ambiente”, acontecimento que tinha o objetivo de preparar os alunos para uma eventual eleição de delegados para participarem de conferências de meio ambiente em nível estadual e/ou federal.

Após as várias oficinas e palestras realizadas no ano de 2014, a proposta para 2015 era que as ações passassem a ser desenvolvidas de forma mais concreta já nas unidades de ensino e, em virtude disso, foi realizado o “1º Fórum Municipal sobre Educação Ambiental do município de Taubaté”, em outubro de 2015. Este evento contou com a participação de escolas das redes pública estadual e municipal, além de escolas particulares do município, assim como representantes da Universidade local, vereadores e os delegados (as) escolhidos nas conferências escolares. Ainda no ano de 2015, propôs-se trabalhar nas escolas do

município nos moldes de atuação do COM-VIDA, que sugere melhorias ambientais nas comunidades escolares e busca tornar possível a construção de novos valores, tal como apresentado a seguir:

[...] uma nova forma de organização na escola e uma das ações estruturantes para cuidar do Brasil. Sua proposta é consolidar, na comunidade escolar, um espaço permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. (BRASIL, 2012 b, p.12).

O principal papel do COM-VIDA é contribuir para um cotidiano participativo, democrático, animado e saudável na escola, promovendo o intercâmbio com a comunidade, a fim de somar esforços com outras organizações da escola, como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e os Conselhos Escolares, trazendo a EA para vários âmbitos e disciplinas com a finalidade da participação efetiva e do reconhecimento da noção de responsabilidade compartilhada, transformando o cotidiano do coletivo escolar em comunidade de prática.

A proposição do COM-VIDA (BRASIL, 2010) apresenta como sugestão um mapeamento que pode ser realizado na escola com o intuito de contextualizar os registros e o levantamento das necessidades desse contexto, com vistas à melhoria da situação socioambiental em seus diversos aspectos, revelando as características próprias, as utopias dos professores, as vocações, as origens, as oportunidades, o envolvimento coletivo e os possíveis problemas vivenciados nas escolas.

Em decorrência dessas proposições, a partir de 2016, a atuação dos professores da Sala Verde acontece de forma mais autônoma, de acordo com o contexto de cada disciplina e da unidade escolar. Os professores foram orientados acerca da importância de dar continuidade ao projeto nas escolas, como multiplicadores, haja vista que as atividades de EA são de fundamental importância para o desenvolvimento do aprendizado. Em caso de dúvidas ou necessidades que surgissem, os docentes foram informados que poderiam buscar esclarecimentos junto à equipe de Supervisão e/ou à Secretaria Municipal de Educação.

A partir das experiências e o aprendizado por meio do envolvimento com o projeto Sala Verde, aumentou a preocupação e as expectativas com as problematizações a respeito da EA nas escolas, instigando cada vez mais o interesse desta pesquisadora pela temática tão relevante na contemporaneidade.

4.2 Perfil sociodemográfico dos professores

Após aplicação de todos os instrumentos de coleta de dados selecionados para a pesquisa foi possível apreender as características gerais que compõem o perfil sociodemográfico dos professores participantes. A amostra considerada para os dados é composto por quarenta e um (41) professores, entre os quais vinte e cinco (25) interlocutores optaram pelo questionário e dezesseis (16) pela entrevista.

Os quadros apresentam os gráficos referentes ao perfil sociodemográfico declarados pelos professores participantes do estudo, quanto às características de idade, sexo, estado civil, renda, turno de trabalho, tempo no exercício da profissão e disciplina que leciona. É importante conhecer as características sociodemográficas dos professores participantes da pesquisa uma vez que esse perfil pode influenciar a maneira como as RS são construídas e manejadas pelos interlocutores.

Os dados apresentados por um grupo, no âmbito das RS, definem qual a maneira que esse grupo enxerga os acontecimentos e como realiza as interpretações a partir da realidade social na qual está inserido (BAUER e GASKELL, 2014).

4.2.1 Distribuição de professores por disciplina

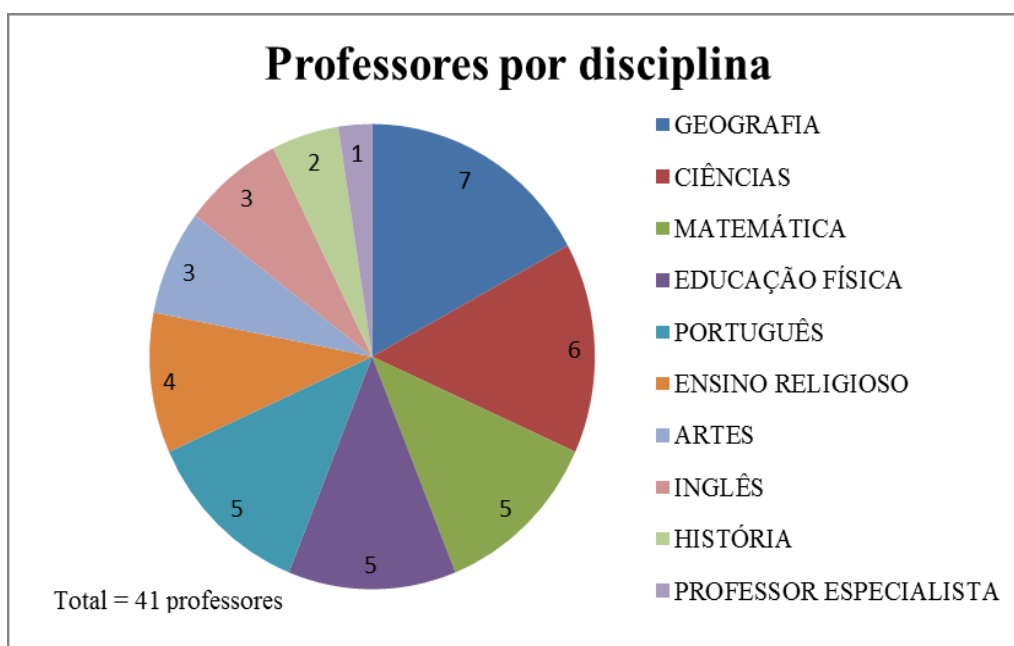


Gráfico 1: Professores distribuídos por área do conhecimento
Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser observado no gráfico 1, a aceitação em participar da pesquisa se dá entre professores de diferentes disciplinas, dos quarenta e um (41), sete (7) professores ministram aulas na disciplina de Geografia, seguidos de seis (6) professores na disciplina de Ciências, as duas registrando maior participação de docentes. Na sequência, aparecem cinco (5) professores de Matemática, outros cinco (5) docentes de Educação Física e cinco (5) de Português. Há ainda quatro (4) professores de Ensino Religioso, três (3) de Artes, três (3) de Inglês, dois (2) docentes de História e um (1) professor especialista. Cabe esclarecer que a categoria “professor especialista” abrange aqueles profissionais da Pedagogia que atuam diretamente no trabalho com alunos que apresentam algum tipo de deficiência intelectual e/ou educacional e que possuem especialização na área.

A partir da análise do gráfico, pode-se supor que a maior incidência de professores das disciplinas de Geografia e Ciências, (somando doze), ou seja, quase 30% dos entrevistados, em uma amostra de quarenta e um professores (41), representa um número significativo. Supõe-se que esta pouca adesão dos professores das demais disciplinas à pesquisa possa ser uma característica inerente às RS da EA. Conforme ressalta Sauvé (2005), a EA pode também ser compreendida a partir de um viés conservacionista no qual o trabalho desenvolvido nas escolas estaria focado na transmissão de conteúdos e que tem por premissa agrupar as “proposições centradas na ‘conservação’ dos recursos, tanto no que concerne    sua qualidade como    sua quantidade” (SAUVÉ, 2005, p. 19) e demais elementos relacionados à biodiversidade. Nesta visão, caberia a algumas disciplinas a responsabilidade principal pela EA, dada a caracterização de seus conteúdos curriculares.

Assim, a maior disponibilidade por parte dos professores de Geografia e Ciências pode ser fator determinante de que a EA ainda é pensada como responsabilidade destas disciplinas, em função da crença, ainda arraigada entre os docentes, de que a temática da EA seja prerrogativa de conteúdos característicos dessas disciplinas uma vez que elas lidariam mais de perto com eventos ambientais, tornando seus docentes profissionais mais “capacitados” no tema.

No entanto, apesar do destaque de professores nas disciplinas de Geografia e Ciências, houve relativa participação de outras áreas do conhecimento, indicando que as RS dos professores a respeito da EA no Ensino Fundamental começam dialogar com os pressupostos teóricos e os documentos norteadores do Governo Federal, especialmente com os PCN.

Cada professor pode contribuir decisivamente ao conseguir explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão dessa temática, de exemplos abordados sobre a ótica de seu universo de conhecimento e pelo apoio teórico - instrumental de suas técnicas pedagógicas (BRASIL, 1997, p.195).

Assim, tanto os PCN quanto a participação voluntária nesta pesquisa de professores oriundos de diversas áreas do conhecimento indicam que a noção de responsabilidade compartilhada passa a ser importante elemento constitutivo das RS sobre a EA. Neste contexto, Suarez e Testa Braz da Silva (2016) afirmam que é justamente nas escolas que a EA deve ser realizada, por meio de projetos e atividades que se interrelacionam e transitam entre as diferentes áreas do conhecimento, não cabendo somente às disciplinas do currículo que tratam de assuntos voltados à natureza.

Diante disso é possível constatar que atualmente a EA tem uma institucionalização sólida. Ela se constitui como uma necessidade formativa permanente de todos os cidadãos. Essa inserção enfática da EA nas escolas, sobretudo na Educação Básica, nos leva a questionar e refletir acerca da formação dos professores, uma vez que a temática, sendo caracterizada como transversal, não pode ser tratada de maneira disciplinar e fragmentada, apenas nos currículos de Ciências, Biologia e, por vezes, Geografia. (SUAREZ e TESTA BRAZ da SILVA, 2016, p.7).

Dessa forma, cabe ressaltar que, de maneira geral, as discussões analisadas nesta pesquisa evidenciam características de uma EA ancorada em concepções orientadas pela corrente de tipo conservacionista/ recursista, conforme a cartografia organizada por Sauvé (2005).

4.2.2 Distribuição dos Professores por Gênero

A análise realizada acerca do gênero indicado pelos interlocutores da pesquisa apresenta um gráfico 2 bastante equilibrado, sendo que vinte e um (21) professores declararam ser do sexo masculino e vinte (20) professoras declararam ser do sexo feminino, totalizando quarenta e uma (41) pessoas. Os resultados deste estudo se diferem dos dados apontados na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - Talis (2014), que afirma ser o perfil do professor brasileiro composto predominantemente por mulheres, que representam 71% do total de professores no Brasil.

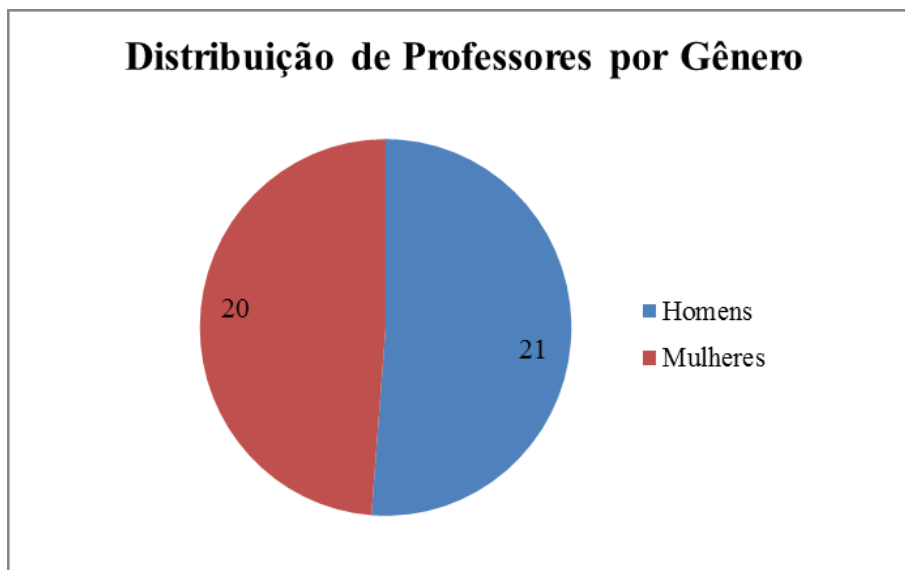


Gráfico 2: Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa segundo o Gênero
Fonte: Elaborado pela autora

Olhando para os resultados desta pesquisa os dados demonstram um número equilibrado entre professores do gênero feminino e masculino, entretanto, esse quadro se afasta da realidade da educação brasileira, principalmente se considerarmos os dois ciclos do Ensino Fundamental, segundo informações da UNESCO (2004) que compõem o documento “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”. De acordo com a UNESCO (2004) a média nacional de professores é composta por 81,3% mulheres e 18,6% homens, com grande concentração de professoras no Ensino Fundamental I. Este cenário é justificado a partir do imaginário social brasileiro que atrela a mulher a uma postura relacionada à afetividade, característica importante para atuação com crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (UNESCO, 2004).

Essa diferença identificada quanto ao sexo dos pesquisados em relação à realidade dos professores no Brasil provavelmente ocorreu em função do recorte desta pesquisa, pois os interlocutores atuam no Ensino Fundamental II, apenas.

4.2.3 Distribuição dos Professores por Faixa Etária

Em relação à idade declarada pelos sujeitos entrevistados, nota-se pela distribuição do gráfico de número três (3) que entre os docentes há uma predominância significativa entre a faixa etária que vai dos vinte seis (26) aos cinquenta e cinco (55) anos, somando mais de 63% do total de participantes da pesquisa. Nesta faixa etária, há uma distribuição praticamente equitativa entre os sexos, com dezessete (17) homens e dezoito (18) as mulheres.

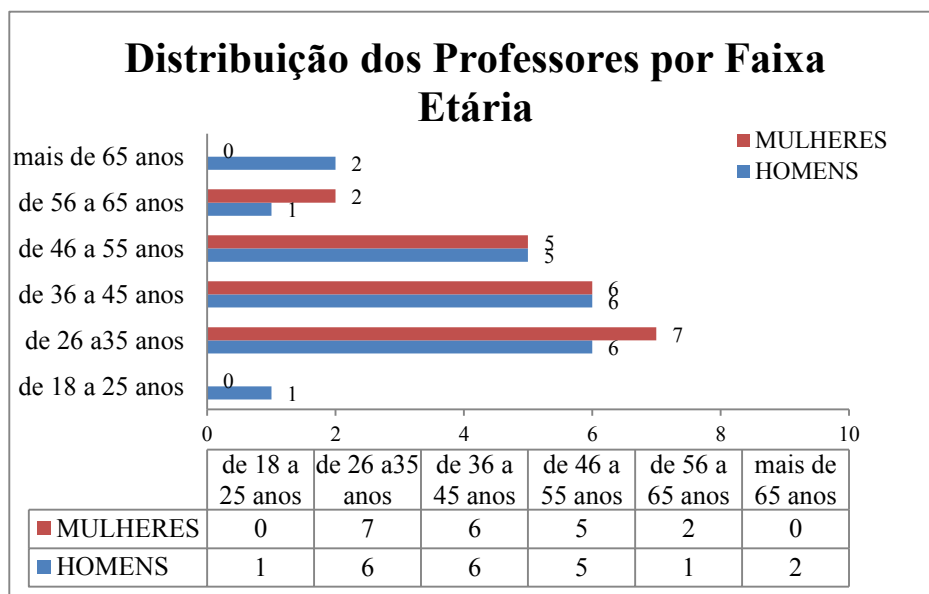


Gráfico 3: Distribuição dos Professores da Pesquisa por Faixa Etária

Fonte: Elaborado pela autora

Dados da UNESCO (2004) apontam que, no Brasil, a média de idade dos docentes é de 37 anos, o que os caracteriza, em relação a outros países, como relativamente jovens. Os dados analisados para este estudo apontam 12 professores atuantes entre 36 e 45 anos, faixa etária na qual se situa a média de idade dos professores brasileiros, ou seja, entre os professores participantes desta pesquisa, cerca de 30 % se aproximam da média nacional.

4.2.4 Distribuição dos Professores por Estado Civil

De acordo com as informações apresentadas no gráfico 4, pode-se perceber que um (1) homem e três (3) mulheres declararam-se separados. Em relação ao estado civil “solteiro”, nota-se que há o dobro de homens que se declararam solteiros, em relação ao número de mulheres, ainda que a proporção de gêneros no estudo seja praticamente equivalente, com vinte e um (21) homens e vinte (20) mulheres. Mas aparece uma questão interessante neste quesito, seis (6) homens e três (3) mulheres se declararam solteiros, contudo três (3) mulheres responderam que são separadas.

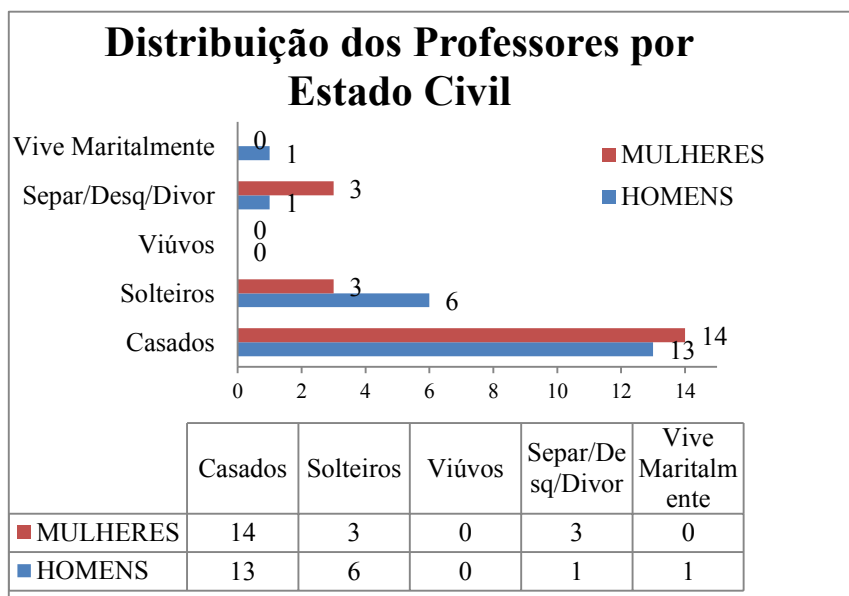


Gráfico 4: Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa conforme o Estado Civil
Fonte: Elaborado pela autora

Considerando o estado civil em face ao gênero declarado dos interlocutores, constatou-se que ocorre certo equilíbrio entre o conjunto de professores que se declarou casado, sendo treze (13) homens e quatorze (14) mulheres, no total de vinte e sete (27) professores.

Dados da UNESCO (2004) apontam que 55,1% dos professores brasileiros, homens e mulheres, se declaram casados. Essa porcentagem é um pouco maior ao se analisar os dados desta pesquisa, pois mais de 65% dos interlocutores se definem como casados.

No estudo da UNESCO (2004), evidencia-se que 28,3% dos professores brasileiros são solteiros e classificados como jovens, pois apresentam idade inferior a 35 anos. Esta proporção não se mantém em relação aos interlocutores desta pesquisa, pois apenas 12% são considerados jovens e se declaram como solteiros, portanto, apenas cinco (5) professores atendem ao mesmo tempo às duas caracterizações.

4.2.5 Distribuição dos Professores por Renda Pessoal, Turnos de Trabalho e Tempo de Exercício na Profissão.

No que tange às questões do perfil sociodemográfico dos docentes relacionadas à renda pessoal, turnos de trabalho e tempo de serviço, constatou-se que os resultados se apresentaram contrabalanceados, o que permitiu que essas categorias fossem analisadas em conjunto, sob a ótica do Estatuto do Magistério vigente no município no qual se desenvolveu este estudo.

Conforme a Lei Complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município, documento que regulamenta a atuação dos professores que participaram deste estudo, a jornada semanal de trabalho docente é composta por jornada inicial, equivalente a 20 horas/aula ou jornada completa, equivalente a 40 horas/aula de trabalho para todas as modalidades de ensino (TAUBATÉ, 2007). Nas jornadas somam-se ainda os HTPCs, que não ultrapassam 4 horas aulas semanais, considerando se o professor possui jornada inicial ou completa. O fato do professor possuir jornada inicial, com raríssimas exceções (nenhuma em os interlocutores desta pesquisa), determina que esse profissional trabalhará apenas um (1) turno na rede e, portanto, se possui jornada completa a quantidade de turnos é maior, conforme demonstrado no gráfico 5.

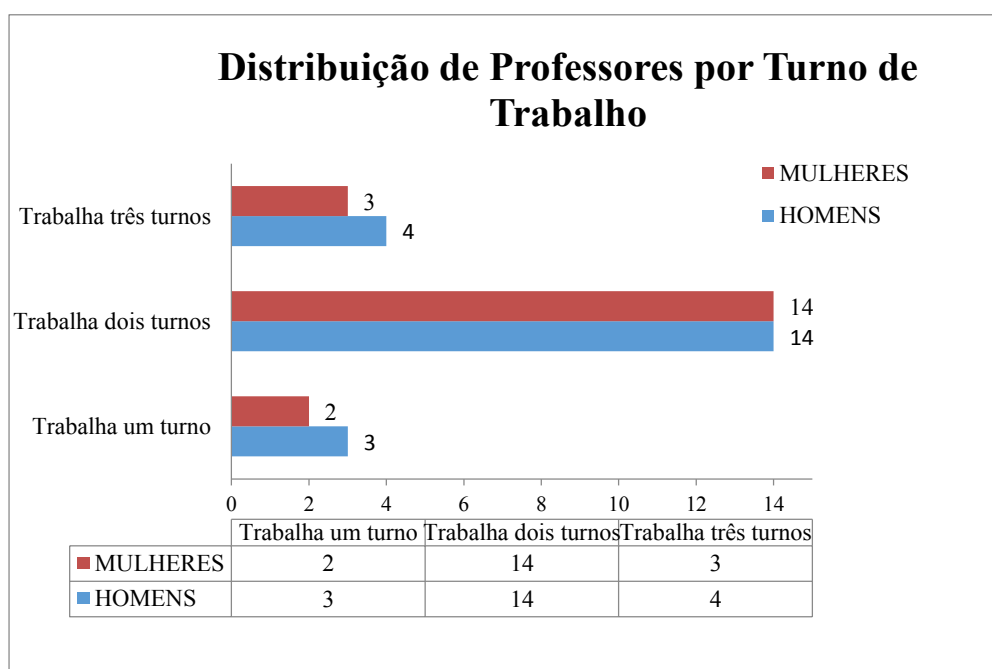


Gráfico 5: Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa por Turnos de Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se perceber, entre os interlocutores da pesquisa, que a grande maioria dos docentes, tanto homens quanto mulheres, trabalham dois (2) ou mais turnos da rede municipal, em termos percentuais, isso equivale a mais de 85% dos professores participantes desta pesquisa. Note-se que um dos professores deixou em branco a questão referente ao turno e, em virtude disso, aparecem no gráfico os resultados correspondentes a apenas quarenta (40) indivíduos.

Os dados obtidos ao longo desta pesquisa afastam-se um pouco da realidade encontrada entre os professores brasileiros, segundo informações da UNESCO (2004). No

Brasil, 54,2% dos professores atua em sala de aula no período compreendido entre vinte e uma (21) e quarenta (40) horas semanais, contra os 70% evidenciados na amostra deste estudo, correspondendo aos 28 professores que trabalham dois (2) turnos. O mesmo distanciamento se observa em relação à atuação em apenas um (1) turno de trabalho, entre 1 e 20 horas semanais; enquanto no Brasil, segundo a UNESCO (2004), 30,9% dos professores atuam neste período em sala de aula, entre os interlocutores da pesquisa são apenas 17,5%.

Quanto ao salário dos professores, a mesma Lei Complementar (TAUBATÉ, 2007) no Art. 158, apresenta a progressão adquirida pelos docentes durante o tempo de serviço, que se refere ao “acréscimo pecuniário” nos vencimentos ao longo da sua carreira, enquanto servidor público, assim, quanto mais tempo no cargo, maior o valor do salário, tendo em vista os acréscimos previstos em lei.

Dessa forma, considerando a jornada de trabalho (inicial ou completa) e, portanto, a quantidade de turnos de trabalho na rede, somada ao tempo de exercício na profissão, pode-se perceber que o perfil de renda dos sujeitos é diretamente afetado por essas duas características. Conforme a Lei Complementar nº 180, (TAUBATÉ, 2007), que garante a progressão por tempo de serviço, o professor que trabalha apenas em um (1) turno há mais de 20 anos tem salário equivalente ao do professor que trabalha dois (2) turnos, exercendo a profissão do magistério no município há menos de cinco anos.

A seguir, o gráfico 6 apresenta a distribuição dos professores, segundo tempo de exercício na profissão e conforme declaração dos interlocutores da pesquisa, pode-se perceber que mais da metade dos professores atua como docente há pelo menos dez (10) anos, totalizando, 22 professores. De maneira geral, as mulheres estão distribuídas, quase uniformemente, entre as faixas de tempo de atuação, com exceção da primeira faixa, entre 6 meses e 1 ano, que não compreende nenhuma professora. Já em relação aos homens, nota-se uma grande concentração de professores com tempo de atuação entre 10 e 20 anos, compreendendo 47% dos interlocutores homens da pesquisa.

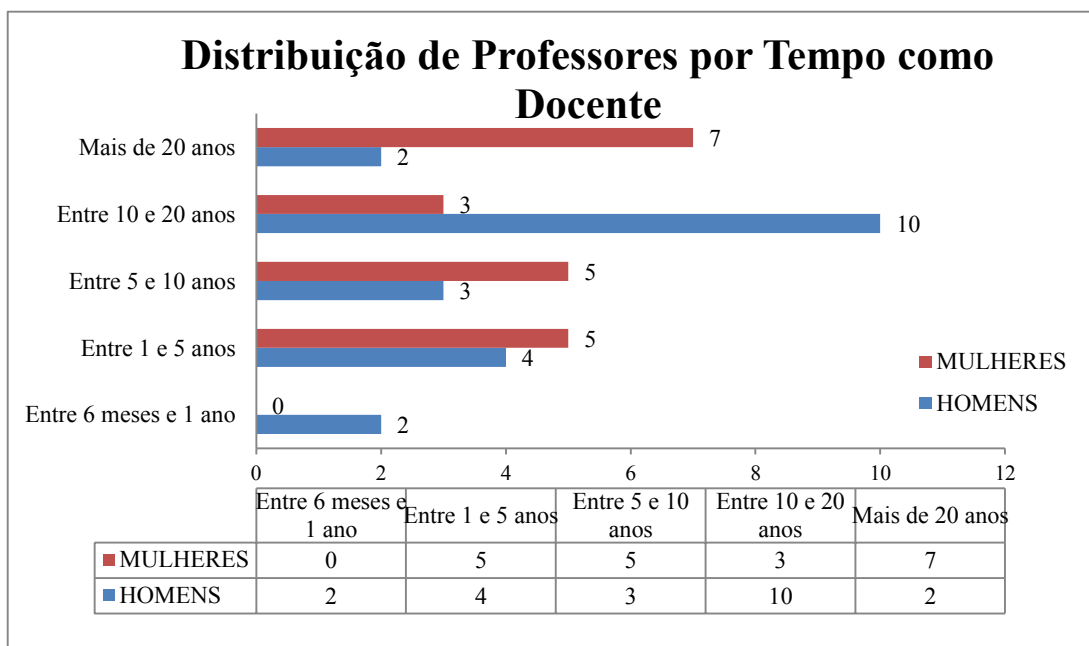


Gráfico 6: Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa conforme o Tempo de Exercício na Profissão
Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, o gráfico 7 apresenta a distribuição dos professores em relação à renda pessoal, pois se considerou nesta pesquisa, para fins de análise de perfil sociodemográfico, apenas a renda declarada pelo professor, portanto, não se configura nem como a renda total da família dos professores e nem a renda per capita da mesma. Em virtude das semelhanças profissionais no que tange a carreira docente na rede pública municipal, o dado relativo à distribuição de renda entre os professores se concentra entre três (3) e dez (10) salários mínimos.

