



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO E  
PRÁTICAS DOCENTES**

**ERECHIM/RS**  
**2021**

**FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO E  
PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação vinculado a linha de pesquisa “Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais” da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Isabel Rosa Gritti.

**ERECHIM/RS  
2021**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia ERS 135 –Km 72, 200  
CEP: 99700-000  
Caixa Postal 764  
Zona Rural  
Erechim -RS  
Brasil

### Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tomassini, Fabiane Turella Pedrozo  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO  
E PRÁTICAS DOCENTES / Fabiane Turella Pedrozo Tomassini.  
-- 2021.  
114 f.:il.

Orientadora: Isabel Rosa Gritti

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim, RS, 2021.

1. Educação Ambiental Escolar. Percepção Ambiental.  
Práticas Docentes.. I. Gritti, Isabel Rosa, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO E  
PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Esta dissertação de mestrado foi defendida e aprovada pela banca em: 03/12/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Rosa Gritti – UFFS  
Orientadora

---

Prof. Dr.<sup>o</sup>. Almir dos Santos - UFFS  
Avaliador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup> José Martins dos Santos – UFFS  
Avaliador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski – URI  
Avaliadora

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre e que de alguma forma colaboraram na minha vida enquanto acadêmica e pessoa a qual me constitui.

Aos meus pais, por terem me proporcionado, com dificuldades, uma educação exemplar, terem me mostrado os reais valores de um ser humano e por me ensinarem a trilhar os meus caminhos. A meu pai João (in memoriam), que conseguiu me ensinar muito, até mesmo em sua ausência e, onde quer que esteja, o fruto deste trabalho também tem a sua colaboração. À minha mãe Iracema, amor incondicional, que me inspira e segue ao meu lado, me dando colo, amor, tranquilidade e força para continuar brilhando. Minha irmã Luciana, que tanto me incentivou e me apoiou nessa caminhada.

À minha família, sinônimo de amor e união. Foi nela que encontrei apoio e incentivo para seguir em frente com garra e determinação. Aos meus filhos Luigi e Isabela, ao meu esposo Rudi, pelo companheirismo, atenção e carinho. É por vocês e com vocês que luto pelo futuro.

Agradeço à minha orientadora, professora Isabel Rosa Gritti, pela orientação, competência e pelas palavras de incentivo e acolhimento. Obrigada por acreditar em mim e pelos tantos elogios e incentivo. Agradeço por todos os ensinamentos compartilhados de forma admirável, grande orientadora e uma mestre para toda vida.

Ao Coordenador do PPGPE e professor, Thiago Ingrassia Pereira, por todo conhecimento construído durante o curso de Mestrado e pela convivência agradável no dia-a-dia.

Aos/às professores/as do PPGPE por todo o aprendizado, pelas lições de competência, coragem, ousadia e as reflexões que juntos realizamos.

Aos membros da banca examinadora, professora Sônia Zakrzewski e aos professores Almir dos Santos e José Martins dos Santos, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação. Agradeço pela leitura e pela disposição em contribuir com esta pesquisa.

Aos colegas do PPGPE por dividirem comigo as alegrias e as angústias desta caminhada. Foram muitos momentos marcantes, trocas de experiências, parceria e muito carinho um pelo outro. Obrigada pela possibilidade de conviver de forma humana, fraterna e solidária com todos.

Á minha querida colega e amiga Alíssia Barberini, parceria indescritível, dividindo orientações com a professora Dr<sup>a</sup>. Isabel Rosa Gritti e tantos outros momentos os quais nos apoiamos uma a outra. Tua amizade foi um dos presentes que este mestrado me proporcionou.

Aos meus colegas de trabalho que sempre demonstraram companheirismo em todas as etapas desta pesquisa.

A Deus por me fazer persistir e lutar pelos meus sonhos.

## RESUMO

A Educação Ambiental possui uma grande diversidade de teorias e práticas e inúmeras são as percepções sobre ela permitindo que diferentes práticas educativas sejam desenvolvidas em diferentes espaços, apresentando valores, interesses e concepções variadas. Este estudo tem como objetivo geral caracterizar percepções e práticas docentes em relação à Educação Ambiental Escolar, e objetivos específicos: (a) caracterizar os sujeitos da pesquisa e sua relação com o campo de estudo; (b) identificar a forma como os sujeitos percebem e se percebem no meio ambiente; (c) apresentar um diagnóstico a partir da análise de dados. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa de campo, sendo os professores os sujeitos participantes. O levantamento de dados foi por meio de questionários aplicados aos professores das diferentes áreas de atuação do Ensino Fundamental Anos Finais de uma escola pública situada no município de Ipiranga do Sul - RS. A análise dos dados foi realizada com base na literatura especializada abordada no referencial teórico e, optou-se pela técnica de “Análise de Conteúdo” defendida por Laurence Bardin (2016). A partir de um inventário das informações coletadas nos questionários, organizou-se a “categorização” das escritas dos participantes considerando as percepções dos professores sobre a educação ambiental. Os resultados da pesquisa apontam de modo geral, a falta de uma formação direcionada aos professores sobre como utilizar os problemas locais ou como inserir as questões ambientais nos diferentes conteúdos distribuídos no currículo, dificultando ainda mais a efetivação da educação ambiental como uma atividade presente na prática pedagógica. Podemos evidenciar através da pesquisa realizada que existem desafios no Ensino Fundamental Anos Finais quanto a Educação Ambiental e se faz necessário articulação de ações educativas, condições adequadas e capacitações aos educadores para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental, de maneira que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva a criticidade, gerando novos conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo para a preservação do meio ambiente. Por fim, percebeu-se a necessidade de proporcionar a esses professores momentos de formação continuada, em que tal formação seja significativa para os mesmos, voltando-os à inserção da temática ambiental na prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Escolar. Percepção Ambiental. Práticas Docentes.

## ABSTRACT

Environmental education has a wide variety of theories and practices and many are the perceptions about it, allowing that different educational practices are developed in different spaces, showing values, interests and varied conceptions. The general objective of this study is to characterize the perceptions and teachers' practices regarding school environmental education and specific objectives; (a) to characterize the individuals of the research and their relation with the field of study; (b) to identify the way they perceive the environment and perceive themselves in it; (c) to present a diagnosis through the data analysis. It is a descriptive research with qualitative approach in the perspective of the field research having the teachers as the participating individuals. The data collection was done through questionnaires applied to teachers working in different areas of a public elementary school, in Ipiranga do Sul- RS. The data analysis was done based on the specialized literature presented in the theoretical referential and the content analysis technique, which is defended by Laurence Barding (2016), was chosen. Using an information inventory from the questionnaires, the categorization of the participants writing was organized considering the teachers' perceptions about the environmental education. The research results point out; in general, the lack of teachers' specific formation about how to use local problems or how to insert the environmental issues in different contents distributed in the curriculum making even more difficult the application of environmental education as a present activity in the pedagogical practice. We can point out through this research that there are challenges in the Elementary School- final years regarding the environmental education. It is necessary the articulation of educational actions, proper conditions and teachers' training to work topics and to develop environmental education activities to enable the awareness of students and to develop their criticism, generating new concepts and values about the nature and contributing for the environment's conservation. In conclusion, it was noticed the need to provide moments of continuing formation for these teachers, in which such formation become significant and call their attention to the insertion of the environmental theme in the pedagogical practice.

**Key words:** School environmental education. Environmental perception. Teachers' practices.



## LISTA DE SIGLAS

<b>ACT</b>	Admitidos em Caráter Temporário
<b>BDTD</b>	Banco Digital de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNPJ</b>	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CORSAN</b>	Companhia Riograndense de Saneamento
<b>CONAMA</b>	Conselho Nacional do Meio Ambiente
<b>CONSEME/</b>	Conselho dos Secretários Municipais de Educação da Associação dos
<b>AMAU</b>	Municípios do Alto Uruguai
<b>DNUEDS</b>	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Conselho Nacional do Meio Ambiente
<b>EA</b>	Educação Ambiental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>MA</b>	Meio Ambiente
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MMA</b>	Ministério do Meio Ambiente
<b>ODM</b>	Objetivos do Milênio
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIEA</b>	Programa Internacional de Educação Ambiental
<b>PNEA</b>	Política Nacional de Educação Ambiental
<b>PNMA</b>	Política Nacional de Meio Ambiente
<b>PNUMA</b>	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

<b>PPGPE</b>	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
<b>ProNEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEMA</b>	Secretaria Especial do Meio Ambiente
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
<b>URI</b>	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Etapas de Análise de Conteúdo fundamentada por Laurence Bardin (2016) .....	55
<b>Figura 2</b>	Bibliografia Anotada, exemplo .....	59
<b>Figura 3</b>	Bibliografia Sistematizada, exemplo .....	59
<b>Figura 4</b>	Você já realizou algum curso de formação ou extensão específica em Educação Ambiental? .....	89
<b>Gráfico 1</b>	Número de teses e dissertações.....	63
<b>Gráfico 2</b>	Distribuição teses/dissertações por ano de publicação .....	64
<b>Gráfico 3</b>	Distribuição teses/dissertações por modalidade de Ensino Superior ..	65
<b>Gráfico 4</b>	Distribuição de teses/dissertações por IES .....	65
<b>Gráfico 5</b>	Distribuições teses/dissertações por Região Brasileira .....	66
<b>Gráfico 6</b>	Distribuições teses/dissertações por estado .....	67
<b>Gráfico 7</b>	Motivação para o trabalho de Educação Ambiental na escola .....	73
<b>Gráfico 8</b>	Na sua opinião, o professor está preparado para ser um educador ambiental? .....	75
<b>Gráfico 9</b>	Você teria dificuldade em trabalhar a temática Meio Ambiente de maneira interdisciplinar? .....	82
<b>Gráfico 10</b>	Problemas ambientais citado pelos docentes .....	83
<b>Gráfico 11</b>	Na escola, nos últimos cinco anos foi desenvolvido algum tipo de projeto de Educação Ambiental? .....	85
<b>Gráfico 12</b>	Último projeto de Educação Ambiental que o docente participou .....	85
<b>Gráfico 13</b>	Interesse pessoal, interesse da escola, interesse do aluno segundo os professores .....	87

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Histórico dos principais eventos da Educação Ambiental Internacionais .....	25
<b>Quadro 2</b>	Histórico da Educação Ambiental no Brasil .....	26
<b>Quadro 3</b>	Objetivos do Milênio (ODM) .....	31
<b>Quadro 4</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) .....	32
<b>Quadro 5</b>	Títulos das pesquisas analisadas, segundo BNTD .....	58
<b>Quadro 6</b>	Instrumentos metodológicos utilizados nas teses e dissertações .....	63
<b>Quadro 7</b>	Eixos temáticos e objetivos da análise de dados .....	68
<b>Quadro 8</b>	O que você entende por Educação Ambiental? .....	70
<b>Quadro 9</b>	Relatos dos participantes em relação ao professor estar ou não preparado para ser um educador ambiental .....	75
<b>Quadro 10</b>	Ações propositivas que contribuem na qualificação do professor na área da Educação Ambiental .....	93

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Citações dos professores, segundo tipologia de Sauvé (1997) .....	80
<b>Tabela 2</b>	Notas atribuídas sob olhar dos docentes em relação ao interesse pessoal, interesse da escola e interesse do aluno sobre a Educação Ambiental .....	87
<b>Tabela 3</b>	Em tempos de pandemia e aulas remotas, como você trabalhou a questão ambiental relacionada às questões da pandemia? .....	89

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
2.1	BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	25
2.2	PERCEPÇÃO AMBIENTAL: O EDUCADOR AMBIENTAL E A ESCOLA .....	38
<b>3</b>	<b>A PESQUISA: IDEALIZANDO O CAMINHO .....</b>	<b>47</b>
3.1	QUANTO À ABORDAGEM: PESQUISA QUALITATIVA .....	47
3.2	QUANTO AOS PROCEDIMENTOS: PESQUISA DE CAMPO.....	48
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA .....	51
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	52
3.5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	52
3.6	COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	53
<b>4</b>	<b>O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>57</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÕES .....</b>	<b>68</b>
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	68
5.2	A PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ...	70
5.3	A PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE O MEIO AMBIENTE .....	78
5.4	ENVOLVIMENTO E INTERESSE À EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	84
<b>6</b>	<b>PROPOSTA FINAL: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE .....</b>	<b>91</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR DO EDUCADOR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE A - Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida .....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE C - Questionário aplicado aos docentes .....</b>	<b>107</b>
	<b>ANEXO A - Parecer de Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>110</b>



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de uma sociedade, pois, é através da educação que um país atinge melhores desempenhos em todos os setores, como saúde, tecnologia, renda, empregos, entre outros, e, principalmente, no que se refere à qualidade de vida para a população. Além dos limites de uma educação formal, a educação abrange aquilo que se aprende também no convívio social, produz conhecimento e, assim, todas as esferas de um país se desenvolvem.

Quando paramos para pensar a educação, percebemos que ao longo da história da educação brasileira várias modificações foram acontecendo no planejamento educacional e, continuam nos dias de hoje. Dessa forma, vemos claramente a necessidade de investir em pesquisas e práticas educativas que ressaltem o quanto uma educação de qualidade faz pelo indivíduo e pela sociedade. E nós professores, somos os mediadores desse processo, nossos alunos e alunas terão participação direta nas ações da sociedade.

Nessa perspectiva, em que a educação promove tantos benefícios, entre eles, a qualidade de vida, podemos afirmar que a Educação Ambiental (EA) têm importante papel nessa construção de pensamento que reside na atuação consciente dos cidadãos.

A Educação Ambiental possui uma grande diversidade de teorias e práticas e inúmeras são as percepções sobre EA, permitindo que diferentes práticas educativas sejam desenvolvidas em diferentes espaços, apresentando valores, interesses e concepções variadas.

Nesse sentido, o presente trabalho constitui-se em pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, vinculado a linha de pesquisa “Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais”. Apresentando como tema central a “Educação Ambiental”, no âmbito escolar, tendo como objetivo compreender a percepção de professores em relação ao tema.

A fim de justificar a escolha deste tema “Educação Ambiental” retomo o percurso vivenciado ao longo da minha<sup>1</sup> trajetória pessoal, acadêmica e profissional, onde o interesse em estudar e compreender as questões ligadas ao campo educacional, sobretudo àquelas que circunscrevem a Educação Ambiental sempre tiveram presente.

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa do singular será usada apenas nesta parte do texto, onde se faz referência à motivação da pesquisadora para escolha do tema. Optamos por utilizar a primeira pessoa do plural no restante do texto por considerá-lo uma produção conjunta de orientanda e orientadora.



Cresci dentro da escola ajudando minha mãe que desempenhava a função de servente na escola do meio rural em que eu estudava. Ela me incentivava a ser professora e sempre estávamos envolvidas com atividades relacionadas ao meio ambiente. Sempre separávamos o lixo em minha casa, sendo a grande parte reaproveitado, e isso, ficou tão consolidado em mim que não descarto uma folha de ofício sem antes ter usado os dois lados. Esses são alguns de tantos exemplos que poderia mencionar.

Ao cursar Ciências Biológicas, concluída em 2005, participei de projeto de iniciação científica com bolsa financiada pelo CNPq na área da Educação Ambiental (EA) desenvolvido no Laboratório de Educação Ambiental da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Essa experiência foi muito significativa na construção da minha identidade pessoal e sua repercussão em minha prática como educadora. Nesse caminho, aliada aos estudos sobre o tema e a experiência profissional, o interesse pela temática tornou-se mais intenso levando ao ingresso de um curso de Especialização em Educação Ambiental.

A chegada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na minha região me permitiu realizar o sonho de frequentar um programa de mestrado, que possibilitou ampliar meu conhecimento e contribuir com estudos sobre a temática ambiental.

A expressão “Educação Ambiental” surge no Brasil a partir das décadas de 70 e 80, como um campo diverso, formado por um conjunto de ações nacionais e internacionais que movimentaram a ação da sociedade civil através de movimentos sociais e das ONGs, e iniciativas de escolas e educadores inspirados por essa motivação renovadora. A partir de então, ocorrem vários acontecimentos que se solidificaram, como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Conferência Rio-92 em 1992 que estabeleceu um importante plano de ação para o século XXI, a Agenda 21, visando a sustentabilidade da vida na terra (DIAS, 2016).

A Educação Ambiental tornou-se lei em 1999, a Lei Nº 9.795/99 em seu art.1º define educação ambiental como sendo o processo pelo qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, essencial à qualidade de vida e à sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Segundo a Lei acima citada, o ser humano é um agente transformador responsável pela sustentabilidade e qualidade de vida e não um mero expectador. Dessa maneira, a EA torna-se importante em todo o processo educativo, formal e não-formal. Com a Lei Nº 9.795/99, o meio ambiente passou a ser um tema transversal obrigatório dos currículos

escolares, pensado para ser abordado de forma interdisciplinar e contínua.

Considerando minha caminhada como educadora na área das Ciências da Natureza, esta pesquisa discorre “Educação Ambiental Escolar”. A Educação Ambiental no ambiente escolar contribui para a formação de valores, capacidade crítica, ensino e aprendizagem sobre questões socioambientais, visto que desde cedo as crianças aprendem a lidar com o desenvolvimento sustentável, que é entendido segundo (BRASIL, 2012) como o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. Nota-se que a escola exerce papel central na execução de práticas socioambientais, práticas pedagógicas reflexivas capazes de educar para a cidadania, capazes de mudar mentalidades e de atitudes na relação entre as pessoas e com o ambiente.

Quanto à escolha da Escola para desenvolver a pesquisa, se deu por ser o espaço que me construí profissionalmente. Conheço a maioria dos alunos, o seu contexto familiar e tenho uma boa relação com os colegas professores que confiaram em socializar seus desafios comigo. O projeto nasce da realidade da escola, das práticas, da insistência e da certeza de que a Educação Ambiental é parte integrante do currículo escolar, mas que vai além, que é uma necessidade, um desafio a ser construído. Este estudo contribuirá com o fortalecimento da Educação Ambiental nesse espaço escolar.

A minha motivação pela temática também se dá no espaço escolar privado. Em 2008 no cargo de professora de Ciências da Natureza iniciei minha atuação na instituição de ensino da rede privada UNIDEAU, na cidade de Getúlio Vargas - RS, e, sempre incentivou as atividades de EA e na qual, continuo atuando como professora até hoje.

Pensando na educação ambiental escolar e nos atores envolvidos para promover ações de conscientização e de preservação do meio ambiente, optou-se como sujeito dessa pesquisa, o professor.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker localizada no município de Ipiranga do Sul - RS, e os sujeitos da pesquisa são onze professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais, de diferentes componentes curriculares.