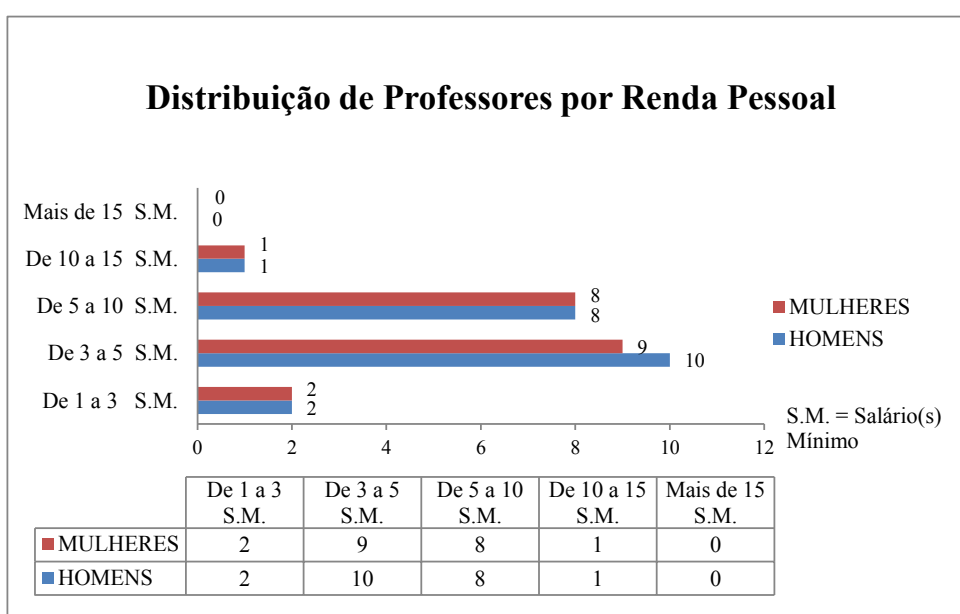


Gráfico 7: Distribuição dos Interlocutores da Pesquisa segundo a Renda Pessoal
Fonte: Elaborado pela autora

Dois (2) homens e duas (2) mulheres tem renda entre um (1) e três (3) salários mínimos, dez (10) homens e nove (9) mulheres se declararam com renda entre três (3) e cinco (5) salários mínimos, oito (8) homens e oito (8) mulheres que declararam renda entre cinco (5) e dez (10) salários mínimos. Do conjunto, um (1) homem e uma (1) mulher declararam receber entre dez (10) a quinze (15) salários mínimos. Nenhum dos professores declarou renda acima de quinze (15) salários mínimos.

De acordo com pesquisa realizada pela UNESCO (2004), o principal ponto indicado pelos professores a respeito da desvalorização profissional no país refere-se à renda, que estaria muito abaixo dos salários recebidos por outros profissionais com o mesmo tipo de formação acadêmica. Ainda que os dados da UNESCO (2004) considerem a renda familiar, e não a renda pessoal como se faz nesta pesquisa, é possível analisar alguns pontos de convergência.

Os dados da pesquisa revelam que 65,5% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez. Já na faixa mais elevada, mais de 20 salários mínimos, o percentual dos professores encontra-se próximo ao da população em geral, 6,1% e 5,9%, respectivamente. (UNESCO, 2004, p. 60-61)

Comparando-se a renda familiar com os dados da renda pessoal relativos aos interlocutores deste estudo, percebe-se uma diferença potencial entre o cenário brasileiro no geral e aquele constituído pela amostra desta pesquisa. Enquanto no Brasil, apenas 65,5% dos professores tem renda familiar entre dois e dez salários mínimos, neste estudo mais de 85% dos professores tem renda pessoal compreendida nesse intervalo, podendo essa diferença ser ainda mais significativa se considerada a renda familiar do docente. A mesma diferença pode ser observada, de forma menos significativa, em relação aos professores desta pesquisa que recebem entre cinco e dez salários mínimos, o que equivale a 39% dos interlocutores; enquanto no Brasil é identificado que estão compreendidos nessa faixa de renda familiar apenas 36,6% dos docentes. Novamente, note-se que o dado da UNESCO considera a renda familiar, enquanto nesta pesquisa o dado é sobre a renda pessoal.

4.3 Mapa Conceitual da análise de conteúdos

De forma geral, a análise das classes de significado geradas pelo ALCESTE demonstram que os interlocutores da pesquisa trazem questionamentos sobre o papel da EA, sobre a escola e sobre a relação professor /aluno. Os professores também destacam a relação do homem com a sociedade e o meio ambiente, levantando questionamentos sobre a quem se destina a responsabilidade em realizar ações voltadas à EA e, neste ponto, os órgãos públicos

aparecem em evidência, principalmente no que tange à formação e capacitação docente para trabalhar a EA nas escolas, assim como a noção de responsabilidade compartilhada, ao se enfatizar a sustentabilidade.

No âmbito do debate sobre sustentabilidade, necessidades são vistas tanto no sentido material quanto simbólico – portanto, econômico e cultural. Assim, fazem parte destas: subsistência (garantindo a existência biológica); proteção; afeto; criação; produção, reprodução biológica, participação na vida social, identidade e liberdade. [...] enorme desafio diante de uma sociedade que prima pelos interesses econômicos acima dos demais. (LOUREIRO, 2012, p. 56-57)

Os professores participantes da pesquisa relacionam a EA às ações práticas cotidianas e buscam familiarizar-se com a temática por meio das diferentes áreas do conhecimento.

Dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – Talis (2014), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, revelam que no país, 95,1% dos professores que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental II acreditam na possibilidade de ajudar os alunos a se tornar pessoas com pensamento mais crítico. Nesta perspectiva, acredita-se que o trabalho do professor, de modo geral, os discursos que aparecem entre uma classe e outra apontam para uma EA que busque provocar mudanças de hábitos no que tange às responsabilidades sustentáveis¹⁵, à consciência crítica, ao desenvolvimento pleno da cidadania, à participação coletiva e familiar, inserindo essas mudanças na transformação da relação do homem com o MA, como sugere um dos interlocutores da pesquisa, ao avaliar a quem cabe a responsabilidade pela EA:

É isso tá bem ligado no geral com tudo né, cabe ao Estado, à comunidade, os professores em geral, todo mundo se conscientiza e pra poder tá passando isso no caso nas escolas, pros alunos, pra todo mundo se conscientizar, mas eu acho que de uma forma geral é um resultado de todo mundo, Estado, escola, comunidade em geral. (PROFESSOR 2, ESCOLA FLAMBOYANT)

Conforme Sauvé (2005), ao abordar o campo referente às questões da EA, apesar das preocupações com as condições do meio ambiente serem semelhantes e de se reconhecer que com a educação pode-se melhorar as relações entre o homem e o ambiente, percebe-se que as

¹⁵ A noção de responsabilidades sustentáveis não    unívoca, variando de acordo com entendimentos particulares, por isso, é importante que se considere o contexto de enunciação do discurso quando se faz referência a essa expressão.

diferentes pessoas envolvidas no processo podem apresentar suas inquietações de maneiras diversas, de acordo com os entendimentos particulares. Assim, surgem os diferentes discursos acerca da EA para os atores que fazem parte desse processo: os pesquisadores, os professores, os alunos, as associações, os organismos, as comunidades e os familiares. Em virtude dessa multiplicidade de discursos, as formas de desenvolver e significar a EA também se diferenciam, alterando as RS relativas à ela.

O discurso apresentado pelo professor 2, da Escola Flamboyant, dentre as correntes de EA, conforme cartografia elaborada por Sauvé (2005), pode ser identificado no âmbito da corrente sist mica, sob o enfoque apresentado pela autora (2005) ao definir essa corrente.

[...] permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais. A análise sist mica permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situação ambiental (SAUVÉ, 2005, p. 22).

Esse professor elucida, em seu discurso, que a EA deve ser desenvolvida a partir da noção de responsabilidade compartilhada, o que pode ser observado no seguinte trecho de sua fala: “[...] *todo mundo se conscientizar*” (PROFESSOR 2, ESCOLA FLAMBOYANT). O docente complementa que esta conscientização também deve ser fruto de uma relação coletiva dos envolvidos no processo educativo: “[...] *de uma forma geral   um resultado de todo mundo, Estado, escola, comunidade em geral*” (PROFESSOR 2, ESCOLA FLAMBOYANT). Esse compartilhamento da responsabilidade pode ser um desafio para a implantação da EA nas escolas, pois exige maior comprometimento dos atores envolvidos no processo. Para minimizar esse desafio, Trajber e Sato (2010) sugerem a implantação do COM-VIDA nas escolas: “Caberá a cada Com-Vida adaptar tudo ao seu contexto particular, acomodando conceitos, mudando títulos, distribuindo tarefas ou revendo pontes para novas relações” (TRAJBER e SATO, 2010, p.75).

Nesta perspectiva, percebem-se, concomitantemente, diversas formas de representar a EA nos discursos dos professores, ainda que todas elas apresentem como premissa a busca pela conscientização e a tomada de responsabilidade pelo ambiente no qual os atores estão inseridos. Nos trabalhos desenvolvidos por Sauvé (2005) e Trajber e Sato (2010) essa convergência para um denominador comum que atrela a EA às noções de conscientização e de responsabilidade compartilhada, também aparecem.

4.3.1 Classe “Capacitação”

A classe “Capacitação” apresenta uma discussão para a EA de forma ampla e mais abrangente, como parte da educação formal escolar, indicando dois (2) pontos cruciais: a capacitação de professores e as responsabilidades inerentes aos órgãos públicos. Esta classe apresenta a necessidade de capacitação de professores e gestores na área de EA, por meio de ações e políticas a serem implementadas pelas Secretarias de Educação e de Meio Ambiente.

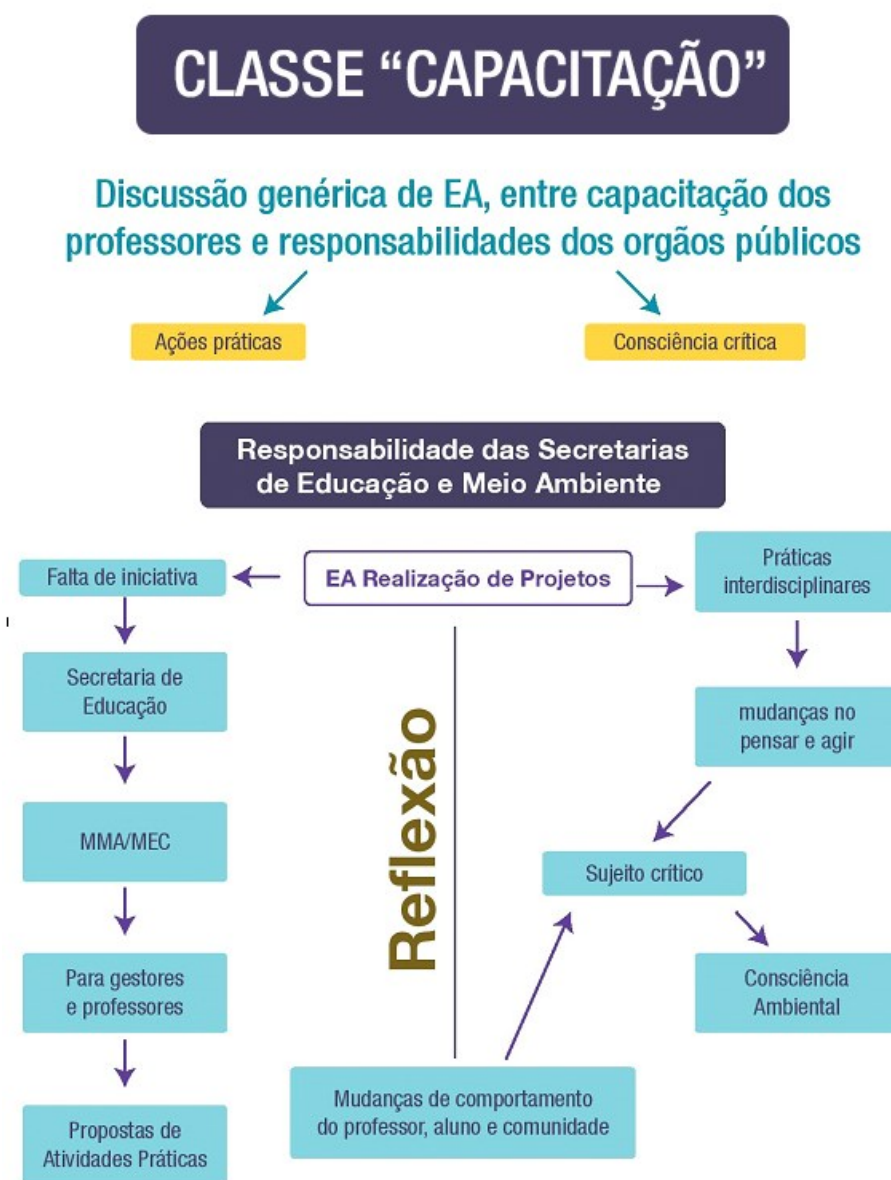
Ao poder público, poder público se ele não fornece formação pro professor nesse sentido é demais pedir para que o professor com tudo ainda que ele já tem de desvalorização ainda tem que ele mesmo procurar, é óbvio que ele pode procurar uma coisa ou outra, mas a formação sistemática quem tem que dar é o poder público, se quiser uma mudança de verdade, porque se você for esperar do professor vai ter um ou outro que vai fazer, outros não, não por má vontade, porque é uma questão que não vai dá pra fazer né, o incentivo tem que vir do poder público, tem que ser uma política pública, não uma política individual. (PROFESSOR 1, ESCOLA FLAMBOYANT)

A partir da análise do Mapa Conceitual da Classe “Capacitação”, que será apresentado na página seguinte, pode-se notar sugestões a respeito de como as capacitações deveriam ocorrer, através de leituras, palestras e outras atividades relacionadas à EA, bem como visitas a campo. Como apoio pedagógico, os professores indicam a importância de ações de formação que possibilitem reflexões mais amplas e profundas, que desenvolvam os conteúdos da EA numa interface entre teoria e prática. Nessa linha de pensamento os autores Teixeira e Torales (2014) enfatizam que:

A reflexão e a prática da educação ambiental não são resultados exclusivos das políticas públicas. Todavia, elas estabelecem as orientações e impulsionam projetos, programas, formação continuada de professores, material didático e outras estratégias, com maior ou menor sistematização e sucesso, para desenvolver a educação ambiental nas instituições de ensino, inclusive nos cursos de formação de professores nas universidades (TEIXEIRA e TORALES, 2014, p.129).

Por isso, neste agrupamento - Classe “Capacitação” ressalta-se a importância que os docentes delegam aos projetos temáticos desenvolvidos na perspectiva da interdisciplinaridade, relacionando conceitos e abordagens de diferentes componentes curriculares com a vivência cotidiana. É importante destacar que as indicações de trabalhos desenvolvidos fora do âmbito disciplinar envolvem representações organizadas em um

espectro que vai da multidisciplinaridade até a transdisciplinaridade¹⁶. A EA, neste contexto, pode se constituir como uma potente ferramenta de transformação social, impactando em novas maneiras de pensar e agir dos alunos a partir da mudança de comportamento e da conscientização ambiental.



Quadro 11: Mapa Esquemático da Classe "Capacitação"
Fonte: Elaborado pela autora

¹⁶ Para compreensão das diferenciações e aproximações entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade mais detalhes em Carvalho, 2012, p. 121-122.

No caso educação ambiental na escola [...] eu acredito que é a iniciação para que o aluno, ele entenda a importância que é o ambiente que ele está, a importância que tem a água, a importância que tem a questão do reflorestamento, a importância também, acredito, da sustentabilidade, eu acho que é essa a questão da educação ambiental na escola vai justamente pra essa vertente, que é uma vertente mais atual e pra se cuidar do que nós temos, ainda temos né, em volta da gente, principalmente aqui no Vale do Paraíba. (PROFESSOR 1, ESCOLA GUAPURUVU)

No discurso apresentado pelo professor 1, da Escola denominada Guapuruvu, identifica-se que, para ele, a EA é a iniciação para que o aluno compreenda que a sua existência se dá por meio de uma relação intrínseca com o meio ambiente. A narrativa deste professor pode ser identificada nas correntes conservacionista e crítica social, segundo modelo cartográfico apresentado por Sauvé (2005).

Essa vinculação da fala do professor    corrente conservacionista (SAUVÉ, 2005), pode ser observada quando, no seu discurso, o docente faz referência à necessidade de conservação dos recursos naturais como o reflorestamento,    importa  ncia da água e da preservação do ambiente natural do entorno, neste caso, a região do Vale do Paraíba, local onde está inserida a escola pesquisada. Conforme ressalta Layrargues (2012), esses são os pressupostos que orientam essa corrente da EA.

[...] a educação conservacionista bastaria por si só, dando a conhecer aos educandos, por exemplo, a dinâmica dos solos, o ciclo hidrológico e os modos de interação humana com a natureza, ou seja, o ser humano pode viver e produzir sem deteriorar a base dos recursos físicos. Conscientizar, aqui,    a palavra chave (LAYRARGUES, 2012, p. 94).

Na fala do professor, pode-se perceber também, como já ressaltado, características que vinculam suas representações    corrente crítica social, uma vez que ele reforça a importa  ncia de reconhecer e valorizar o ambiente no qual se vive. Sauvé (2005), ao caracterizar os elementos constituintes da corrente crítica social pontua que teoria e a  o estão intimamente relacionadas e que a análise das dinâmicas sociais deve estar em conformidade com a compreensão das problemáticas ambientais, e vice versa. “[...] Esta proposição está centrada numa pedagogia de projetos interdisciplinares que aponta para o desenvolvimento de um saber-a  o, para a resolução de problemas locais e para o desenvolvimento local” (SAUVÉ, 2005, p.31).

Sendo assim, nas escolas, a EA precisa ser contemplada na sua integralidade, ou seja, os conteúdos precisam estar alinhados à realidade escolar no que tange o atendimento à demanda das necessidades socioambientais. Seguindo a mesma linha de pensamento,

Carvalho (2012) argumenta que são necessárias tomadas de decisão que prezem a formação individual e coletiva. “[...] a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo, tomado como unidade atomizada e solta no mundo. A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável” (CARVALHO, 2012, p. 156).

Desta forma, na Classe “Capacitação”, portanto, os elementos que compõem as RS dos professores dialogam com os autores Sauvé (2005), Carvalho (2012) e Layrargues (2012) e com os documentos reguladores da educação pública em âmbito federal, especialmente com os PCN.

Cada professor pode contribuir decisivamente ao conseguir explicitar os vínculos de sua área com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão dessa temática, de exemplos abordados sobre a   tica de seu universo de conhecimento e pelo apoio teórico - instrumental de suas técnicas pedagógicas (BRASIL, 1997, p.195).

Assim, tanto os PCN quanto os elementos constitutivos das RS dos docentes que aparecem na Classe “Capacitação” indicam que a responsabilidade pela EA deve ser compartilhada por todos os atores presentes no contexto escolar.

Um dos pontos bastante destacado nas RS dos professores são as práticas interdisciplinares como fator relevante no desenvolvimento da EA, contudo vale ressaltar que essa referência ainda é visivelmente pouco explorada na prática docente.

Para Fazenda (2001), são muitas as compreensões err  neas que se fazem acerca do envolvimento com a interdisciplinaridade, que na maioria das vezes é muito pronunciada pelos profissionais da educação e pouco praticada no dia escolar, segundo a autora (2011), a interdisciplinaridade implica renovar as formas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando o entrelaçamento das práticas entre as diferentes áreas do conhecimento desenvolvidas em sala de aula.

O último ponto a ser destacado como prioritário da Classe “Capacitação”, é o apontamento sobre a importância da elaboração participativa do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, incluindo temas cruciais para a efetiva abordagem da EA. Segundo os professores, a construção do PPP, como documento redigido em conjunto, torna-se o ponto de partida para desencadear uma série de mudanças de comportamento nas relações professor/aluno, aluno/escola, escola/comunidade, o que impacta diretamente a formação crítica dos alunos, com o intuito da efetivação de uma cidadania plena.

4.3.2 Classe “Cotidiano”

A classe identificada como “Cotidiano” valoriza o aprendizado diário como elemento essencial à compreensão das RS dos professores a respeito da EA no Ensino Fundamental II. Para os docentes da pesquisa, a necessária mudança de atitude dos alunos frente às questões ambientais mais amplas só ocorre mediante a aquisição de novos hábitos diante de situações corriqueiras. Conforme argumentam Gutiérrez e Prado (2013), a relação entre ser humano e MA está imbrincada à compreensão que o primeiro tem a respeito do segundo.

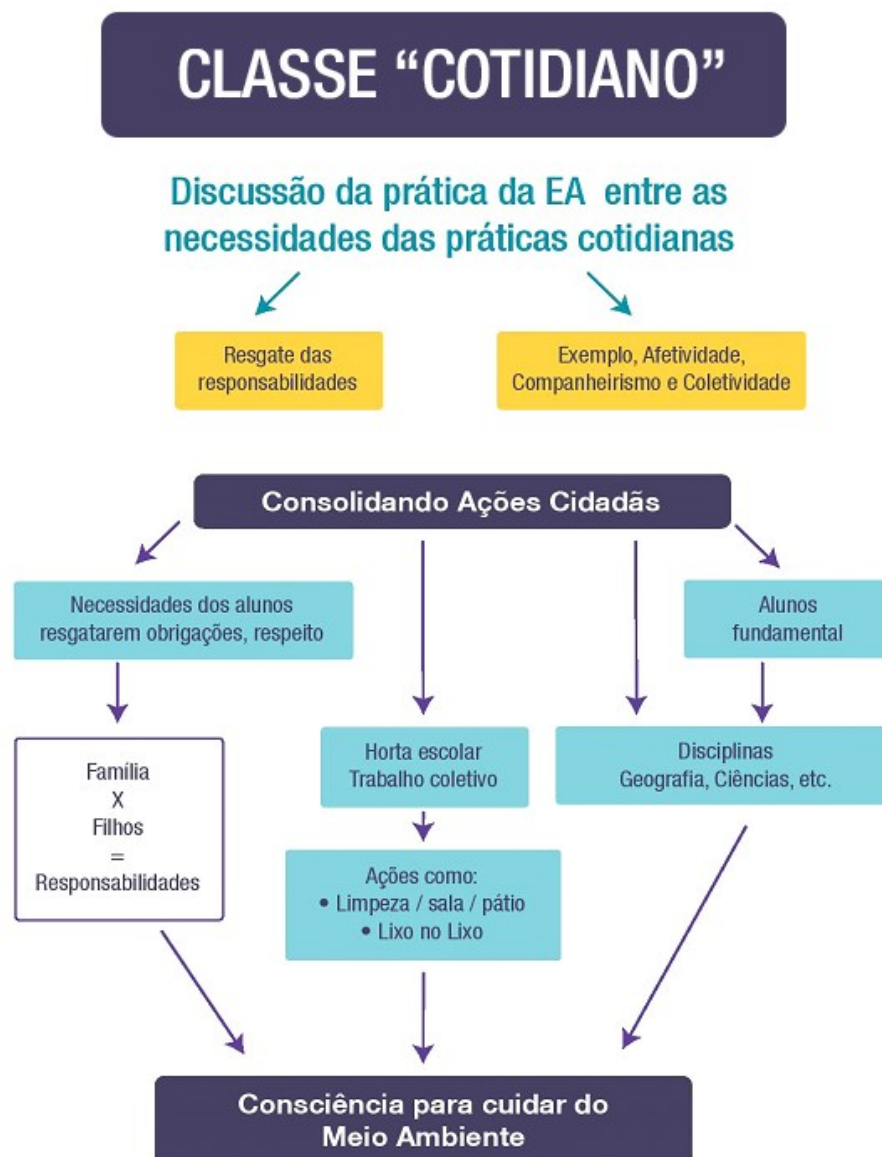
O ser humano, desde os tempos mais remotos, sempre se relacionou com seu meio natural. Para alguns povos, essa relação foi, e continua sendo, de muito respeito; para outros – que se dizem mais progressistas e evoluídos - , esse respeito foi substituído por um “aproveitamento” irracional dos recursos naturais (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, P.34-35).

O agrupamento – Classe “Cotidiano” –, que será apresentado na página seguinte, indica que as RS docentes supõem que o desenvolvimento de ações cidadãs se dê em decorrência da abordagem de conteúdos disciplinares no Ensino Fundamental, pois esses se consolidariam em mudanças de comportamento.

A abordagem dos conteúdos disciplinares poderia se dar por meio de atividades como a limpeza de sala de aula e do pátio, a colocação do lixo no lixo. Neste sentido, quando se trata da consciência para cuidar do meio ambiente, Trajber e Sato (2010) desenvolvem discussões acerca das escolas sustentáveis, ou espaços educadores sustentáveis, aos quais denominam como incubadoras de transformações comunitárias.

É possível que a escola não seja a resposta de problemas, mas ela reproduz os discursos da sociedade. Os espaços educadores sustentáveis desejam que a escola transcenda isso, sendo geradora de uma cultura pró-sustentabilidade. Esta postura, fomentada por um currículo apropriado, permite que as preocupações socioambientais no âmbito global sejam absorvidas pela consciência individual (TRAJBER e SATO, 2010, p. 77).

Desta forma, as atividades de EA desenvolvidas nas escolas visam proporcionar, conforme ressaltam Kondrat e Maciel (2013), de que a espécie humana no desenvolvimento pleno da sua sabedoria revolucionou o mundo, contudo, o modo de vida só se torna possível graças à sua integração com o meio ambiente, neste contexto, nesta classe são revelados atividades de EA que possam ser realizadas, inclusive, fora da sala de aula: ao cultivar uma horta escolar orgânica, por exemplo, que fique sob os cuidados dos próprios alunos, sendo, estes, coletivamente responsáveis por sua manutenção.



Quadro 12: Mapa Esquemático da Classe "Cotidiano"
Fonte: Elaborado pela autora

Nesta perspectiva, os discursos dos docentes amparam-se nas proposições do Com-Vida (BRASIL, 2010), de que é imprescindível compreender a escola inserida no seu próprio contexto histórico, como resultado das ações individuais e coletivas que se desenvolveram ao longo do tempo e que marcam a identidade da comunidade e, como consequência, também da escola.

Toda escola encontra-se inserida em um meio e este abriga um público que, para sentir-se pertencente à escola, ou seja, ser produto e produtor do espaço escolar, precisa reconhecer a importância da interação escola-comunidade. Para isso, é necessário também refletir sobre o quanto nossa escola encontra-se aberta para a comunidade. Qual é a relação escola/comunidade/escola? (BRASIL, 2010, p. 33).

Sendo assim, haverá possibilidade de se fazer uma análise do entorno escolar e o que nele está contido para que se organize um levantamento das ações necessárias a serem realizadas para modificação e melhoria do contexto socioambiental. Para tanto, poderão ser realizados mapeamentos ou cartografias que identifiquem os pontos a serem revistos e as possíveis ações para suas transformações. “Essas atividades contribuem para a compreensão do espaço e dos elementos que o compõem, além de revelar muitas relações estabelecidas entre os vários grupos sociais e destes com o meio natural e com o meio produzido” (BRASIL, 2010, p.33).

Esse tipo de prática deve envolver as famílias e a comunidade no entorno, favorecendo uma integração maior e efetiva com a escola, o que reforça a noção de responsabilidade compartilhada, conforme expressa na representação dos professores, ao indicarem que a consolidação das ações cidadãs deve-se à necessidade dos alunos resgatarem obrigações e o respeito como pilares das relações interpessoais nas famílias e na escola.

Neste sentido, os docentes sugerem também a possibilidade da organização de gincanas escolares que envolvam toda a comunidade por meio da interação social, do compromisso e da responsabilidade pelo cumprimento de tarefas.

A educação ambiental ela, se num primeiro momento, se entende simplesmente como plantar árvore ou coisa dessa natureza tá mal entendido isso, né? Porque a educação, a educação do ambiente passa pela limpeza, passa pela cidadania, passa pelo relacionamento e em todos os sentidos e, logicamente também pela parte ambiental, física, de plantação de árvore, seja como cuidar de uma horta, etc. (PROFESSOR 1, ESCOLA ARAUCÁRIA).

Assim, Reigota (2011) afirma que a dialogicidade se concretiza “entre atores diversos na busca de um consenso mínimo que possibilite parcerias de cooperação mútua e ações conjuntas efetivas na busca de alternativas e soluções aos problemas que se pretende resolver” (REIGOTA, 2011, p. 100). Assim, compreende-se que nesta classe “Cotidiano” os discursos dos professores envolvem as responsabilidades compartilhadas entre a escola e as famílias dos alunos, de maneira que o envolvimento entre elas possa ocorrer a partir de atividades comuns ao cotidiano da escola.

Sabe-se que o primeiro passo para uma gestão compartilhada na escola é a elaboração da Proposta Pedagógica, que deve ser realizada coletivamente, concretizando, assim, a parceria entre família e escola, de modo que as práticas pedagógicas a serem implementadas nas salas de aulas dialoguem efetivamente com os currículos e os planos de ação voltados à EA.

As iniciativas citadas anteriormente constituem-se como oportunidades que contribuem para a mobilização de interesses e o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, despertando a simpatia da comunidade para se envolver em projetos e práticas a serem desenvolvidas na escola por meio do estreitamento dos laços entre alunos, familiares, comunidade e escola.

Dessa forma, novamente a Classe “Cotidiano” resgata a aliança entre escola e família para o desenvolvimento da EA, especialmente considerada como fundamento para construção da cidadania em sua plenitude. A escola, assim, surge como local propício para se estabelecerem laços de afetividade, como desdobramento da própria casa, e de cidadania, a partir de relações cordiais que conduzam para práticas políticas e sociais, segundo explicitam Higuchi e Azevedo (2004):

As crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do tempo na escola. Ela, portanto, torna-se o local de referência dos valores da e na sociedade. A escola é mediadora de conhecimentos, de consciência crítica e promotora de ações de cidadania. Por isso a escola deve ser um espaço onde o corpo discente e docente estejam envolvidos e comprometidos na construção de um ambiente saudável, harmonioso e equilibrado (HIGUCHI e AZEVEDO, 2004, p.66).

Segundo as autoras, a discussão sobre a relação homem-ambiente é uma necessidade da sociedade contemporânea e o espaço escolar pode contribuir com mudanças de paradigmas, ao favorecer condições para a plena formação do cidadão. Para que ocorram essas condições de aprendizagem, a escola precisa se apresentar harmoniosa para oferecer condições saudáveis aos alunos.

Para isso são necessárias ações e projetos com propósito de mudar atitudes, prezando pelo respeito, pela afetividade e pelo companheirismo praticados coletivamente. A participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP é apontada como um dos caminhos para potencializar essa mudança de atitudes.

Conforme explicita o documento proposto pelo COM-VIDA (BRASIL, 2010), o Projeto Político Pedagógico – PPP não deve ser considerado meramente burocrático, apenas como uma exigência legal proposta pelo MEC, mas um documento que revela a identidade da comunidade escolar, assim como os desejos e anseios dos atores que a compõem.

No Brasil, as escolas contam com um poderoso instrumento para a inserção da EA na gestão e no currículo escolar - o **Projeto Político Pedagógico (PPP)** que, se executado de maneira participativa, pode se tornar uma ferramenta de planejamento estratégico a ser construído pelos envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2010, p.35).

O PPP (BRASIL, 2010) é um documento diagnóstico acerca das demandas da realidade escolar, que deve ser construído coletivamente com toda a comunidade e tem o propósito de legitimar as ações da escola frente ao contexto que se impõe, organizando como as ações pedagógicas devem ocorrer. Esse documento, quando instituído pela escola, representa o produto final do compromisso político pedagógico compartilhado e firmado para fins de direcionamento da equipe escolar. Nesta perspectiva, a intencionalidade do PPP é apontar caminhos que direcionem e melhorem a condição de vida das pessoas, a partir do reconhecimento dos elementos constituintes das identidades. Sendo assim, por meio desta ferramenta, são expressos os valores culturais que constituem a escola.

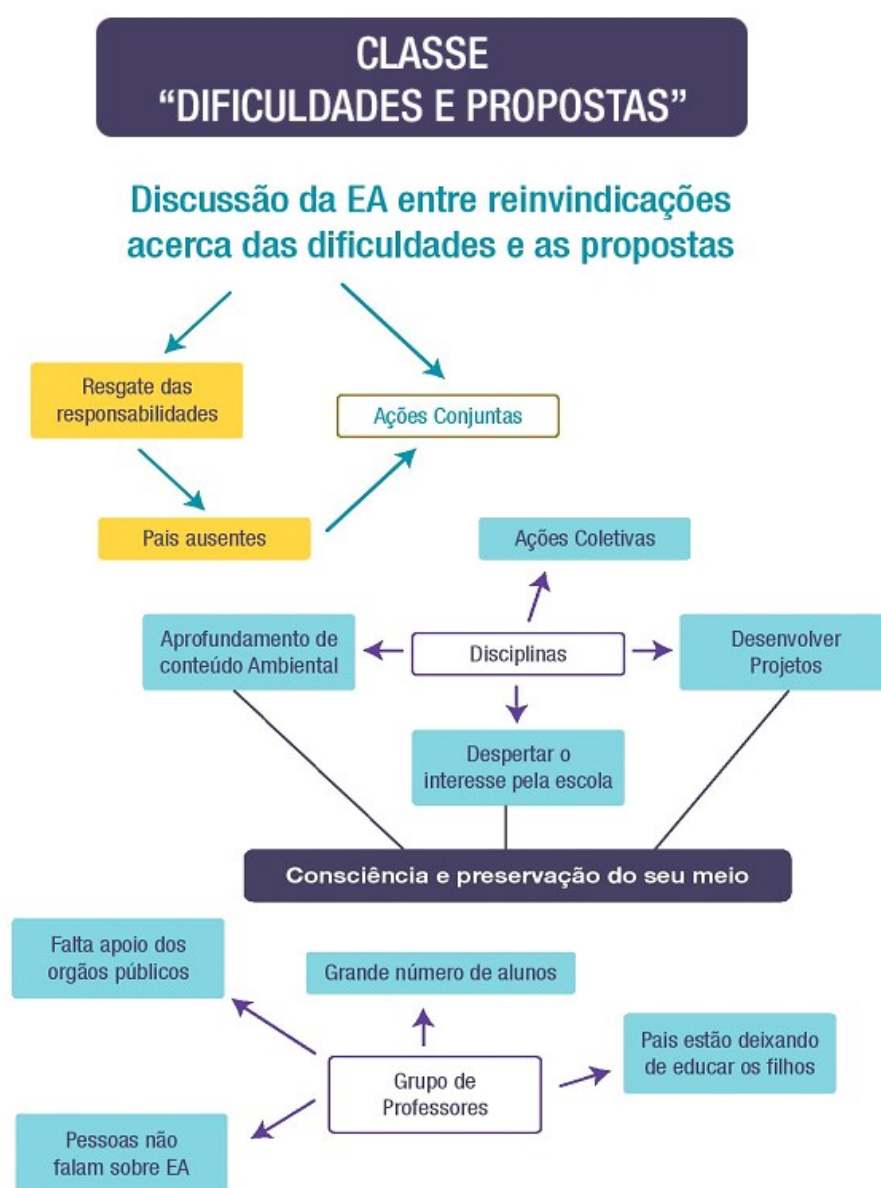
Numa sociedade que se caracteriza pela circulação de tantas identidades e diversidades e, especialmente, no cenário dos espaços educadores sustentáveis, pensar a educação é pensá-la diferente (TRAJBER e SATO, 2010, p.71).

Uma educação integral deve incitar não apenas responsabilidades ecológicas, mas convidar para repensarmos nossas próprias vidas e o modelo de sociedade, cuidando do mundo por opção de quem acredita que a chamada EA não é mero pretexto à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida (TRAJBER e SATO, 2010).

4.3.3 Classe “Dificuldades e Propostas”

Nesta classe, “Dificuldades e Propostas”, destacam-se questões voltadas às mudanças de paradigmas na escola, direcionadas às disciplinas desenvolvidas em pequenos grupos. Para os professores desta pesquisa, é necessário planejar ações conjuntas a serem realizadas nas salas de aula, por meio do desenvolvimento de projetos e métodos diferenciados que aprofundem os conteúdos da temática ambiental, a fim de despertar o interesse pela escola, pelo trabalho e pelas ações comunitárias. Os interlocutores deste estudo demonstram que se preocupam com os alunos e a formação cidadã, ao mesmo tempo em que exprimem que as dificuldades para realizar as atividades relacionadas à EA se dão pela falta de apoio dos familiares e pelo excesso de alunos em sala de aula. Ressaltam que poderiam desenvolver

atividades em EA a partir de melhores condições de trabalho. Para Reigota (2011), a EA veio para ficar, tanto nas escolas como nas florestas, igrejas, comunidades e movimentos sociais e sua continuidade depende da pertinência dos educadores frente aos desafios e propostas das escolas. O autor (2011) destaca que a relevância da EA se mantém, ainda que sua verdadeira noção esteja de alguma maneira deturpada, pois muitas vezes a EA é utilizada como meio de negociação no mundo globalizado, que se vale da crença no desenvolvimento sustentável e da ideia de responsabilidade com o futuro para consolidar estratégias de mercado que contradizem a concepção de EA voltada à ética e à cidadania, à economia e à sustentabilidade.



Quadro 13: Mapa Esquemático da Classe "Dificuldades e Propostas"
Fonte: Elaborado pela autora

Na Classe “Dificuldades e Propostas” observa-se um diagnóstico das dificuldades que compõem o repertório de significados da RS dos professores a respeito da EA nas escolas de Ensino Fundamental II da rede pública municipal. Essas RS, por sua vez, devem ser consideradas, segundo Moreira e Chamon (2015), no planejamento de ações de conjuntura que impactem a prática docente no cotidiano da sala de aula.

A análise e compreensão da RS de professores, portanto, pode contribuir no estabelecimento de diretrizes que auxiliem na interpretação dos comportamentos e atitudes nos ambientes escolares. Fica possível, assim, perceber como o sujeito professor entende seu espaço de trabalho, suas atribuições e a finalidade de seu ofício (MOREIRA e CHAMON, 2015, p.52).

Neste caso, o conceito de sustentabilidade na educação pode ter um impacto positivo não só no que se refere aos indivíduos, mas também nas necessárias mudanças do sistema educacional (GADOTTI, 2008 a). Dessa forma, na Classe “Dificuldades e Propostas”, a escola é apontada pelos docentes como a principal fonte de responsabilidade para as mudanças de postura, pois se a escola não mudar, os atores nela inseridos também não mudam. Assim, a EA apresenta-se como proposta que visa emancipação dos sujeitos para que esses busquem romper com as barreiras de uma educação estritamente voltada ao repasse de conhecimentos (CARVALHO, 2012).

No que se referem às dificuldades elencadas pelos interlocutores da pesquisa, percebe-se certo paradoxo nos discursos, indicando uma distância entre o que eles afirmam ser necessário e aquilo que eles, de fato, narram fazer. Ao mesmo tempo em que os docentes apresentam “ações conjuntas” e “ações coletivas” como pressupostos para a EA, organizam as propostas a partir de um enfoque disciplinar, ou seja, compartimentado. É como se eles percebessem a necessidade da ação conjunta, mas, em virtude das dificuldades, optassem por fazer de outra maneira. Moscovici (2011) afirma que as RS atuam como guia da ação individual, ao modelar e constituir os elementos do contexto no qual a ação acontece, assim, se parte das RS da EA dos professores identifica como dificuldade o trabalho conjunto, ainda que representem de forma significativa a importância da ação coletiva, pode-se compreender esse distanciamento observado nos discursos.

O desafio metodológico da interdisciplinaridade repousa no fato de que uma prática interdisciplinar de EA pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino (CARVALHO, 2012, p.129).

Neste sentido, apesar das dificuldades apontadas pelos interlocutores desta pesquisa, faz-se premente salientar a importância da atuação interdisciplinar como fundamento da EA. Como ressalta Carvalho (2012), trabalhar a EA no âmbito da interdisciplinaridade constitui um propósito ambicioso, que pode gerar dois resultados distintos: criar a ilusão de que a EA está presente em todos os lugares e lida com qualquer questão; ou estabelecer que não pertence a lugar nenhum.

[...] o risco é o da paralisia ante o impasse do tudo ou nada: ou mudar todas as coisas ou permanecer à margem, sem construir mediações adequadas e experiências significativas de aprendizado pessoal e institucional. Nos caminhos da interdisciplinaridade, uma ‘receita pronta’ seria algo muito antagônico aos ideais pretendidos. Essa busca exige disponibilidade para construir as mediações necessárias entre o modelo pedagógico disciplinar, já instituído, e as ambições de mudança (CARVALHO, 2012, p. 129).

De acordo com Carvalho (2012), para a construção de uma EA crítica é necessário que os aspectos relacionados à teoria sejam pensados em conformidade com a metodologia a ser desenvolvida, de forma que ao ser introduzida no âmbito escolar possa transformar os sujeitos em cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a sua atuação no contexto histórico.

Também na Classe “Dificuldades e Propostas” surge um agrupamento de discursos que parece desconexo em relação ao tratamento dado à EA nas demais Classes de significado. O programa ALCESTE define nesta classificação uma frequência de discursos referentes à falta de materiais, espaço físico inadequado, falta de apoio da Secretaria de Educação, o grande número de alunos por sala, pessoas que não falam sobre meio ambiente e pais que estão deixando de educar os filhos. Esses apontamentos exigem, de certo modo, o professor e sua atuação como possíveis aspectos que mereceriam um aprimoramento para se implementar a EA nas escolas. Assim, nas RS dos docentes, ao mesmo tempo em que se identifica a escola como espaço fundamental para mudanças de comportamentos, paradoxalmente, a prática pedagógica não aparece como algo a ser trabalhado visando à melhoria da EA.

Ainda que as RS dos professores tragam a capacitação como elemento significativo para a compreensão da EA, a responsabilidade pedagógica não figura como unidade contextual relevante, uma vez que fica ausente nos discursos desses docentes.

Essa Classe “Dificuldades e Propostas” organiza as RS relativas às preocupações acerca da consciência ambiental e da preservação do meio ambiente. Por meio dos discursos, os docentes realçam características que aproximam suas representações de uma das correntes da EA mais antigas, conforme demonstrada por Sauvé (2005), a corrente ambiental naturalista.

Na visão da corrente naturalista, segundo Sauvé (2005), ressalta-se a centralidade da relação com o meio ambiente, na qual o foco educativo pode estar vinculado aos aspectos cognitivos que favoreçam o aprendizado das coisas da natureza. No aspecto experi ncial, reforçando o contato direto com a vivência na natureza e a aprendizagem mediada por essa experiência. Por último, no aspecto afetivo, espiritual ou artístico visa aproximar a criatividade humana a da natureza.

Sauvé (2005) afirma que na tradição da corrente de EA naturalista as aprendizagens ocorrem por imersão ou imitação dos grupos sociais. Neste contexto, a cultura nesta corrente está forjada na estreita relação com o meio natural e, ao longo do último século, tem as suas propostas associadas à educação realizada ao ar livre. “As proposições da corrente naturalista com frequência reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e  l m dos recursos que ela proporciona e do saber que se possa obter dela” (SAUVÉ, 2005, p. 19). Nesta propositura, Sauvé (2005) apresenta a corrente naturalista como recurso para explorar os fenômenos naturais e fazer deles ferramenta eficaz no aprendizado tanto de crianças como de adultos.

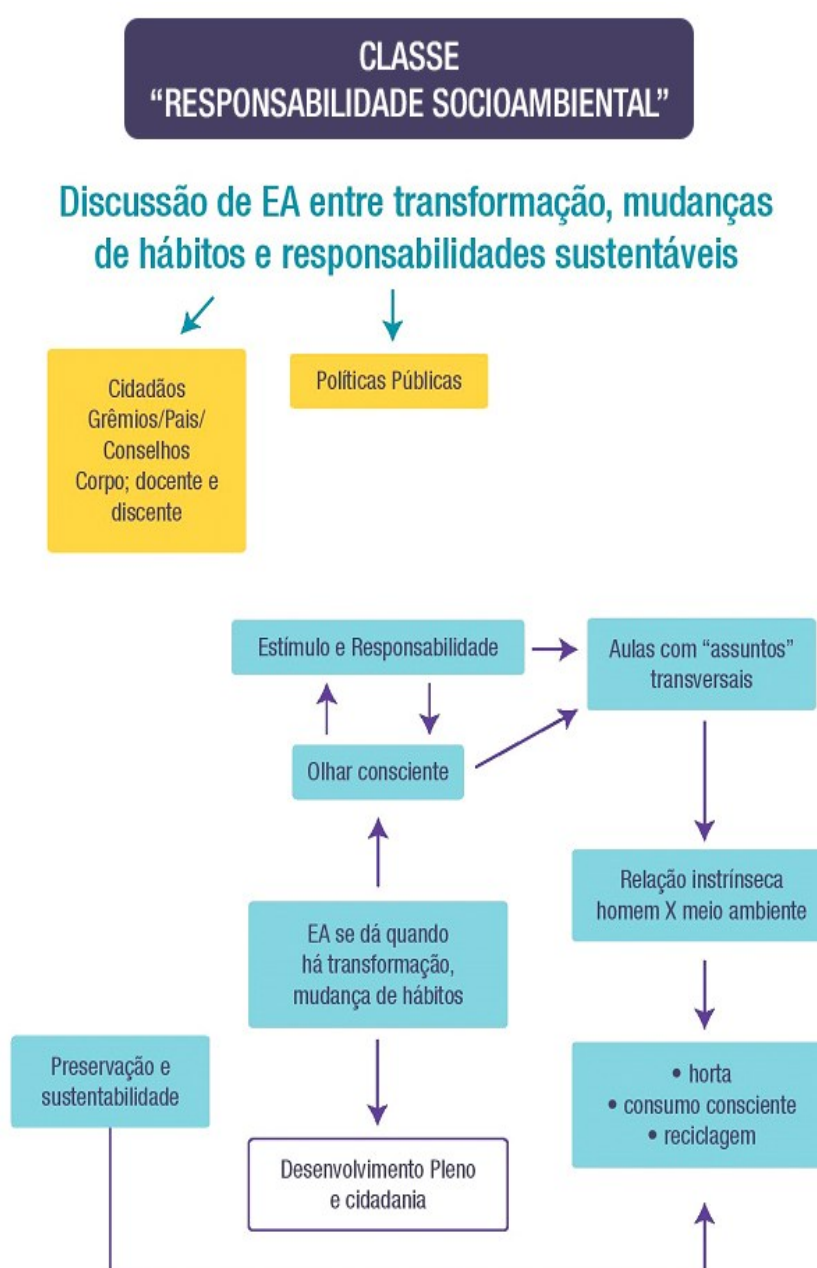
A capacitação é de suma importância para desenvoltura dos professores na atuação da sua prática pedagógica, todavia, como apontado acima, pode ser observado, na ausência da responsabilidade pedagógica, uma espécie de atribuição de culpa. Michener *et al* (2005), com a Teoria da Atribuição (MICHENER *et al*, 2005), afirmam que, por meio da imputação, as pessoas tendem a colocar a culpa em fatores externos para aquilo que tem dificuldades em realizar, eximindo-se das próprias responsabilidades   medida que imputam a outros fatores as dificuldades para a consecui  o de determinado feito.   uma maneira das pessoas agregarem um elemento ao seu favor para argumentar contrariamente à condição de incapacidade diante de ações que lhe cabem fazer e não o fazem. Nestes termos, as dificuldades apontadas para realização da prática pedagógica voltada às questões ambientais, mesmo sem capacitação, não impedem que os professores busquem meios que favoreçam o movimento da EA no ambiente escolar.

Nas RS dos docentes foi acentuado que os pais ou familiares encontram-se em posição de ausência no compromisso escolar com seus filhos e que essa ausência implica em dificuldades para desenvolver a EA nas escolas, principalmente ao se considerar as questões de ordem de valores e de comportamentos.

Se, por um lado, a escola e a família são sinalizadas pelos professores como responsáveis pela formação da cidadania, como aparece na Classe “Cotidiano”, por outro lado pode-se observar que na Classe “Dificuldades e Propostas” não há sugestão de alternativas que envolvam as famílias efetivamente no contexto escolar.

4.3.4 Classe “Responsabilidade Socioambiental”

Nesta classe as RS dos docentes organizam-se a partir da indicação das estratégias a serem utilizadas para o melhor tratamento dos temas pertinentes à EA: aulas expositivas, aulas de leitura, observação em campo, projetos e ações voltados aos temas ambientais que, na visão desses docentes, são os mais relevantes - população, consumo, desperdício de água, consumo de energia, organização de hortas, reciclagem – e que podem ser direcionados para a preservação e a sustentabilidade, ressignificando a relação entre homem e meio ambiente.



Quadro 14: Mapa Esquemático da Classe “Responsabilidade Socioambiental”
Fonte: Elaborado pela autora

Ao ser questionado sobre a repercussão que a EA pode trazer para a comunidade, em termos de benefícios pontuais e melhorias estruturais, um dos professores participantes da pesquisa, atuante na Escola Araucária, responde:

[...] é nesse sentido que eu acho que a Educação Ambiental influencia os alunos e influencia os professores. Quando você vê que a escola não é pichada, quando os alunos não deixam lixo no chão. Quando você não tem tantos conflitos na escola, quando existe um bom relacionamento entre os próprios colegas. Quando, apesar da escola ser uma escola simples, ela tem um, uma jardinagem, ela tem flores na entrada. Então é, eu enxergo que é nesse sentido que a gente pode afirmar e confirmar que a Educação Ambiental está dando bons resultados. (PROFESSOR 1, ESCOLA ARAUCÁRIA)

Neste discurso percebe-se o valor dado às coisas simples, revelado nas pequenas atitudes que, quando inseridas no contexto amplo da EA, podem fazer muita diferença na formação cidadã, impactando a reflexão dos alunos e de toda a equipe escolar.

Afirma Carvalho (2012) que a EA possibilita a construção da existência de um sujeito ecológico, evidenciando a transformação no modo de vida tanto individual quanto na coletividade, mas, sobretudo, implica em mudanças paradigmáticas compatíveis com o mundo. Os educadores que vivenciam ideias e sensibilidades por meio da EA são capazes de reproduzir, na prática educativa, uma aprendizagem social e individual que faz sentido para a formação do ser humano e sua atuação no mundo, conforme aspira a EA. Uma aprendizagem significativa opera, dessa forma, como importante mediação nas experiências concretas de identificação e subjetivação do indivíduo que se posiciona ante os outros e a si mesmo.

De acordo com Carvalho (2012), o essencial é articular as ações dentro da interdisciplinaridade, instigando a abertura de diálogo entre os diferentes saberes e incentivando o trabalho em equipe, uma vez que os problemas ambientais extrapolam os limites impostos pela especialização dos saberes.

Por isso, as equipes que estudam as questões ambientais e intervêm nelas são, em sua maioria, compostas de profissionais de várias áreas que atuam em conjunto e buscam formas interdisciplinares de cooperação entre si e de compreensão da realidade (CARVALHO, 2012, p.130).

Nesta perspectiva, segundo Carvalho (2012), quando se tem que intervir nos problemas ambientais ou na gestão do meio ambiente para fins de evitar riscos iminentes, entram em ação nesse processo os aspectos relacionados aos domínios biológico, geográfico, histórico, econômico e social responsáveis por gerar tais problemas. Desta forma, todos se

tornam corresponsáveis acerca das situações de domínio aqui descritas uma vez que as questões aí implicadas pertencem a todos.

Assim, outro ponto forte apontado nas RS dos professores é a necessidade do desenvolvimento de novas metodologias e maneiras diferenciadas para ensinar. Nesta perspectiva, vale salientar que as RS dos docentes ressaltam a importância do professor se enveredar para caminhos que conduzam a reconstruções nas formas de ensinar e aprender, motivando reformas do sistema educacional, principalmente por meio da inserção em conselhos municipais e outros órgãos participativos.

O conceito de sustentabilidade na educação pode ter impacto positivo não só no que se refere aos indivíduos, mas também nas necessárias mudanças do sistema educacional [...] reformas educacionais, *curriculum*, conteúdos, e no nível pessoal do compromisso, do engajamento numa vida mais sustentável (GADOTTI, 2008 a, p.76).

Nesse contexto, espera-se também do professor que seja um sujeito crítico, atuante na construção da escola e que interfira na elaboração das políticas públicas, mediante uma reflexão sobre o próprio comportamento e, se necessário, transformando-se enquanto cidadão. A EA se dá, segundo os professores, quando há transformação e mudanças de hábitos, quando se é reconhecida como prioridade para os órgãos públicos e estimulada pelas políticas.

O último ponto a se destacar na Classe “Responsabilidade Socioambiental” é a questão da indisciplina, indicada pelos docentes da pesquisa como o maior desafio para o trabalho docente no geral.

O professor vem atestando o desinteresse, o enfado, a desatenção de crianças e adolescentes quando colocados diante das exigências do estudo calcado apenas no ensino livresco; as respostas decoradas que daí resultam para as provas e para agradar o professor, encerrando na própria escola o ato de aprender. Pouco se leva da escola para a vida. E assim a vida vai se repetindo, se conservando. Perpetuando e multiplicando seus problemas (PENTEADO, 2010, p. 60).

Neste aspecto, contudo, as RS dos docentes apresentam a EA como importante aliada para minimizar essa dificuldade. Com o desenvolvimento da EA na escola, almeja-se a transformação do indivíduo para questões sócio ambientais, impactando, portanto, inclusive na indisciplina escolar, pois se amplia a participação de todos os atores no cotidiano da escola, os alunos, os familiares e os docentes.

4.4 Análise dos desenhos

A interpretação dos desenhos foi realizada à luz da TRS, tratada na subjetividade. Segundo Moreira e Chamon (2015), as RS estão localizadas na diversidade dos elementos que compõem o universo de conhecimento dos professores, permeando a fronteira entre o conhecimento científico e a prática do senso comum. Assim, as RS orientam o cotidiano dos membros do grupo, direcionando-os para compreender e se comunicar com o meio ambiente social e material no qual estão inseridos.

Esse conhecimento está ligado, no caso dos professores, a sua atividade docente, ao “ser professor”, aos saberes e fazeres frutos de formação, experiência e relacionamento que são pouco a pouco construídos na vida profissional (MOREIRA e CHAMON, 2015, p. 11).

A partir da análise dos desenhos, apesar da complexidade que transcende as interpretações, é possível verificar como a EA se faz familiar no cotidiano do conjunto de professores.

Moscovici (2012) postula que as RS se manifestam representando “coisas” já representadas por outras “coisas” feitas pelo homem. São reflexos das emoções e dilemas cognitivos, que, ao serem expressos em signos, auxiliam o diálogo entre as representações internas e externas. Neste estudo buscou-se analisar o conteúdo e compreender os resultados com base no pressuposto dessas manifestações.