O professor tem um papel fundamental nesse processo transformador, desde que ele, também seja um agente que acredite que esse processo é permanente, que esse professor se veja como parte integrante do meio ambiente e sinta-se responsável enquanto cidadão, enquanto humano de dialogar com os saberes e teorias, visando desenvolver no

educando a consciência sobre os problemas ambientais e não apenas disseminar informações. Ou seja, como esse professor percebe, entende a EA.

Nesse sentido, o que se pretende, no âmbito dessa pesquisa, é discutir a percepção em relação à Educação Ambiental de professores dos Anos Finais de uma escola pública do município de Ipiranga do Sul - RS.

Sob esse foco, Amante (2001) define percepção como sendo um ato, ou efeito, ou a faculdade de perceber, adquirir conhecimento a partir de algo por meio dos sentidos, compreender e ouvir. A percepção ambiental abrange a compreensão das inter-relações entre o meio ambiente e os indivíduos, ou seja, como a sociedade percebe o seu meio circundante, expressando suas opiniões, expectativas e propondo linhas de condutas.

As questões ambientais vêm conseguindo relativa repercussão na sociedade moderna. A fragilidade dos ambientes naturais coloca em jogo a sobrevivência humana. Mas eu continuo me perguntando, onde estão as pessoas que deveriam zelar pelo maior patrimônio que existe? Até quando seremos reféns de planejamentos e ações governamentais e não-governamentais fragmentadas que não respeitam os princípios do verdadeiro desenvolvimento sustentável? A pesquisa reflete a imensa preocupação dos estudos frente às questões ambientais que vêm ocorrendo nas últimas décadas. Outrossim, a maneira como está sendo abordado esse tema aos educandos.

Essas inquietações me motivam a buscar informações e conhecimento, desde o ano de 2011 passei a ser integrante do Coletivo Educador<sup>2</sup> do Alto Uruguai Gaúcho liderado pela URI - Campus de Erechim com a parceria de entidades da região (Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN), EMATER ASCAR/RS, 15ª Coordenadoria Regional de Educação, Conselho dos Secretários Municipais de Educação da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (CONSEME/AMAU), Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica ApuaêInhandava e 3º Batalhão Ambiental da Brigada Militar – 2º Pelotão Ambiental) e através de projetos e conferências locais, municipais, regionais, estaduais e nacional, a escola a qual está se desenvolvendo a pesquisa, foi premiada pelo projeto “Guarda-Chuva Inteligente” e passou a ser uma das 50 Escolas Sustentáveis do Brasil. Ainda, em 2021 continuo fazendo parte do Coletivo Educador do Alto Uruguai Gaúcho.

---

<sup>2</sup> Convém ressaltar que o referido projeto está vinculado a uma política pública da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Um Coletivo Educador é constituído por um conjunto de representantes de instituições que atuam em processos formativos e que se aproximam no sentido de possibilitar uma formação permanente, participativa e continuada em Educação Ambiental.

Importante dizer, que encaro essa pesquisa com o interesse pessoal de aprofundar e ampliar meu conhecimento e também, como uma atitude social, ou seja, assumir minha responsabilidade enquanto cidadã, pois a ação individual e coletiva contribui para a formação de uma rede social onde é realizada a efetiva luta por melhores condições ambientais. Dessa maneira, esta pesquisa é de grande relevância social, pois as degradações do meio ambiente são uma preocupação global, e isso torna latente a necessidade de se implementar mudanças comportamentais na sociedade.

É ainda de relevância acadêmica, pois contribuirá para as pesquisas que se preocupam com o atual estado do meio ambiente e da capacitação de professores, apresentando proposições para possíveis avanços nesta dimensão da educação.

Nesta perspectiva, também se apresenta como fator importante a percepção e maturação dos atores educativos em relação às questões e causas ambientais.

Discutir a percepção do professor relacionado as questões ambientais, levando em consideração que a escola tem obrigação de abordar esse tema nas diferentes áreas do conhecimento, mesmo que, na maioria das vezes, a temática de EA fica restrita aos componentes curriculares de Geografia e Ciências da Natureza, trata-se de uma responsabilidade coletiva, onde cada um deve fazer a sua parte e contribuir de forma ativa e efetiva com a sustentabilidade.

De acordo com Guimarães (2007) o uso da EA como ferramenta de promoção da sustentabilidade por meio de um novo saber, pensar e agir não é utilizado de forma contundente nos diferentes níveis de ensino, conseqüentemente, um dos principais alicerces da crise ambiental está relacionado com a crise de percepção da sociedade.

Pode-se dizer que os questionamentos iniciais, baseados na atualidade, apontam muitos problemas e a crise ambiental é um deles, marcada por uma degradação socioambiental, tem sido relacionada à fragilidade dos valores do ser humano, ao longo da história (MORALES, 2009).

Essa problemática adentra o universo escolar, tornando-se importante haver o debate acerca das questões ambientais, pois percebem-se cada vez mais as conseqüências danosas causadas ao meio ambiente pela ação irrefletida das pessoas motivadas pelo modo de produção dominante. A necessidade de estabelecer uma relação harmoniosa entre a sociedade e a natureza chegou também à escola, iniciativas visando proporcionar aos estudantes a compreensão de que ações integradas, pensando no bem comum, é possível construir um ambiente saudável com qualidade de vida (GUIMARÃES, 2007).

Para tanto, parte-se da seguinte **problematização**: qual a percepção docente em relação a Educação Ambiental?

Com base nesse problema de pesquisa e partindo do pressuposto de que conhecer e compreender a forma como os professores percebem a Educação Ambiental é premissa fundamental para o desenvolvimento de estratégias e ações de formação que possam colaborar com suas práticas pedagógicas.

Após um longo exercício de reflexão, no decorrer do próprio curso de pós-graduação e principalmente da vivência profissional na escola, no diálogo com os pares, com os autores que abordam as temáticas que envolvem esse estudo, as indagações foram norteando os objetivos traçados.

Ao tentar responder à questão problematizadora, o **objetivo central**, que permeia essa pesquisa é: caracterizar percepções e práticas docentes em relação à Educação Ambiental Escolar.

A busca de respostas envolveu os seguintes **objetivos específicos**: a) Caracterizar os sujeitos da pesquisa e sua relação com o campo de estudo; b) Identificar a forma como os sujeitos percebem e se percebem no meio ambiente; c) Apresentar um diagnóstico a partir da análise de dados.

Para dar conta dos propósitos da pesquisa, recorreremos aos autores que, reconhecidamente contribuem na área da Educação Ambiental: Carvalho (2006), Guimarães (1995), Loureiro (2004), Layrargues (2010), Reigota (1997) entre outros importantes pesquisadores que discutem as questões da Educação Ambiental, trazendo valiosas contribuições nos conceitos e fundamentos da Educação Ambiental numa perspectiva crítica e dialógica.

A abordagem do Referencial Teórico é o da “Educação” como caminho para o entendimento da Educação Ambiental e Percepção Ambiental, iniciando-se pelo conceito de educação ambiental e seu desenvolvimento histórico cultural. Procura-se discorrer um pouco sobre a Educação Ambiental na sociedade atual, inclusive no contexto da pandemia do novo Coronavírus. Em seguida, apresenta-se os conceitos de Percepção Ambiental, e ainda, a importância da Educação Ambiental no ambiente escolar.

Esta dissertação, após a seção introdutória, foi estruturada em sete capítulos. O primeiro capítulo, corresponde às “Considerações Iniciais” do trabalho, onde são apresentadas as motivações e justificativa da pesquisa, a metodologia, a problematização que norteará o estudo e objetivos.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Ambiental e Educação”, apresenta embasamento teórico que norteou a pesquisa, ou seja, faz-se uma breve retrospectiva de documentos e eventos relacionados à EA Global e Brasileira, enfatizando a Educação Ambiental no atual contexto social, o qual mensura os Objetivos do Milênio (ODMs) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que constituem uma ambiciosa lista de tarefas para todas as pessoas, em todas as partes, a serem cumpridas até o ano de 2030. Nesse mesmo capítulo, apresenta-se elementos conceituais situando o leitor sobre as concepções de meio ambiente e educação ambiental e, discorre-se a Educação Ambiental na Escola, trazendo para a discussão a importância social que a escola possui, bem como, os documentos orientadores, como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No terceiro capítulo, “A Pesquisa: idealizando o caminho” apresenta o caminho através do qual construímos a presente investigação. Nesse caminho, explanamos o universo onde se dá a pesquisa e os sujeitos participantes, método, procedimentos metodológicos, coleta e análise de dados.

No quarto capítulo, denominado “O Estado do Conhecimento: o que dizem as pesquisas sobre a relação Docente e Educação Ambiental” apresenta as principais produções acadêmicas científicas realizadas no Brasil sobre a Educação Ambiental. A análise se deu a partir das contribuições de (Morosini; Nascimento, 2015) de uma leitura flutuante, a qual é entendida como um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material (BARDIN, 2011), para construção da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada. Nesse capítulo será apresentado metodologias adotadas, regiões e instituições de ensino que se destacam nas pesquisas referente à temática e a aproximação dessas pesquisas com o tema em discussão.

O quinto capítulo, “Análise e Discussões” voltado ao cumprimento dos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa. Primeiro, elaboramos um panorama das características dos sujeitos e sua relação com o campo de estudo. Para atender o segundo objetivo específico desta pesquisa, destacamos as categorias de análise e suas dimensões, criadas para nortear e organizar o estudo, com base nos aspectos apontados pelos participantes da pesquisa, agrupando-os em três categorias: a percepção do docente sobre a Educação Ambiental, a percepção docente sobre o Meio Ambiente e o desenvolvimento/prática interesse à Educação Ambiental.

Em seguida, o sexto capítulo refere-se ao produto final da pesquisa “ Proposta Final: uma contribuição ao debate” e por fim, o último tópico, abrange as considerações finais sobre este estudo, intitulado “Considerações Finais: um olhar do educador para a Educação Ambiental”. Sabedores da impossibilidade de esgotar o tema ou de propor soluções definitivas para a questão ambiental, buscamos sintetizar dados imperativos que emergiram ao longo da pesquisa, tecer algumas reflexões e apresentar algumas possibilidades para enfrentamento institucional, atendendo, assim, ao terceiro objetivo específico do estudo.

Esperamos, assim, poder contribuir para a compreensão dos aspectos que envolvem a educação ambiental, fornecendo aos professores da escola em que se realizou a pesquisa subsídios que possam, de alguma forma, colaborar com a criação de medidas que auxiliem em suas práticas pedagógicas a sustentabilidade. Como veremos mais adiante, o levantamento bibliográfico realizado nesse estudo mostra que a Educação Ambiental tem uma história, um caminho formativo e principalmente um olhar atento aos desafios que o próprio ser humano ainda precisa educar-se, cuidar, respeitar a natureza.

## 2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO

A Educação Ambiental poder ser entendida como uma práxis educativa que possibilite construir uma práxis socioambiental, ampliando o foco do sistema educacional para relacionar as ações culturais do ambiente e relacionar estas ações dentro da área da educação. Por isso, é importante compreendermos os seus processos históricos de diferenciação dos campos sociais e de seu desenvolvimento no interior da sociedade, para assim, podermos compreender a ação presente e a construção futura.

Nas últimas décadas acompanhamos um conjunto de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, as quais impactaram diretamente e indiretamente na Educação.

Segundo Saviani (1991) estudos das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade.

Para elucidar esse contexto, apresento primeiramente a concepção de educação.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação que ocorre nos sistemas tradicionais, como a escola, é considerada “Educação Formal” e as iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino, é considerada “Educação não Formal” (BRASIL, 2001). Ressalta-se que este estudo foi desenvolvido no espaço de educação formal, na escola.

Para Brandão (1985) não existe um modelo para se educar, não existe uma única maneira. A educação ocorre a partir do momento em que se observa, entende, imita e se aprende, e este processo não ocorre somente dentro de uma sala de aula, onde existe um professor, formado para educar. Em todos os povos, em todas as classes, a aprendizagem está presente, de várias maneiras.

De forma ampla, podemos definir educação como o meio fundamental para que os hábitos, costumes, comportamentos e valores de uma sociedade sejam transferidos de geração em geração, de acordo com a evolução da coletividade como um todo. Assim, a educação também envolve uma sensibilização cultural e de comportamento, onde as novas gerações adquirem as formas de se estar na vida das gerações anteriores.

E é fácil se perceber isso no nosso dia-a-dia. É só parar e observar nossos filhos, sobrinhos, vizinhos. As crianças estão aprendendo coisas novas todo o tempo. Aprendem uma música, uma historinha ou algum comportamento. Aprendem com



o coleguinha, com o avô, com um desenho animado. E nós também aprendemos coisas novas todos os dias. E isso, não é nada além do que Brandão afirma, isso é a educação: fenômeno que ocorre em todos os locais, em todas as esferas da sociedade, de muitas maneiras. Ela é um domínio de ideias e práticas regidas pelas diferenças entre as diversas realidades. Educação se dá também pelo exemplo.

A perspectiva de escrita de Brandão (1985) que a educação ocorre em todos os aspectos (escola, sociedade, família, etc.) é um movimento universalizado nos diversos âmbitos das relações sociais, na educação informal. Concordamos com essa proposição, porém, salientamos a importância do conhecimento científico, da escola, dos professores e professoras, justamente pela obrigatoriedade do Estado em fornecer educação gratuita e de qualidade.

Para Gandin (1995) a educação formal escolar é indispensável para que as pessoas consigam se inserir numa sociedade e viver de acordo com a regras dessa sociedade, pois é na escola, com a intermediação do professor, possibilita a formação da pessoa, o desenvolvimento da ciência e o domínio da técnica. Ou seja, a ciência é o meio indispensável para compreender a realidade, a técnica é utilizada para transformar essa realidade, visando o bem-estar.

Nesse sentido, é entendido aqui, que a educação escolar democratiza os conhecimentos e, é na escola que se adquire conhecimentos científicos que formam a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

Assim, a partir de autores, como Carvalho (2006), Guimarães (1995), Loureiro (2004), Pereira (2020), Boff (1999) que discutem as questões da Educação Ambiental, numa perspectiva crítica e dialógica, entre outros, vem trazendo valiosas contribuições nos conceitos e fundamentos da educação ambiental.

Segundo Guimarães (1995) a Educação Ambiental sustenta uma recente discussão sobre as questões ambientais e transformações de conhecimentos, valores e atitudes que devem ser seguidos diante de uma nova realidade e, portanto, esta, constitui uma importante dimensão que necessita ser incluída no processo educacional.

Com o passar do tempo a Educação Ambiental foi ganhando espaço nas Conferências Internacionais e Nacionais de Meio Ambiente. Daí por diante começou a ser divulgado de maneira bem lenta informações referentes à temática. Diante do reconhecimento mundial da complexidade crescente dos problemas que afetam o meio ambiente, a expressão Educação Ambiental impregnou o ideário pedagógico e político.

Desde os tempos mais remotos se pratica a Educação Ambiental, mas somente por volta da década de 70 que surge o termo Educação Ambiental.

## 2.1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Inicialmente, é importante destacar que a Educação Ambiental surgiu e se desenvolveu a partir da necessidade de discutir graves problemas ambientais que decorrentes de uma produção capitalista fizeram com que as pessoas fossem perdendo a noção de sua integração com o meio ambiente (GUIMARÃES, 1995).

A Educação Ambiental é um caminho que vem sendo construído e impulsionado por movimento ambientalistas do mundo inteiro, inclusive, no Brasil, promovendo uma série de eventos ao longo do tempo, que resultaram em importantes documentos e de extrema relevância para compreender os esforços da humanidade, em busca do desenvolvimento sustentável e da compreensão da educação ambiental, conforme mostram os quadros a seguir:

**Quadro 1-** Histórico dos principais eventos da Educação Ambiental Internacionais.

ANO/LOCAL	EVENTO	DOCUMENTO	PONTOS PRINCIPAIS
1972/ Estocolmo – Suécia	I Grande Conferência Internacional	Desenvolvimento Zero Desenvolvimento a Qualquer Preço	Tentativa mundial de equacionamento problemas ambientais (113 países).
1775 Belgrado	Conferência de Belgrado	Criação Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA)	Enfatiza os processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.
1977 Tbilisi, Geórgia	I Conferência Intergovernamental sobre EA – Conferência provida pela UNESCO	Grandes Orientações da Conferência de Tbilisi	Marco referencial; Definição da natureza, objetivos, características da EA e estratégias para seu desenvolvimento.
1987 Moscou	Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente	Formação Relativas ao Meio-ambiente	Ressalta a importância da formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais da EA e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis.
1992 Brasil	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92) ou ECO/92	Agenda 21 (cap. 36)	Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável (170 países).
1992 Brasil	Fórum Global 92 (Rio/1992)	Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e	Reconhecimento da EA como processo dinâmico, voltada para a transformação social.

		Responsabilidade Global Carta da Terra	Confirmação da necessidade de integrar na educação conhecimentos, valores e habilidades para o modo de vida sustentável.
1997 Thessaloniki, Grécia	Conferência Internacional M.A. e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade		Foi reconhecido que, passados cinco anos da Rio 92, o desenvolvimento da EA foi insuficiente. Como consequência, configura-se a necessidade de uma mudança de currículo, de forma a contemplar as premissas básicas que norteiam uma educação “em prol da sustentabilidade”, motivação ética, ênfase em ações cooperativas e novas concepções de enfoques diversificados.
2002	Assembleia-Geral das Nações Unidas	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) para o período (2005-2014)	Visa integrar diferentes agentes e iniciativas num propósito comum, promovendo espaços de reflexão e ação, assim como uma plataforma facilitadora da articulação de projetos e iniciativas que diferentes entidades têm vindo ou virão a desenvolver no quadro da Década.

**Fonte:** Ministério do Meio Ambiente (MMA), elaborado pela a autora (2020).

### Quadro 2- Histórico da Educação Ambiental no Brasil.

ANO	DOCUMENTO	PONTOS PRINCIPAIS
1973	Criação da SEMA (Secretaria Especial do Meio Ambiente)	Entre outras atividades, começa a fazer Educação Ambiental- (197 professores realizam o primeiro curso de Extensão para professores do 1º Grau em Ecologia).
1981	Criação PNMA (Política Nacional de Meio Ambiente)	Estabeleceu, no âmbito legislativo, a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.
1988	Constituição Inciso VI, artigo 225 EA em todos níveis da educação	Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.
1992	Criação MMA	Visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual.
1994	Criação Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)	Executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/Ibama, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental.
1995	Criação Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA)	Os princípios orientadores para o trabalho dessa Câmara eram a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural e a interdisciplinaridade.