Neste contexto, sugere-se que as RS são reflexos do conhecimento reificado ligado à vivência dos professores no cotidiano escolar. Partindo do pressuposto que as RS são eventos que definem o comportamento humano, apresenta-se ainda a sugestão que nesta relação o indivíduo fica limitado nas possibilidades relativas aos aspectos cognitivos e afetivos.

Estas representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações – concluiremos que se trata de estados apreendidos pelo estudo científico das representações sociais (JODELET, 2001, p. 21).

Conforme propõe Jodelet (2001), as RS podem ser compreendidas como um conjunto de teorias ligadas às experiências de vida de cada um dos interlocutores para fins deste estudo.

[...] na relação com o objeto, o sujeito estabelece um conjunto de ideias e concepções a respeito de determinado assunto. Os significados que os sujeitos dão a essas ideias e o que refletem suas peculiaridades auxiliam no estabelecimento da compreensão da realidade. A análise dos discursos dos professores da rede pública poderá indicar as RS que regem os comportamentos desse grupo em especial (MOREIRA e CHAMON, 2015, p.54).

Para Moreira e Chamon (2015), as relações objeto e sujeito ocorrem a partir do conjunto de ideias e concepções que se tem de um determinado assunto, e essas relações impactam-se mutuamente. Sendo assim, os desenhos elaborados nas oficinas foram triangulados a partir dos discursos dos sujeitos à luz dos aportes teóricos e das ferramentas metodológicas selecionadas, a fim de compreender como as ideias e concepções dos professores em relação à prática da EA nas escolas de Ensino Fundamental II podem impactar e serem impactadas pelas práticas da EA em si mesmas.

A escolha e definição destes nomes sobre qual árvore representaria a identidade da escola foi realizada por meio de discussões entre os professores, durante a fase dos desenhos. Observou-se que as opções se originaram a partir de recortes de memória relativos à infância, às brincadeiras de rua, aos endereços onde moravam ou ainda moram. Entre as preferências, dos professores, estabeleceu-se uma série de relações entre as árvores escolhidas e os símbolos das escolas, as árvores próximas ou aquelas que já existiram nas escolas e que não foram preservadas.

a) Escola Ipê Amarelo – Desenho 1



LEGENDA: Fossa séptica e Reaproveitamento de orgânicos.

Figura 4: Escola Ipê Amarelo – Desenho 1

¹⁷NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA IPÊ AMARELO: *A ideia aqui, na Educação Ambiental é a gente trabalhar com a fossa séptica, porque a fossa séptica daqui, ela, então ela é muito pequena pra muita gente, né? Então, a ideia era trabalhar mais com isso para que tivesse menos cheiro de resíduos, e desenvolve-se a cabeça dos alunos. E aprendessem também o reaproveitamento de orgânicos, juntar tudo que sobrasse tentar colocar numa horta, fazer, vamos dizer assim, reciclagem, e ensinando a decomposição, as bactérias, esse processo.*

O desenho elaborado pelo grupo um (1) da escola identificada como Ipê Amarelo, formado por um trio de dois (2) professores e uma (1) professora, apresentou uma relação muito próxima com as preocupações do cotidiano que afetam a comunidade no entorno da escola. Para esse grupo, percebe-se que as RS sobre a EA nas escolas constroem a partir de inquietações e problemas reais vivenciados pelos alunos. Dessa forma, o grupo de professores optou por representar no mapa, essa dimensão mais “prática” da EA por meio do registro sobre a preocupação e a urgência de se construir uma fossa séptica. A Escola Ipê está situada em um bairro identificado como zona rural do município e não possui esgoto encanado. A comunidade – alunos, familiares e funcionários – está sujeita ao uso de uma pequena fossa,

¹⁷ As falas dos docentes durante as oficinas foram transcritas na íntegra, em virtude disso, ficam evidentes muitas marcas de oralidade, como repetições, por exemplo.

que, por não comportar adequadamente os resíduos, têm gerado um mau cheiro constante e alguns danos à comunidade.

Observar que as RS dos docentes são construídas a partir dessas questões mais “urgentes” e práticas do cotidiano, permite compreender que os seus significados estão relacionados à ideia de bem-estar, o que não é uma preocupação recente. Conforme Loureiro *et al* (2012) as preocupações com saneamento básico retomam à Idade Média.

O início da vida em locais espacialmente definidos como cidades levou à crescente deterioração da qualidade de vida desde a Idade Média. Sob esse ponto de vista, destaca-se, já nessa época, a impressionante precariedade das condições sanitárias e de higiene, [...]. No século XIX, a situação agravou-se, com o aumento exponencial da população, cada vez mais concentrada em espaços menores (LOUREIRO *et al*, 2012, p.41).

Analisando por esse ângulo, os professores apostam no aprendizado dos alunos para reverter essa problemática da fossa em favor da qualidade de vida no âmbito da EA, por isso o grupo representa, no desenho e a partir da narrativa, grande preocupação com a aprendizagem dos alunos para a dimensão prática. Para os docentes desse grupo fica evidente que a EA é uma ferramenta em prol da melhoria da qualidade de vida dos alunos e da comunidade de forma geral. É compreensível a preocupação representada pelos docentes, pois, além da relação entre meio ambiente e desenvolvimento, outro problema está entre as questões ambiental e a social. A população mais desprovida de recursos financeiros, menos informada e menos consciente a respeito dos problemas ambientais, é a que primeiro sente as consequências do mau uso de recursos naturais. Sendo assim, é preciso que haja um trabalho de EA incisivo através de estímulos ao desenvolvimento do sentimento de identificação com o próximo e com o meio ambiente, estímulos ao amadurecimento da espécie humana por meio de um processo de conscientização para que o nosso comportamento não seja apenas econômico, mas também, ecológico.

Loureiro *et al* (2012), ao analisar as características do problema socioambiental contemporâneo identifica que os riscos ambientais, que prejudicam diretamente o MA e a sociedade, são oriundos do uso impróprio dos recursos naturais pelos indivíduos e pelo poder público. Nesta visão, Loureiro *et al* (2012) ressalta que, para se compreender o sentido da preservação e manutenção sustentável, o homem precisa aprender sobre “o manejo do uso humano da natureza” (LOUREIRO *et al*, 2012, p.118) com o objetivo de beneficiar as aspirações das gerações futuras. Esse elemento aparece também nas RS dos docentes quando observadas a importância delegada à aprendizagem do manejo do solo e das características da

agricultura, a partir do reaproveitamento de resíduos orgânicos para a composição de uma horta.

b) Escola Ipê Amarelo – Desenho 2



LEGENDA: Escola; Central de Reciclagem

Figura 5: Escola Ipê Amarelo – Desenho 2

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA IPÊ AMARELO: *Então, a gente teve ideias de fazer o seguinte, as mídias sociais, colocando a comunidade e escola no espaço geográfico né? E como forma de falar sobre reciclagem com blog, com diário, aliado à comunidade. Também para divulgar que a escola também tem uma central de reciclagem que junta os alunos mais a comunidade; podem ser grandes aliados, principalmente para questão ambiental. É fator forte, isso que eu acho que seria redes sociais, junto a comunidade e a escola, aqui a ideia do professor ... (nome do professor), ele fazer um trabalho com as crianças, os alunos, levando em um espaço privilegiado da natureza junto a um profissional ambiental explicando, falando sobre o meio ambiente, sobre a poluição, a preservação do ambiente, da biosfera, da ecosfera. É acho que isso.*

O segundo desenho da Escola Ipê Amarelo foi elaborado por uma dupla, composta por um professor e uma professora. A intenção com esse desenho só é compreensível após a apresentação dele para os demais componentes da oficina, cujo trecho está transcrito abaixo do desenho. Na fala pode-se notar que a dupla tem a expectativa de que as mídias sociais possam atrair atenção para a escola, que já faz um trabalho voltado à EA, colocando-a como centro de referência na comunidade.

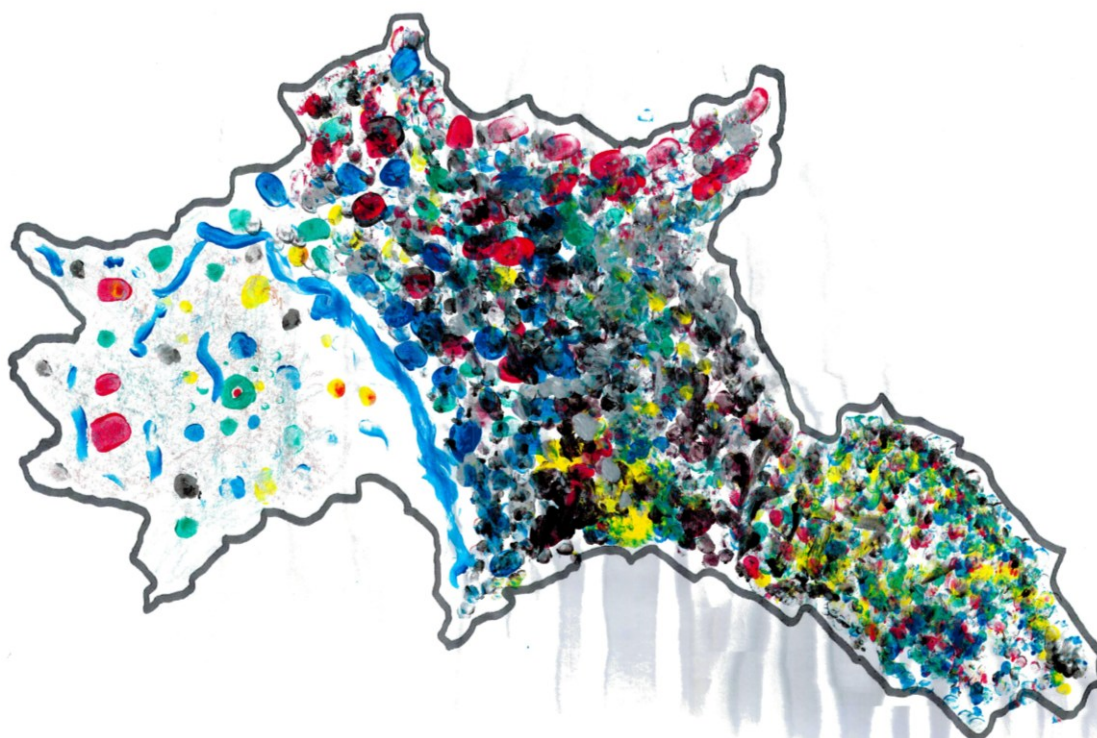
Esta dupla reivindicou a mídia como aliada positiva para o desenvolvimento dos alunos e da escola, em conjunto com a comunidade, especialmente nas questões ambientais.

De fato, esta ferramenta tem sido bastante explorada, (Brasil, 1998, p.187), apontada por constituir “fonte de informações sobre o Meio Ambiente para a maioria das pessoas, sendo, portanto, inegável sua importância no desencadeamento dos debates” e disseminação de informações, discussões e soluções de problemas.

Por ser uma escola localizada na zona rural e com acesso privilegiado a recantos naturais, a ideia, segundo a dupla, seria buscar uma parceria com um profissional que pudesse explicar sobre a preservação do meio ambiente e os danos causados pela poluição. As RS, aqui expressas no desenho, entrelaçam-se ao pensamento de Loureiro *et al* (2012), ao afirmarem que a sensibilização para a abordagem de determinado tema é uma estratégia muito potente na educação, uma vez que concentra a atenção em informações relevantes, tratadas de maneira não convencional.

O desenho apresenta o entorno da escola caracterizado com figuras relativas à natureza preservada, apresentada por cachoeiras e flores, próxima à comunidade escolar. Preservada, porém, apartada da mesma. Enquanto isso, na comunidade escolar, o desenho apresenta certo detalhamento sobre as possíveis movimentações dos atores para realizar ações voltadas à EA.

c) Escola Ipê Amarelo– Desenho 3



LEGENDA: Não possui.

Figura 6: Escola Ipê Amarelo – Desenho 3

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA IPÊ AMARELO: *A ideia do desenho aqui é mostrar a população de T., na parte do M., aqui tem poucas pessoas, são adultos, crianças representadas em digitais diversas, separado por um rio e o restante da cidade bem populoso, bem poluído, bem assim, bem cheio. Um desenho abstrato que deixou uma poluição visual nessa parte, né? E a ideia central no projeto é que o projeto é feito, quais são os atores envolvidos? Somos nós, por isso as digitais no desenho, então depende de nós fazer a mudança.*

O terceiro grupo, formado por três (3) pessoas da Escola, denominada, Ipê Amarelo expressou sua representação de EA, utilizando arte abstrata, através da pintura a dedo, para expressar que as digitais registradas por meio do desenho significam que os projetos de EA precisam ser realizados pelos “autores” envolvidos, neste caso, são os próprios professores, marcando um significado relacionado à identidade. Pelo relato da representante do grupo “*Somos nós, por isso as digitais no desenho, então depende de nós fazer a mudança*”.

O desenho, segundo o grupo, deixou uma poluição visual, assim como se encontra a parte da cidade, populosa e bem poluída. Nesse sentido, o trio sentiu a necessidade de envolver todo o município no estabelecimento das responsabilidades relativas à EA, ressaltando as áreas preservadas ainda existentes no bairro como ponto exemplar, uma vez que essa região se encontra, relativamente, afastada do centro urbano do município e, em razão disso, apresenta algumas características socioambientais diferenciadas das áreas mais populosas e urbanizadas.

Para Loureiro (2012), as relações são construídas a partir do envolvimento entre as pessoas, seja na interação compartilhada em pequenos ou grandes grupos, assim como nas relações estabelecidas com a natureza. “Nessa abordagem, as relações sociais envolvem não só interações entre indivíduos, grupos ou classes, mas compreendem as relações desses com a natureza” (LOUREIRO, 2012, p.20).

Assim, ao analisar o desenho elaborado pelo grupo da escola Ipê Amarelo, pode-se observar que as RS dos docentes se organizam a partir da noção de responsabilidade compartilhada, pois é no plano individual, marcado por cada digital, e ao mesmo tempo, no plano coletivo, reforçado na pluralidade de digitais, que se podem estabelecer mudanças no comportamento e consolidar, efetivamente a harmonia entre o homem e o meio ambiente.

Segundo o pesquisador, Jacobi (2003), os professores se preocupam em realizar a EA nas escolas, reconhecem a devida importância deste instrumento como parte integrante na qualidade de vida e na rotina com os alunos, portanto, consideram prioridade para o

desenvolvimento humano, situações que incitem discussões reflexivas acerca da sustentabilidade.

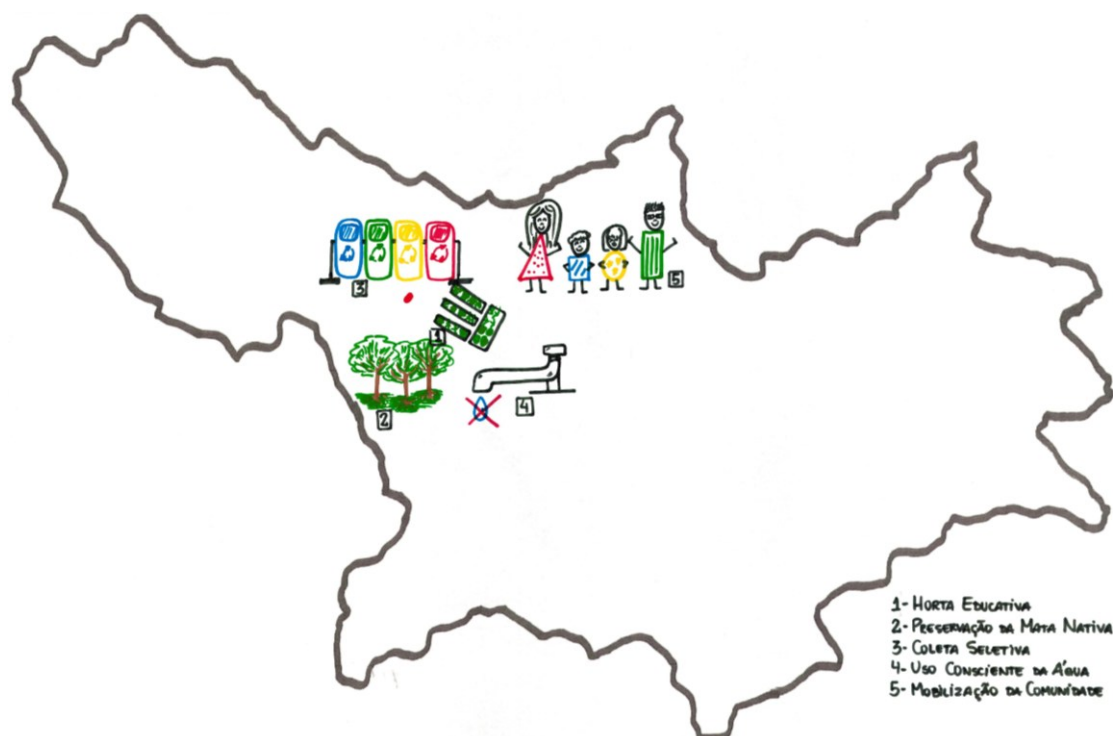
De modo geral os professores relacionam a EA, utilizando-se dos recursos existentes na própria escola e seu entorno, se importam com a EA e reconhecem que a mesma deveria ser realizada no dia a dia escolar. Reconhecem a importância da EA nas escolas em prol do desenvolvimento da consciência cidadã, para uma sociedade sustentável e responsável pela busca da qualidade de vida. A realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias diante da reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes (JACOBI, 2003, p.191).

Esses hábitos podem ser motivados por atividades que despertem o comprometimento dos alunos, valorizem o respeito e as obrigações/regras como parte de uma convivência harmoniosa, resgatando a responsabilidade das famílias na consolidação desses comportamentos.

Estas se diferenciam de acordo com a perspectiva de relação entre a sociedade e a natureza, o entendimento da crise ambiental e suas soluções, a necessidade de reconstrução de um saber ambiental, as possibilidades de construção de novas visões de mundo diante da problemática ambiental e sua relação com a educação e metodologias de ensino-aprendizagem (TEIXEIRA e TORALES, 2014, p.133).

Para Teixeira e Torales (2014), a partir da análise das representações dos sujeitos, compreende-se que a EA pode ser utilizada como um instrumento que visa despertar nos atores escolares a perspectiva de mudança da sociedade sobre a natureza, sob o olhar mais abrangente acerca da sustentabilidade.

d) Escola Paineira – Desenho 1



LEGENDA: Horta educativa; Preservação da mata nativa; Coleta seletiva; Uso consciente da água; Mobilização da comunidade.

Figura 7: Escola Paineira – Desenho 1

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA PAINEIRA: *Nosso desenho foi representado cinco ações, cinco atividades que nós poderíamos fazer: primeiro (separação) de uma horta educativa, essa horta é um pretexto para trabalhar diversas coisas relacionadas à Educação Ambiental, desde a conservação do solo, clima, desenvolvimento de plantas e a própria agricultura familiar e produção de alimentos. O segundo tema, a preservação da mata nativa ou das áreas remanescentes, mata nativa partindo da própria escola. Nós temos algumas espécies centenárias, paineira centenárias, algumas outras árvores e também no entorno, não só na escola, mas no, nos rios, riachos, córregos da região. Então reconhecer primeiro, saber a importância pra valorizar e preservar, No item três, a importância da coleta seletiva da separação, correta do lixo e também a destinação correta desse lixo. Trabalhar as embalagens, os produtos e o tempo que esse produto se degeneraria na natureza se fosse direcionado de forma incorreta. O item quatro; consumo consciente de água partindo do consumo que as famílias têm, conta d'água etc, que os pupilos também consomem e tentar desenvolver alternativas pra esse, para pensarem sobre esse consumo e como economizar. E o cinco é a mobilização da comunidade, então, várias pessoas trabalhando em prol da Educação Ambiental a gente consegue uma ação efetiva, a gente consegue que cada um contribui com uma habilidade que tem e com uma ideia que tem que se for só o pensamento de uma pessoa só, eu professor de geografia ou professor de ciências, não consegue desenvolver muita gente, tem que ser algo em conjunto, partindo dos alunos, das necessidades, do conhecimento que eles têm e também das matérias que nós desenvolvemos na escola.*

Um dos grupos da escola Paineira, formado por três (3) homens, utilizou canetas de escrita grossa para realizar o desenho. Identificou a EA por meio de desenhos relacionados à horta educativa, à preservação da mata nativa, à coleta seletiva, ao uso consciente da água e à mobilização da comunidade.

O grupo de professores visualiza cinco ações que podem ser realizadas nas escolas e que favorecem o desenvolvimento da EA. Enxergam como meio estratégico, a horta educativa, e a veem como pretexto para desenvolver atividades relacionadas à EA, com a realização da horta é possível tratar de questões como o desenvolvimento das plantas, a produção de alimentos, a conservação do solo, da mata nativa e das áreas remanescentes, e tudo isso a partir dos meios existentes na própria escola.

Ao perguntar ao respondente número 2, da escola Guapuruvu, sobre qual momento avalia que a EA está dando bons resultados, ele expôs que:

Sim, pode refletir sim, a partir do momento que você faz um projeto, trabalha no projeto e vê finalizado esse trabalho, o prazer é muito grande de ver o trabalho finalizado, e você acaba se envolvendo mesmo depois de pronto, não acaba ali o rendimento teu, você vai atrás, você vai buscando, o projeto ficou lá atrás já, aí você continua, eu acho que isso carrega você na verdade. (RESPONDENTE 2 DA ESCOLA GUAPURUVU)

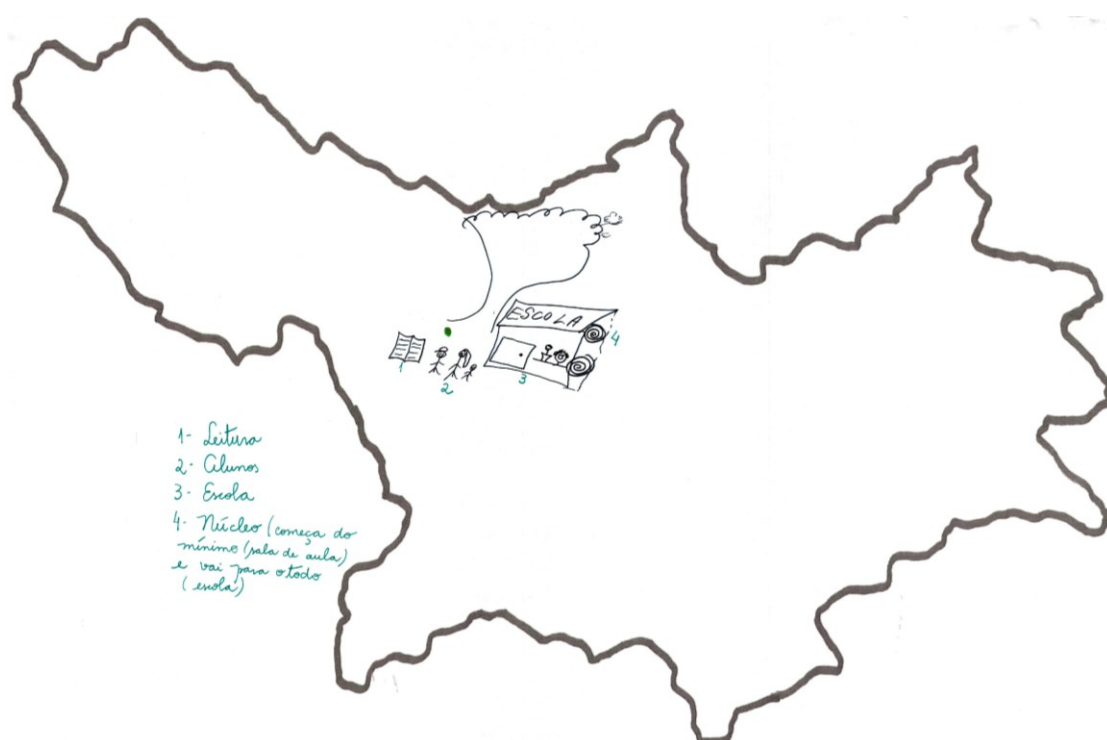
Diante desta reflexão, julga-se que o trabalho produziu bons resultados quando se percebe que os rendimentos alcançaram diferentes esferas do ambiente escolar, assim como, quando há envolvimento entre professor e alunos para dar continuidade em projetos que se estenda às diversas áreas do conhecimento.

Neste contexto, o grupo discute que esses meios estão ao alcance do trabalho pedagógico, uma vez que são encontrados na própria natureza, seja na escola ou no seu entorno, que apresenta áreas preservadas da mata nativa, árvores centenárias conservadas, como a paineira e outras, bem como os córregos e riachos vizinhos. Observa-se, pela narração do representante do grupo, um certo saudosismo, quando os professores se referem às demais espécies que já não existem mais, assim como os rios e riachos que já fizeram parte da região, segundo relato do grupo, e que desapareceram.

As representações sociais da ecologia têm mostrado que se entende a ecologia como um pensamento homogêneo, com diferentes interpretações, porém com um denominador comum, sem antagonismos e conflitos internos (REIGOTA, 2011, p.39).

Diante da afirmação de Reigota (2011), o grupo de interlocutores representa claramente cada item que faz parte das preocupações cotidianas que procuram desenvolver na escola, como o direcionamento para a coleta seletiva, desenvolvimento de estratégias de mobilização comunitária para estimular a conscientização sobre os bens de consumo, o cuidado a ser dispensado aos canteiros e que é um potencial meio para a interação entre alunos e professores, além da identificação e preservação das árvores que ainda existem na escola e ao redor.

e) Escola Paineira – Desenho 2



LEGENDA: Leitura; Alunos; Escola; Núcleo (começa do mínimo [sala de aula] vai para o todo [escola]).

Figura 8: Escola Paineira – Desenho 2

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA PAINEIRA: *No nosso projeto nós desenvolvemos a leitura como ponto principal, utilizando como atores os alunos e, daí, faríamos o projeto dentro da própria escola, vendo a Educação Ambiental como um sentido de primeiro valorizar o que você tem para preservar. E para isso nós pensamos num núcleo que é a sala de aula, até ir alcançando caminhos maiores. Depois da sala de aula saindo para escola e depois possivelmente indo para o bairro. Enfim, crescendo, mas, primeiramente, eles precisam aprender a preservar o espaço em que eles estão.*

O grupo 2, da escola identificada como Paineira, formado por dois (2) professores e uma (1) professora, expressou por meio do desenho que a EA pode ser e dever ser realizada

na escola, envolvendo os próprios alunos, principais atores desse processo, segundo as RS desses professores. O grupo desenha a escola sob uma frondosa árvore, como se a escola e a equipe fossem protegidas pelos infindáveis benefícios oferecidos pelas árvores. A opção pela árvore traz à tona importantes metáforas que auxiliam a compreensão das RS desses docentes. Pode ser a ideia de proteção que a grande copa oferece, como já exposto; e pode também ser relacionada à noção de pertencimento, por conta de suas raízes. Na fala durante a apresentação do desenho isso fica bastante evidente como parte das RS a respeito da EA nas escolas.

Alunos e livros fazem parte do cenário também, mas estão fora da sala de aula, o que indica que a aprendizagem ocorre em diferentes espaços socioambientais, o que pode ser facilmente percebido no desejo expresso pelos docentes a respeito de levar a EA, em fases, para fora da escola, em direção à comunidade. Para isso, é importante destacar um ponto presente nas RS, e consolidadas nesse desenho, a respeito da participação de diversos atores da escola para que a EA seja realizada nas diferentes áreas do conhecimento, em todos os níveis de ensino e relações sociais que permeiam a escola.

Para Mazzotti (1994), a “intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social” (MAZZOTTI, 1994, p. 60). Conforme defende a autora, entende-se o processo de aprendizado como algo dinâmico, que tem por finalidade abranger a realidade social. Na escola, os alunos apresentam reflexos do mundo social no qual os mesmos estão inseridos, mas o contrário também é verdadeiro, pois situações vivenciadas nas escolas tendem a impactar o comportamento dos alunos e, em decorrência, afetam o contexto social do qual, esses alunos fazem parte.

Portanto, se na escola reflete-se o cotidiano do aluno, o que os alunos também aprendem e apreendem na escola também é compartilhado no seu grupo social. Mazzotti (1994) salienta que a educação é interativa, existe em função do meio social, sendo, portanto, jamais vazia, mas sobrecarregada de ampla visão transformadora. Partilhando de semelhante ponto de vista, o grupo de professores que elaborou o desenho 2 da Escola Paineira apresenta a EA como ferramenta facilitadora de transformação social, visando a melhoria da qualidade de vida. O representante do grupo narrou que os professores pensam a escola como núcleo para desenvolver projetos, cujos resultados sejam amplos, que possam abranger “*caminhos maiores*”, segundo o narrador representante do grupo.

Amparado pela contribuição da psicologia social (CHAMON e CHAMON, 2007), este estudo buscou, na TRS, sustentação psicossocial para dar uma dimensão social aos resultados

apresentados pelos professores desse grupo. A dimensão social de que o sujeito é ativo e construtor, com capacidade de reconstruir-se com base na aprendizagem que já possui.

O grupo de interlocutores representa a escola como núcleo, eixo central e forma de aprender. Os professores ainda reforçam essa RS quando, por meio da narrativa do representante do grupo, salientam que os alunos aprendem na escola para levar o conhecimento a outras instâncias, à comunidade do entorno. Assim, a representação deste grupo evidencia que os alunos precisam aprender na escola para preservar o próprio espaço onde vivem.

f) Escola Paineira – Desenho 3



LEGENDA: Espaço escolar; entorno da escola; projetos interdisciplinares; parceria pais, professores, alunos, comunidade; comunidade / bairro.

Figura 9: Escola Paineira – Desenho 3

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA PAINEIRA: *O desenho dentro do contexto de Educação Ambiental. Bom, imaginamos uma Educação Ambiental, não restritamente à escola, mas inserida dentro de uma comunidade. Inserida dentro do espaço da cidade, do bairro, enfim. Pensamos na região do entorno da escola. Também imaginamos que a gente pode começar com um projeto dentro da sala de aula, mas com interdisciplinaridade a ponto de atingir não só os alunos, mas os pais, os professores, enfim. Acho que a nossa ideia, comunidade em geral. Imaginamos sempre inserido no bairro onde a escola se localiza. Acho que a nossa ideia é mais abrangente, daí envolve uma política pública relacionada ao meio ambiente.*

Para este desenho, o trio da escola identificada como Paineira foi composto por três (3) homens e o grupo expressou a EA a partir do espaço escolar, identificando como estratégia principal a busca parcerias entre os pais e a comunidade de bairro para realizar as tarefas inerentes a EA, de maneira interdisciplinar. As RS desse grupo de professores trazem preocupações voltadas à escola inserida no espaço, considerado em sua dimensão geográfica, temporal e social. Nesse sentido, o grupo externou a necessidade de trazer para a sala de aula, discussões que reflitam a vida do entorno.

Considerando as lacunas na formação inicial dos professores da Educação Básica no Brasil, sobretudo em relação aos conhecimentos científicos que regem os fenômenos presentes no ambiente, partimos da hipótese de que, analisando as representações sociais do docente sobre as questões ambientais, será possível entender os possíveis caminhos de sua prática social (MAGALHÃES JR e TOMANIK, 2013, p.184).

Quando o trio da escola Paineira representa, por meio das imagens que a EA marca fortemente a vida do aluno ao desencadear mudanças atitudinais e comportamentais, o conjunto de professores se refere ao reflexo social positivo, que o aluno, sujeito preparado para o convívio social, vai despertar na sociedade na qual está inserido. A imagem produzida por estes sujeitos, o conjunto de professores, assume a representação de que as questões ambientais são imprescindíveis na formação de caráter do cidadão, ao mesmo tempo em que dá uma conotação de pertencimento entre aluno, escola, professor e comunidade.

Por outro lado, Magalhães Jr. e Tomanik (2013), apontam possíveis fragilidades didáticas utilizadas pelos professores na prática cotidiana que podem fragilizar a intenção do professor, de realizar plenamente o desejo da tarefa a ser executada, neste caso, tarefas relacionadas à EA.

Diante do exposto, é possível que se leve a crer que serão precisos novos planejamentos nas áreas que tratam da EA nas escolas, assim como na reestrutura de formação para os docentes. É compreendido que haja possibilidades de mudanças paradigmáticas em relação à prática, principalmente às ações voltadas à EA desde que levadas em consideração o compromisso dos professores aliados às políticas públicas.

Por fim, a RS desse grupo dialoga com dois conceitos fundamentais quando se fala em EA, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ainda que esses termos não estejam muito presentes nos discursos dos docentes. Para os docentes, práticas pedagógicas que atuem a partir desses pressupostos podem atingir positivamente não só os alunos, mas também os

professores, familiares e a sociedade como um todo, forçando políticas públicas eficazes que sejam voltadas diretamente às questões ambientais.

g) Escola Flamboyant – Desenho 1



LEGENDA: 1-Árvore Guaporuvu, referente à tradição preservacionista e sustentável dos povos tradicionais indígenas; 2-A união das pessoas envolvidas na consciência ecológica; 3-Recursos naturais e materiais; 4-Administração de recursos; 5-Ligação direta entre as pessoas envolvidas e os recursos utilizados; 6-Expansão do projeto considerando a diversidade.

Figura 10: Escola Flamboyant – Desenho 1

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA FLAMBOYANT: *Então a gente representou com o nome de uma árvore que traz à tona a tradição indígena, a cultura ecológica indígena de preservação, e fizemos aqui as pessoas dando as mãos envolta, simbolizando a união, círculo e recurso. Simbolizado pelo sol e mais um outro círculo e a expansão da união e do desenvolvimento para além do entorno da escola.*

O trio, composto por dois (2) homens e uma (1) mulher, pertence à escola identificada como Flamboyant, e exprime as RS a partir do conhecimento da tradição preservacionista e sustentável dos povos indígenas. Partindo desse imaginário, o grupo expressa a necessidade da união das pessoas, em prol da consciência ecológica, em relação ao uso dos recursos materiais e dos recursos naturais.

A leitura que se faz desse desenho traz a possibilidade de refletir sobre os pressupostos ideológicos manejados pelo grupo, uma vez que ele deixa claro que preza pelos costumes e as tradições, aludindo a uma visão sobre a EA inserida numa perspectiva ecológica mais romantizada. Reigota (2011) faz uma análise dos diversos significados atrelados à noção de ecologia.

As representações sociais da ecologia têm mostrado que se entende como um pensamento homogêneo, com diferentes interpretações, porém com um denominador comum, sem antagonismos e conflitos internos. A ideia predominante é a de que ecologia é sinônimo de natureza, e que o ecologismo procura preservá-la (REIGOTA, 2011, p.35).

O fato das RS desses professores apresentar um tom mais idealista reflete a proposição de Reigota (2011) a respeito da importância da elucidação do conceito de ecologia para a transformação social, mas ressalta o autor que “o pensamento ecologista que fundamenta a práxis social, encontra-se em construção”. (REIGOTA, 2011, p.35).

A dimensão mais idealista sobre a EA na escola pode ser observada em todo o desenho e ainda na fala do grupo. As figuras humanas representadas no desenho se dão as mãos, organizando um círculo que, por sua vez, envolve um novo círculo humano e, ambos, circundam a árvore denominada Guapuruvu, que, segundo o grupo, é símbolo das tradições indígenas que lutavam pela preservação da cultura ambiental. Fica evidente, assim, que os professores quiseram evidenciar com clareza a necessária, segundo eles, interação entre o meio ambiente e o meio social. Da mesma forma, o grupo revela as suas RS por meio do uso da figura do sol que, ao atingir a todos, consegue expandir o desenvolvimento e o aprendizado escolar para além dos muros da escola.

Magalhães Jr. e Tomanik (2013), ao analisarem como os indivíduos se valem de estímulos para dar forma às suas percepções, a partir do processo de ancoragem e objetivação, facilitam a compreensão das RS desse grupo de professores, ao possibilitar a tradução de elementos abstratos em elaborações concretas. Para os autores (2013), a Ancoragem consiste em atribuir significado ao objeto desenhado e, portanto, atrelar a ele valores preexistentes.

Enquanto a Objetivação ocorre quando o conhecimento em torno do desenho sobre o objeto ganha forma, tornando concreto, o que até então, era um conceito abstrato.

h) Escola Flamboyant – Desenho 2



LEGENDA: Escola; Comunidade escolar; Sementes plantadas pela comunidade; Árvores variadas no entorno da escola.

Figura 11: Escola Flamboyant – Desenho 2

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA FLAMBOYANT: *Compartilhar as ideias. Bom, a gente pensou o entorno escolar com as árvores e a preservação que já tem de algumas árvores, de algumas áreas que já tem e a comunidade escolar preservando isso através do plantio de algumas sementes, jogando sementes próximos das árvores que já existiam, para refletir um pouco sobre a necessidade do verde que existe hoje, em dia da preservação.*

O segundo grupo da Escola Flamboyant, formado por um (1) homem e duas (2) mulheres, optou por fazer uso de canetas coloridas de escrita fina, para expressar o desenho.

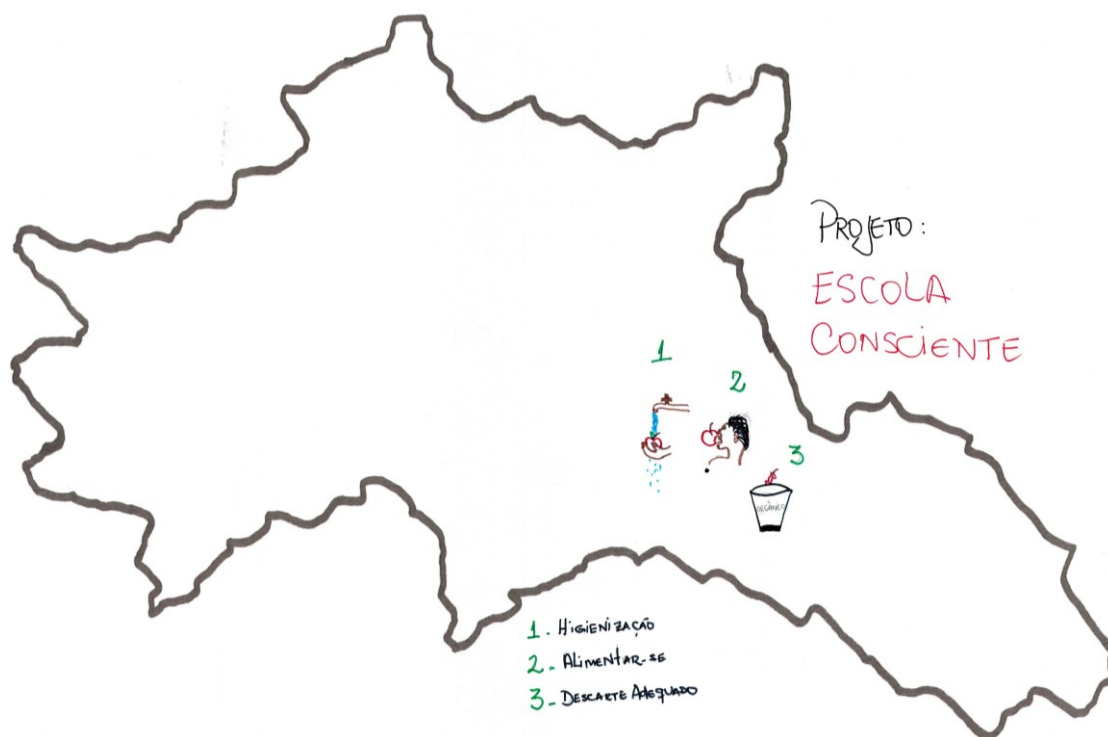
O trio representou no seu desenho a escola como centro e ao seu redor encontravam-se uma série de árvores, característica também reforçada no momento de socialização do grupo e na legenda. A cena ainda apresenta a comunidade escolar, fazendo-se presente em diferentes atividades realizadas na escola, visando o bem comum. Como nesta escola os espaços são bem arborizados, o grupo se faz presente na reivindicação para que a preservação desses

espaços seja garantida e lamenta o desaparecimento das árvores que havia no local e que já não existem, em virtude da ação do homem e do tempo sobre elas, que ficaram destruídas.

O exercício do pensamento crítico e a constante intervenção cidadã continuam mais válidos do que nunca, pois, querendo ou não os conservadores, são esses fundamentos que poderão garantir a continuidade de vida e a possibilidade de existência na Terra (REIGOTA, 2011, p.145).

Para o autor, o exercício da cidadania dá-se por meio das ações cidadãs e destas depende a garantia da vida na Terra. Tais atitudes são representadas por meio dos desenhos realizados pelos professores da escola identificada pelo nome de Flamboyant.

i) Escola Flamboyant – Desenho 3



LEGENDA: Projeto ESCOLA CONSCIENTE; 1-Higienização; 2-Alimentar-se; 3-Descarte adequado.
Figura 12: Escola Flamboyant – Desenho 3

NARRATIVA DO REPRESENTANTE DO GRUPO DA ESCOLA FLAMBOYANT: *O nosso projeto é a nossa escola consciente, onde a gente destacou a necessidade da boa higienização, de alimentar-se corretamente com uma alimentação saudável e o descarte adequado dos materiais.*

Este desenho foi elaborado por três (3) professores da Escola Flamboyant e representou as ações realizadas no projeto desenvolvido na unidade escolar e denominado Projeto Escola Consciente. Segundo os docentes, esse projeto consistiu no desenvolvimento de ações relacionadas à reflexão de higienização, alimentação e descarte adequado de

materiais. Os interlocutores que compõem este grupo se preocupam em apresentar as discussões voltadas à EA como uma questão ligada à qualidade de vida do indivíduo, começando pela alimentação e cuidados com o próprio organismo.

Sendo assim, a figura representada pela maçã, alimento que proporciona e representa saúde destaca que a EA realizada na escola começa pelo cuidado com o próprio corpo, partindo do princípio que a conscientização deve começar pelos cuidados com o “eu”, que, depois, podem ser direcionados ao todo. Nestas condições, a RS contida nesse desenho, abordou o trabalho desenvolvido a partir de projetos e trouxe uma perspectiva de ações conjuntas que apresentam grande potencial transformador.

Para Magalhães Jr. e Tomanik (2013), compreende-se que as RS que os professores apresentam sobre a EA, afetam as relações do professor e sua prática pedagógica. Estas influências indicam a necessidade de formação continuada, visto que o professor nem sempre se encontra instrumentalizado para desenvolver essas ações na prática, por isso, a perspectiva de trabalhar em projetos pode ser uma alternativa interessante: há uma espécie de meta formação entre os docentes envolvidos, as dificuldades são superadas coletivamente e os resultados atingidos tendem a se tornar mais significativos para a comunidade escolar no geral.

Nesse sentido, Perrenoud (2002) enfatiza: “É preciso convencer todos os membros do corpo docente de uma escola a se envolver em uma formação comum”. (PERRENOUD, 2002, p.170). De acordo com o autor (2002), os projetos realizados nas instituições escolares só podem ser considerados úteis se todos, de fato, se sentirem empossados por ele.

Embora, nos discursos, os professores afirmem claramente que a EA é uma ferramenta que valoriza o ensino e desperta para os valores e à prática da cidadania, tomando por base os estudos de Moreira e Chamon (2015), “[...] é compreendido que nas escolas existem discursos que justificam a prática profissional, discursos que geralmente diferem dos implementados pelos sistemas de ensino” (MOREIRA E CHAMON, 2015, p. 19-20). De modo especial, esses posicionamentos levam a crer que os professores assumem que há necessidade de desenvolver a EA de maneira efetiva, e, ao mesmo tempo, por meio dos discursos e expressões artísticas sinalizam a necessidade de formação continuada e acompanhamento pedagógico para o bom desenvolvimento das suas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a proposta de compreender as RS da EA para professores que trabalham com alunos do Ensino Fundamental II, nas diferentes áreas do conhecimento que compõe o currículo escolar, foi organizada a partir de estudo realizado em cinco escolas situadas em um município da região metropolitana do Vale do Paraíba.

Durante o processo de coleta de dados e análise dos resultados foi possível investigar, identificar e compreender os pressupostos dos docentes para o desenvolvimento da EA nas escolas, identificar o perfil sociodemográfico desses interlocutores, bem como a maneira como os mesmos expressam e apreendem, na base de suas RS, a EA.

Por meio da análise dos dados foi possível perceber, nos discursos e nos desenhos elaborados pelos grupos de professores das escolas pesquisadas, que os docentes enfatizam a importância da EA nas escolas, deixando-se manifestar numa expressiva valorização dessa ação pedagógica para as mudanças socioambientais e paradigmáticas, bem como representam que a temática, se bem realizada, constrói um fortalecimento efetivo da família com a escola.

Ao concluir a análise dos dados, levando em consideração os discursos, assim como a subjetividade na elaboração dos desenhos apresentados pelos entrevistados, foi possível identificar pontos demarcados pelos professores e que, assim, orientam suas RS a respeito da EA nas escolas de Ensino Fundamental II. São eles: a importância dos cuidados para conservação do meio onde a escola está inserida e a reflexão sobre a qualidade de vida no âmbito da escola. O grupo ressalta, ainda, a consciência de que o trabalho deve ser realizado em conjunto para obtenção do sucesso, mas não demonstra que essa prática seja realizada coletivamente.

Dessa forma, a escola é o local propício para contribuir com a formação integral do aluno, em plena consciência de uma educação ética, crítica e contínua acerca da EA e da qualidade de vida. Ao possuir um ambiente que privilegia o diálogo interdisciplinar, a escola propiciaria o desenvolvimento de relações harmônicas entre a prática da disseminação dos saberes e a prática coletiva que deverá criar identidades de valores e ações solidárias.

No cruzamento dos dados obtidos a partir da análise das entrevistas e da reflexão sobre os desenhos puderam-se perceber semelhanças nos significados no que tange à EA nas escolas. Os grupos, nas oficinas, reproduziram nos desenhos sentidos parecidos ao agrupamento do conteúdo classificado pelo programa ALCESTE, e vice versa.

Assim, é possível constatar, a partir da utilização de diferentes instrumentos de coletas de dados, que as RS dos docentes a respeito da EA nas escolas de Ensino Fundamental II se constroem a partir de reflexões que despertam o interesse para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã, ao mesmo tempo em que envolve os diferentes atores em busca de melhor qualidade de vida e da sustentabilidade.

Mesmo diante do apontamento das dificuldades inerentes ao contexto da escola pública, sinalizando a necessidade de formação continuada para trabalhar a EA e apontando as responsabilidades da formação para os órgãos públicos, os professores reconhecem que é na escola que as coisas acontecem.

A comunidade escolar é vista a partir da ótica da responsabilidade compartilhada acerca da EA. As mudanças de ação aparecem, também, como um trabalho constante que precisa de reestruturação, sendo que esta reestruturação se faz necessária para que todos os envolvidos sejam incluídos, desde o corpo docente, discente, funcionários e até mesmo a instituição empregadora, no caso, o governo municipal.

É nesse contexto de apontamentos que as RS dos docentes reforçam a importância da EA associada à noção de interdisciplinaridade, pois as disciplinas não devem, segundo suas representações, atuar de maneira isolada. Dessa forma, ações pontuais locais são pontos de partida para ações socioambientais e educativas mais amplas, não pontos de chegada.

Tanto os desenhos quanto os discursos alusivos à EA representam, neste estudo, o entendimento dos professores de como deveria ocorrer a EA no cotidiano escolar, contudo, não há demonstração evidente de que todos os professores a concretizem na escola. Observou-se, assim, que o conjunto de professores se preocupa com a realização da EA nas escolas, entretanto os resultados apontam que eles precisam de formação constante, direcionada à temática, haja vista o conhecimento, muitas vezes, incipiente sobre o tema.

Dessa forma, os resultados encontrados a partir dos dados coletados revelam que o grupo de professores compreende a importância da EA. Há grupos que a compreendem como uma ferramenta facilitadora no processo reflexivo entre professores e alunos, mas demonstram conhecimento tímido para abarcar o trabalho efetivamente.

Observou-se, conforme análise dos discursos, que o trabalho docente a respeito da EA nas escolas depende de uma diretriz contínua, que possibilite a sistematização das ações pedagógicas. Para isso, sugere-se uma inserção efetiva da temática, por meio de práticas que motivem o grupo a desenvolver ações relacionadas ao eixo temático relativo à EA, especialmente a partir de programas de formação continuada.

Considerando a necessidade de uma proposta de política ambiental para implantação da EA na rede municipal de ensino de maneira efetiva, observam-se as discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular como uma boa oportunidade para reestruturar alguns temas no currículo escolar.

Nesta perspectiva, estudos e discussões têm sido realizadas entre professores e equipe técnica da Secretaria de Educação para planejar ações que insiram a EA como diretriz norteadora no currículo. Discute-se, nesse sentido, a retomada do Projeto Sala Verde e atividades afins, bem como a possibilidade de criação e sistematização de documentos e materiais que pautem a ação pedagógica e a gestão educacional frente aos desafios inerentes à EA.

Como foi verificado neste estudo, com as RS docentes, muitas vezes a EA pode se apresentar muito frequente na forma discursiva dos atores, mas sem ser afetada na realização das ações concretas. Neste contexto, o mesmo pode ocorrer com as políticas sociais e as intenções do poder público, ao analisar o termo sustentabilidade, pois na maioria das vezes, é utilizado nos discursos políticos, mas nem sempre a sustentabilidade aparece concretizada nas ações governamentais.

Durante as aulas existem momentos que permitem iniciar discussões sobre o assunto e há maneiras, além dos muros escolares, de dar continuidade à discussão e o papel da EA nas mãos hábeis do professor deve articular a educação para que torne real a qualidade no ensino e na aprendizagem. Essa continuidade a que se refere, trata-se da formação do aluno como um dos aspectos a ser analisado no âmbito das RS dos professores, principalmente em relação ao diálogo que pode ser estabelecido entre os docentes do Ensino Fundamental.

Comumente, discute-se a temática ambiental nas escolas de forma fragmentada, relativa a assuntos pontuais, como saneamento básico, plantio de árvores, resíduos sólidos entre outros, reproduzindo metodologias e conceitos que localizam a EA na corrente do tipo conservacionista.

Percebe-se, entretanto, que a apresentação de temas e conteúdos pertinente à questão ambiental é pouco abordada no Ensino Fundamental e desenvolvida em disciplinas isoladas, como Ciências ou Geografia. Esse ponto aparece, inclusive, refletido nos resultados desta pesquisa, pois, majoritariamente, houve a participação de professores dessas áreas de conhecimento. A EA, na sua prática, precisa ser desafiadora, pois os alunos não se sentem atraídos por assuntos que já vêm prontos para serem reproduzidos e não oferecem oportunidade para serem desenvolvidos. A transversalidade na EA contextualiza, enriquece e

fortalece o reconhecimento do papel transformador do ser humano sobre sua atuação no meio ambiente.

Diante do cenário contemporâneo, marcado pela intensificação das consequências econômicas, políticas, sociais e culturais da globalização, a escola deve assumir um papel ousado no que tange à formação dos indivíduos, promovendo ações com maior inspiração na corrente do tipo crítica social. Mesmo cumprindo a tarefa básica de possibilitar o acesso ao saber, a função social da escola é muito mais ampla, cabe a ela contribuir para o tipo de cidadãos que está sendo formado.

Para isso é fundamental atrelar a formação escolar a ações sociais e culturais que despertem o interesse dos alunos para questões ambientais e que envolvam toda a comunidade escolar, favorecendo o desenvolvimento humano não só dos alunos, mas de toda essa comunidade. A forma como os professores apreendem a EA pode influenciar as práticas, sendo assim, as formações continuadas são propícias para o desenvolvimento efetivo do tema e sua implantação nos currículos escolares.

Neste contexto, a EA ganha espaço para discussões na educação formal, aguçando nos professores a percepção da necessidade em inserir o tema nas salas de aula, perpassando os conteúdos desenvolvidos da teoria à prática. Em decorrência disso, eleva-se a importância da EA no contexto da educação formal, garantindo que o tema esteja presente nas aulas de maneira contínua em todos os conteúdos que compõem a grade curricular, por meio, inclusive, de projetos interdisciplinares.

A circulação deste estudo poderá gerar momentos de discussão entre os professores, os alunos e a comunidade escolar, contribuindo para reflexão a respeito das questões que precisam ser melhoradas na escola, favorecendo e promovendo mudanças comportamentais entre os diferentes atores do processo, para a criação de uma política de EA em âmbito municipal, que supere os paradigmas conservacionistas e avance para a construção de uma EA sob uma perspectiva crítica. Espera-se, ainda, que as pessoas que se dispuserem a analisar este material sejam agraciadas com elementos que despertem a curiosidade para buscarem novos conhecimentos sobre a EA.

6. REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. Representação Social: Uma Genealogia do Conceito. **Comum**. Rio de Janeiro- v. 10-nº 23. p.122 a 138-julh / dezembro, 2004. Disponível em: <<http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>> Acesso em 13/08/2016.
- ARRUDA, A., Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, p. 127-147, Nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000300007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 13/08/2016.
- AZEVEDO, D.M., COSTA, R.K.S. e MIRANDA, F.A.N., Uso do ALCESTE na análise de dados qualitativos: Uma contribuição na pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, 7, Jul/2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaenFermagem/index.php/revista/article/download/3297/6801>> Acesso em 13/08/2016.
- BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis: Ed. Vozes. 2005. p.159.
- BARBOSA, G.S. O desafio do desenvolvimento Sustentável. **Revista Visões** 4ª Edição, Nº 4, Volume 1- Jan/ Jun 2008
- BARDIN, L., **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto, Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M.W. GASKEL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Tradução de GUARESCHI, P.A. 12 edição: Ed Vozes, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOMFIM, Alexandre Maia do *et al.* Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 1, p. 27-52. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a03v11n1.pdf>>. Acesso em 15/06/2015.
- BRANCO, S.. **Atividades com temas transversais** - 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, SEF, 2012 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13/08/2016.

_____. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: Ministério da Educação, 2012 b.

_____. Ministério da Educação. **Processo Formativo Escolas Sustentáveis e COM-VIDA**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. / Secretaria de Educação Fundamental / Coordenação-Geral de Educação Ambiental. COEA. Coord. Lucila Pinsard Vianna – Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em 17/05/2015.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>> Acesso em 27/06/2015.

_____. **AGENDA 21, 1995** - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>> Acesso em: 27/06/2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf> Acesso em 28/06/2015.

BUSSOLOTI, J. & ORTIZ, P. **Educação Ambiental para Sustentabilidade**. Livro texto para Programa de Educação à distância da Universidade de Taubaté, Taubaté: UNITAU, 2015.

CAIXETA, Maria Emília. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educ. rev.**, Mar 2013, vol.29, no.1, p.273-301. Belo

Horizonte. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100013&lng=en&nrm=iso> Acesso em 15/11/2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**- 6 ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2007. 201.p.

CHAMON, E.M.Q.O., Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 303-312. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0303.pdf>> Acesso em 15/11/2015.