1997 – 1998	Aprovação Parâmetro Curricular Nacional (PCNs) + Conferência EA	Construção de referência comum no tratamento das questões ambientais, a ser adotada no Ensino Fundamental. Consolidou sugestões de diretrizes políticas para a EA no Brasil.
1999	A Lei nº 9.795- Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)	Em seus artigos 2º e 3º trata da necessidade de educação ambiental em todos os níveis e estatísticas do processo educacional, bem como garantir a todos esses direitos.
2002	Decreto nº 4.281, regulamentado pela Política Nacional de Educação Ambiental  Conferência do Rio de Janeiro (Rio + 10)	Cria o órgão Gestor (Lei 9.795/99), constituído pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio/Ibama.  Mais de 100 chefes de estados se reuniram para avaliar os últimos dez anos.
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no MEC	Amplia-se a integração entre o setor educacional e ambiental entorno da gestão pública da EA.
2005-2014	Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Dnueds)  2012 – Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (Rio + 20)  2013- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Menciona uma “sustentabilidade ambiental como meta universal” entre os pressupostos e os fundamentos para o ensino médio de qualidade social  Além de discutir temas em torno das questões ambientais, o evento teve como objetivos fortalecer e assegurar o desenvolvimento sustentável entre os países envolvidos. Ademais, o tema da economia verde foi um dos principais objetivos da conferência  O objetivo desse Decênio, que vai de 2005 a 2014, é a promoção do ensino e da aprendizagem para todos, ao longo de toda a vida, como parte do processo para alcançar o desenvolvimento sustentável.
2015	Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável	Dezessete objetivos nomeados como Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. Os objetivos abordam os principais desafios do desenvolvimento enfrentados pelo Brasil e pelo mundo.

**Fonte:** Ministério do Meio Ambiente (MMA), elaborado pela a autora (2020).

A EA surge, portanto, como uma contribuição para a solução dos problemas ecológicos enfatizados mais fortemente na década de 1970. Contudo, não foi um movimento repentino, teve todo um contexto sócio histórico favorável ao seu surgimento. O adjetivo ambiental acrescentado à Educação diferencia a EA da Educação geral, inserindo como eixo enfático de preocupação elementos da relação sociedade e natureza.

O primeiro evento organizado pelas Nações Unidas (ONU) onde EA foi finalmente discutida e teve grande repercussão mundial, foi a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo (1972), na Suécia. Estiveram presentes 113 países, entre eles o Brasil. Pela primeira vez a EA foi reconhecida como essencial para solucionar a crise ambiental. Apesar da importância, esta conferência configurou-se mais em identificar problemas ambientais, do que um começo de ação para resolvê-los.

Em 1975, em resposta à recomendação da Conferência de Estocolmo, a UNESCO cria o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) como uma alternativa para combater rapidamente a crise ambiental.

Um dado curioso, de acordo com PERINI (1998), após a UNESCO realizar vários estudos sobre a EA e sua relação com a escola, considerou-se como tema complexo e interdisciplinar, compreendeu que não se deve limitar a educação ambiental a um componente curricular específico no currículo escolar. Essa interpretação acabou por influenciar, anos depois, a Política Nacional de Educação Ambiental.

O marco da Educação Ambiental aconteceu em 1977, com a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi (Geórgia), que definiu objetivos, princípios, estratégias e recomendações para o desenvolvimento da EA no mundo e indicou o ensino formal como um dos eixos fundamentais para se atingir as metas nela estabelecidas. Além disso, estabeleceu a definição internacionalmente mais aceita para EA:

A EA é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar-se as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos (BRASIL, 2004).

A Educação Ambiental ganha atenção no cenário internacional, nos anos 1970, na 1ª Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, realizada em Tbilisi (UNESCO, 1977), que aponta que o processo da Educação Ambiental deve proporcionar, entre outras coisas, a construção de valores e a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades voltadas para a participação responsável na gestão do ambiente. E, na história da Educação Ambiental, houve momentos que se discutia sobre as características da educação ambiental formal, não formal e informal.

A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano estabeleceu um Plano de Ação Mundial com princípios baseados em questões ambientais

internacionais, incluindo direitos humanos, gestão de recursos naturais, prevenção da poluição e relação entre ambiente e desenvolvimento de acordo com os princípios do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (BRASIL, 2001).

Após a realização do “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, a ONU criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Sendo este, a principal autoridade ambiental global que determina a agenda internacional do tema, promove a implementação coerente da dimensão ambiental do desenvolvimento sustentável no Sistema das Nações Unidas e serve como defensor do meio ambiente do mundo. Sua missão é prover liderança e encorajar parcerias na proteção do meio ambiente inspirando, informando e permitindo que países e pessoas melhorem sua qualidade de vida sem comprometer as futuras gerações.

O próximo passo foi a realização da Cúpula da Terra, que ficou conhecida como a Eco-92 e/ou Rio 92, realizada no Rio de Janeiro, em 1992. A Eco-92 propôs orientar as Políticas Públicas governamentais em conjunto com a comunidade em geral e lançou os desafios fundamentais para o milênio seguinte, entre eles, a Agenda 21, que consistiu em um acordo entre 179 países para elaboração de estratégias para concretizar o desenvolvimento sustentável.

Nos anos de 1997 e 1998, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com o propósito de orientar a organização dos currículos escolares com a inserção da temática ambiental que se constituiu num dos temas transversais da educação (BRASIL, 1997).

Em 2002, dez anos depois da Conferência do Rio de Janeiro, aconteceu a Conferência de Johannesburgo, chamada de Rio + 10 onde mais de 100 chefes de estado se reuniram para avaliar os últimos dez anos. Apenas 40 nações adotaram algum tipo de estratégia preservacionista (BRASIL, 2004).

Em âmbito nacional, ainda em 2002 ocorreu a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída em 1999 pela Lei nº 9.795/99 e regulamentada em 2002 pelo Programa Nacional de Educação (ProNEA) contribuindo para uma educação que discuta a sustentabilidade do planeta, e, determinou a inserção desta lei em todos os níveis do sistema de ensino (BRASIL, 2005).

As políticas públicas são entendidas como um sistema com diversas interfaces. Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa

de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Entende-se por essa afirmação que o Estado é o responsável pela política pública e pela sua implementação na sociedade civil.

Na visão de Bobbio (2004), Política e Estado estão intimamente relacionados e a ação política consiste no campo da atividade humana que estabelece relações entre o Estado e a sociedade.

Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos, seja eles, nacionais, estaduais ou municipais traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Diante dessas constatações, o processo educativo ao enfrentamento de problemas ambientais articulados às políticas públicas, levou o governo a investir em políticas públicas de educação ambiental. Assim, para promover condições necessárias para gestão dessa política, surge o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Segundo o Art. 1º da Lei no 9.795 de abril de 1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

“Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”(BRASIL, 1999).

Nesse sentido, desde 2002, o PNEA e o ProNEA são coordenados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) onde são implantados programas e projetos em redes públicas de ensino com o propósito de aproximar as políticas públicas e a Educação Ambiental (EA) para proporcionar a educação ambiental escolar (BRASIL, 2004).

Sendo assim, questiona-se: será que de fato o PNEA consegue sensibilizar os cidadãos? De que maneira as políticas públicas ambientais chegam à escola?

Por outro lado, entendemos que as políticas públicas são uma divisão de responsabilidades entre o Estado e a sociedade, diferente de política de governo. Exemplo disso, posso relatar minha participação enquanto educadora na área das Ciências da Natureza e participante do Coletivo Educador do Alto Uruguai, já mencionado anteriormente. Essas formações contribuem positivamente em minhas práticas educativas, as quais, resultam na solução de pequenos problemas locais. Os coletivos educadores são compostos por pessoas ligadas a instituições que atuam em processos

formativos de EA. Trata-se de um grupo que planeja, implementa e avalia processos continuados e participativos de formação de educadores ambientais. E na medida em que as ações dialogam com o ProNEA conferem organicidade às políticas públicas.

No ano de 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) onde a EA ganha força junto às redes estaduais e municipais de ensino, integrando-se nas áreas de Educação do Campo, Diversidade, Educação Escolar Indígena, destacando sua transversalidade (NUNES, 2015).

Em 2012 no estado do Rio de Janeiro acontece a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20 a qual contribuiu para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas.

No ano de 2013 o MEC aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a EA passa a atuar em todos os níveis de ensino formal, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância com o objetivo de promover a sustentabilidade a partir de um novo saber, pensar e agir.

Outro aspecto importante ocorrido no ano de 2000 foi que boa parte dos membros da Organização das Nações Unidas, 191 nações adotaram oito Objetivos do Milênio (ODM) para serem desenvolvidos durante o período de 2000 a 2015, conforme quadro a seguir.

**Quadro 3** – Objetivos do Milênio (ODM).

<b>OBJETIVO 1</b>	Acabar com a fome e a miséria
<b>OBJETIVO 2</b>	Oferecer educação básica de qualidade para todos
<b>OBJETIVO 3</b>	Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres
<b>OBJETIVO 4</b>	Reduzir a mortalidade infantil
<b>OBJETIVO 5</b>	Melhorar a saúde das gestantes
<b>OBJETIVO 6</b>	Combater a Aids, a malária e outras doenças
<b>OBJETIVO 7</b>	Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente
<b>OBJETIVO 8</b>	Estabelecer parcerias para o desenvolvimento

**Fonte:** Organização das Nações Unidas (ONU), elaborada pela autora (2020).

Os oito ODM abrangem ações específicas de combate à fome e à pobreza, associadas à implementação de políticas de saúde, saneamento, educação, habitação, promoção da igualdade de gênero e meio ambiente, além de medidas para o estabelecimento de uma parceria global para o desenvolvimento sustentável. Para cada um dos oito objetivos foram estabelecidas metas globais, em um total de 21 metas.

Observa-se que o sétimo objetivo proposto pela ONU engloba itens referentes à preservação de recursos naturais e à qualidade de vida das pessoas. Destaca-se quatro



metas previstas para atingir esse objetivo. A primeira delas, ligada aos temas da natureza, prevê a integração dos princípios do desenvolvimento sustentável às políticas e aos programas nacionais e a reversão das perdas já ocorridas dos recursos naturais. A segunda, reduzir a perda da biodiversidade significativamente até 2010. A terceira meta, compreende a redução, pela metade, até 2015, da proporção da população sem acesso a água potável e a esgotamento sanitário. Por último, os países deveriam alcançar uma melhoria significativa na vida dos habitantes de assentamentos precários até 2020 (MICHELOTTI, 2005).

Na prática, segundo os Relatórios dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, enquanto houve progresso em alguns dos objetivos, contratempos puderam ser identificados em outros. Avanços foram observados na área da saúde, em relação à tuberculose e malária comparado à de 1990.

Em 2015 se estabeleceu a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, esta contendo dezessete objetivos nomeados como Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. Segundo a ONU (2015) os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável fazem um apelo global à ação para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e ainda, garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e prosperidade. Os dezessete objetivos interconectados abordam os principais desafios do desenvolvimento enfrentados pelo Brasil e pelo mundo, conforme o quadro que segue.

**Quadro 4–** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

<b>OBJETIVO 1</b>	Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
<b>OBJETIVO 2</b>	Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
<b>OBJETIVO 3</b>	Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
<b>OBJETIVO 4</b>	Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
<b>OBJETIVO 5</b>	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
<b>OBJETIVO 6</b>	Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos;
<b>OBJETIVO 7</b>	Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos;
<b>OBJETIVO 8</b>	Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;

<b>OBJETIVO 9</b>	Construir infraestruturas robustas, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
<b>OBJETIVO 10</b>	Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
<b>OBJETIVO 11</b>	Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resistentes e sustentáveis;
<b>OBJETIVO 12</b>	Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
<b>OBJETIVO 13</b>	Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
<b>OBJETIVO 14</b>	Conservar e usar sustentavelmente dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
<b>OBJETIVO 15</b>	Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
<b>OBJETIVO 16</b>	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;
<b>OBJETIVO 17</b>	Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

**Fonte:** Organização das Nações Unidas (ONU), elaborada pela autora (2020).

Esta ambiciosa lista de tarefas destina-se a todas as pessoas, em todas as partes do mundo, a serem cumpridas até 2030. Os objetivos e metas buscam realizar ações que concretizem os direitos humanos integrados às diferentes dimensões do desenvolvimento sustentável, ou seja, o que promove a sustentabilidade. Gadotti (2000) define o termo sustentabilidade, referindo-se a uma sociedade capaz de satisfazer as necessidades das presentes gerações sem comprometer os recursos naturais e as oportunidades das gerações futuras.

Para atingir essa agenda tão extensa são necessários inúmeros recursos materiais e humanos e a EA contribui em elementos indispensáveis para atingir essas finalidades. No momento em que proporcionamos na escola momentos de diálogo acerca dos objetivos, podemos ter um mundo sustentável, um ambiente mais saudável, e uma sociedade mais justa e inclusiva, mas, para isso, precisamos criar uma consciência coletiva de sua importância e de sua viabilidade.

Os eventos ambientais e a legislação foram interferindo também nos conceitos de EA. Existem vários conceitos atribuídos para definir Educação Ambiental. É um campo diversificado, ainda em construção.

Carvalho (2004) concorda com Gadotti (2000) e relaciona sustentabilidade com educação ambiental. Para o autor, a EA é aquela que promove práticas de sustentabilidade, aquela que ensina e conscientiza sobre a importância do uso correto dos

recursos naturais de maneira inteligente, para que as gerações futuras também possam desfrutá-los.

De acordo com Loureiro (2004) Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias.

Para Leff (2010) a Educação Ambiental impulsiona uma nova compreensão do mundo renovada no espírito emancipatório, a partir da complexidade da política, da diferença e da ética da responsabilidade com a natureza e a sociedade.

De acordo com Mousinho (2003) EA trata-se de um processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para as questões do meio ambiente,<sup>3</sup> que contribua para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Com base no que sabemos sobre os conceitos de EA, apesar de apresentarem variações, a maioria dos autores são unânimes em afirmar que a educação ambiental promove formação de valores e atitudes frente ao meio ambiente. Assim, como os Parâmetros Curriculares (PCN's) para o meio Ambiente,

[...] A principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (BRASIL, 1997, p.19).

A tarefa da Educação Ambiental é reconstruir uma nova ética através do diálogo, recuperando o movimento das mãos e das mentes de cada sujeito ecológico. Nesta ciranda epistemológica, o movimento terá início quando realmente compreendermos que a Educação Ambiental exige um esforço de muitos setores para poder cumprir, pelo menos em parte, os desafios da humanidade (SATO, 2002).

A educação Ambiental deve, portanto, possibilitar aos indivíduos a reflexão e conseqüentemente a tomada de consciência crítica da importância de seus atos para o meio ambiente e a sociedade, levar a perceber que somos parte desse meio e assim responsável por ações emancipatórias e transformadoras.

---

<sup>3</sup> A Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, Lei no 6.938 de 1981, define em seu artigo 3º: “Meio ambiente é o conjunto de condições, lei influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 2004).

Ao revisitar a história da EA no aspecto legal e histórico com princípios de uma EA para a sociedade sustentável e de responsabilidade global, é importante lembrar que a transformação em todo o planeta ao longo dos anos por intervenção humana de forma exploratória do meio natural resultou em vários problemas ambientais. A humanidade também tem passado por muitas mudanças com o desenvolvimento tecnológico que a induz para uma sociedade de consumo.

Numa perspectiva de globalização, observa-se que o meio ambiente é cada vez mais afetado, não apenas pelas questões econômicas, mas em todos os setores da sociedade.

No cenário atual devido ao crescimento da globalização, do consumo e da má distribuição de renda vive-se hoje uma crise ambiental, econômica e social. São motivos que aumentam a necessidade de transformar nossos pensamentos, nossas práticas e atitudes.

A desigualdade social está diretamente relacionada à distribuição dos recursos naturais. A crise ecológica implica no nível social, rigorosamente falando, o excesso de consumo dos ricos e a carência dos pobres. Esta crise “significa a crise global do sistema de vida, desde a destruição das florestas, a proliferação das neuroses urbanas, até o cinismo contemporâneo face ao drama de milhões de famintos” (BOFF, 1996).

Segundo Gadotti (2000) a sustentabilidade é mais ampla, não se resume apenas ao ambiente externo, ela deve se confrontar com valores sociais.

A Educação Ambiental é muito importante para a formação do cidadão, traz uma proposta de ver o planeta e os seres humanos de forma mais crítica. Da mesma maneira, a EA permite acreditar na coletividade.

[...] a EA deve permitir um conhecimento ancorado em sonhos, que permaneça no impulso criativo e crítico das diversas formas de existência e que, sobremaneira, consiga novas formas de ultrapassagens às violências vivenciadas pela nossa era. O caminho pode ser longo e difícil mas saberemos esperar atuando como protagonistas na construção de um mundo que queremos (ZAKRZEVSKI, 2002. p. 243).

Diante dessas considerações podemos dizer que a luta da Educação Ambiental tem longo caminho pela frente, levando em consideração que o direito à educação ainda não foi universalizado em diversas partes do mundo, mesmo sendo um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na Agenda 2030.

Com o intuito de provocar um pensar sobre o amor e o afeto da nossa casa, o nosso planeta Terra, podemos aqui citar o documento “A Carta da Terra”, aprovado em 2000, no espaço da Unesco, em Paris, é segundo Leonardo Boff (1996)

[...] um dos textos mais completos que se tem escrito ultimamente, digno de inaugurar o novo milênio. Recolhe o que de melhor o discurso ecológico produziu, os resultados mais seguros das ciências da vida e do universo, com forte densidade ética e espiritual. O sonho coletivo proposto não é o desenvolvimento sustentável, fruto da ilusão intra-sistêmica da economia política dominante. Mas “um modo de vida sustentável” fruto do cuidado para com todo ser especialmente para com todas as formas de vida e a responsabilidade coletiva ao destino comum da Terra e da Humanidade. Este sonho bem-aventurado supõe entender a “humanidade como parte de um vasto universo em evolução” e a “Terra como nosso lar e organismo vivo”. Implica em viver o espírito de parentesco com toda a vida, “com reverência o mistério da existência, com gratidão o dom da vida e com humildade nosso lugar na natureza”. Propõe uma ética do cuidado que utiliza racionalmente os bens escassos para não prejudicar o capital natural nem as gerações futuras, pois elas também têm direito a um Planeta sustentável e com qualidade de vida.

Podemos dizer que na atualidade o mundo está em dívida com a natureza, pessoas do planeta inteiro sofrem com os desequilíbrios ambientais. Mas é em cada país, em cada estado, cidade, reserva ou propriedade que atitudes precisam ser tomadas para evitar que a situação fique ainda pior.