CHAMON, E.M.Q.O. e CHAMON, M.A.. Representação Social e Risco: Uma abordagem Psicossocial. CHAMON, E.M.Q.O. (org). **Gestão de organizações públicas e privadas: Uma abordagem interdisciplinar** (pp. 79-102). Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAMON, E.M.Q.O., *et al.* Apresentação. CHAMON, E.M.Q.O; GUARESCHI, Pedrinho Arcildes & CAMPOS, Pedro Humberto Faria (orgs). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C.F.B. *Contribuições da pedagogia crítica para a pesquisa em educação ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel*. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo. V. 10, nº 1, 2015. Disponível em <<http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/4531/2982>> Acesso em 17/05/2015.

DESSEN, Maria A. & POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. Ribeirão Preto: 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>> Acesso em 17/05/2015.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia Global, 2010.

_____. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. / Secretaria de Educação Fundamental / Coordenação-Geral de Educação Ambiental. COEA. Coord. Lucila Pinsard Vianna – Brasília: MEC; SEF, 2001.

FAZENDA, I.C.A. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, M.L.C.P., **Sustentabilidade das Escolas Municipais de Ensino Fundamental: Estudo de caso em Ubatuba, Estado de São Paulo, Brasil, TESE DE DOUTORADO**. Ubatuba: Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. FAZENDA, I. A. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**, Editora Positivo, 2ª edição, 2011.

FERRERO, Elisabeth M. **Carta da Terra: reflexão pela ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FÍGARO, R., A Triangulação Metodológica em Pesquisas sobre a Comunicação no Mundo do Trabalho. **Revista Fronteira - estudos midiáticos** 16(2) 124-131, maio/agosto, 2014.
Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/viewFile/fem.2014.162.06/4196>>
Acesso em 18/11/2016.

FRANCO. M. L. P.B., **Análise de Conteúdo**, Série Pesquisa, Volume 6, Brasília, DF, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008 a. Disponível em
<<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/113/122>> Acesso em: 19/05/2015.

_____. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008 b.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciência Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, P., ROSO, A, Teoria das Representações Sociais – sua história e seu potencial crítico. CHAMON, E.M.Q.O; GUARESCHI, Pedrinho Arcildes & CAMPOS, Pedro Humberto Faria (orgs). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3, ed, São Paulo: Cortez, 2013.

HIGUCHI, M.I. G. & AZEVEDO G. C. Educação como processo na construção da cidadania ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rbea - Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

Disponível em: <www.d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/revbea_n_zero.pdf>

Acesso em: 15/06/2015.

IBGE CIDADES. **Taubaté**. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355410&search=sao-paulo|taubate>> Acesso em 20 -11-16

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 189-206, Mar. 2003 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100008&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 24/11/2015.

JODELET, D., **As Representações Sociais**, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KONDRAT, Hebert & MACIEL, M. Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2013, vol.18, no.55, p.825-846. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/02.pdf>> Acesso em 18/11/2016.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica** - 5.ed.- São Paulo: ATLAS 2003.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental. LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Sociedade e Meio Ambiente**: a educação ambiental em debate. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez. 2001. 237p.

LOUREIRO , C. F. B., **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v., 39).

LOUREIRO,C.F.B. *et al.* **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7.ed.- São Paulo: Cortez, 2012

LUIZ, C. F., AMARAL, A. Q. & PAGNO, S. F., **Representação Social de Meio Ambiente e Educação Ambiental no Ensino Superior**. Ponta Grossa: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, 2009. Disponível em
<http://www.eventos.uepg.br/seminariointernacional/agenda21parana/trabalho_cientifico/TrabalhoCientifico032.pdf> Acesso em 13/07/ 2017

MAGALHAES JR., Carlos Alberto de Oliveira; TOMANIK, Eduardo Augusto. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000100013> Acesso em 13/08/2015.

MAZZOTTI, A.J.A., Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, 2008. Disponível em:
<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>> Acesso em 01/01/2017

_____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**. Ano 14, n 61, Brasília, 1994.

MEDINA, N. M. A formação dos professores em Educação Fundamental. In: **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. / Secretaria de Educação Fundamental / Coordenação-Geral de Educação Ambiental. COEA. Coord. Lucila Pinsard Vianna – Brasília: MEC; SEF, 2001.

MICHENER, H. A., DELAMATER, J. D., & MYERS, D. J. **Psicologia social**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MINAYO, MCS. Assis SG, Souza ER, (Orgs). **Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Fan *et al.* Figuras e significados: recursos gráficos na pesquisa de representações sociais. **Rev. Eletr. Enf.** 2007; 9 (2):526-36. Disponível em:
<<http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n2/v9n2a19.htm>> Acesso em: 14/02/2016.

MOREIRA, A.M. & CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser professor: representação social e construção identitária** - 1, ed.- Curitiba: Appris, 2015.183 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília (DF): Cortez, UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, S. **Investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho Arcides Guarechi. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 408 p.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978,. 292 p.

OLIVEIRA, S.B.M. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. GUARESCHI, Pedrinho A. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas.

PÁDUA, S. M. A Educação Ambiental: um caminho possível para mudanças. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. / Secretaria de Educação Fundamental / Coordenação-Geral de Educação Ambiental. COEA. Coord. Lucila Pinsard Vianna – Brasília: MEC; SEF, 2001.

PENTEADO, H. D. **Meio Ambiente e formação de professores**. – 7. Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor-profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2002.

PIOVESAN, A., TEMPORINI, E.R., Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489101995000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/11/2016.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **IDHM**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 12/05/2017.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

REIGOTA, M., PRADO, B.H.S. **Educação Ambiental: Utopia e Práxis**. São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, S.L.A e BELLINI, M., Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal**. V. 33, n. 2, p 149-159. Maringá, 2011. Disponível em:

<<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/10256/pdf>>

Acesso em: 13/07/2017.

SACHS, Ignacy: De volta à mão visível: os desafios da Segunda Cúpula da Terra no Rio de Janeiro. **Dossiê Sustentabilidade - Estudos Avançados 26** (74), 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10621/12363>> Acesso em 14/04/2017.

_____. **Da civilização do petróleo a uma nova civilização verde**. Transcrição da palestra feita e revista pelo autor no Instituto de Estudos Avançados da USP no dia 26.6.2005.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/13.pdf>> Acesso em 14/04/2017.

_____. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos avançados 9** (25),

1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a04.pdf>> Acesso em

14/04/2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma cartografia simbólica das representações sociais.

Revista Crítica de Ciências Sociais. Portugal: Universidade de Coimbra, 1988. Disponível

em:<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF> Acesso em 22/11/2015.

SATO, M. Formação em Educação Ambiental: da escola à comunidade. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. / Secretaria de Educação Fundamental /

Coordenação-Geral de Educação Ambiental. COEA. Coord. Lucila Pinsard Vianna – Brasília: MEC; SEF, 2001.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. SATO, M.;

CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**. Porto Alegre:

Artmed, 2005. Disponível em:

<web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecma/arquivos/sauve-l.pdf> Acesso em

18/06/2017.

SORRENTINO, M. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal.

Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. / Secretaria de Educação Fundamental / Coordenação-Geral de Educação Ambiental. COEA. Coord. Lucila Pinsard

Vianna – Brasília: MEC; SEF, 2001.

SORRENTINO *et al*, Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, nº 2, p. 285-299, mai/ ago, 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>> Acesso em 22/11/2015.

SOUZA, Daniele Cristina; SALVI, Rosana Figueiredo. A Pesquisa em Educação Ambiental: um panorama sobre sua construção. **Revista Ensaio**. v. 14, p. 111-129, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00111.pdf>> Acesso em 17/12/2016.

SUAREZ, Ana Paula e T.B da SILVA, A. M.. **De qual Educação Ambiental estamos falando?** Uma Análise dos mestrados profissionais do Rio de Janeiro. Ebook: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

TAUBATÉ. Prefeitura Municipal de. **Estatuto Do Magistério, Lei Complementar N ° 180, De 21 De Dezembro De 2007**. Disponível em: < <http://www.ipmt.sp.gov.br/files/lcm-180-2007.pdf>> Acesso em 18/11/2016.

IDH DE TAUBATÉ É 40º MELHOR DO BRASIL. Disponível em:
<<http://guiataubate.com.br/noticias/2013/07/idh-de-taubate-e-40-melhor-do-brasil>> Acesso em 20/11/2016.

TEIXEIRA, C., TORALES, M.A., A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 127-144. Editora UFPR. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a09nspe3.pdf>> Acesso em: 05/12/2016.

TRAJBER. R., SATO, M. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, PPGEA/FURG-RS, v. especial, setembro de 2010. Disponível em:
<<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054>> Acesso em: 05/12/2016.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam** - Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>> Acesso em 05/12/2016.

7. APÊNDICES

7.1 Instrumento de Coleta de Dados: Roteiro de Questionário e Entrevista

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE VOCÊ PROFESSOR

1. Sexo

- ☐ 1. Masculino
☐ 2. Feminino
-

2. Qual a sua idade em anos completos?

- ☐ 1. 18 a 25 anos
☐ 2. 26 a 35 anos
☐ 3. 36 a 45 anos
☐ 4. 46 a 55 anos
☐ 5. 56 a 65 anos
☐ 6. Mais que 65 anos
-

3. Qual é o seu estado civil?

- ☐ 1. Casado
☐ 2. Solteiro
☐ 3. Viúvo
☐ 4. Separado/ Desquitado/Divorciado
☐ 5. Vive maritalmente
-

4. Qual é a sua renda pessoal?

- ☐ 1. Entre 1 a 3 salários mínimos
☐ 2. Entre 3 e 5 salários mínimos
☐ 3. Entre 5 e 10 salários mínimos
☐ 4. Entre 10 e 15 salários mínimos
☐ 5. Mais de 15 salários mínimos
-

5. Quantos turnos você trabalha diariamente na escola?

- ☐ 1. Trabalho um turno
☐ 2. Trabalho dois turnos
☐ 3. Trabalho três turnos
-

6. Informe há quanto tempo você exerce a profissão de professor no ensino fundamental?

- ☐ 1. Entre seis meses e 1 ano
☐ 2. Entre 1 e 5 anos
☐ 3. Entre 5 e 10 anos

☐ 4. Entre 10 e 20 anos

☐ 5. Acima de 20 anos

7. Informe. Quais as disciplinas que ministra no ensino fundamental II?

SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

8. Quais são os desafios que você encontra no dia a dia escolar como professor?

9. Quais ações desenvolvidas na escola contribuem para a formação do cidadão?

10. Em sua opinião o que é Educação Ambiental?

11. Você acha importante que as escolas, de forma geral, promovam ações e projetos relacionados a Educação Ambiental? Por quê?

12. Há ações e/ou projetos de Educação Ambiental sendo desenvolvidos em sua escola? Conte-nos sobre isso.

13. As ações de Educação Ambiental desenvolvidas na sua escola são feitas de forma coletiva ou individual? Comente.

14. Fale sobre os fatores que contribuem positivamente para o desenvolvimento de ações e/ou projetos de Educação Ambiental.

15. Fale sobre as dificuldades encontradas para desenvolver ações e/ou projetos de Educação Ambiental.

16. Diga-me você considera que uma experiência de Educação Ambiental traz mudanças para os que participam? Quais mudanças?

17. Ao seu ver a quem cabe a responsabilidade de formação do professor acerca da Educação Ambiental?

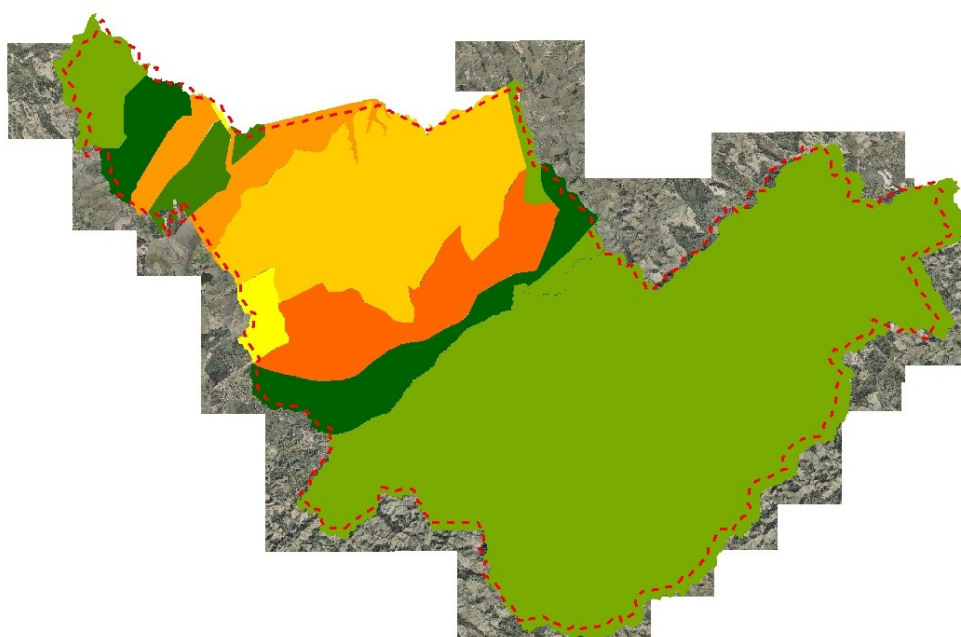
18. Como as ações de Educação Ambiental poderiam ser integradas às diferentes áreas do conhecimento?

19. Na sua opinião, um projeto de Educação Ambiental pode refletir na prática pedagógica dos professores? Como?

20. Em que momento você avalia que a Educação Ambiental está dando bons resultados?

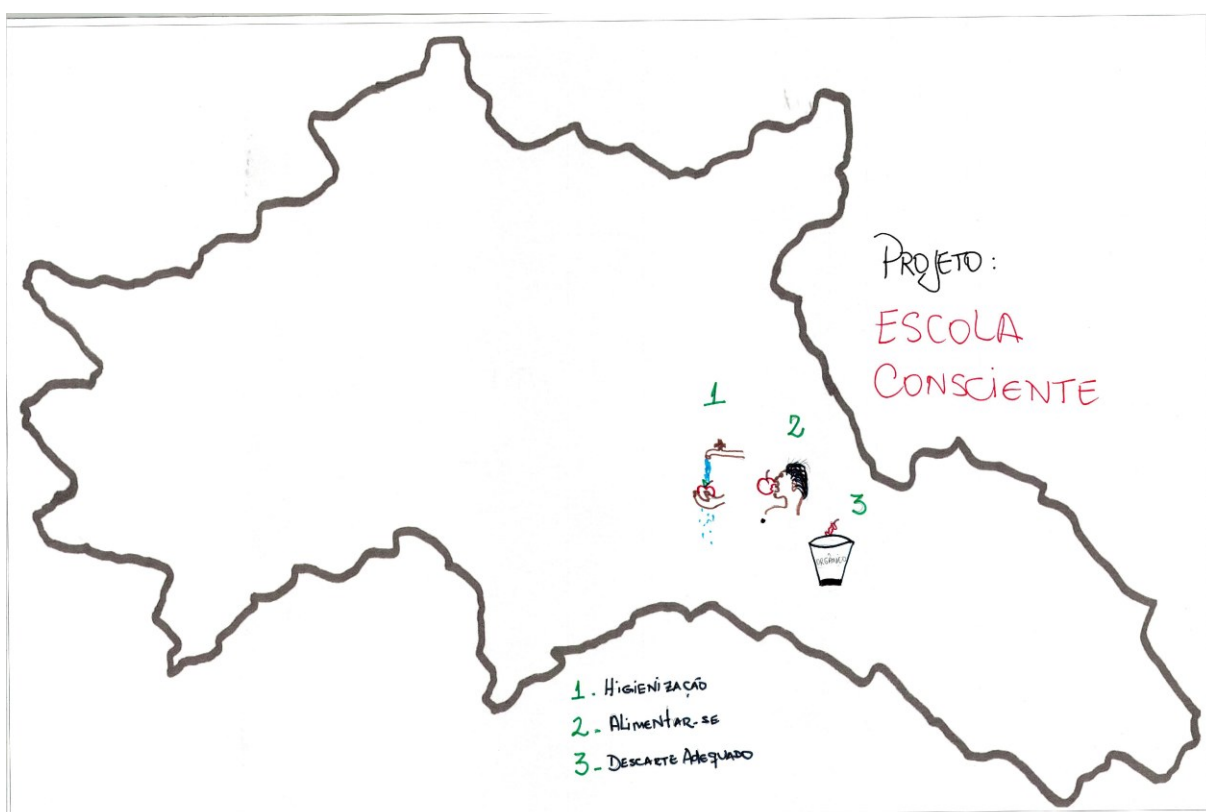
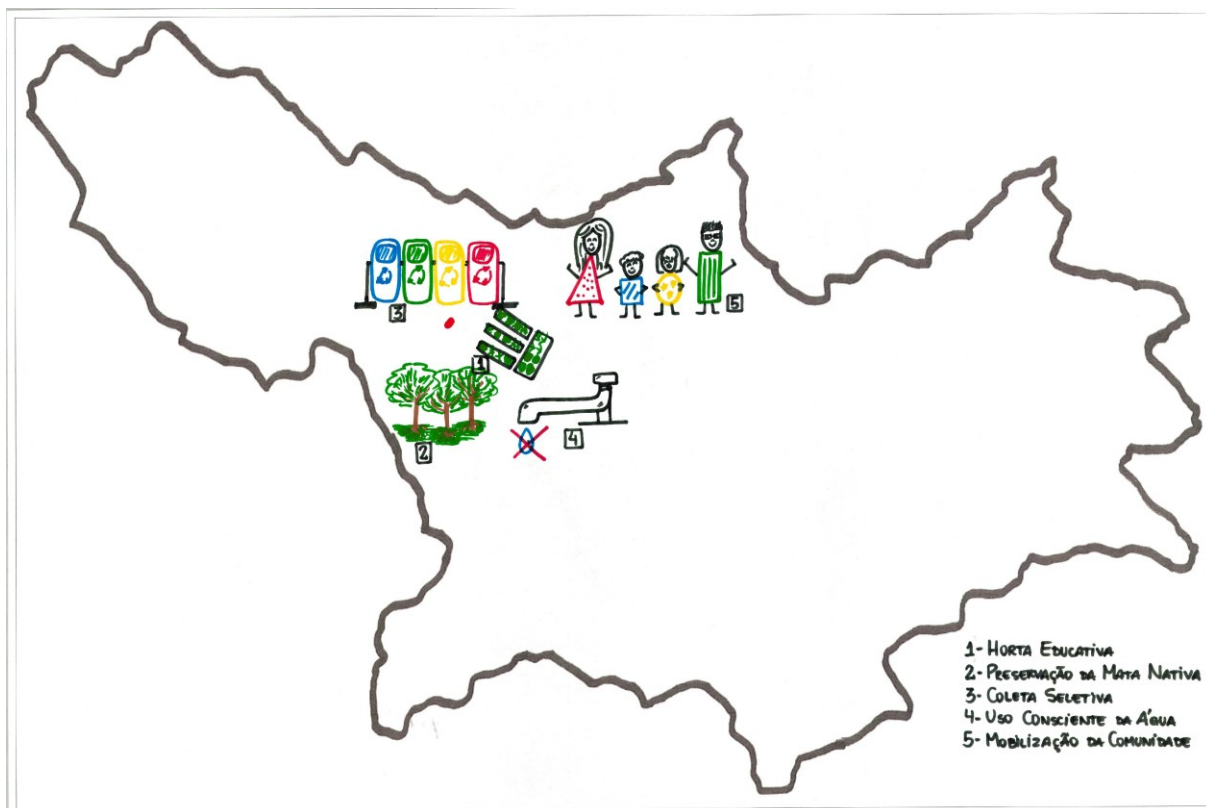
**MUITO OBRIGADO PELA SUA
PARTICIPAÇÃO**

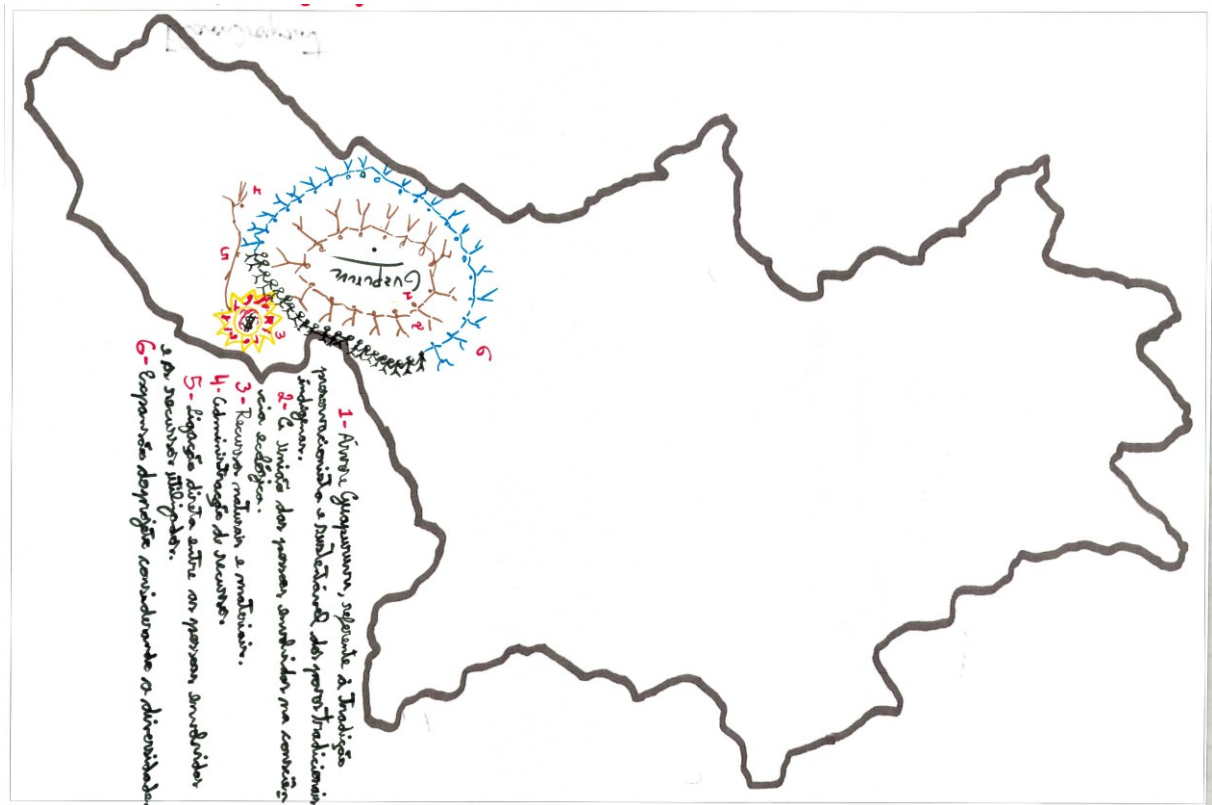
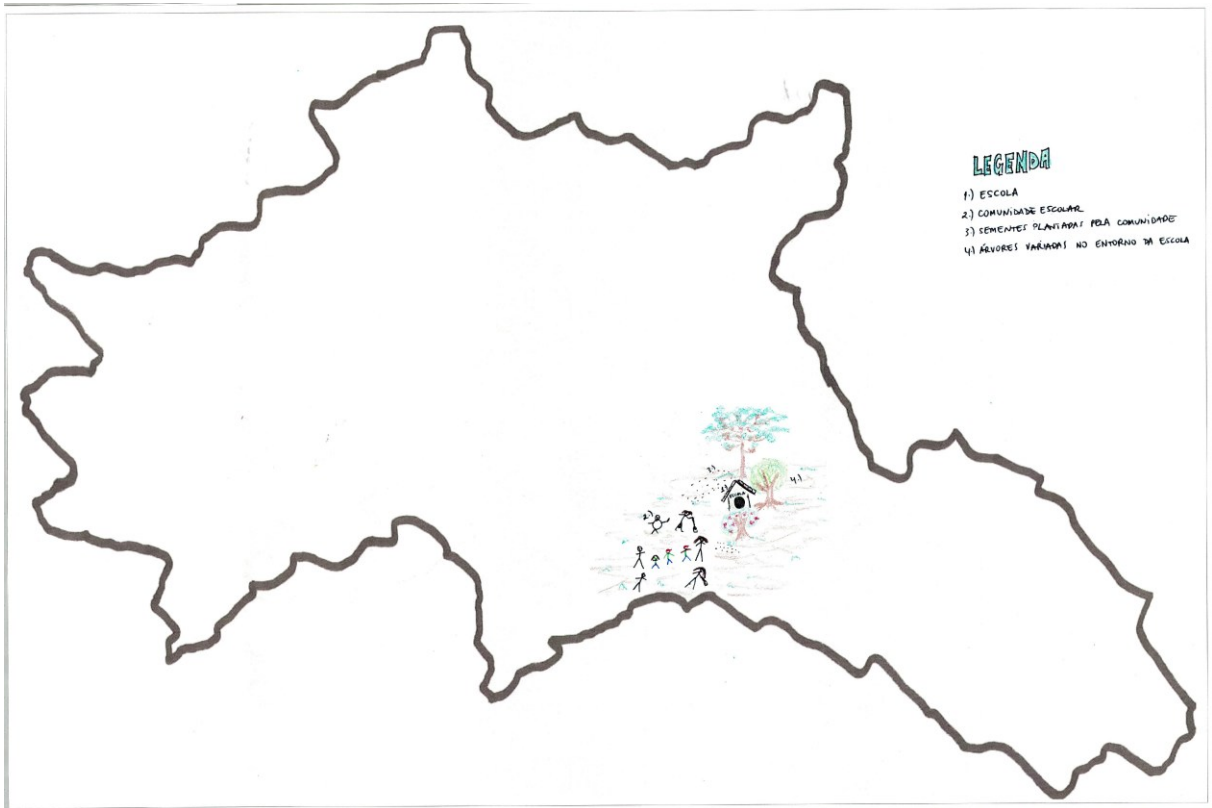
7.2 Instrumento de Coleta de Dados: Contorno do Mapa