Com base nessa perspectiva, Loureiro, Layrargues e Castro (2009) destacam a importância de uma educação para a cidadania, uma educação que transforme, que permita um olhar com clareza para as questões, tanto sociais, quanto ambientais, e, afirmam “fazer a Educação Ambiental como compromisso social significa reestruturar a compreensão de Educação Ambiental, para estabelecer a conexão, entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social [...]” (p. 27).

O interesse com o meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida, é uma preocupação das diferentes sociedades, fato este, que se intensificou no início do ano de 2020, com a pandemia da COVID-19. O interessante é que ações coletivas e solidárias é a forma de garantir a vida, porém “os embates entre a economia capitalista e a vida humana, em muitos países, estão sendo causadores de mortes” (PEREIRA, 2020, p.5).

A citação acima contém elementos que compõe a reflexão sobre o papel da Educação Ambiental na atual conjuntura. Pereira (2020) nos provoca a refletir sobre a existência humana, a pensar em contextos em que a vida se torna ameaçada, a pensar qual o sentido que a EA assume nessa situação limite da COVID-19 em que milhares de humanos morreram em todo planeta. O autor questiona o descompromisso de muitos governos com o meio ambiente em nome do desenvolvimento capitalista predatório.

As consequências do novo comportamento da sociedade moderna capitalista nessa pandemia se refletiram de formas mais variadas, dentre elas a social, econômica, cultural e ambiental. A orientação para a população de todo o planeta, foi que comprassem somente o necessário e adotassem uma postura voltada ao pensamento da proteção coletiva com atitudes individuais. E o que vimos nas mídias e até mesmo em nossas cidades, inúmeros brasileiros descumprindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que salientam a importância de permanecer tomados os cuidados necessários.

Mesmo assim, nesse contexto, segundo ambientalistas, o ambiente, o qual estamos inseridos, mesmo que timidamente, começa a dar sinais de recuperação. Essa recuperação traz esperança para cientistas, ambientalistas e cidadãos comuns, que acreditam que o Desenvolvimento Sustentável é possível com mudanças no comportamento social, político, econômico e ambiental. Tais fatos puderam ser vistos nos noticiários do mundo inteiro, ar mais puro, águas de mares mais límpidas e muitos outros relatos, como por exemplo, o Himalaia visível pela primeira vez após 30 anos. Esse fenômeno ocorreu devido à queda da poluição atmosférica pela diminuição da produção nas fábricas e o trânsito reduzido na quarentena durante o isolamento social. Na China, essa redução chegou a 25% desde o início da pandemia, sendo que o isolamento social no país pode ter salvo entre 50 e 75 mil pessoas da morte devido à poluição, de acordo com a Universidade Stanford, na Califórnia (MAIA; BORRMANN; ALVES, 2020).

A pandemia mostrou que não é possível continuar vivendo de forma agressiva e irresponsável em relação ao meio ambiente, trouxe reflexões acerca do isolamento social e o consumo consciente. Segundo Guenther (2020) os hábitos de consumo poderão mudar no mundo pós pandemia:

“Acredito, portanto que nossos hábitos de consumo também poderão mudar no mundo pós pandemia. Pensaremos melhor antes de comprar e daremos mais valor ao nosso dinheiro. E isso, tem um impacto direto no ambiente: quanto

menos consumimos, menos descartamos, menos resíduos geramos, e o planeta agradece” (GUENTHER, 2020. p. 39).

Podemos reafirmar, a partir de Loureiro (2004), que precisamos de atitudes críticas diante dos desafios que a crise civilizatória nos coloca em relação ao meio ambiente. É preciso criar novos caminhos que nos levem a ações sociais para a construção de uma sociedade ecologicamente sensata, mais justa, culturalmente diversa, politicamente correta e economicamente acessível.

## 2.2 PERCEPÇÃO AMBIENTAL: O EDUCAR AMBIENTAL E A ESCOLA

A percepção interessa a diversas ciências e os estudos que se baseiam na percepção ambiental buscam a aplicabilidade desse conceito não apenas na relação entre pessoas e meio ambiente, mas também nas relações sociais ou políticas.

O termo “Percepção” tem origem do latim *perceptivo*, significando compreensão, ver (HOUAISS, 2009), sendo definido, em linhas gerais, como o ato de perceber, recepção de um estímulo. Já para Durkheim (2009) a percepção é interpretada como um modo de representação social.

Segundo Del Rio (1996) a percepção é um estudo que abrange a interpretação da realidade e entendida como um processo mental de interação do indivíduo com o ambiente. Dessa forma, a percepção ambiental também é vista como instrumento que ajuda na compreensão do comportamento humano frente ao meio ambiente e consequentemente em relação às questões ambientais.

Nos dizeres do filósofo brasileiro Leonardo Boff, a Educação Ambiental oferece o pressuposto necessário à caminhada de um novo mundo, que visa à preservação dos ecossistemas (BOFF, 1999).

A percepção, portanto, é a forma como as pessoas percebem o mundo, considerando as crenças e costumes, os valores, levando a construção de um resultado cheio de sentimentos e significados que resulta em atitude (MERLEAU-PONTY, 1999).

Sabendo que a percepção é formada a partir de uma síntese de sensações (CHAUÍ, 2000), pode-se inferir que as sensações têm papel preponderante na visão e interpretação do entorno no qual vivemos. A partir daí, torna-se relevante o elemento cognitivo, sendo que a associação das sensações e dos saberes darão origem a uma percepção de um lugar ou de um fenômeno.

A Percepção Ambiental, segundo Freitas e Ribeiro (2007), é quando as pessoas tomam consciência do meio ambiente a sua volta, ou seja, percebem que estão localizadas num ambiente, aprendendo que precisam cuidar e proteger o mesmo. As pessoas vêm se dando conta de que somos os maiores responsáveis pela deterioração do ambiente e, essa tomada de consciência é essencial, sendo o primeiro passo para que comecem a ser feitas e planejadas ações em relação a defesa do meio ambiente.

Assim como há uma diversidade de conceitos sobre o Meio Ambiente (percepção que cada sujeito faz da realidade que o cerca), entende-se que há uma multiplicidade de conceitos de percepção ambiental, uma vez que, este é construído culturalmente por diferentes valores, identidades e interpretações das relações humanas com a natureza (OLIVEIRA, 2002).

Para Dias (2010) a Educação Ambiental é um processo pelo qual as pessoas aprendem como funciona o ambiente, como dependem dele e como o afetam. Esse pensamento vem ao encontro desse estudo e traz o entendimento que a EA inicia numa primeira etapa com a “percepção ambiental”, na qual as pessoas recebem as informações e adquirem conhecimento sobre si e sobre a natureza, evolução e interação. Esta etapa é mais significativa quando se utilizam técnicas pedagógicas mais representativas ao educando, que associa o novo conhecimento ao seu conhecimento prévio e às sensações que por ele já foram vivenciadas.

Nessa perspectiva a Educação ambiental assume um papel diferenciado no ensino, a escola e a EA desempenham um papel central na (re)construção de uma identidade ambiental humana, visto que são capazes de fornecer experiências e mudar a percepção dos sujeitos. Dessa forma, a percepção ambiental é aqui utilizada para se analisar a visão dos professores diante do trabalho desenvolvido na EA, pois se entende que as preocupações e cuidados acerca desse tema se dão pelos processos perceptivos registrados acerca das experiências adquiridas com o tempo, permitindo trilhar por certos caminhos e adotar posturas necessárias à transformação do meio em que se vive.

A EA brasileira e também no mundo, não é constituída pelo consenso, até mesmo quando desenvolvida em espaços educativos similares, por exemplo, nas escolas de mesma cidade e da mesma rede de ensino, nem sempre compartilham das mesmas ideias. Isso fica evidente ao olharmos para a história de sua estruturação, sendo expressa atualmente na literatura uma crescente tipologia de variadas correntes, tendências e identidades, além de diferentes enfoques políticos em torno dela. Tais correntes possuem entre si diferença de interesses e de concepções sobre sociedade, meio ambiente, natureza,



educação, em posições políticas e filosóficas diversas e, portanto, se expressam na prática de diferentes formas.

Ao longo dos anos diferentes abordagens e linhas teóricas foram defendidas por diversos autores pesquisadores na área da EA. Visando dar subsídios teóricos à análise proposta nessa pesquisa apresentamos acerca da percepção das pessoas em relação ao meio ambiente na perspectiva dos autores Sauv  (1997) e Reigora (1997). Em rela o   percep o de educa o ambiental, buscamos apoio teórico em Layrargues (2010).

Sabe-se que essas concep es são determinantes no trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar, quando ocorrem discussões sobre as questões ambientais e educa o ambiental, geralmente instigadas pelos próprios professores na sala de aula. Por outro lado, a forma como o professor lida com essas questões está extremamente ligada com a sua forma o profissional, muitas vezes insuficiente pela falta de espaços acad micos que possam discutir mais a fundo essas questões.

Conforme Reigota (1997),   necessário conhecer as concep es das pessoas envolvidas sobre meio ambiente, pois, são assim será possível realizar atividades de educa o ambiental. De acordo com Sauv  (1997), diferentes abordagens e estratégias pedagógicas estão relacionadas às representa es que os indivíduos ou grupos sociais têm de ambiente e aos objetivos e características que atribuem ao trabalho em EA.

Através do estudo fenomenológico da teoria e da prática em educa o ambiental, Sauv  (1997) e Sauv  et al (2000), identificam sete representa es paradigmáticas sobre o ambiente: ambiente como natureza, como recurso, como problema, como meio de vida, como sistema, como biosfera e ambiente como projeto comunitário. Abaixo faremos uma breve descri o dessas concep es:

Consideramos inicialmente o meio ambiente como *natureza*,   aquele percebido de forma original, para ser apreciado, para respeitar e para conservar. Segundo Sauv  (1997), nesta percep o o problema identificado para a Educa o Ambiental   a dissocia o do ser humano da natureza.   preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer   natureza, a esse fluxo de vida de que participamos.

O meio ambiente percebido como *recurso*,   entendido como um meio de recursos que servem para gerir, para repartir. Nesta  tica, os recursos naturais ( gua, ar, solo, fauna, bosque, enfim, o patrim nio natural), limitados e degradados, são percebidos como nossa herança coletiva biofísica, que sustenta a qualidade de nossas vidas. Neste caso, a EA deve ajudar o ser humano a aprender a manejar/gerenciar o meio ambiente (recursos) para alcançar o desenvolvimento sustentável.

A seguir, o meio ambiente visto como *problema* vinculados ao tipo de desenvolvimento vigente (urbanização, modos de vida e hábitos de consumo, monocultura) que são apontadas como responsáveis por catástrofes ambientais. Aqui cabe a EA estimular a consciência de que os problemas ambientais que se apresentam estão associados a questões socioambientais e estimular a vontade de agir no sujeito.

Na concepção *meio de vida*, o autor menciona o meio ambiente como algo que precisamos conhecer e organizar, é o ambiente da vida cotidiana, na escola, na casa, no trabalho etc. A educação ambiental é fundamental nessa etapa, frisar a responsabilidade e respeito às relações que se mantém com o lugar em que se vive.

O ambiente entendido como *sistema* nos remete à ideia de espécie, população, comunidade biótica, ecossistema, equilíbrio ecológico, relações ecológicas, relações ambientais. Em função das inter-relações do meio ambiente, a vida é possível no planeta. Neste ponto é que a educação ecológica intervém de maneira fundamental, levando a que se aprenda a conhecer a respeito de toda a diversidade, a riqueza e a complexidade de seu próprio meio ambiente.

A concepção de ambiente como *biosfera* é entendida como o lugar onde se viver e viver ao longo prazo, leva a refletir sobre o passado, presente e futuro. Aqui se encontra um contexto privilegiado para utilizar de maneira vantajosa a junção entre a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento.

A última concepção defendida por Sauv  (1997) ambiente visto como *projeto comunitário*   entendida como algo com qual precisamos nos comprometer.   um lugar de coopera o e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio de uma coletividade. A educa o ambiental introduz aqui a ideia de práxis: a a o está associada a um processo constante de reflexão crítica.

Segundo Reigota (1997), o ambiente   conceituado a partir de uma representa o social, ou seja, um conceito que depende do grupo social que o utiliza. E a partir do estudo das representa es sociais, identifica três concep es: *naturalistas*, *antropoc tricas* e *globalizante*.

De acordo com o autor acima mencionado, dentre as concep es de meio ambiente, a primeira das visões aqui discutidas   a concep o *naturalista*. Tem como características o meio ambiente como sin nimo de natureza intocada, evidencia somente os aspectos naturais, principalmente atrelados aos aspectos de fauna e flora. Esta concep o se aproxima da concep o de *ambiente como natureza* defendida por Sauv  (2000).

A concepção *antropocêntrica* de meio ambiente evidencia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano e que, portanto, deve ser preservado. Evidencia a preocupação das pessoas para sua sobrevivência, porém, não considera o ser humano parte do contexto e sim um observador.

A concepção *globalizante* traz uma ideia de reciprocidade entre natureza e sociedade com seus aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais.

Para Zarkrzewski (2003), é importante que os educadores ambientais conheçam suas próprias representações ambientais e suas concepções, visto que estas são o ponto de partida da educação ambiental.

No que se refere às concepções de educação ambiental, as categorias propostas por Layrargues et al Loureiro (2010) foram: educação ambiental conservadora/tradicional e transformadora/crítica/emancipatória.

A categoria Educação Ambiental *Conservadora/Tradicional* busca oferecer informações sobre o meio ambiente e tem seu enfoque biológico e ecológico nas discussões ambientais, deixando de lado a perspectiva política, não considerando as dimensões econômicas, políticas, cultural e social ao discutir a questão ambiental. Ou seja, essa perspectiva reflete ações e mudanças individuais, sendo incapaz de promover a transformação da sociedade.

Podemos citar como exemplo desse tipo de EA, presentes na escola, as comemorações do “Dia da árvore”, “Dia do Meio Ambiente”, “Dia da água”, pois, nessas datas são discutidas várias situações de comportamento ecologicamente corretos e por vez passada a data, não há continuidade dos trabalhos e, conseqüentemente, não há mudança de pensamentos e atitudes.

A Educação Ambiental *Transformadora e Crítica* ao contrário da educação conservadora e tradicional que visa interpretar, informar e conhecer a realidade, esta concepção busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos.

Compreender a educação ambiental transformadora, acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa para que seja possível uma ação que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental. Para tanto deve-se ter presente que a:

Educação Ambiental crítica, transformadora, socioambiental e popular refere-se, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, a uma única categoria teórico-prática estruturante: educação (LOUREIRO, 2006, p. 35).

Dentro dessa perspectiva transformadora a educação é compreendida como um processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual o sujeito constrói suas ações, refletindo, agindo e transformando a realidade de vida.

Na minha visão, precisamos superar, nas nossas escolas, a EA de caráter conservador, pautada em práticas pragmáticas e vazias de significado e atingir o campo da ação coletiva transformadora, que incentive o fortalecimento dos processos de cidadania. Acredito que o processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora e comprometida com transformações estruturais da sociedade, de cunho emancipatório. E, por isso, acredito em uma EA crítica, transformadora e emancipatória.

Crítica, na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório atual, acredita na capacidade da humanidade construir outro futuro a partir de um novo presente. Emancipatória por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos diferentes grupos sociais e sujeitos envolvidos (LAYRARGUES (2010).

Para tanto, a EA crítica, transformadora e emancipatória se coloca como uma via pela qual promove e valoriza formas do ser humano se relacionar entre si e com o meio que está inserido. Para os inseridos numa perspectiva emancipatória a Educação Ambiental é meio para a problematização da realidade e transformação integral de sujeitos e sociedade (LOUREIRO, 2006).

Assim sendo, Educação Ambiental tem forte ligação com o indivíduo como ser social, ou seja, cada ser tem uma percepção individual e conseqüentemente isso refletirá em suas práticas em diferentes espaços sociais. O educar ambiental na escola aliado ao caminho da percepção e feito de maneira interdisciplinar valorizam os conhecimentos dos alunos e os saberes dos docentes possibilitando se perceberem como parte integrante do meio ambiente.

O aprendizado obtido por meio da Percepção Ambiental, entretanto, deve ser aceito pelo educando por meio da Sensibilização Ambiental. Nesta etapa do processo, o educador precisa desenvolver habilidades nos sujeitos a fim de que possam identificar e

reconhecer os problemas socioambientais e sentirem-se corresponsáveis por esses. Só após essa percepção, é que ocorrerá a “Sensibilização” (DIAS, 2010).

Nessa etapa de “sensibilização” incorpora os valores apreendidos à vida pessoal, promovendo ações que visem a manutenção e melhora de sua própria qualidade de vida e também dos demais espaços que ocupa (DIAS, 2010). Em outras palavras, busca mudanças de atitudes na posição de cidadãos para mudança social.

No momento em que se dá essa sensibilização, as pessoas despertam interesse não por si só, mas, provocam outras mentes a perceber a problemática ambiental diante das questões sociais, econômicas, políticas e culturais que vivencia. Após o processo de percepção e sensibilização ambiental, temos uma “Conscientização” na qual as pessoas incorporam os valores individuais, os reproduzem no coletivo, se mobilizam em ações ambientais para a resolução dos problemas que poderão ser individuais ou coletivas.

Para Freire (2001), a conscientização ambiental está sempre em desenvolvimento. A conscientização é evoluir da consciência ingênua para uma consciência crítica, e essa evolução pode gerar transformação social e assim, pensar as intencionalidades.

De forma que, através do diálogo seja possível a compreensão de que somos seres inconclusos e por isso, aprendentes em constante movimento de desvelamento desta sociedade. Processo que segundo Freire (2005), ocorre num movimento de ação-reflexão-ação, baseado no comprometimento com o amadurecimento da leitura de mundo de todos os sujeitos que se encontram envolvidos na ação educativa.

Foi possível observar no contexto histórico do caminho percorrido por esta temática apresentado anteriormente, que as discussões sobre as questões ambientais no Brasil foram influenciadas pelos vários eventos internacionais. A Educação Ambiental está presente em diferentes espaços de aprendizagem na educação formal e informal, mas como integrar a Educação Ambiental no currículo escolar, uma vez que, não se trata de um componente curricular que vá além de enunciados demagógicos e textos informativos com o desenvolvimento sustentável? Para responder essa e outras perguntas, temos que entender primeiramente o que a legislação apresenta.

Apesar da EA estar presente no sistema de ensino Brasileiro, a partir do tema transversal Meio Ambiente, como previsto em lei pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a sua inclusão enfrenta inúmeros desafios, pois a forma tradicional de ensino, pautada por currículos não flexíveis, é marcante nas nossas escolas. Além do mais, o PNEA enfatiza que a EA não

deve ser um componente curricular específico, embora tenha a finalidade de instituir a EA como ferramenta de conscientização.

Já na Base Nacional Comum Curricular (2017) tema aparece de forma subjetiva, sem dar instruções precisas sobre EA entre as competências gerais, especificamente a de Número 10 “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017). Assim, cabe ao docente reforçar iniciativas possíveis para o aluno incorporar em seu cotidiano comportamentos responsáveis em relação ao meio ambiente. Outra questão relevante é o papel da equipe gestora em promover diálogo entre os professores numa abordagem interdisciplinar da educação ambiental envolvendo os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

A Educação Ambiental brasileira possui forte influência dos movimentos ambientalistas e sociais, possuindo características que remetem a tais movimentos, considerados mais até do que o campo educacional. Ela foi apresentada como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1987 e está presente nas diretrizes curriculares da Educação Básica Brasileira. Porém, infelizmente não recebeu a devida atenção na Base Nacional Comum Curricular, aprovada no final de 2018 e também na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, aprovada em dezembro de 2019. Essa última, em um único momento, faz referência indireta à Educação Ambiental, na formação, quando se refere às Competências Gerais que devem ser desenvolvidas durante os processos de formação. Mas, no País, temos uma política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e também Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que devem ser seguidas pelos diferentes níveis de ensino.

O que se observa é que o tema está perdendo espaço na BNCC. Segundo Behrend, Cousin, Galiuzzi, (2018) as discussões acerca das questões socioambientais são apresentadas na perspectiva ecológica, sem problematizar a Educação Ambiental, demonstrando um retrocesso histórico. A análise do autor constatou também, que a EA na BNCC se limita as áreas das Ciências da Natureza e da Geografia, o que vai na contramão de um processo escolar crítico, emancipatório e transformador.

Importante lembrar que para o enfrentamento dos problemas ambientais são necessárias estratégias, e a EA é uma estratégia. Segundo Froehlich (2020) a educação ambiental é um processo de aprendizagem constante a qual propõe uma sociedade mais

justa, que respeita as diferentes formas da vida. A escola possui uma importância social que não deve ser desperdiçada ao discutir com os alunos e alunas questões ambientais visando formar pessoas conscientes do uso dos recursos naturais.

Uma característica muito notória da EA é a possibilidade de integrar elementos entre temáticas, tem a capacidade de aproximar as áreas como saúde, ciências naturais, ciências humanas. “Trabalhar com Educação Ambiental significa pensar num futuro melhor para nosso mundo e para as pessoas que aqui vivem, colocando em prática uma ação transformadora das nossas consciências e de nossa qualidade de vida” (DIAS; LEAL: ARPI, 2016. p. 11).

A Educação Ambiental se insere num processo de formação da cidadania crítica, e a escola como espaço formal de educação pode viabilizar movimentos que construam valores sociais individuais e coletivos voltados para a conservação do meio ambiente.

Freire (2005), ressalta a importância de sociedades mais sustentáveis, nas quais os interesses da comunidade se sobreponham aos interesses individuais. Uma sociedade que reconheça a natureza como um patrimônio, e a EA como prática social conjunta, feita por pessoas unidas pela conservação dessa riqueza.

Em concordância disso, Libâneo nos diz:

A educação ambiental não pode ser apenas uma tarefa da escola, ela envolve ações práticas que dizem respeito ao nosso comportamento nos vários ambientes (na família, na escola, na cidade, na empresa etc.). [...] As pessoas precisam ser convencidas a se engajar em campanhas para a coleta seletiva do lixo, a adquirir o hábito de não jogar coisas na rua, a não mutilar a natureza, a lutar contra a poluição ambiental, etc. (LIBÂNEO 2004, p.60).

Diante do exposto, a escola promove ou, na maioria das vezes, deveria promover um processo de sensibilização que deve ir além das suas paredes e proporcionar outras esferas sociais, permear a família, os bairros, as comunidades, etc. No momento em que o trabalho executado pela escola é bem feito, aproxima relações entre a escola e a sociedade trazendo inferências positivas a todos os envolvidos.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a busca em saber o que as pesquisas mais recentes dizem e discutem sobre essa problemática ambiental e a relação com o docente.

### 3 A PESQUISA: IDEALIZANDO O CAMINHO

Nesse capítulo nos dedicamos a apresentar o método e técnicas utilizados para atingir os objetivos propostos nessa investigação e para responder às questões da pesquisa levantadas. São detalhadas informações sobre o tipo de pesquisa, as formas de coleta e análise dos dados, o público alvo, a justificativa das escolhas e a descrição da proposta final.

Metodologia segundo Minayo (1994) é o caminho da prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização bem como, sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade.

Além de descrever os procedimentos, a metodologia é uma marca pessoal do pesquisador, pois especifica na forma de articular a teoria, métodos, achados observacionais ou outro tipo de respostas às indagações específicas (MINAYO, 1994).

Considerando os objetivos e as questões norteadoras apresentadas nesse estudo, optamos pela realização de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa de campo. Para fundamentar o percurso metodológico, utilizou-se, como aporte teórico, Triviños (2006), Minayo (1994), Lakatos e Marconi (2011). Em Triviños (2006) para compreender as caracterizações de cada etapa do processo de pesquisa, Minayo (1994) aborda a pesquisa qualitativa, Lakatos; Marconi (2021) responde as questões da pesquisa pelo método pesquisa de campo, entre outros pesquisadores(as) que contribuirão com o debate acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Para Gil (1999) as pesquisas descritivas têm a finalidade a descrição das características de determinados fenômenos ou população, bem como, o estabelecimento de relações entre variáveis e padronização de coletas de dados.

#### 3.1 QUANTO À ABORDAGEM: PESQUISA QUALITATIVA

Pensando em uma “educação” dentro de uma abordagem qualitativa buscando responder ao problema inicialmente levantado nessa pesquisa, utilizou-se a metodologia de abordagem qualitativa.



Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações respondendo a questões de realidade que não pode ser quantificado. Nesse sentido, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo e que nada é mais rico de significados do que a própria realidade social individual e coletiva.

Ainda segundo o autor, a pesquisa qualitativa parte do fundamento em que há uma dinâmica entre o mundo real, e o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado.

Nesse sentido, o instrumento principal é o pesquisador e, a fonte direta de dados é o próprio ambiente. Pois o investigador frequenta os locais de estudos e assim, as ações podem ser melhor compreendidas e esclarecidas quando são observadas diretamente em seu ambiente de ocorrência (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Conforme Gibbs (2009) as pesquisas qualitativas permitem ao investigador propor teorias, modelos como forma de descrever as questões sociais, pois essa abordagem permite investigar minuciosamente a forma como os sujeitos constroem o mundo a sua volta.

Dessa maneira, todas as pessoas que participam da pesquisa são consideradas sujeitos que elaboram conhecimentos e podem realizar uma intervenção no problema que identificam.

### 3.2 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS: PESQUISA DE CAMPO

Após o estudo bibliográfico e na perspectiva de identificar quais as estratégias que melhor permitem envolver os participantes como sujeitos na pesquisa educacional, utilizou-se da pesquisa de campo para procurar conhecer melhor a realidade específica do grupo participante.

Segundo Lakatos e Marconi (2021, p.69),

“Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”.

Ainda no que se refere à pesquisa de campo, Gonçalves (2001, p. 67) ressalta que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Nesse sentido, enquanto pesquisadora e ao mesmo tempo, parte do quadro efetivo de professores da escola a qual se desenvolveu o estudo, a escolha do tema e problemática a ser discutida foi uma decisão tomada no coletivo, partiu do grupo participante explorar a percepção dos mesmos em relação a educação ambiental, um vez que, esta temática já havia sendo dialogada em outras ocasiões.

A primeira fase da pesquisa de campo requer a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão que servirá para saber como se encontra atualmente as discussões da temática, que trabalhos já foram realizados a seu respeito. Esse estudo bibliográfico estabelece um modelo teórico inicial de referência que irá auxiliar no plano geral da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2021). Dessa forma, realizou-se um mapeamento de produções acadêmicas, dissertações e teses considerando um estudo do “Estado do Conhecimento” na base de dados virtuais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), no recorte temporal entre os anos de 2009 a 2019, após, analisados e categorizados.

Para Lakatos e Marconi (2021), a segunda etapa da pesquisa de campo é o momento em que o pesquisador determina as técnicas que serão empregadas na coleta de dados. Nesse propósito, inicialmente almejava-se a realização de entrevistas, rodas de conversas e aplicação de questionários aos participantes. No entanto, ao longo do processo de construção do projeto dessa pesquisa nos deparamos com medidas preventivas de combate ao novo Coronavírus, incluindo distanciamento social pela Covid-19, o fechamento das unidades escolares e teletrabalho dos professores. Em consequência disso, foi necessário adaptar métodos e instrumentos de coleta de dados conforme a realidade local diante da pandemia, dificultando a interação direta entre os participantes e o pesquisador. Sendo assim, foi possível somente a aplicação dos questionários.

O percurso da pesquisa até o final da observação e coleta de dados se deu em duas fases. A primeira Fase se refere ao estudo do Estado do Conhecimento e a segunda Fase sobre o estudo das percepções dos professores sobre a Educação Ambiental.

1ª FASE – Pesquisa bibliográfica, sobre o Estado do Conhecimento, procurou configurar o cenário das pesquisas acadêmicas apresentadas na área de Educação Ambiental disponível no Catálogo de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), no recorte temporal entre os anos de 2009 a 2019 e teve como descritores: “educação ambiental” e “docentes”. Para refinar a pesquisa, foi utilizado filtro em busca avançada resultando em 25 trabalhos que constituíram nosso Banco de Dados Educação Ambiental e Docentes.

Na primeira etapa foram mapeados as produções acadêmicas, dissertações e teses. Na segunda etapa foi realizado a categorização por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento, por critérios previamente definidos.

2ª FASE – Pesquisa de Campo, utilizando como instrumento de pesquisa, questionários.

Na primeira etapa, utilizou-se de questionário que possibilitou um diagnóstico da problemática socioambiental, representações e percepções dos professores em relação a problemática ambiental, do processo educativo e metodologias adotadas na escola. O instrumento desenvolvido contempla dois blocos. No primeiro bloco, trata-se de caracterizar o perfil dos docentes participantes, questões socioeconômico-cultural (idade, sexo, se reside no município em que se realiza a pesquisa, tempo de atuação no magistério, formação profissional, componente curricular que atua). O segundo bloco, refere-se à caracterização da percepção e prática socioambiental, contemplando 13 (treze) questões fechadas, 10 (dez) questões abertas, 3 (três) que abordaram variáveis a partir do uso de escala de 1 (um) a 10 (dez) pontos, totalizando 26 (vinte e seis) questões.

Cabe destacar que, devido a pandemia pelo Covid-19 os questionários e o TCLE foram encaminhados via e-mail e retornaram em meio físico.

A segunda etapa foi realizar a Coleta e Análise de Dados. Considerando os professores do Ensino Fundamental Anos Finais como foco da pesquisa, suas percepções sobre a Educação Ambiental para entender o motivo que os levou a usar determinada palavra ou expressão e, a fim de alcançar consistência no desenvolvimento da análise de dados, optou-se pela técnica de “Análise de Conteúdo” defendida por Laurence Bardin (2016). A partir do inventário das informações coletadas, foi organizado a “categorização” das escritas dos participantes, estruturadas em quatro categorias, tendo como referência os objetivos da pesquisa: dados sócios econômicos e culturais dos

participantes; percepção do docente sobre Educação Ambiental; percepção docente sobre o Meio Ambiente; envolvimento/prática e interesse à Educação Ambiental.

A terceira etapa desta fase, foi a “Proposição final”, ou seja, o “Produto Final” no formato de “Diagnóstico” através da pesquisa de campo sobre as percepções dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais em relação à Educação Ambiental. Referente a devolutiva dos resultados da pesquisa e a partir do diagnóstico, apresentou-se um relatório aos gestores municipais. Aos participantes da pesquisa foi apresentado os resultados obtidos e após dialogados coletivamente, ficando a pesquisadora disponível para demais esclarecimentos.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker, situada no município de Ipiranga do Sul, cidade localizada no Estado do Rio Grande do Sul, região Norte. A economia é baseada na agricultura e na pecuária. Observou-se que nos últimos anos, grande parte da paisagem natural do município foi aos poucos sendo substituída por lavouras.

A escola a qual se realizou a pesquisa atende estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio para pessoas Jovens e Adultas (EJA). Quanto à escolha da escola para desenvolver a pesquisa, se deu por ser o espaço que a pesquisadora atua como professora de Ciências da Natureza.

A instituição escolar, atualmente, possui 243 estudantes, distribuídos nos turnos diurno (manhã e tarde) e noturno atendendo a EJA. Na Educação Infantil são 61 estudantes, Ensino Fundamental Anos Iniciais são 82 estudantes, Ensino Fundamental Anos Finais são 83 estudantes e na EJA são 17 estudantes.

O Ensino Fundamental Anos Finais possui seis turmas no turno matutino, totalizando 82 estudantes. Os estudantes que frequentam são a maioria do meio rural, filhos de agricultores e usam o transporte escolar para o deslocamento de suas residências até a escola.

A Escola possui sete funcionários, 27 professores, sendo 19 efetivos, oito professores admitidos em caráter temporário (ACT), um Diretor Geral, um Coordenador

Pedagógico, um professor orientador da sala de Atendimento Educacional Especializado (admitido em caráter temporário), seis Serventes efetivas e um auxiliar administrativo.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa, a escola possui 27 professores, entretanto, participaram da pesquisa apenas os professores do Ensino Fundamental Anos Finais.

Foram incluídos na pesquisa os professores que atenderam aos seguintes critérios: a) estar atuando no Ensino Fundamental Anos Finais durante o período do desenvolvimento da pesquisa; b) estar ciente da sua participação, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa contou com 11 professores participantes, sendo oito professores efetivos e três professores admitidos em caráter temporário.

### 3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Conforme a Resolução Ética CNS 466/12, todos os trabalhos que envolvem seres humanos devem ser avaliados e esta avaliação respalda pesquisador, pesquisando e instituição quanto a problemas de caráter ético no decorrer dos procedimentos de trabalho. Para isso, o presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Inicialmente foi encaminhado à Secretaria de Educação do município responsável pela escola a qual se desenvolveu o estudo e solicitado o consentimento através da “Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas” (APÊNDICE A). Em seguida, encaminhou-se o projeto de pesquisa para aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS – Parecer Nº 4.723.710 em 20 de maio de 2021 (ANEXO A).

Após coleta de assinaturas através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes (APÊNDICE B) onde foi apresentado os objetivos do estudo, como aconteceria a coleta de dados, riscos e benefícios. O TCLE foi assinado em duas vias, uma permanecendo com o pesquisado e outra com a pesquisadora. Em seguida,

foi aplicado os questionários (APÊNDICE C), em datas acordadas com os participantes do estudo.

Após, a coleta de dados, foi realizado um backup e o material coletado armazenado em dispositivo físico, HD externo, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes.

### 3.6 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Realizados os procedimentos éticos, iniciou a coleta de dados a partir de um questionário aplicado aos onze professores que ministram disciplinas no Ensino Fundamental Anos Finais e que assinaram o TCLE.

Segundo Gil (1999), a coleta de dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. Para efeito de elaboração dessa pesquisa, foi utilizado questionários aplicados aos onze professores das diferentes áreas de atuação do Ensino Fundamental Anos Finais.

O questionário trata-se de um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2004/2005).

Gil (1999) traz um complemento para a definição de questionário, define como a técnica de investigação composta por um

“Conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (p.140).

Utilizou-se de questionário que abstraiu um diagnóstico da problemática socioambiental, representações e percepções dos professores em relação a problemática ambiental, do processo educativo e metodologias adotadas nas escolas. O instrumento desenvolvido contempla dois blocos:

No primeiro bloco, trata-se de caracterizar o perfil dos docentes participantes, questões socioeconômico-cultural (idade, sexo, se reside no município em que se realiza

a pesquisa, tempo de atuação no magistério, formação profissional, componente curricular que atua).

O segundo bloco, refere-se à caracterização da percepção e prática socioambiental, contemplando 13 (treze) questões fechadas, 10 (dez) questões abertas, 3 (três) que abordaram variáveis a partir do uso de escala de 1 (um) a 10 (dez) pontos, totalizando 26 (vinte e seis) questões.

Após o período de aplicação dos questionários, as informações foram analisadas.

Nos estudos qualitativos a análise de dados tem um papel fundamental, a forma como se interpreta o material de pesquisa determina os caminhos que os resultados tomam, a interpretação e a análise dos dados permitem que o pesquisador aprofunde suas discussões sobre o assunto pesquisado.

Nessa perspectiva, a análise de dados tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação (GIL, 1999, p. 168). A análise de dados dessa pesquisa se deu em dois momentos.

Primeiramente, utilizando a análise dos dados por meio da estatística descritiva, que segundo Moraes (2008) é um conjunto de técnicas que permite resumir os dados recolhidos numa investigação e, após analisados, podem ser organizados através de tabelas e gráficos.

O segundo momento, dar significados às informações coletadas através do questionário respondido pelos professores. Os dados brutos necessitam serem organizados, transcritos, dar significado às palavras e transformados em uma produção textual. Para entender o motivo que levou o participante a usar determinada palavra ou expressão e, a fim de alcançar consistência no desenvolvimento da análise de dados, optou-se pela técnica de “Análise de Conteúdo” defendida por Laurence Bardin (2016), a partir de um inventário das informações coletadas, organizou-se a “categorização” das escritas dos participantes. Ou seja, essa técnica serve para condensar ideias e construir categorias.

Na perspectiva de Bardin (2016) a Análise de Conteúdo deve passar por três etapas, entre elas, inclui a categorização: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A figura a seguir representa de forma simplificada os passos metodológicos da Análise de Conteúdo fundamentado por Bardin. Importante salientar, que esta pesquisa passou pelas três etapas.

**Figura 1:** Etapas de Análise de Conteúdo fundamentada por Laurence Bardin (2016).



Fonte: Bardin (2016) adaptado pela autora (2020).