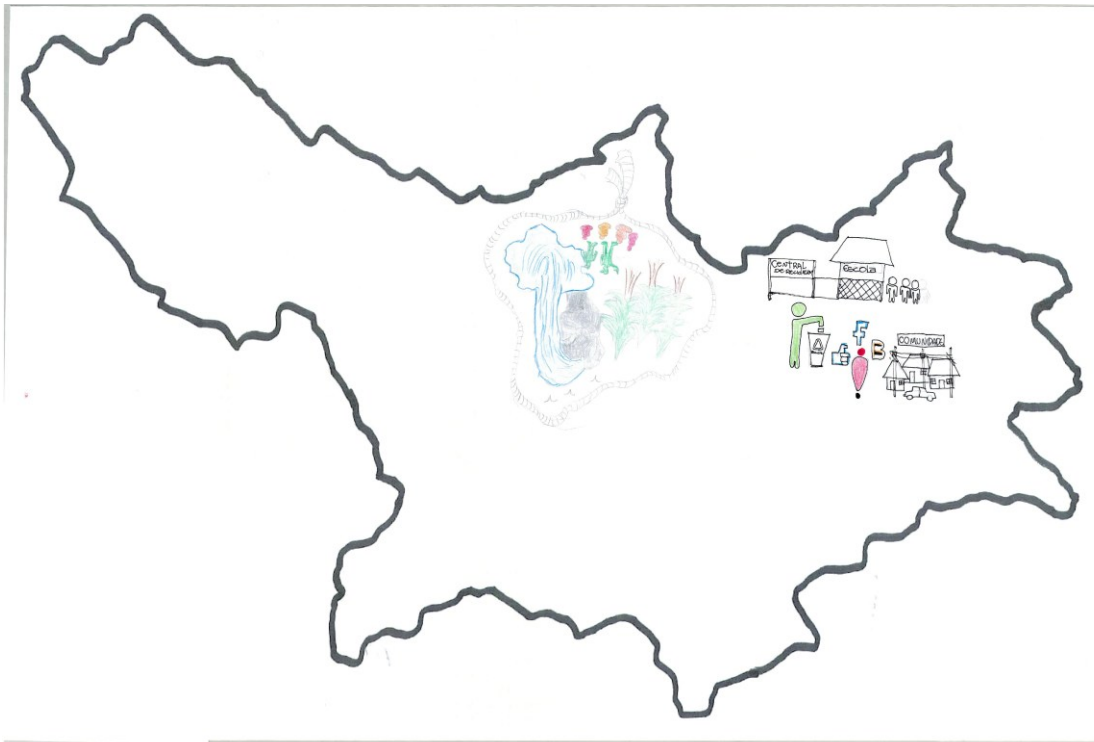
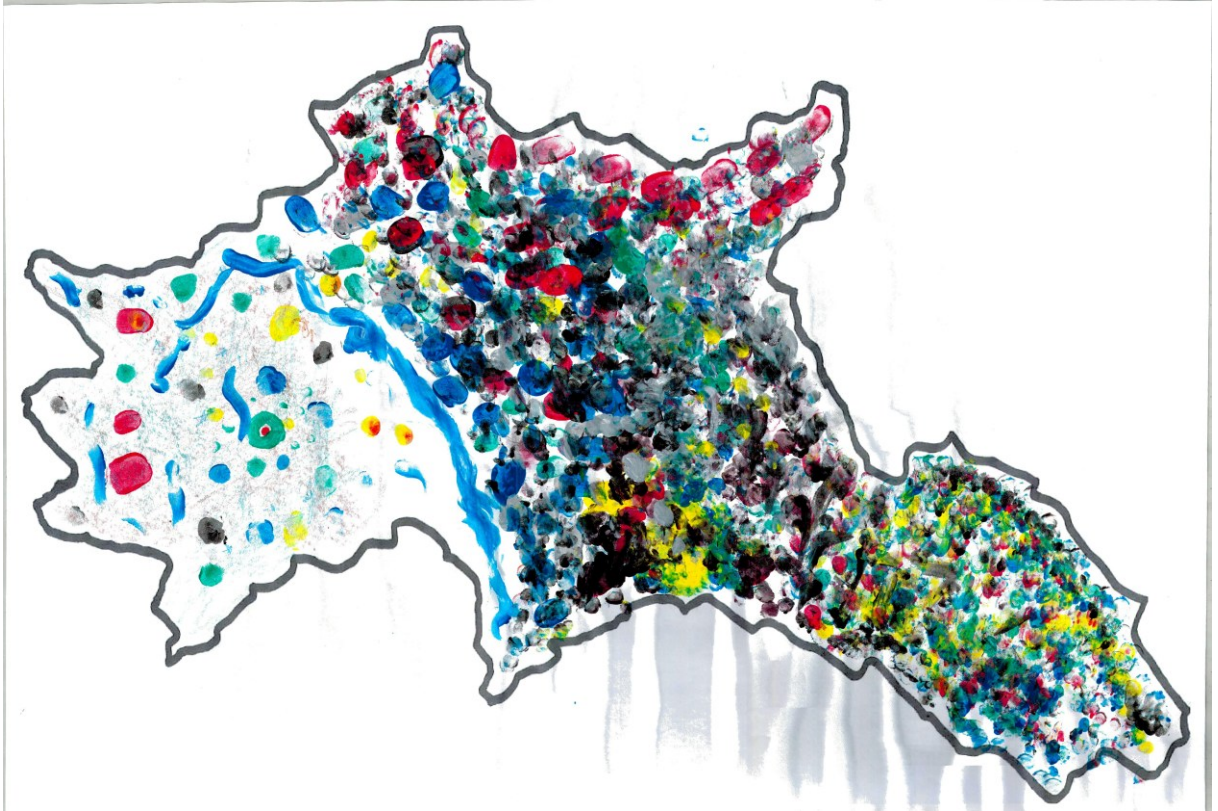


7.3 Instrumento de Coleta de Dados: Oficinas de Desenhos











7.4 Instrumento de Coleta de Dados: Preparação das Entrevistas para o ALCESTE

0001*m*id3*sol*r2*t2*tp4*

Falta de tempo, espaço não adequado, falta de material, pouco ou nenhum apoio em materiais feito pela instituição, falta de cursos de capacitação. Além da questão biodiversidade, é trabalhado diariamente questões sobre consumo excessivo, desperdícios de recursos naturais e o aluno como agente importante para preservação e harmonia com o espaço em que vive. É tudo que está relacionado entre o homem e o espaço desde as questões ambientais e consumo, como a relação entre o indivíduo e comunidade, indivíduo e seu dever como cidadão, todas as ações e hábitos de cada um pode causar maior ou menor impacto no meio em que vive. Sim, todos somos responsáveis pela manutenção do planeta e todos devem ser conscientes em seu papel na sociedade. Sim, vários, consumo, resíduos, alimentação saudável. Uma parte dos projetos são realizados coletivamente. Apoio de gestão e comprometimento dos professores, alunos e comunidade. Falta de tempo, falta de apoio da instituição e recursos financeiros. Muitos delas, principalmente a conduta do indivíduo no dia a dia e como transformação positiva nas suas ações e também de suas famílias. Poderia ter um apoio maior dos órgãos públicos. Conscientização do professor sobre o importante tema. Desenvolver um projeto, partindo de um tema e discutindo coletivamente com as várias disciplinas. Tudo depende do que é proposto para os dias atuais. Acredito que deveria ser visto com extrema importância pelos órgãos públicos como assunto primordial para o desenvolvimento da cidadania. Não o esperado para os dias atuais. Acredito que deveria ser visto com extrema importância pelos órgãos públicos como assunto primordial para o desenvolvimento humano.

0002*f*id3*sep*r3*t2*tp3*

Falta de tempo para planejamento e correção de atividades, indisciplina e falta de recursos didáticos. Aulas e atividades relacionadas ao conhecimento e aplicação dos direitos e deveres do aluno, horta escolar, projetos relacionados à higiene, grêmios estudantis. É formar o aluno a ser

so crítico e reconhecimento da importância da manutenção e restauração do meio em que vive, valorizando os recursos naturais, a fauna e a flora, como também investir na melhoria do seu ambiente, seja escolar, residencial, etc. Sim, a escola deve incentivar no aluno o desejo de valorizar o seu ambiente e lutar para um futuro sustentável, começando com ações simples, práticas, mas com grande efeito psicológico; social e ambiental. Desta forma, ele poderá valorizar e respeitar o meio em que vive. Sim, temos realizados projetos relativos a redução do consumo e desperdício de água, energia elétrica e materiais didáticos, horta escolar e reciclagem de latinhas. Existe a participação de vários professores que direta ou indiretamente tem contribuído com os projetos. Os alunos também, em sua maioria, tem participado. O que mais favorece o desenvolvimento dessas ações é a própria motivação dos alunos, mesmo que seja por interesse alheios à proposta ambiental, eles tem participado de forma efetiva. As principais dificuldades são relativas à falta de recursos, materiais disponibilizados pela escola, cooperação entre secretaria e escola e falta de tempo hábil do professor para investir e manter os projetos. Sim, percebe-se que a comunidade escolar começa a se preocupar mais com o desperdício, economizar mais e valorizar as áreas verdes da escola. Além disso, cria um senso crítico sobre os problemas que envolvem os recursos naturais. Sem dúvida os gestores da educação e o do meio ambiente devem oferecer aos professores cursos, palestras e atividades que visem a formação nessa área, bem como propostas sobre atividades práticas para realizar nas unidades escolares. Todas as disciplinas podem se envolver nos projetos ambientais, pois são transdisciplinares. Cada matéria, professor, pode contribuir com ações relacionadas sua disciplina ou não. Sim, pode criar métodos diferenciados para aprofundamento dos conteúdos usando a temática ambiental. Exemplo: calcular a redução do consumo de água nas contas, faturas etc. A partir do momento que se torna visível a mudança de hábitos, comportamentos da comunidade escolar na preservação e valorização de um ambiente saudável.

0003*f*id2*cas*r2*t2*tp2*

Salas muito cheias, falta de interesse dos alunos, indisciplina, ausência da família (pais). De maneira geral vejo que a família transmitiu toda responsabilidade de formação (humana, moral, comportamental e acadêmica) para escola. Enquanto a formação escolar deveria promover a formação de cidadãos reflexivos, críticos, hoje temos e ensinar coisas básicas, silêncio, falar baixo, respeitar o colega. Acredito assim, que a formação de cidadão, como ser atuante e agente de transformações significativas dentro do ambiente social, político e econômico, pelo menos nas escolas públicas. Foi deixado um pouco de lado, tendo assim que formar o discente de forma básica, como se comportar, falar, entre outras. Para mim, a educação ambiental deve propor ao discente a conscientização da importância do ambiente em que vive desenvolvendo o comprometimento com este tanto moral e comportamental, devendo estimular a responsabilidade com meio ambiente para que este tenha atitudes que promovam a preservação e a sustentabilidade. Sim, acredito que promovendo ações que incentivem o cuidado com o meio ambiente e sua manutenção de maneira saudável e sustentável, poderemos ver mudanças futuras, qualitativas, como saneamento básico, iniciativas de reciclagem e melhorias nas condições de vida da população. Sim, observo que o professor de ciências em conjunto com outros professores mantém uma horta na escola, juntamente com alguns alunos para um maior comprometimento com o ambiente em que habita e frequenta. Coletiva. Estímulo das políticas públicas, tanto com incentivo monetário, como com projetos que valorizem a preservação e a sustentabilidade. Formação para o corpo docente. Curso de formação para pais e/ou responsáveis do corpo discente. Materiais precários (falta de materiais). Falta de recursos financeiros. Falta de interesse dos alunos. Sim, conscientização de que o planeta que habitamos é nosso e que ele precisa de cuidados, porém se cada um tiver a iniciativa de praticar atos que qualifiquem e valorizem o ambiente em que vive, o número de doenças geradas por falta de saneamento, coleta de lixo já diminuiriam. As instituições públicas deveriam promover mais cursos de capacitação para os professores, auxiliando-

nos a como trabalhar melhor assuntos relacionados ao meio ambiente. Acredito que em língua gens, leituras e observação (reflexão) de atitudes que promovem o bem-estar social e como as políticas públicas poderiam implantar essas atitudes e ampliar para toda população. Em exatas como o bom cuidado com o meio ambiente promove a diminuição com gastos e desperdício para a sociedade e humanas/ podendo aplicar essa verba em outras áreas + necessitadas. Sim, tanto na conscientização dos próprios discentes de práticas e políticas que estimulem a preservação e o comprometimento com o ambiente em que vivemos, como em compreender melhor o mundo em que vivemos, já que o processo de conhecimento é dinâmico e sempre inacabado. Quando, principalmente os alunos adquirem a consciência de que é preciso cuidar do ambiente e em que vivem, com atitudes básicas jogar lixo no lixo, manter o ambiente em vive limpo, perceber que é necessário orientar pessoas com menos conhecimento.

0004*m*id2*cas*r2*t3*tp2*

Escolas com poucos recursos tecnológicos, estrutura física danificada, superlotação de salas, falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos, etc. A formação crítica do pensamento individual, preparo para o mercado de trabalho, orientação para participar ativamente da vida pública e política. Entendo a Educação Ambiental como uma capacitação do homem para o bem conviver com toda a realidade da natureza, zelando e defendendo a contra os exageros da ganância do homem. Sim, creio que a elaboração de projetos ambientais na escola pode colaborar com a formação do jovem cidadão para ter mais respeito e apreço pela vida do planeta. Tem um projeto de horta sustentável que envolve toda a escola, principalmente o infantil, lá eles aprendem a importância do cuidado da terra para prover nosso sustento. Tenho aula apenas uma vez por semana na Escola 2, mas pelo que conheço da equipe escolar, e pelo o que me é informado, todos participam coletivamente. O fato da escola se localizar em zona rural e nossos alunos estarem em constante contato com a natureza, já nos dá uma vantagem para elaborar projetos de Educação Ambiental. Falo por mim e minha disciplina, os maiores empecilhos são a distância da escola que não possibilita tempo e a quantidade de aulas que é apenas 1 (uma) por semana. Com certeza, todo conhecimento é enriquecedor. Mas com relação a Educação Ambiental mudanças como manter o ambiente livre de poluição, saber o que fazer com o próprio lixo, entre outras. O próprio professor é, a primeira instância, responsável pela sua formação Ambiental, mas as secretarias de Educação poderia contribuir com orientações técnicas sobre o assunto. Hoje falamos muito em interdisciplinaridade, mas acredito que temas que aborde a importância de uma Educação Ambiental pode fazer parte do currículo e em todas as disciplinas poderia se adequar e realizar atividades bimestrais sobre o tema. Pode sim, dando suporte para uma prática educativa mais eficiente e voltada para uma realidade que tanto merece o foco da educação. Quando toda a comunidade escolar juntamente com os familiares dos alunos agregamos valores disponibilizados pela educação.

0005*m*id2*sol*r1*t1*tp2*

Os desafios enfrentados na profissão, é que muitas vezes algo simples são barrados por burocracias, muitas vezes existe projetos bons no papel mas na prática não existe. A profissão professor é muito desvalorizada e muitos profissionais se desvalorizam, tem vergonha de ser professor, esse é o desafio. A escola tem projeto nas áreas: ambiental, social, cultural, onde cada criança aprende a respeitar o próximo, trabalhar em equipe, saber seu limite e o limite do próximo, trabalhar para que a criança aprenda seus direitos, mas que também tem seus deveres. Educação Ambiental é mostrar para a criança, o jovem, o adulto que somos parte do meio ambiente, vivemos em sintonia, onde um depende do outro. É fazer com que esse indivíduo possa ver qual é o seu papel, sua função no meio ambiental. Que suas atitudes e ações vão contribuir ou prejudicar muitas gerações. Porque a escola é uma instituição voltada para o saber, onde ela transmite conhecimento cultural e a questão ambiental é algo cultural, onde a cultura do brasileiro é explorar sem se preocupar, e isso a escola vem mudando porque os alunos são multiplicadores de informações e através deles podemos atingir outros lugares. Sim, um projeto de horta or

gânica desenvolvidos com alunos do 1º ao 9º ano fundamental, onde cada criança traz de casa uma planta ou muda para horta. Trata-se de uma escola rural, e trabalhar com a terra no cotidiano do aluno a escola busca mostrar o porque cuidar do meio ambiente. De forma coletiva, onde os alunos trabalham em grupos, desenvolve o companheirismo, respeito, a afetividade com o próximo. O aluno aprende qual é a importância em preservar o meio ambiente, porque a cobertura vegetal é importante, e o mais importante como ele pode ajudar a preservar, qual é o seu papel como cidadão. Além do aluno desenvolver o espírito cooperativo em trabalhar em grupo, ele percebe qual é a função dele no meio ambiente. Ele passa de um indivíduo passivo com o meio, muitas vezes se transforma em um indivíduo preocupado com a preservação ambiental. No meu caso trabalho em uma unidade escolar rural e não enfrentei dificuldade com os alunos, pois todos contribuem como projeto. Envolve famílias e moradores, pois as sementes de boa qualidade são caras. Muitas vezes você trabalha com alunos de faixa etária diferentes e da mesma família, onde o mais velho tem uma visão de exploração do meio, já o mais novo tem uma visão de cuidado e ambos vão para casa e discute sobre o tema onde envolve a família, e muitas vezes modifica a forma, a visão da família sobre o meio. Ao ministério da educação com parceria com o ministério da agricultura, porque o professor tem que buscar informações, fazer cursos, se preparar e tudo sai muitas vezes do seu bolso. Parece que falar sobre educação ambiental é vago, só vai dar importância em futuro longe. Com a Educação Ambiental você trabalha com outras áreas. Exemplo: ciências o tempo de germinação da planta até a colheita (fotossíntese). Geografia: fala sobre a formação do solo, sua textura, a forma de produzir uma horta. Matemática: distância das mudas. Você trabalha com medida. Sim porque o professor não é um ser completo, acabado, ele aprende outras formas pedagógicas. Exemplo: os alunos em sala de aula não se interessam pela matemática, mas na horta ele vai ter que saber quantas mudas vai em cada forma de plantio, quantas mudas morreram, ele vai somar e subtrair. É uma outra forma pedagógica de ensinar matemática. No momento em que o aluno ao entrar em uma horta ele consegue ver que as plantas tem um ciclo de vida, tem funções, e mais importante, ele consegue olhar para um canteiro e ver que ele precisa dos colegas para construir. Foi feito em equipe que enfrentaram dificuldades e superaram juntos.

0006*f*id3*sep*r3*t3*tp5*

A falta de colaboração das famílias com a responsabilidade dos filhos. Os “largados” nos dão muitos problemas. É levar os alunos ou qualquer pessoa conhecer e respeitar o meio em que vivem para que. Sim. Tem que começar na creche. A educação tem que ser desde pequenino. Sempre. Fazemos limpeza nas salas e gincanas do meio ambiente. Coletiva. São projetos que a escola ou a secretaria determina. Muitos alunos e o pouco tempo. Sim, ao longo prazo e começando em casa com a família. Capacitações das devidas entidades. Numa gincana, como já participamos todas as áreas foram envolvidas. Sempre, pelo menos em ciências da natureza os alunos sempre estão estudando lendo conteúdos, assistindo documentários. Quando a sala fica mais limpa (sala de aula), o pátio, etc.

0007*f*id3*cas*r1*t2*tp4*

A indisciplina, influenciada muitas vezes pelo número de alunos em sala de aula e a falta de participação da família na vida escolar do aluno. A partir das práticas educacionais em que o aluno media aprendizagem do aluno considerando vivência cultural do aluno e o auxílio na construção de conhecimentos que possibilite interpretar e refletir sobre os diversos fatos do mundo, na construção de um sujeito crítico diante da sua realidade e transforme quando necessário. É uma educação que busca despertar contribuir na construção de uma consciência ambiental do aluno. Sim, acho que a educação ambiental deveria fazer parte da grade curricular das escolas, não somente por meio de projetos, pois no mundo capitalista há graves problemas ambientais em que é crucial uma educação que contribua na consciência ambiental do aluno. Sim, entre elas projetos com matérias recicláveis em que os alunos confeccionam seus próprios brinquedos, projetos de horta em que os alunos manuseiam o solo com os adubos orgânicos e consomem

em.o.que.é.produzido..São.realizados.de.forma.coletiva,,por.meio.do.projeto.PIBID..O.trabalh
o.coletivo.entre.a.universidade.(PIBID).e.a.escola..A.dificuldade.de.agendamento.com.transp
orte.para.que.os.alunos.realizem.pesquisa.de.campo..Há.poucos.ônibus.para.atender.a.rede.mu
nicipal.de.ensino..Acho.que.a.responsabilidade.deveria.ser.desenvolvida.pela.secretaria.de.ed
ucação.com.cursos.de.formação.aos.professores,,auxílio.de.bolsa.de.estudos.para.o.professor.s
e.especializar.em.educação_ambiental..Com.a.realização.de.projetos.e.com.a.capacitação.dos.
professores.para.trabalharem.a.educação_ambiental.contribuindo.para.uma.melhor.consciênci
a.ambiental.do.alunos..Sim,,o.professor.deve.contemplar.na.sua.prática.pedagógica.os.conheci
mentos.prévios.dos.alunos.sobre.educação_ambiental.e.a.partir.mediar.a.sua.prática.contribui
ndo.na.construção.de.alunos.conscientes.que.utilizam.os.recursos.da.natureza.com.responsabil
idade..A.partir.do.momento.em.que.há.mudança.de.atitudes.positivas.em.relação.a.utilização.
dos.recursos.naturais..

0008*m*id4*cas*r2*t3*tp4*

Compensar.a.defasagem.de.aprendizagem.dos.alunos.conforme.o.ano.escolar;estimular.os.alu
nos.à.prática.de.estudo,,não.apenas.frequentar.aulas..Projetos.interdisciplinares..Educar.para.o
.meio.onde.vivemos,,não.apenas.o.ambiente.comunitário.local,,mas.o.ambiente.expandido,,ou
.seja,.desde.a.moradia,,ao.bairro,,cidade,,até.o.planeta.com.um.todo..A.educação_ambiental.
envolve.meios.para.a.convivência.harmônica.do.ser.humano.com.os.seres.vivos.e.seus.ecosis
temas..Sim..Porque.o.futuro.depende.dessas.ações.e.é.nas.crianças.e.nos.adolescentes.que.se.c
onsegue.uma.melhor.aprendizagem..Sim,,várias,,envolvendo.palestras,,projetos.e.outros.envol
vendo.terceiros,,como.o.PIBID..As.ações.geralmente.são.desenvolvidas.em.pequenos.grupos,,
salas.ou.turmas,,e.algumas,,de.forma.coletiva..Professores.comprometidos.com.a.educação_a
mbiental.e.parcerias..Espaço.físico,,falta.de.material.e.falta.de.apoio.da.Prefeitura_Municipal..
Sim,,mudanças.nas.atitudes.cotidianas.e.a.longo.prazo,,em.toda.a.vida.do.aluno.como.cidadão
..A.responsabilidade.precisa.ter.dois.pré.requisitos:.A.secretaria_de_educação.em.querer.melh
orar.a.cidade.educando.seus.alunos.e.fornecendo.cursos.e.material.de.apoio..E.também.o.corp
o.docente.precisa.estar.comprometido,,pois.a.que.o.professor.que.não.quer.ou.não.pode.(por.
motivos.particulares),.não.adianta.não.é.necessário.números,,mas.qualidade..Como.as.áreas.d
o.conhecimento.são.interligadas,,cada.docente.pode.acrescentar.em.suas.aulas.temas.que.se.in
terajam.com.a.área.ambiental,,seja.qual.for.a.disciplina..Parcialmente,,pois.nunca.o.professor.
pode.desprezar.parte.da.disciplina.em.prol.de.outros.temas,,mas.precisa.refletir.para.incorpora
r.temas.transversais,,mesmo.que.de.forma.sucinta.em.suas.aulas..Quando.vemos.os.alunos.mu
dando.hábitos.para.a.melhoria..dos.ambientes.escolar.e.residencial,,e.até.com.colegas..E.pode
mos.ver.a.longo.prazo.nas.atitudes.de.pessoas.que.estudaram.disciplinas.ambientais.

0009*f*id2*sol*r3*t2*tp4*

Alto.número.de.alunos.por.sala.e.falta.de.recursos.materiais..Projetos.interdisciplinares.que.va
lorizem.a.cooperação.e.a.conscientização.dos.problemas.da.comunidade..A.prática.e.o.ensino.
da.convivência.sustentável.entre.homem.e.mio.ambiente..Sim,,pois.faz.parte.da.formação.de.u
m.cidadão.consciente.e.que.agirá.positivamente.em.seu.meio.social..Sim..Há.projetos.de.cons
cientização.quanto.à.manutenção.da.limpeza.dos.ambientes.públicos.e.a.alimentação.saudável
,,por.meio.do.cultivo.de.uma.horta.coletiva..Estão.sendo.implantadas.por.professores.de.algu
mas.disciplinas,,tais.como.ciências,,português.e.geografia..Disponibilidade.e.vontade.de.ajuda
r.dos.alunos..Falta.de.tempo.e.espaço.para.criação.de.ações.conjuntas.entre.os.professores.de.t
odas.as.disciplinas..Acredito.que.há.uma.maior.conscientização.com.relação.aos.problemas.a
mbientais..No.entanto,,as.mudanças.somente.serão.observadas,,efetivamente.a.médio.ou.long
o.prazo..Ao.próprio.professor.O.qual.deve.estrá.comprometido.com.sua.constante.atualização.
e.formação.contínua..Por.meio.de.projetos.interdisciplinares.e.ações.previstas.no.PPP.da.escol
a..Quando.o.projeto.envolve.todo.o.corpo.docente.sim..Ao.contrário,,quando.está.relacionado.
apenas.a.algumas.disciplinas,,há.ações.contradizentes.dentro.do.ambiente.escolar,,o.que.difícu

lta.a.total.sensibilização.dos.alunos.quanto.aos.problemas.ambientais..Quando.as.ações.e.atitudes.dos.alunos.passam.a.mudar.

0010*m*id4*cas*r2*t2*tp4*

A.falta.de.espaço.físico.adequado,.um.grande.número.de.alunos.por.sala.e.indisciplina..Creio.que.todas.as.ações.desenvolvidas.na.escola.pelos.professores.contribuem.para.a.formação..do.cidadão.não.uma.dessas.ações.aqui.na.escola.é.feira.de.ciências,.onde.envolve.todos.os.alunos,.dando.oportunidade.que.explorem.seus.conhecimentos..O.estudo.das.relações.entre.o.homem.e.os.seres.do.ambiente.em.que.vivem..Sim..Para.que.os.estudantes.(alunos).reconheçam.o.espaço.em.que.vivem,.se.conscientizem.da.importância.se.criam.e..consolidando.ações.cidadãs..Sim..A.horta.escolar..Um.projeto.desenvolvido.com.professores.de.geografia,.ciências.e.professores.dos.2º.anos..Os.alunos.do.fundamental_um.juntamente.com.os.alunos.do.Fund_dois.e.cuidam.da.horta..De.forma.coletiva..Há.a.participação.dos.professores.juntamente.com.os.alunos.buscando.a.interação.entre.si.levando.os.a.vivenciar.essas.ações..Os.professores.são.bastante.e.dedicados,.a.direção...necessário.e.os.alunos.participam.de.forma.ativa..Falta.de.material.e.a.rotina.escolar..O.número.de.alunos..que.tem.que.sair.da.sala.que.dificulta.um.pouco..Acho.que.mudança.que.pode.ocorrer.é.conscientização.por parte.dos.alunos..A.responsabilidade.com.todos.que.estão.envolvidos.no.processo.de.formação..Coordenação,.gesto,.professores..Por.meio.de.um.Projeto._Político._Pedagógico..Sim..Eles.tem.a.oportunidade.de.melhorar.suas.concepções.na.vida.e.na.sua.prática,.qualificando.a.aprendizagem..Quando.há.uma.resposta.positiva,.ou.seja,.há.a.conscientização.de.todos,.escola/.comunidade..

0011*f*id4*cas*r1*t1*tp5*

Alunos.dispersos,.indisciplinados,.salas.cheias,.desequilíbrios.emocionais.nos.alunos.de.famílias.desestruturadas,.pouco.hábito.de.estudo.e.dificuldades.de.obedecer.regras,.falta.comprometimento..Vejo.que.os.alunos.precisam.ser.resgatados.quanto.obrigações;.deveres;.respeito;.comprometimento..Orientação.dos.professores.no.dia.a.dia.aproveitando.cada.situação.que.apareça..Orientações.para.preservar.o.meio_ambiente,.usá.lo.de.maneira.consciente..Ensinar.os.alunos.a.interagir.como.meio_ambiente.sem.degradá.lo..Usá-lo.hoje.pensando.nas.gerações.futuras..Sim..A.Educação_Ambiental.é.fundamental.para.o.nosso.futuro;.Conscientizar.o.aluno.desde.cedo.é.estar.colaborando.com.a.sociedade.para.o.futuro.melhor.para.todos..Ação.de.cada.um.resulta.num.resultado.coletivo..Sim..Horta,.os.alunos.cultivam.na.escola,.cada.um,.cada.grupo.fica.escalado.para.cuidar.da.horta,.essa.ação.desenvolve.muitas.habilidades.no.aluno.que.levam.para.vida.toda..Coletivas.com.a.participação.dos.alunos.e.professores.e.colaboradores..A.aceitação.de.todos.e.a.boa.vontade.de.realizá.lo.O.tempo.ainda.é.uma.dificuldade,.pois.temos.que.conciliar.as.muitas.atividades.que.temos..Sim..As.crianças.começam.a.se.desenvolver.hábitos.bons.e.ensinar.a.outros.e.desenvolve.um.olhar.crítico..A.todos.envolvidos.com.a.educação,.mas.deveria.ter.uma.equipe.separada.para.dar.a.formação.do.professor..Aproveitando.cada.situação.e.conteúdos.e.o.cotidiano.do.aluno..Sim..Todos.participam.e.todos.aprendem.com.trocas.de.informações.e.o.mais.importante,.todos.se.conscientizam.com.a.importância.da.prática.desse.projeto.na.escola..Quando.vemos.hábitos.sendo.mudados.