Na pré-análise realiza-se uma “leitura flutuante” que permite conhecer o documento, fazer anotações, organizar e sistematizar, formular hipóteses alinhados aos objetivos da pesquisa. Em seguida, passa-se a fazer uma leitura mais metódica, com o cuidado de extrair informações coletadas do questionário em relação à percepção da EA descrita pelos professores participantes. Após esses processos, surgem os temas de análise, conhecido como *corpus* da pesquisa (BARDIN, 2016). Em outras palavras, é a fase da organização propriamente dita.

A segunda etapa é a Exploração do Material, tem como objetivo efetivar as decisões tomadas na Pré-Análise. É o momento em que os dados brutos são transformados de forma organizada permitindo uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Nessa fase foi elaborada a categorização dos elementos devido ao fato de possuírem características comuns.

Segundo Bardin (2016) a categorização ocorre em duas etapas: o Inventário, isolam-se os elementos comuns e, a Classificação que repartem-se os elementos e impõe-se certa organização.

Dessa forma, posteriormente a pré-análise das informações fornecidas pelos professores sobre suas percepções referentes à Educação Ambiental, organizou-se as categorias conforme suas características em comum.

A definição das categorias é um momento importante na pesquisa, pois elas são como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 43).

Nesse contexto, as categorias correspondem às expectativas do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características das mensagens, cabendo-lhe interpretar e refletir as informações adquiridas.



A terceira fase e última, segundo Bardin (2016) trata-se do tratamento dos resultados da pesquisa, que permite a elaboração de tabelas, quadros e gráficos que condensam e destacam as informações fornecidas pela análise através de “Inferência” quando o pesquisador identifica características específicas de mensagens, de maneira objetiva e sistemática que levam às “Interpretações” por meio de uma leitura profunda das comunicações, indo além da leitura aparente. Quando se esgota a possibilidade de interação com o material coletado, chega-se ao fim da análise de conteúdo.

Dessa forma, a partir do inventário das informações coletadas, foi organizado a “categorização” das escritas dos participantes, estruturadas em quatro categorias, tendo como referência os objetivos da pesquisa: dados sócios econômicos e culturais dos participantes; percepção do docente sobre Educação Ambiental; percepção docente sobre o Meio Ambiente; envolvimento/prática e interesse à Educação Ambiental.

A partir das observações e análise do material coletado e exploração desse material, se fez o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos.

Apresentada a metodologia utilizada para atingir os objetivos desta pesquisa, passamos à análise dos dados que será contemplada nos capítulos subsequentes.

#### **4 O ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Com o intuito de ampliar o conhecimento sobre a trajetória deste tema como objeto de estudo, o conhecimento das diferentes produções científicas e seus resultados torna-se fundamental para reflexão, trazendo a compreensão de que “escrever” a partir do que já tem sido pesquisado. Nessa perspectiva, “o estado do conhecimento” torna-se um grande aliado nas reflexões e sínteses sobre a produção científica de uma determinada área.

Para a elaboração desse estudo, considerou-se o estado do conhecimento, ou seja, o mapeamento de produções acadêmicas, dissertações e teses como fonte e referência para, a partir dessas escritas, delimitar o ponto no qual essa pesquisa poderá agregar conhecimento aos estudos da área.

Do ponto de vista de Morosini (2014) estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, congregando periódicos, livros, sobre uma temática específica, teses e dissertações em um determinado espaço de tempo.

De acordo com a autora acima citada e a fim de proporcionar uma reflexão sobre o tema e subsidiar a sustentação teórica da pesquisa, foi realizado levantamento de dados virtuais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), no recorte temporal entre os anos de 2009 a 2019 e teve como descritores: “educação ambiental” e “docentes”.

Numa primeira fase utilizou-se o filtro busca básica e palavra “Educação Ambiental” “Docentes”, desta forma apareceram 636 resultados. Afunilando a busca para o tema utilizou-se num segundo momento, a busca avançada, onde se delimitou o refinamento por *títulos e marco temporal (2009 a 2019)*, desta forma o resultado foi de 49 trabalhos.

No terceiro momento, restringindo ainda mais na forma de busca avançada, utilizou-se o filtro *Assunto* para “Educação Ambiental”, resultando 26 trabalhos distribuídos em 18 dissertações e 8 teses. Uma das dissertações encontrava-se repetida, sendo desconsiderada uma delas. Assim, conclui-se a pesquisa com um total de 25 trabalhos que constituíram nosso Banco de Dados Educação Ambiental e Docentes, a serem analisados e categorizados. Os títulos das pesquisas analisadas estão disponíveis no quadro que segue.

**Quadro 5:** Títulos das pesquisas analisadas, segundo BDTD.

<b>TÍTULOS DAS PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS APÓS REFINAMENTO</b>	
<b>1</b>	Educação ambiental na educação da criança: análise de uma prática docente
<b>2</b>	Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente
<b>3</b>	Construindo pontes entre a educação científica e a educação ambiental na prática docente
<b>4</b>	Percepção ambiental de discentes e docentes da educação básica: um estudo em escolas públicas de Aracaju/SE
<b>5</b>	As concepções de educação ambiental subjacentes aos discursos docentes e discentes: do arcabouço jurídico ao cotidiano
<b>6</b>	Experiências políticas e práticas docentes em educação ambiental: trajetórias de professores de ciências da natureza
<b>7</b>	Saberes docentes de licenciandos sobre meio ambiente e educação ambiental
<b>8</b>	Educação ambiental e a práxis docente: analisando a TV multimídia no contexto escolar
<b>9</b>	Formação continuada docente: o teatro de fantoches possibilitando reflexões em educação ambiental
<b>10</b>	Prática docente em Educação Ambiental: pesquisa-ação colaborativa em uma escola pública estadual
<b>11</b>	Educação ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente
<b>12</b>	Professores para a educação ambiental: a interdependência entre saberes na construção da prática docente
<b>13</b>	As tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Furg, no Brasil, e no Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental, na Espanha.
<b>14</b>	Educação ambiental: saberes e percepções socioambientais dos docentes de uma escola ribeirinha do Assentamento Agroextrativista do Anauerapucu, Santana-AP
<b>15</b>	Os sentidos outorgados por docentes de cursos de licenciatura sobre a educação ambiental como possibilidade para se pensar a formação de professores
<b>16</b>	Educação ambiental nas escolas públicas municipais de Fortaleza: um estudo de práticas ambientais sob a óptica dos dirigentes e docentes
<b>17</b>	Educação ambiental no cotidiano da escola pública e privada no município de Ceará-Mirim/RN: um olhar sobre concepções de docentes
<b>18</b>	Desafios e possibilidades do Pibid: uma análise das práticas docentes em educação ambiental
<b>19</b>	Inserção tecnológica na educação ambiental no Paraná com base nas práticas de formação docente da comunidade europeia
<b>20</b>	As práticas de campo como metodologia de ensino em Geociências e Educação Ambiental e a mediação docente no município de Pinhalzinho, SP
<b>21</b>	Educação ambiental por meio da utilização de mapas conceituais nos cursos de formação docente
<b>22</b>	A educação ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local

23	A educação ambiental nos cursos de formação de docentes, na modalidade normal, em nível médio, e a disseminação da temática ambiental nos anos iniciais
24	Autoformação em contexto entre iguais: reconfigurando a ação docente para a educação ambiental crítica
25	A percepção de estudantes e docentes de escolas municipais do Recife sobre educação ambiental

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaboração da autora (2020).

A análise se deu a partir das contribuições de (Morosini; Nascimento, 2015) de uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada. De forma a facilitar a identificação de todas as referências que serão utilizadas posteriormente, através da bibliografia anotada foi relacionado as teses e dissertações e organizadas por número, autor, título e resumo, conforme Figura 1. Após esse procedimento, foi iniciado a leitura dos resumos. De acordo com Ferreira (2002) o resumo deveria conter os elementos essenciais da pesquisa, como o que se deseja investigar, a trajetória metodológica e a discussão dos resultados da investigação.

**Figura 2:** Bibliografia Anotada, exemplo.

BIBLIOGRAFIA ANOTADA			
Nº	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
1			

Fonte: Morosini; Nascimento (2015) adaptado pela autora (2020).

Dando prosseguimento na construção da metodologia, o próximo passo foi a bibliografia sistematizada, que consiste na relação dos trabalhos de teses e dissertações a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, instituição de ensino, autor, título, objetivos, metodologia e resultados. Na Figura 2 está destacado o exemplo da bibliografia sistematizada.

**Figura 3:** Bibliografia Sistematizada, exemplo.

BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA							
Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
1							

Fonte: Morosini; Nascimento (2015) adaptado pela autora (2020).

A terceira etapa constitui-se no reagrupamento da bibliografia sistematizada, segundo blocos temáticos que representam categorias, originando segundo Morosini; Nascimento (2015) a bibliografia Categorizada.

Ainda sobre a bibliografia categorizada, trata-se da análise de conteúdo que requer a apreensão dos significados emergidos a partir da leitura realizada. É um processo de interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados (MORAES, 1999). Conforme o referido autor, a categorização é o agrupamento dos dados levando em consideração as partes comuns que os definem. Diferentes critérios poderão ser usados para a sua definição. Neste estudo, optou-se pela categorização temática, por considerá-la mais apropriada.

Em consonância, Bardin (2016) descreve a categorização como uma “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p. 117). Para esse exercício primeiramente se estabeleceu as categorias que se diferenciaram, tematicamente, passando de dados brutos para dados organizados.

Após a formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua entre categorias, da homogeneidade dentro das categorias, da pertinência na mensagem transmitida sem distorção, da fertilidade para as inferências e da objetividade (BARDIN, 2016).

As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais.

Dessa categorização temática, emergiu três categorias assim denominadas: “Relação entre Práticas Docente e Educação Ambiental” que mais se destacou, com 12 trabalhos, correspondendo a 48%. A segunda categoria “Formação Continuada de Docentes possibilitando reflexões sobre Educação Ambiental” contemplando 8 trabalhos, ou seja, 32%, e a terceira categoria “Concepções e Saberes Docente sobre Educação Ambiental” com 5 trabalhos, correspondendo a 20%.

A primeira categoria, intitulada “Relação entre Práticas Docente e Educação Ambiental” que tiveram como foco as práticas docentes direcionadas à Educação Ambiental. Os 12 trabalhos apresentaram como objetivos: investigar, compreender, analisar, entender como são desenvolvidas as práticas de Educação Ambiental nos ambientes educacionais. Buscam descrever as trajetórias de professores, suas

experiências de vida em relação à temática ambiental em sua prática pedagógica de acordo com suas potencialidades e conhecimento da temática em suas áreas de atuação.

Os estudos dessa categoria apontam como resultados as “*dificuldades, necessidades e limitações*” que os docentes têm em realizar os fundamentos teóricos no trabalho pedagógico em EA. Também evidenciaram que a EA é vista pelo docente como fator primordial na formação do estudante, e o quanto as trajetória e valores constituídos ao longo da vida dos docentes influenciam diretamente em sua maneira de ensinar EA. Dos 12 trabalhos que compõe essa categoria, apenas um trabalho direcionado à Educação Infantil e um direcionado ao Ensino Superior, 10 estão relacionados ao Ensino Fundamental, abordando desenvolvimento teórico-metodológico variados: teatro, recursos multimídia, docentes das Ciências da Natureza, estudo do Projeto Político Pedagógico.

Apenas um dos trabalhos dessa categoria teve uma correlação maior com a pesquisa em andamento. Se trata de uma pesquisa-ação colaborativa que se institui “Prática docente em Educação Ambiental: pesquisa-ação colaborativa em uma escola pública estadual” desenvolvida no estado de São Paulo. Os resultados revelaram que o estudo possibilitou a participação dos professores e, em especial, o protagonismo dos alunos frente à realização das ações na escola, permitindo a reflexão crítica destes sobre o seu espaço de vivência, isto é, o espaço escolar, proporcionando o desenvolvimento da consciência ambiental no que tange ao ambiente mais próximo, incitando, principalmente nos estudantes, a ideia de pertencimento/lugar. Mas a pesquisa não enfatiza a percepção dos professores quanto à EA, conforme a pesquisa em andamento.

A segunda categoria “Formação Continuada de Docentes possibilitando reflexões sobre Educação Ambiental” discute as contribuições que a formação continuada docente em Educação Ambiental possibilita engajamento e integração em toda a comunidade escolar. As pesquisas objetivam investigar as contribuições de algumas atividades, como por exemplo, uma das pesquisas buscou investigar a prática de fantoches como estratégia na EA, outras, buscaram desenvolver uma proposta de EA crítica a partir das contribuições de Paulo Freire, analisar as contribuições das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente em EA, analisar a EA e formação de professores no ensino superior. Dos oito trabalhos que compõe essa categoria, quatro deles referem-se ao ensino superior e quatro ao ensino fundamental.

Quanto aos resultados obtidos, reconhece que a formação continuada de docentes na área de EA contribui para a implantação de uma modalidade de aprendizagem crítica

e transformadora, aponta a possibilidade de construção de projetos interdisciplinares pautada no que recomenda o tema.

A terceira categoria “Concepções e Saberes Docentes sobre Educação Ambiental” com cinco trabalhos apresentam como objetivos analisar, avaliar, caracterizar, entender, investigar as concepções ambientais, seja, de professores, alunos ou documentos. As pesquisas dessa categoria apontam que a docência se aprende no exercício da prática cotidiana sendo a partir desta, que o professor aprende a realizar a educação ambiental, também, evidencia que a maioria dos docentes têm uma visão fragmentada do meio ambiente e, expressam com dificuldade o que entendem por EA, na maioria das vezes, relacionado à apenas problemas ambientais.

Ainda, sobre as concepções dos docentes, diante dos dados constatados, esta categoria, nos faz entender, a necessidade de se trabalhar intensamente com os docentes na perspectiva de sensibilizá-los no que diz respeito à superação das visões ingênuas e da reorientação das práticas em Educação Ambiental.

De uma maneira geral, parece ser significativa a constatação de que a grande maioria dos estudos aqui analisadas propôs explorar o potencial das práticas pedagógicas, formação continuada de professores e percepções de docentes relacionados à temática ambiental, com o objetivo de promover a sustentabilidade e preservação por meio da educação ambiental.

A partir das informações desse conjunto de produções foi possível realizar uma leitura sistemática do material selecionado.

Não se pode deixar de mencionar que os trabalhos classificados nas três categorias podem se sobrepor, podendo ser enquadrados em mais de uma categoria. No entanto, os trabalhos foram classificados na categoria em que os objetivos e questões de pesquisa tiveram maior prevalência para efeito de análise.

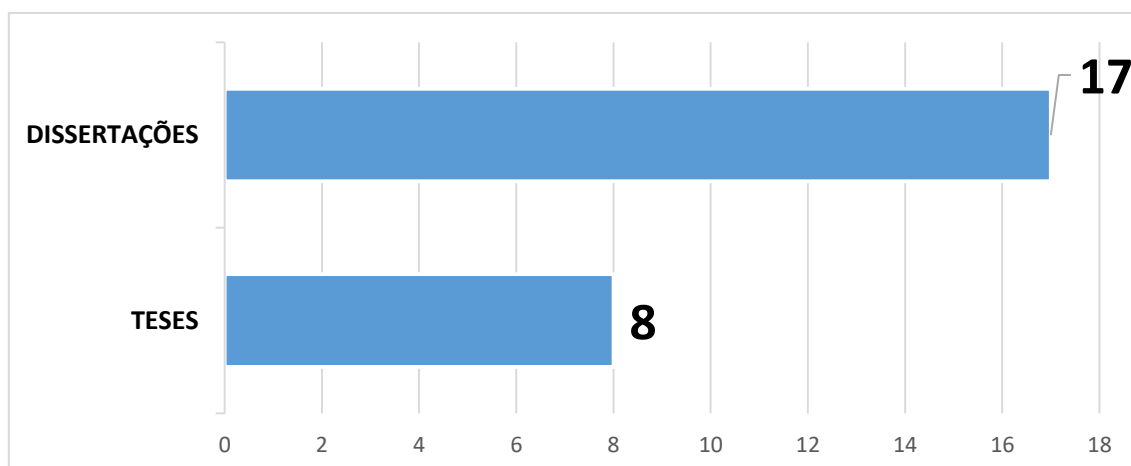
Quanto às abordagens de pesquisa, o Quadro 6 revela a categorização em relação ao tipo e aos instrumentos utilizados nas 25 pesquisas. Observou-se, nos resumos ou nos corpos dos trabalhos, que algumas das pesquisas não descreve sua natureza e seu tipo. Embora as pesquisas analisadas correspondam a uma abordagem qualitativa, apenas vinte e um (21) autores as identificam como tal. Em relação ao tipo, cinco (5) são identificadas como pesquisa-ação. Outras três (3) etnográficas, sete (7) como pesquisa documental, e dez (10) pesquisas identificadas como estudo de caso.

**Quadro 6:** Instrumentos metodológicos utilizados nas teses e dissertações.

Quantidade	Natureza	Tipo	Instrumentos Utilizados
5	Qualitativa	Pesquisa-Ação	Questionário e Entrevista, Diário de Bordo
10	Qualitativa	Estudo de Caso	Entrevistas, Análise Documental, Questionários
3	Qualitativa	Etnográfica	Entrevista
7	Qualitativa	Documental	Análise documental, entrevistas e questionários

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaboração da autora (2020).

Com o término do levantamento e leitura das teses e dissertações, realizou-se a análise dos dados quantitativos. A partir das 25 produções acadêmicas observamos que o *corpus*<sup>4</sup> do nosso estudo é constituído, na maioria, por dissertações de mestrado, correspondendo a 68% do total, e apenas 8 teses, perfazendo 32%.

**Gráfico 1 -** Número de teses e dissertações.

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborado pela autora (2020).

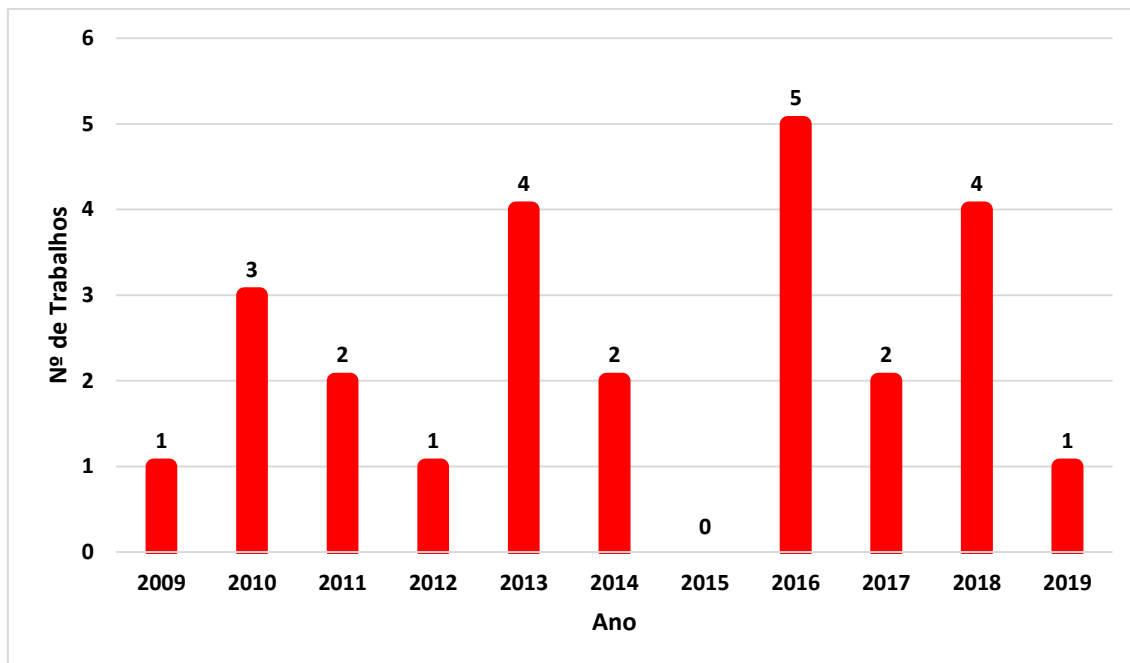
Constatou-se também que no recorte temporal escolhido para esta pesquisa, isto é, de 2009 a 2019 foram publicadas na BDTD uma única dissertação em 2009, duas dissertações e uma tese em 2010, duas dissertações em 2011, uma dissertação em 2012, duas dissertações e duas teses em 2013, duas dissertações em 2014, três dissertações e duas teses em 2016, duas dissertações em 2017, duas dissertações e duas teses em 2018, uma dissertação em 2019, totalizando 25 trabalhos.

<sup>4</sup> Segundo Bardin (1977, p.90, grifo da autora) “[...] o *corpus* é um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.



Os dados são expressos no gráfico que segue para uma melhor visualização dos estudos desenvolvidos no período mencionado.

**Gráfico 2** - Distribuição teses/dissertações por ano de publicação.



**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaboração da autora (2020).

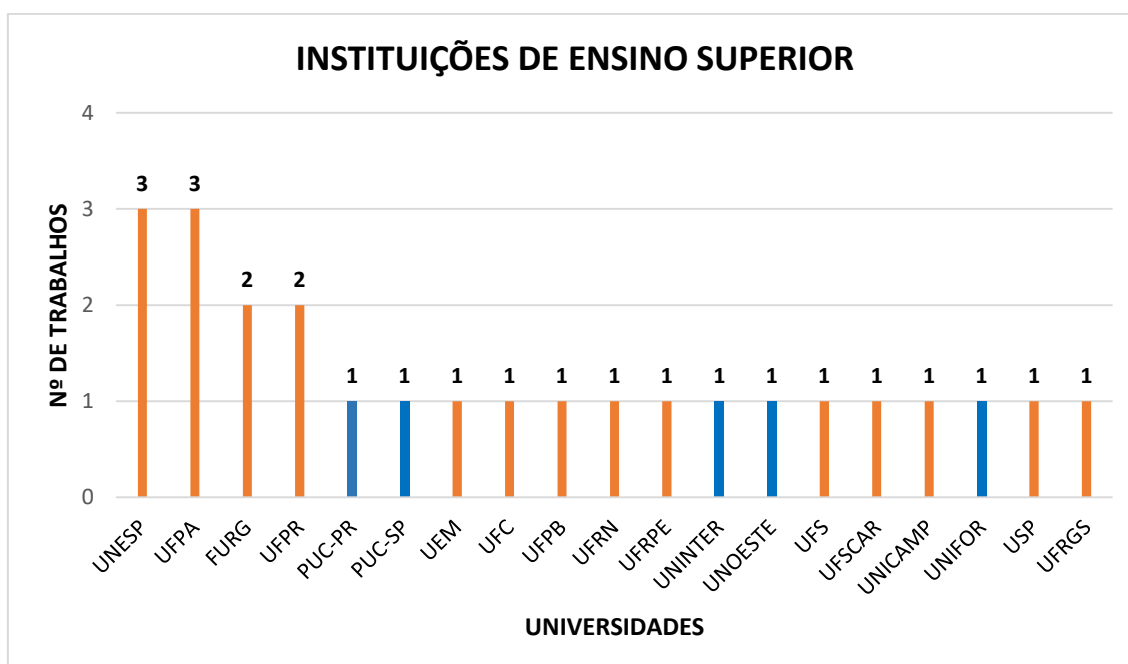
No Gráfico 2, verificamos que nos anos de 2013, 2016 e 2018 foi publicado o maior número de trabalhos, num total de 13, seguido dos anos de 2010 com três (3) trabalhos, 2011, 2014 e 2017 com dois trabalhos cada ano. Em 2009, 2012 e 2019 foi registrado a menor quantidade, com apenas um trabalho em cada ano. No ano de 2015 nenhum trabalho desenvolvido, porém, observamos a retomada pelo interesse na temática, no ano seguinte, 2016.

Outro dado importante a partir do mapeamento, foi conhecer a modalidade das Instituições de Ensino Superior (IES) que vem desenvolvendo as pesquisas. Identificamos, que das 25 produções elencadas, 20 ou seja, cerca de 80% são de Universidades Públicas e apenas 5 ou seja, 20% produções vindas de Universidades Privadas, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 3** – Distribuição teses/dissertações por modalidade de Ensino Superior.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborado pela autora (2020).

Considerando esse universo, passamos a apresentar os resultados da análise em que procuramos identificar de forma mais detalhada quais as Instituições de Ensino Superior (IES) compõem esses trabalhos. São 19 IES registradas entre os 25 trabalhos analisados distribuídos entre 14 instituições públicas e 5 privadas. As instituições de ensino privadas estão representadas pela cor azul e as instituições de ensino públicas pela cor laranja (Gráfico 4).

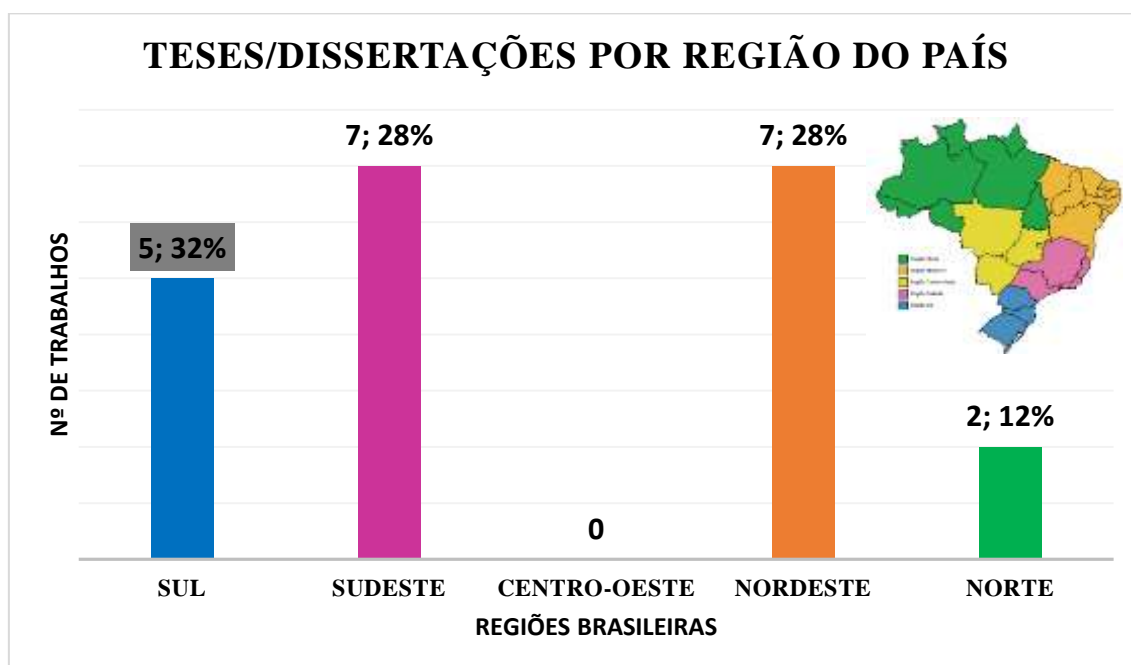
**Gráfico 4** – Distribuição de teses/dissertações por IES.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborado pela autora (2020).

A Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), ambas públicas, apresentam o maior número de trabalhos, três. Seguido pelas universidades públicas Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) com duas produções cada. As demais universidades apresentaram apenas um único trabalho cada uma.

As publicações estão distribuídas entre 19 universidades brasileiras, dessa forma, a continuar a apresentação dos trabalhos selecionados, julgamos importante apresentar sua distribuição por regiões, para visualizar onde estão concentradas as discussões sobre o objeto de estudo.

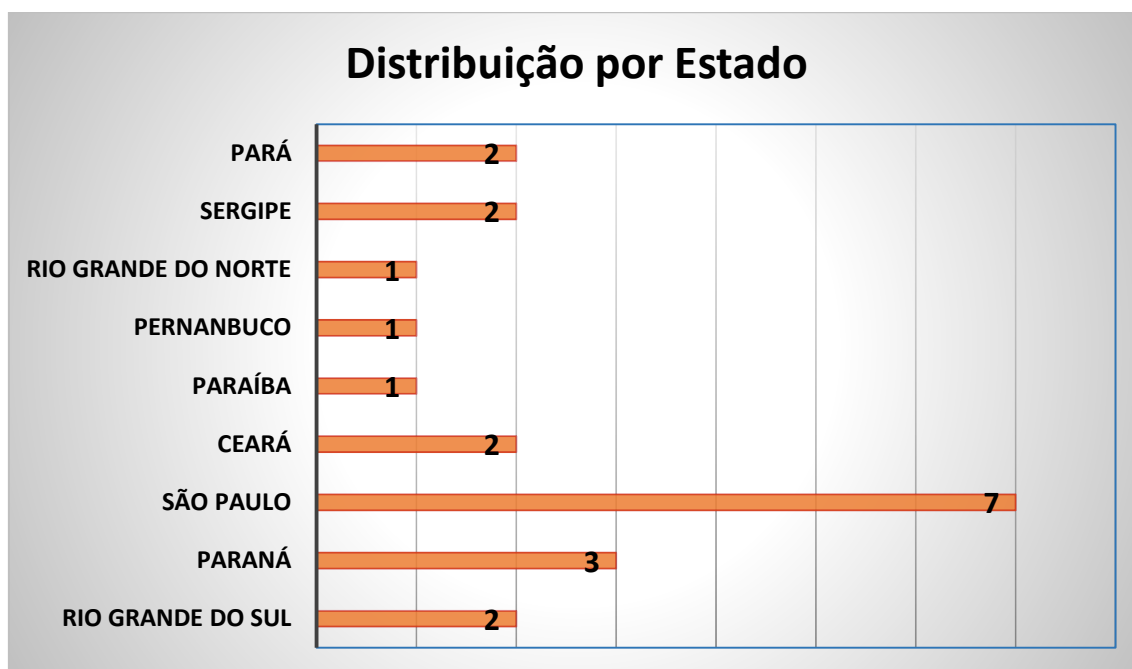
**Gráfico 5** – Distribuições teses/dissertações por Região Brasileira.



**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborado pela autora (2020).

O mapeamento das 25 produções acadêmicas mostrou como observado no gráfico anterior, que os Programas de Pós-Graduação da Região Sul se destaca com oito (8) trabalhos (32%), seguido pela Região Sudeste e Nordeste que produziram sete (7) trabalhos cada uma, ou seja, 28% do total para cada região. A Região Norte registrou três (3) trabalhos (12%). Na Região Centro-Oeste não se localizou nenhuma produção referente ao tema da pesquisa nos últimos dez anos.

Além da distribuição geográfica das produções mapeadas, apontamos também os estados brasileiros nos quais as instituições de ensino superior estão inseridas.

**Gráfico 6** – Distribuições teses/dissertações por estado.

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborado pela autora (2020).

O estado de São Paulo apresentou o maior número de produções no país, totalizando 7 ou seja, 28% do total, conforme apresentado na figura anterior.

Esta investigação justifica-se no desenvolvimento de ferramentas que possam possibilitar a mensuração do grau de sensibilização e entendimento dos docentes em relação à temática “Educação Ambiental”, uma vez que, acredito que mesmo sendo muito discutido entre estudiosos e pesquisadores que transitam nas áreas relacionadas de educação e meio ambiente, poucos estudos têm se dedicado a questão através do olhar do professor segundo levantamento nas bases de dados virtuais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Por fim, observou-se nesse mapeamento bibliográfico, que apesar das publicações aqui descritas se assemelharem com o estudo que aqui se pretende realizar, há o diferencial do foco, esta pesquisa não se limita apenas a análise das percepções dos docentes em relação a educação ambiental, mas objetiva intervir na realidade estudada, a partir de um diagnóstico, o qual será apresentado uma proposta de qualificação à Secretaria Municipal de Educação, visando contribuir de maneira significativa e positiva nas práticas docentes, o que comprova e justifica a sua relevância.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÕES

No presente capítulo, apresentamos a análise e discussões a partir do levantamento de dados sobre a percepção que os docentes apresentam sobre a educação ambiental.

O instrumento de coleta de dados foi estruturado a partir de quatro eixos temáticos, tendo como referência os objetivos da pesquisa. Os dados de cada questão foram submetidos a um processo de categorização, com a intenção de buscar regularidades, representado no quadro 7.

**Quadro 7** – Eixos temáticos e objetivos da análise de dados.

<b>EIXO TEMÁTICO</b>	<b>OBJETIVO</b>
<b>EIXO 1</b> – Dados socioeconômicos e culturais dos participantes	Caracterizar os participantes da pesquisa
<b>EIXO 2</b> - Percepção Docente 1 – Educação Ambiental	Explorar a percepção do docente sobre a Educação Ambiental
<b>EIXO 3</b> - Percepção Docente 2 – Meio Ambiente	Explorar a percepção docente sobre o Meio Ambiente
<b>EIXO 4</b> - Percepção Docente 3 – Prática e Interesse	Explorar o envolvimento/prática e interesse à Educação Ambiental

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos dados da pesquisa.

Após, criou-se um conjunto de dados de cada questão e submetido a um processo de análise descritiva agrupadas em categorias significativas, e os resultados foram apresentados em quadros, gráficos e medidas descritivas.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com base no questionário aplicado junto aos docentes participantes da pesquisa foi possível traçarmos o perfil destes profissionais, o que nos permitiu caracterizá-los.

Em relação as características socioeconômico-cultural dos docentes participantes, destaca-se que dos 11 docentes, dois têm entre 25 a 35 anos, sete com mais de 35 anos e dois docentes com idade acima de 50 anos. A maioria dos docentes está na faixa etária acima dos 35 anos.

Com base nos dados e informações referentes aos professores participantes da pesquisa, é possível observar, em relação ao sexo dos sujeitos, apenas dois docentes do sexo masculino, evidenciando a predominância de mulheres, o que indica a feminização da docência, como já destacado pelo Senso Escolar 2020, as mulheres representam 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA. Ainda, segundo Senso Escolar (2020), a presença de mulheres no ensino fundamental anos finais é representada por 67% dos docentes.

Quanto ao município que residem, seis professores residem no mesmo município onde está inserida a escola participante, os outros cinco professores, moram em municípios vizinhos.

Os professores possuem tempo significativo de atuação no magistério, apenas três docentes atuam no cargo de professor(a) a menos de dez anos, e os demais, próximos a 20 ou mais anos, o que consolida um quadro de professores experientes na docência. É importante e necessário destacar que todos os professores lecionam no mínimo 22 horas/semanais na escola participante e três professores completam suas horas de atuação em outras instituições escolares.

O quadro docente é composto por nove professores efetivos, ou seja, cargo exercido exclusivamente por meio de aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos, três professores são admitidos em caráter temporário (ACT). Esse aspecto contribuiu para a legitimidade da pesquisa, pois o tempo de trabalho docente na escola participante é uma característica positiva, já que são conhecedores do contexto escolar. Outro fator relevante é que apenas um dos professores não atua no componente curricular da sua área de formação, leciona Geografia, porém, é licenciado em História.

Esse resultado mostra que a escola está próxima de uma das metas do Plano Nacional da Educação (PNE) que é de todos os professores e as professoras da educação básica possuírem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Outro dado positivo, é que a maior parte dos docentes participantes da pesquisa buscaram complementar a sua formação inicial através da formação continuada, isto é, buscando uma pós-graduação (especialização e mestrado).

Sendo assim, com base nos dados e informações presentes no quadro anterior, notamos que os docentes possuem, portanto, conhecimentos derivados de sua formação (inicial e continuada), bem como saberes derivados de sua atuação, isto é, do tempo de magistério/de experiência.

De acordo com Pimenta (2002, p.20) os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola. Para esta autora noções de como ser docente, o que é ser um bom ou um mau professor, os bons conteúdos, as boas turmas, as mudanças que ocorreram ao longo da história a respeito do professor e seus saberes, vem desta experiência com a discência.

Após o levantamento socioeconômico-cultural caracterizamos a percepção e prática socioambiental dos professores participantes, organizados em outras três categorias apresentadas e discutidas nas próximas seções.

## 5.2 A PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com o propósito de conhecer como os professores entendem a Educação Ambiental, inserimos a seguinte pergunta no questionário: “O que você entende por Educação Ambiental? ”. Para efeito de nossa interpretação e análise sobre a concepção de educação ambiental dos professores, recorreremos às concepções coordenadas por Layrargues (2010), descritas na obra intitulada *Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental*. O autor destaca duas principais concepções de Educação Ambiental: a conservadora/tradicional e outra transformadora/crítica/emancipatória.

A primeira prioriza uma educação mais tradicional, reprodutora do sistema, apolítica, uma educação conservadora, também chamada de concepção funcionalista. A segunda concepção é baseada na teoria crítica, uma educação que contribui para a transformação da realidade socioambiental, também conhecida como uma concepção emancipatória de Educação Ambiental (LAYRARGUES, 2010).

Abaixo seguem os depoimentos que expressam a opinião dos professores sobre o tema.