0012*m*id3*marit*r2*t2*tp1*

Salas.superlotadas..Falta.de.apoio..Trabalhos.executados.extraclasse.(projeto.de.horta).feira.de.ciências;.trabalhos.de.artes..É.uma.forma.de.educação.onde.trabalha.todos.os.conceitos.ambientais,.tanto.relacionados.a.pessoas,.ambiente.de.trabalho,.metodologia.de.trabalho.e.também.o.meio_ambiente..Com.certeza,.porque.somente.com.ações.e.projetos.concisos.conseguimos.mudar.a.mentalidade.de.uma.comunidade..Sim..Existe.um.projeto.sendo.desenvolvido.com.relação.direta.ao.meio_ambiente,.que.é.a.horta..São.realizadas.coletivamente.com.o.desempenho.tanto.dos.alunos,.professores.e.monitores..Existe.falta.de.recursos..Considero.que.é.a.única.forma.de.mudar.a.conscientização.das.pessoas.com.relação.a.forma.de.trabalhar,.de.agir.junto.a.comunidade.e.várias.outras.mudanças.na.sociedade..Todos.os.que.fazem.parte.da.comunidade.

de escolar, e cada um em seu patamar. A partir do momento em que vemos as mudanças sendo desenvolvidas pelas pessoas que estão além da área onde foi realizado os projetos.

0013*f*id4*cas*r2*t*tp5*

Alunos sem a mínima educação, antes de trabalhar os conteúdos (disciplinas), tenho que conversar, dar exemplos e explicar as coisas mais banais, os pais estão deixando a educação dos filhos para os professores. Tudo o que eu trabalho (o assunto) eu aproveito e faço um gancho para tentar ajudar os alunos a se tornarem pessoas “melhores”, verdadeiros cidadãos. É uma orientação aos alunos sobre economia, cuidados, consequências, em relação ao meio ambiente. Sim, todos devem e conscientizar da importância da relação do ser humano com o meio ambiente. Sim, horta (os alunos plantam, cuidam, colhem e comem o que produzem). É feita em pequenos grupos (por ano escolar). A aceitação de todos e a boa vontade de realizá-lo. Falta de espaço físico. Sim, trabalhar no concreto (projeto horta), as pessoas não esquecem. Todos os professores devem contribuir, mas especialmente o de ciências. Interdisciplinaridade, envolvendo todos os professores. Sim, pois os projetos ambientais sempre agregam conhecimentos aos professores que podem passá-los aos seus alunos. Com o retorno percebido nos alunos.

0014*f*id4*cas*r3*t2*tp3*

A indiferença quanto ao aprendizado, por parte dos alunos e respectivamente sua família; a permissividade exigida pelos jovens e concedida pelos pais e muitas vezes pelos professores; a indisciplina; a violência; a pseudo_inclusão. Contamos algumas palestras, projetos que são desenvolvidos ao longo do ano, campanhas de conscientização. É integrar vivência, orientação (escrita) e ensino cotidiano em qualquer ambiente onde esteja inserido e trazer ao cidadão meios que possibilitem sua autonomia perante tantas mudanças nos seus arredores. Sim. Porque a escola é ainda ponte para levar à vida do público que ali frequenta conhecimentos e informação formal. No momento não. Sim. Observa-se que em lugares onde projetos assim se desenvolvem, ações permanentes de Educação são implantadas, por exemplo: a reciclagem de resíduos orgânicos e não orgânicos gera mudanças em vários ambientes onde os sujeitos estão: escolar, familiar e comunitário. Ao órgão empregador em primeiro lugar e também a procura dessas informações pelo próprio professor. Quando observa-se que a atitude sai do papel e vai para a vida.

0015*f*id2*cas*r2*t2*tp2

A falta de interesse dos alunos, a indisciplina em sala. Projetos sobre a preservação do meio ambiente. Na minha opinião é uma ação educativa para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente. Sim, para promover o aprendizado de uma forma mais prática sobre a preservação do meio ambiente. No momento não. De forma coletiva, onde envolva todos os alunos de todas as séries. Trabalhos relacionados ao lixo urbano, materiais recicláveis e entre outros. Falta de material e de recurso para o desenvolvimento do projeto. Sim, as suas atitudes perante a sociedade e a consciência da importância do meio ambiente em nossas vidas. Alguém com conhecimento na área da Educação Ambiental. Através da interdisciplinaridade. Sim, quando trabalhamos com temas transversais, voltado na temática ambiental. Quando temos um retorno positivo dos alunos, onde mostram que realmente aprenderam.

0016*m*id6*cas*r3*t2*tp5*

Baixa autoestima do aluno, Desinteresse, problema psicológico e sociais, participação muito pequena de pais no dia a dia escolar de seu filho. Estimula a sala conviver em grupo e no meio que está inserido. Não sei dizer. Sim, para que o aluno tome consciência dos problemas que ocorrem na comunidade que está inserido. Desconheço. Desconheço. Desconheço. Falta de apoio maior das autoridades (principalmente financeiramente). Sim, em toda mudança você encontra coisas positivas ao que você tinha anteriormente. A graduação e posteriormente a capacitação elaboradas pela rede municipal. Através de palestras, seminários, etc. Sim, mas teriam que receber está formação através de palestras, capacitação, etc. Você observando estas mudanças, dentro o seu ambiente de trabalho, no caso, na escola e principalmente na sala de aula.

0017*m*id2*sol*r1*t1*tp1*

Os principais desafios como professor advêm da falta de interesse, bagunça e barulho por parte de alunos. Para formação do cidadão consciente. Educação ambiental refere-se a conscientização das novas gerações acerca da relação intrínseca entre o ser humano e o ambiente natural, apresentando aos alunos a importância da preservação e cuidado com o meio ambiente. O desenvolvimento de projetos relativos a educação ambiental é importante para formação de indivíduos conscientes e ativos na construção do futuro sustentável. Desconheço projetos de educação ambiental na escola. Caso ações de educação ambiental sejam desenvolvidas na escola, elas são realizadas de forma individual pelos professores. Recursos materiais e formação crítica dos professores. A escola não detém recursos suficientes para o desenvolvimento de projetos de educação ambiental e também falta interesse dos alunos. Sim, mudanças nas atitudes e na forma de pensar e viver o espaço natural, conscientização da importância do meio natural sobre o ser humano. A responsabilidade de formação intelectual e crítica do professor cabe a ele próprio. Interdisciplinaridade entre os conteúdos e trabalho conjunto entre as equipes de professores. Projeto de educação ambiental pode refletir na prática pedagógica dos professores mediante contextualização do conteúdo com a realidade efetiva, promovendo a interdisciplinaridade na prática de ensino aprendizagem entre professores e alunos. A educação ambiental está obtendo bons resultados a partir do momento que reflete as ações dos alunos no cotidiano.

0018*f*id2*cas*r2*t2*tp2*

Há falta de interesse dos alunos em conhecer e aprender coisas novas, que os desafiem em alguns casos. A estrutura familiar dos alunos reflete em seus comportamentos e atitudes, por vezes desobedientes e desrespeitosos. As ações são desenvolvidas por meio de trabalhos, pesquisas que alguns professores desenvolvem com os alunos e projetos norteados pela coordenação. direção. É educar e conscientizar sobre o problema do lixo, reciclagem, preservação ambiental, água, poluentes, etc e busca soluções para essas questões e orientar a não praticar ações para agravá-las. Sim, pois é necessário que essas ações e projetos instrua os alunos a perceber a realidade no entorno deles e mudem suas atitudes para viverem e conviverem em um ambiente agradável e limpo e preservado. Ainda não tenho conhecimento sobre, caso haja algum. Ainda não tenho conhecimento sobre, caso haja algum. Considero que a separação e reciclagem do lixo, reutilização dos mesmos, aproveitamento de resíduos orgânicos, de água da chuva, cuidado com plantas, árvores sejam importantes para que se desenvolvam ações e/ou projetos de educação ambiental. Algumas dificuldades como falta de acesso a recursos que permitam o desenvolvimento das ações e/ou projetos, falta de verba ou incentivo financeiro sejam alguns pontos que não contribuíam para a prática das ações. Sim, as participantes pensam duas ou mais vezes para fazerem o que faziam antes (desperdício de água, alimentos, poluição visual, do solo, etc). Quem deveria, ao meu ver formar ou instruir um professor sobre a educação ambiental é um profissional e especialista da área. Através de projetos e/ou ações interdisciplinares, onde os alunos e/ou professores, coordenação, direção e demais componentes do ambiente escolar possam por a mão na massa e de fato, passam por uma experiência de educação ambiental. Sim, pois os professores também passaram por uma experiência que poderá fazê-los refletir sobre suas atitudes ambientais e orientar seus alunos as boas práticas ambientais. No momento em que os projetos/ações estão sendo executados, quando aplicados em uma escola, de forma que haja tempo para fazer alterações e o projeto/ação atingir seus objetivos. Ou quanto em alguma comunidade, há mudança de hábitos ambientais para melhor.

0019*m*id4*cas*r3*t2*tp3*

Encontro alunos descomprometidos com a disciplina da Educação Física e com a escola. Também encontro colega professor sem empenho algum com ir além. A escola está inserida em uma região carente e o alunado é grande. A mesma faz eventos, projetos e trabalhos para contribuir para a formação do cidadão. Na minha opinião, a Educação Ambiental trata dos proble

mas em que vivem. Sim! Porque as pessoas carecem de conhecimentos prévios do ambiente. Não sei dizer. Não sei dizer. Não sei dizer. Não sei dizer. Não sei dizer. 1ª do próprio professor. 2ª. Órgão responsável pela Educação do Município. Não sei dizer. Sim. Porque alguns colegas precisam participar de trabalhos em grupo e isso pode acontecer uma mudança no paradigma da própria disciplina. Acho que primeiramente as atitudes dos alunos na escola com relação ao lixo e depois no próprio bairro onde o aluno mora.

0020*m*id1*cas*r3*t2*tp2*

Encontrar meios para que o aluno reconheça a importância dos estudos nos dias atuais. Encontrar com os pais. Na minha opinião é a relação do indivíduo com o ambiente em que ele está inserido, e como ele reage a ele. Completamente, pois a escola é hoje a engrenagem fundamental para formar o indivíduo, pois não vejo hoje a família como participativa nesse conceito. Há muitos projetos e intenções de desenvolver, porém não se aplicam na prática. Se um professor tomar a iniciativa sim, porém não vejo um coletivo agindo. Primeiramente as docentes deveriam agir mais para desenvolver os projetos entre si para depois aplicarem aos alunos. Burocracia e gestores desinteressados. Educação ambiental é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, onde aprendem a ser considerado uma peça importante para que o todo possa sobreviver e evoluir. Na própria formação e se esse processo não existir na graduação seria indispensável. Em conjunto, se houvesse planejamento. Sim, pois aprenderíamos a ver a disciplina ao outro como um complemento da minha. Quando os professores envolvem um projeto para aplicação global.

0021*f*id4*cas*r3*t2*tp4*

A indisciplina é o meu maior desafio. Trabalhamos com alunos expostos sobre os temas transversais, alguns projetos de leitura a conscientização e a criticidade. Educação ambiental se dá através da observação do meio ambiente em que se está inserindo para transformá-lo de maneira consciente e crítica para que haja a sua preservação. Acho sim muito importante que as escolas promovam projetos e ações relacionadas ao meio ambiente para que os alunos sejam sensibilizados a ter um olhar consciente da importância do cuidado e da preservação ambiental. Acredito que a escola poderia se envolver com projetos mais aprofundados sobre problemas ambientais, muito embora haja algumas ações pontuais de conscientização desenvolvidas em sala de aula com os alunos como por exemplo a limpeza da sala, o cuidado com as plantas etc. As ações de educação ambiental são feitas de forma individual, porque não há projetos interdisciplinares sobre o assunto. O envolvimento e a participação de todos os envolvidos na educação escolar contribuem positivamente para que se desenvolva satisfatoriamente ações e/ou projetos sobre educação ambiental. Acredito que a maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento de educação ambiental é a falta de iniciativa dos envolvidos na educação escolar. Com certeza uma experiência de educação ambiental traria mudanças efetivas na vida dos alunos principalmente no que tange a prática de ações que visem, que busquem melhorar o espaço em que se está inserido como ambientes mais limpos, mais cuidados. Cursos de capacitação feitos e propostas pela secretaria de educação. Através de projetos e/ou ações interdisciplinares. Sim, o professor que trabalha com projetos de educação ambiental traz para a sua prática pedagógica conteúdos que envolvam tanto a teoria como a prática. No dia-a-dia.

0022*f*id5*cas*r3*t1*tp5*

Indisciplinas. Aulas expositivas com assuntos transversais, projetos de leitura visando a conscientização e a criticidade. É a observação do meio em que vivemos, é cuidar para que se tenha cuidados, como preservação. Sim, porque é por meio de projetos e ações que despertaremos em nossos alunos um olhar consciente sobre a importância da educação ambiental. Há ações. Os professores estão sempre preocupados em orientar os alunos quanto aos cuidados de se manter preservados o ambiente da sala de aula, como por exemplo chão limpo, lixo no lixo, mesas e cadeiras limpas. Individual. Cada professor, durante a sua aula assume essas responsabilidades. O envolvimento de todo corpo durante e também de funcionários e gestores. Falta iniciati

va..Sim, todo projeto traz mudanças..Trabalhar a educação ambiental desperta a consciência e a valorização do meio..A secretaria de educação..Deveria ser feitos cursos que capacitassem os professores..Por meio de projetos interdisciplinares..Sim..Um projeto sempre resulta em benefícios na prática pedagógica porque é trabalhado a prática e a teoria..A avaliação deve ser diária.

0023*m*id4*sep*r2*t2*tp2*

Falta de concentração de alunos(as) em geral, problemas de indisciplinas e desinteresse..Projetos culturais..Promoção de diálogos..Trabalhos artísticos..É o aprender a se portar, conduzir pelo meio em que vive..Reflexão sobre preservação e os distúrbios de uma economia que se passa pelo incentivo consumista..Sim, pois é uma forma de alertar para os problemas..Há projetos que precisam ser colocados em prática com relação ao desperdício de comida por parte dos alunos..São feitas e planejadas em grupos que precisam ser efetivas..Fatores que contribuem para ação e projetos ambientais, é o comprometimento de todos com ações coletivas passando por professor e alunos e todos..Planejamento, condição de planejamento e de engajamento geral..Creio que sim, pois tudo que fazemos acaba por nos influenciar de uma maneira ou de outra e nos faz mais conscientes dos problemas..Creio que cabe a todos..Direção, coordenação, professoras e professores pelos quais deva motivar e se em prol de uma expansão de compreensão dos problemas e necessidade de Educação Ambiental..De várias maneiras que precisam ser discutidas de modo interdisciplinar..Creio que sim, pois traz a necessidade do conteúdo de cada disciplina, tornando a prática pedagógica nas formas de interação com outras disciplinas em geral..Quando há repercussão por parte dos alunos como um todo, nas ações e na prática cotidiana..

0024*f*id1*cas*r3*t2*tp5*

Fazer com que o aluno tenha interesse pela escola, pelo trabalho a ser desenvolvido..Projetos, ações comunitárias, etc..Educar para o ambiente..Preservação de meio onde se vive, onde está..Sim..Para que as pessoas tenham consciência e preservem o meio onde estão..Neste momento não há..Neste momento não há..Que todos trabalhem em conjunto e engajados nas ações que levem a conscientização do tema..A própria sociedade muitas vezes dificulta todo o processo, as pessoas não estão acostumadas a falar do ambiente e algumas vezes a cuidar do mesmo..Sim, uma experiência principalmente se for positiva, traz mudanças no modo de pensar e agir das pessoas..Pessoas envolvidas diretamente, que trabalham engajadas neste tema..Poderiam ser inseridas nas diferentes áreas, buscando envolver o tema de acordo com a disciplina em que está sendo ministrada..Essa possibilidade é muito importante para todos os envolvidos..Sim, a partir do momento em que estes professores procuram englobar sua disciplina ao tema, fazendo uma integração..A partir do momento que as pessoas envolvidas se conscientizam a cerca da importância em reservar e manter o ambiente onde esta inserido..

0025*m*id5*sol*r3*t3*tp5*

Participação da família e valorização do magistério por parte das autoridades e sociedade..Contato com a família..Orientações individuais..Temas transversais..Palestras..Formação do indivíduo para conhecer e compreender o mundo em que se encontra..Sim..Para formação da cidadania e do cidadão pleno, consciente de quem é e onde está..Sim..Educando o tempo, tempo onde estão a necessidade do respeito ao ambiente em que vive..Coletiva..Todos orientam os educandos, falando, dando exemplos com atitudes e ações..Liberdade, autonomia, Planejamento para as ações, respeito pelo trabalho e retorno das pesquisas..Acredito que o grande problema seja a falta de autonomia e os projetos que chegam direcionados..Sim, pois quando tomamos consciência pela experiência em pegarmos circunstância a tendência é mudar..Muda o comportamento..Primeiro do próprio professor e depois pela formação continuada..Através de leitura, interdisciplinaridade, palestras, visitas..Pode, reflete quando o projeto é construído pelos autores, professores e alunos..Quando começarem as mudanças de comportamento e esta deve ser a avaliação..

7.5 Instrumento de Análise de Dados: Classe (Exemplo) gerada pelo ALCESTE

 * Logiciel ALCESTE (4.7 - 01/12/02) *

Plan de l'analyse :educamb.pl ; Date : 24/ 7/**; Heure : 13:22:34

C:\Arquivos de programas\ADT-Image\2016 iraelza\ee_0\

educamb.txt

ET 1 1 1 1

A 1 1 1

B 1 1 1

C 1 1 1

D 1 1 1 0 0

A1 1 0 0

A2 3 0

A3 1 1 0

B1 0 4 0 1 1 0 1 1 0

B2 2 2 0 0 0 0 0 0

B3 10 4 1 1 0 0 0 0 0 0

C1 0 12 1

C2 0 2

C3 0 0 1 1 1 2

D1 0 2 2

D2 0

D3 5 a 2

D4 1 -2 1

D5 0 0

 A1: Lecture du corpus

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

educ+(11), envolvidos(5), experiencia(5), interdisciplinar+(6), pedagogic+(6), pratic+(11), desenvolv+(4), positiva+(4), professor+(16), reflet+(4), traz+(4), curso+(4), feit+(2), realiz+(2), consciencia(5), constru+(3), dev+(5), educacao_ambiental(8), efetiva+(3), iniciativa+(3), uma(11), boa+(1), capacitac+(3), consider+(1), palestras(3), principalmente(3), acho(2), agir+(2), aos(4), aprendiz+(2), comportamento+(2), consegu+(1), coordenacao(2), corpo(2), desconheco(1), dever+(5), direcao(1), docente+(2), encontr+(2), fundamental(2), habitos(1), importante+(3), inserid+(2), interdisciplinarida(2), melhor+(2), olhar(2), part+(5), pass+(2), projeto+(14), proposit+(2), realidade(2), responsabilidade(3), transform+(1), vis+(2);
 [...]

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

ha(6), ser(6), atraves-de(4), por(7), pois(5), quando(6), que(16), esta(6), na(12), no(7), sua(7), todo(4), varias(1), sim(15);

[...]

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 :

*id5(4), *r3(16), *tp4(11);

 Formes associées au contexte A

 A5 educ+ : educacao(11);
 A5 envolvidos : envolvidos(5);
 A5 experiencia : experiencia(5);
 A5 interdisciplinar+ : interdisciplinar(1), interdisciplinares(5);
 A5 pedagogic+ : pedagogica(5), pedagogico(1);
 A5 pratic+ : pratica(14), praticas(1);
 A4 desenvolv+ : desenvolva(1), desenvolve(1), desenvolver(3);
 A4 positiva+ : positiva(2), positivamente(1), positivas(1);
 A4 professor+ : professor(8), professores(11);
 A4 reflet+ : reflete(2), refletir(2);
 A4 traz+ : traz(4);
 A3 curso+ : cursos(4);
 A3 feit+ : feitas(1), feito(1);
 A3 realiz+ : realizacao(1), realizar(1);
 A2 consciencia : consciencia(5);
 A2 constru+ : construcao(3), construir(1);
 A2 dev+ : deve(4), devem(1);
 A2 educacao_ambiental : educacao_ambiental(10);
 A2 efetiva+ : efetiva(1), efetivamente(1), efetivas(1);
 A2 iniciativa+ : iniciativa(3);
 A2 uma : uma(12);
 [...]

Clé sélectionnée : A

67 27 com a #realizacao de #projetos e com a #capacitacao dos/ #professores para trabalharem a #educacao_ambiental contribuindo para #uma melhor/ #consciencia ambiental do alunos. sim, o #professor #deve contemplar na sua #pratica/ #pedagogica os conhecimentos previos dos alunos sobre #educacao_ambiental e a #partir/ mediar a sua #pratica contribuindo na #construcao de alunos conscientes que utilizam os/

143 20 #cursos de #capacitacao feitos e #propostas pela secretaria_de_educacao. atraves-de #projetos e/ ou acoes #interdisciplinares. sim, o #professor que trabalha com #projetos de #educacao_ambiental/ #traz para a sua #pratica #pedagogica conteudos que envolvam tanto a teoria como a #pratica/ no dia a dia.

147 17 A secretaria_de_educacao. #deveria ser feitos #cursos que capacitassem os #professores. por meio de #projetos #interdisciplinares. sim. um #projeto sempre resulta em beneficios na #pratica #pedagogica porque e trabalhado a #pratica e a teoria. A avaliacao #deve ser diaria.

15 10 sem-duvida os gestores da #educacao e o do meio ambiente #devem oferecer #aos #professores #cursos, #palestras e atividades que #visem a formacao nessa area, bem-como #propostas sobre atividades #praticas para #realizar nas unidades escolares.

127 10 sim, pois os #professores tambem #passaram por #uma #experiencia que podera fazer los #refletir sobre suas atitudes ambientais e orientar seus alunos as #boas #pratica ambientais.

140 9 o cuidado com as plantas etc. as acoes de #educacao_ambiental sao #feitas de forma individual, porque nao ha #projetos #interdisciplinares sobre o assunto. O envolvimento e a participacao de todos os #envolvidos na #educacao escolar contribuem #positivamente para-que-se #desenvolva satisfatoriamente acoes e/

157 9 sim, #uma #experiencia #principalmente se for #positiva, #traz mudancas no modo de pensar e #agir das pessoas. pessoas envolvidas diretamente, que trabalham engajadas neste tema.

118 8 #projeto de #educacao ambiental pode #refletir na #pratica #pedagogica dos #professores mediante contextualizacao do conteudo com a #realidade #efetiva, promovendo a #interdisciplinaridade na #pratica de ensino #aprendizagem entre #professores e alunos.

142 8 com-certeza #uma #experiencia de #educacao ambiental traria mudancas #efetivas na vida dos alunos #principalmente no que tange a #pratica de acoes que #visem, que busquem #melhorar o espaco em-que-se esta #inserido como ambientes mais limpos, mais cuidados.

126 6 atraves-de #projetos e/ ou acoes #interdisciplinares, onde os alunos e/ ou #professores, #coordenacao, #direcao e demais componentes do ambiente escolar possam por a mao na massa e de fato, #passam por #uma #experiencia de #educacao ambiental.

163 6 sim, pois quando tomamos #consciencia pela #experiencia em pegarmos circunstancia a tendencia e mudar. muda o #comportamento. primeiro do proprio #professor e depois pela formacao continuada. atraves-de leitura, #interdisciplinaridade, #palestras, visitas.

66 5 #acho que a #responsabilidade #deveria ser desenvolvida pela secretaria de #educacao com #cursos de formacao #aos #professores, auxilio de bolsa de estudos para o #professor se especializar em #educacao_ambiental.

86 5 A #responsabilidade com todos que estao #envolvidos no processo de formacao. #coordenacao, gesto, #professores. por meio de um #projeto _ politico _ #pedagogico. sim. eles tem a oportunidade de #melhorar suas concepcoes na vida e na sua #pratica, qualificando a #aprendizagem. quando ha #uma resposta #positiva, ou seja, ha a conscientizacao de todos, escola/ comunidade.

91 5 sim. as criancas comecam a se #desenvolver #habitos bons e ensinar a outros e #desenvolve um #olhar critico. A todos #envolvidos com a #educacao, mas #deveria ter #uma equipe separada para dar a formacao do #professor.

134 5 completamente, pois a escola e hoje a engrenagem #fundamental para formar o individuo, pois nao vejo hoje a familia como participativa nesse conceito. ha muitos #projetos e intencoes de #desenvolver porem nao se aplicam na #pratica. se um #professor tomar a #iniciativa sim, porem nao vejo um coletivo agindo.

153 5 de varias maneiras que precisam ser discutidas de modo #interdisciplinar. creio que sim, pois #traz a necessidade do conteudo de cada disciplina, tornando a #pratica #pedagogica nas formas de interacao com outras disciplinas em-geral.

141 4 ou #projetos sobre #educacao_ambiental acredito que a maior dificuldade #encontrada para o desenvolvimento de #educacao_ambiental e a falta de #iniciativa dos #envolvidos na #educacao escolar.

146 4 individual. cada #professor, durante a sua aula assume essas #responsabilidade. O envolvimento de-todo #corpo durante e tambem de funcionarios e gestores. falta #iniciativa. sim, todo #projeto #traz mudancas. trabalhar a #educacao ambiental desperta a #consciencia e a valorizacao do meio.

62 3 na #construcao de um sujeito critico diante da sua #realidade e #transforme quando necessario. E #uma #educacao que busca despertar contribuir na #construcao de #uma #consciencia ambiental do aluno.

(...)

C.A.H. du contexte lexical A

Fréquence minimum d'un mot	:	5
Nombre de mots sélectionnés	:	11
Valeur de clé minimum après calcul	:	2

Nombre d'uce analysées	:	29
Seuil du chi2 pour les uce	:	0
Nombre de mots retenus	:	11

Poids total du tableau : 89

```

|---|---|---|---|---|---|---|---|
A5 experiencia |-----+-----+-----+
A2 uma        |-----+          |      |
A5 educ+      |-----+-----+-----+      |
A5 envolvidos |-----+          |      |
A2 consciencia |-----+-----+          |
A2 educacao_ambiental |-----+          |
A4 professor+ |-----+-----+-----+
A2 dev+       |-----+-----+
A5 interdisciplinar+ |-----+-----+
A5 pedagogic+  |-----+-----+
A5 pratic+     |-----+

```

* Fin de l'analyse *

Date : 24/ 7/**; Heure : 13:22:49

Temps d'execution : 0 h 0 mn 15 s

7.6 Termo de Autorização à Instituição

De acordo com as informações obtidas sobre a natureza da pesquisa intitulada, **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EM ESCOLAS**, e com o propósito do trabalho a ser executado pela aluna do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a instituição que represento autoriza a realização do trabalho pela aluna abaixo especificada.

Nome da aluna: Iraelza de Fátima Coelho Monteiro

Nome da Instituição: _____

CNPJ da Instituição: _____

Representante legal da Instituição

Nome: _____

Cargo: _____

Assinatura: _____

8. ANEXOS

Anexo A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EM ESCOLAS.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos; **Pesquisa exploratória e descritiva. Aplicaremos questionários, entrevistas e execução de desenhos.**

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, ônus ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

IRAZELZA DE FÁTIMA COELHO MONTEIRO _____
(12) 9-991868625 “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2016.

 Assinatura do (a) Participante