**Quadro 8-** O que você entende por Educação Ambiental?

<b>PROF.</b>	<b>RELATOS</b>
P1	“Estratégias pedagógicas que visem a reflexão sobre o Meio Ambiente e conscientização para sua conservação”
P2	“É uma forma de conscientizar as pessoas acerca dos problemas ambientais e buscar soluções em conjunto”

P3	“ É a educação necessária para que as pessoas preservem os recursos naturais”
P4	“Um processo responsável para conscientizar as pessoas sobre os problemas ambientais”
P5	“Educar para preservação e Conservação dos recursos naturais”
P6	“É a educação do aluno voltada para conservação do Meio Ambiente”
P7	“Conhecimentos relacionados à preservação e valorização do Meio Ambiente”
P8	“Aquela que busca identificar problemas ambientais e formas de como solucioná-los”
P9	“É a forma de buscar a conscientização e cuidado que se deve ter com o Meio Ambiente entendendo que tudo é conectado existem causas e consequências”
P10	“Conhecimento voltado para conservação do Meio Ambiente”
P11	“São atividades educativas de conscientização sobre a preservação do Meio Ambiente, são os processos da educação formal sobre o Meio Ambiente”

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Observa-se que o grupo de professores se referem a EA ligado ao meio ambiente natural. Tampouco mencionaram às questões socioambientais. Os termos mais frequentes nos relatos dos professores foram “conscientização” e “preservação” do Meio Ambiente. Também, ressaltam os “problemas ambientais”.

Os docentes manifestam uma concepção de Educação Ambiental conservadora, somando o percentual de 100%. As respostas apontam uma perspectiva de EA que busca oferecer informações sobre o meio ambiente com a finalidade da conservação da natureza, recursos naturais e conscientizar sobre os problemas ambientais. Nessas respostas, depreendemos uma educação tradicional, marcada por sua característica meramente informativa, com um enfoque ecológico nas discussões ambientais, deixando de lado a perspectiva econômica, política, cultural e social ao discutir a questão ambiental.

Sendo assim, contrariando essa perspectiva apresentada nas respostas dos docentes, enfatizamos a necessidade de acrescentar uma visão crítica à EA, pois quando se limita apenas a transferência de conhecimentos e não critica a realidade e as intencionalidades por detrás da crise ambiental, acaba impossibilitando a transformação dessa realidade.

Ao questioná-los se tinham conhecimento sobre a inserção da EA no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, seis dos 11 participantes responderam que “Não” tem conhecimento e cinco professores responderam que “Sim”. Porém, ao examinar o PPP da escola pesquisada notou-se a inexistência de uma relação homem/natureza e sustentabilidade inserida no documento, o qual, sua última atualização ocorreu em 2020.



Constatou-se na leitura do PPP a presença de uma única vez a palavra “socioambiental” inserida no item 7 do subcapítulo intitulado “Competências Gerais da Educação Básica”, nenhuma vez, em todo o PPP, foi mencionado a palavra “meio ambiente” ou “ambiental”:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, p.11).

O PPP é um documento que reflete o posicionamento da escola frente à sociedade, pois o mesmo retrata a identidade da escola na comunidade. A inclusão da educação ambiental no projeto político pedagógico da escola torna-se uma necessidade, uma vez que a nova geração precisa construir uma concepção diferente de desenvolvimento econômico e preservação do meio ambiente. Então, para que o PPP tenha legitimidade legal e pedagógica deve ser elaborado em um processo de discussão democrática, discutido, desenvolvido, estudado por todos atores sociais da escola.

Nessa perspectiva, que o PPP deve ser construído em conjunto com toda a comunidade escolar, porém, diante das respostas obtidas pelos integrantes, observamos que nenhum professor tem clareza ou conhecimento sobre a inserção ou não da EA no PPP da escola.

A política de EA legaliza a obrigatoriedade de trabalhar o tema ambiental de forma transversal, conforme proposto pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, a elaboração do PPP deve trazer uma concepção de educação possibilitando que a escola se construa como um espaço de aprendizagem onde todos que nela convivem se percebam sujeitos reflexivos, capazes e atuantes.

Vasconcellos (2002) define o PPP “é o processo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (p.169).

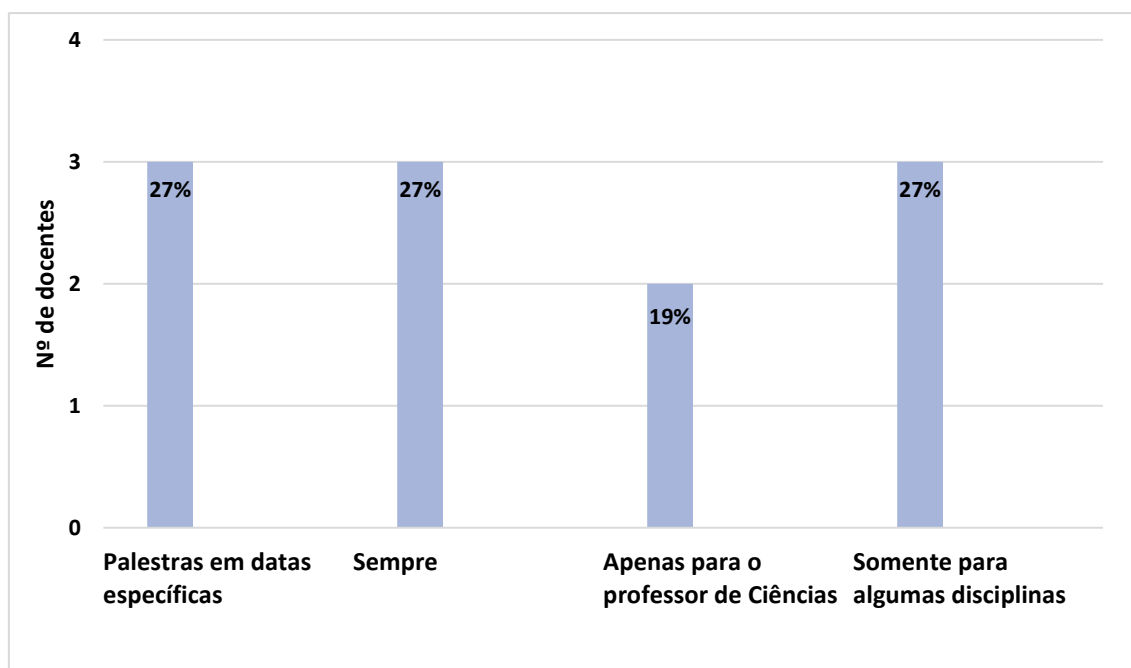
Quanto à sistematização da EA no ensino formal, apenas dois professores discordaram que esta deve ocorrer desde a Educação Infantil (que abrange alunos dos 4-5 anos), sendo que, um professor acredita que ela deveria se iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental (6 anos) e um professor respondeu 3º ano (geralmente, aos 9 anos). A maioria dos professores entendem que a EA na Educação Infantil é primordial, pois na

idade pré-escolar a criança está formando seus valores e conceitos, e umas das funções da escola é formar cidadãos com uma consciência crítica, de uma consciência ambiental. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver na criança essa consciência a qual desenvolva o cognitivo e o afeto juntos, para que provoque na criança um sentimento de pertença em relação ao meio ambiente.

Importante salientar, que a EA é totalmente amparada por leis. Segundo a Lei 9.795/99 que realçou a dimensão pedagógica da EA, abordando em seu Art. 10 que garante que a “educação ambiental será desenvolvida com prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal” (BRASIL, 1999).

Em relação às motivações para o trabalho de EA na escola, os professores tiveram opiniões divididas, conforme o gráfico a seguir.

**Gráfico 7 - Motivação para o trabalho de EA na escola**



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Os dados demonstram que os professores apesar de dividir os mesmos espaços escolares, dividem opiniões quanto às motivações que os levam refletir a EA na escola, três professores (27%) relatam que a EA é somente refletida em datas específicas, como o “Dia do Meio Ambiente, Dia da Árvore”, dois professores (19%) dizem que o incentivo ocorre somente para o professor que atua no componente curricular Ciências da Natureza, outros três (27%) afirmam que somente os professores de alguns componentes

curriculares são motivados, porém, não especificam quais componente curriculares seriam estes, outros três professores (27%) afirmam que “sempre” tem motivação, porém, não descrevem que motivações são essas. Diante dessas informações, entendemos que a escola não tem uma EA constante e que não permeia o cotidiano da escola e nem dos professores.

Quando perguntamos aos docente se acreditam que os professores contribuem para que os alunos criem cultura de preservação ambiental e, que indiferente do componente curricular que atuam possam ser educadores ambientais, a maioria concordou que os professores são mediadores e que contribuem para instigar essa cultura de preservação ambiental, porém, o professor identificado como P11 discorda dos demais participantes, afirmando que nem todos os professores são educadores ambientais, “é necessário ter alguma formação nesta área”, afirma o professor. Os demais professores acreditam que todos os docentes de todos os componentes curriculares possam ser educadores ambientais.

Segundo Brandão (2004) a EA deve ser entendida como um processo contínuo e longo de aprendizagem que envolva a escola, família e a sociedade devendo ser mais do que uma simples forma de transmitir conhecimentos e informações sobre recursos naturais e possíveis formas de preservação e conservação. Nessa linha de pensamento, entendemos que os educadores ambientais devem desenvolver práticas de EA que promovam uma transformação de hábitos e práticas sociais além de uma formação de cidadania ambiental.

O educador ambiental é o profissional que remete uma prática social, que trilha caminhos que o identificam como educador ambiental, que reflita suas atitudes e age de maneira adequada aos princípios ecológicos (CARVALHO, 2005).

Nessa perspectiva, perguntamos aos professores “Na sua opinião, o professor está preparado para ser um educador ambiental? ”. A maioria dos docentes não consideram o professor preparado para ser um educador ambiental, a soma do número de professores que responderam “NÃO” totaliza 73%, ou seja, oito dos participantes. Apenas três (27%) professores acreditam que os docentes estão preparados para ser um educador ambiental.

**Gráfico 8** - Na sua opinião, o professor está preparado para ser um educador ambiental?



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Ao fazermos um comparativo com a pergunta anterior a qual abordou o entendimento do docente em relação a contribuição do professor proporcionar ao aluno uma cultura de preservação ambiental indiferente do componente curricular que atue, percebemos que os participantes entendem que o professor pode ser um educador ambiental, embora, a maioria dos respondentes não se sintam preparados para ser um educador ambiental.

Para ilustrar o gráfico 8, elaboramos o próximo quadro com os relatos que descrevem e justificam as respostas dos docentes:

**Quadro 9** – Relatos dos participantes em relação ao professor estar ou não preparado para ser um educador ambiental.

Professor <u>NÃO</u> está preparado para ser um educador ambiental	<p>“Não. Quando não cuida que seus conteúdos, sua ação vem ao encontro de um ambiente saudável e que não contribui com reflexões acerca do assunto” P1</p> <p>“No geral acredito que não, mas no sentido da estrutura em que normalmente se estabelece os conteúdos a serem trabalhados, porém, eu procuro sempre colocar em pauta nas minhas disciplinas e promover a reflexão acerca do assunto” P2</p> <p>“Não, é um profissional que além de influenciador direto é também um profissional que desenvolve a emoção e a razão ao mesmo tempo” P5</p> <p>“O professor teria que se qualificar fazendo cursos para estar preparado” P6</p> <p>“Não” P7</p>
--	---

	<p>“Não, precisamos de formação” P8</p> <p>“Não, eu penso que para se trabalhar um assunto tão especial como esse é necessária uma formação” P11</p>
Professor <u>SIM</u> , está preparado para ser um educador ambiental	<p>“Pois tem em suas mãos uma turma de alunos para debater o tema, mesmo que não possua qualificação nessa área” P3</p> <p>“Sim” P4</p> <p>“Sim, mas deve estudar mais sobre o assunto” P10</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Ao observarmos as respostas dos docentes, a maioria entende que para ser um educador ambiental é necessária uma formação na área ambiental. Ao analisar o relato do professor identificado como P10 “Sim, mas deve estudar mais sobre o assunto” percebe-se nesse relato que o professor afirma estar preparado, mas ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de aprofundar a temática.

Entendemos que o educador ambiental é aquele professor que reflete sobre sua vida, no seu comportamento e na sua relação com o próprio corpo e com a natureza. O educador ambiental é aquele que percebe e proporciona ao aluno perceber também o que estão sentindo, pois, o sentimento influencia a maneira de compreender e pensar. O educador ambiental não informa apenas o aluno, como por exemplo, discutir um texto ou uma notícia, vai além disso, ele dialoga com o aluno, estimula o pensamento crítico, sensibiliza e vai para a prática. Essa reflexão sai das paredes da escola, chega à comunidade e faz a diferença. Outro exemplo, não basta discutir com os alunos o que fazer com uma garrafa pet, se recicla ou não, deve proporcionar uma reflexão mais ampla, que vai desde a questão alimentar, consumo, decomposição, fazendo com que o aluno possa desenvolver uma capacidade cultural, crítica e sustentável.

Dickmann & Carneiro (2021) corroboram com a ideia que os educadores ambientais estão em constante processo formativo, refletindo sobre a sua prática, redimensionando seus valores e a partir do contexto escolar, construir ações capazes de transformar o mundo.

Para que essa transformação ocorra, os educadores ambientais necessitam dialogar com os principais autores da área, os documentos sobre políticas públicas e dos encontros de EA que acontecem no mundo e os realizados no Brasil.

A formação de educadores ambientais exige o diálogo com as temáticas atuais da realidade, a sustentabilidade do planeta, questões que envolvam a produção e consumo insustentáveis de maneira em que haja harmonia e coerência entre o discurso e a prática do educador (DICKMANN & CARNEIRO, 2021).

Com o propósito de checar ainda mais a percepção que os docentes têm sobre a EA, perguntamos: “ Você tenta relacionar o conteúdo de suas aulas com temas de EA? Quais temas? E de que forma são abordados? ”. Apenas um professor não respondeu à pergunta. Um único professor respondeu “ Não” justificando sua resposta “não lembro de trabalhar a EA no dia a dia e tenho dificuldade de relacionar o tema com os conteúdos do componente curricular que atuo” (P8). Os outros nove professores, afirmaram abordar a EA em suas aulas, porém, nem todos relataram de que forma abordam os temas.

Os temas citados pelos professores foram: desastres ambientais, consumo e consumismo, água potável, desmatamento, alimentação saudável, utilização de transportes alternativos, coleta de lixo, desperdício, agrotóxicos, poluição, transformações das paisagens, sustentabilidade, clima. Quanto a maneira que são abordados os temas, citaram atividades como leitura, expressão oral, vídeos, textos, gráficos e tabelas. Essas respostas expressas em pequenas frases sugerem a predominância de uma educação ambiental conservadora por parte dos professores segundo as concepções coordenadas por Layrargues (2010).

Dando sequência as questões que buscam interpretar a percepção dos professores quanto a Educação Ambiental, perguntamos “Que sentido e importância atribuem à EA na escola”. Seguem os relatos:

“Na escola é que se molda as percepções dos alunos em relação à educação ambiental, ou seja, como ajo, o que aprendo e como passo agir em relação ao meio ambiente. Então é de fundamental importância” (P1).

“Extremamente importante, pois é o momento certo para sensibilizar e conscientizar” (P2).

“É através da educação que criamos a consciência sobre hábitos que nos ajudem a preservar e cuidar da natureza ” (P3).

“Ensinar o Amor e respeito pela natureza e Planeta em que vivemos” (P4).

“A escola tem como um meio de informação e conscientização. Promove e desenvolve ações educativas, torna-se um instrumento para mudança de hábitos” (P5).

“Deve ser trabalhado com mais ênfase na escola porque os alunos levaram para pôr em prática em sua casa” (P6).

“ É importante que se trabalhe a educação ambiental em todos os níveis para que as crianças se conscientizem da relevância em preservar o meio ambiente” (P7).

“De extrema importância, é na sala de aula que formamos os cidadãos do Futuro” (P8).

“Muito importante, pois através de uma boa educação de cuidado com o meio, poderemos talvez, reverter os problemas atuais” (P9).

“Fazer com que o aluno tenha uma consciência mais crítica sobre os problemas ambientais e, criando cidadãos que se preocupe de forma geral com o meio ambiente e com a população em um todo” (P10).

“Muito genérico” (P11).

Como se pode observar nos depoimentos acima, os professores entendem que a escola tem papel fundamental na execução da EA, porém, seguem num pensamento de prática pedagógica da EA tradicional e conservadora. Enquanto que a prática pedagógica da Educação Ambiental crítica volta-se à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos (LAYRARGUES, 2010, p. 190).

Portanto, a partir das informações obtidas pelos docentes participantes, interpretamos que manifestam uma concepção de EA conservadora, não têm clareza do PPP da escola quanto à EA, compartilham da ideia de que todos possam ser educadores ambientais, mas, para a maioria, não se sentem preparados para a prática pedagógica em EA necessitando aprofundar os estudos na temática.

### 5.3 A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O MEIO AMBIENTE

Com o propósito de saber como os professores participantes concebem o meio ambiente inserimos no instrumento de pesquisa a questão, intitulada “O que você entende por Meio Ambiente? ”. Em se tratando de uma questão aberta, de natureza qualitativa, as respostas obtidas foram muito variadas.

O meio ambiente não se limita à natureza física. Envolve também a dimensão humana e a dimensão abiótica, porém, não se tem a pretensão de fechar aqui um conceito de meio ambiente, porque não existe consenso a esse respeito na comunidade científica. O conceito de meio ambiente é aberto, está em construção e pode agregar outros aspectos não apresentados até então pelos estudiosos da questão. Apresentando grande diversidade conceitual, possibilitando diferentes interpretações, conseqüentemente, as atitudes e os procedimentos dos humanos nos diversos ambientes que vivenciam são influenciados por suas concepções.

Nesse sentido, para que pudéssemos identificar os pontos comuns nas respostas dos professores recorreremos à estudos de autores renomados na área ambiental que

propuseram tipologias de concepções da teoria e da prática em educação ambiental e identificaram representações sobre o ambiente. Para agrupar as concepções de ambiente dos participantes, a análise da categoria de meio ambiente foi baseada nas concepções de Sauv  (1997). Essas concepções tipológicas não são excludentes, sendo a classifica o realizada através da concep o de maior ênfase na defini o.

Como já foi abordado no referencial teórico desta pesquisa, Sauv  (1997) identifica sete correntes sobre o ambiente: ambiente como natureza, como recurso, como problema, como meio de vida ou lugar para viver, como sistema, como biosfera e ambiente como projeto comunitário:

a) ambiente como natureza: Nessa concep o o ambiente   entendido como natureza original, dissociada do ser humano; entendida que deve ser respeitada, apreciada, admirada e preservada;

b) ambiente como recurso: Agrega a concep o que o ser humano deve gerenciar os recursos de acordo com os princípios da sustentabilidade, para que não falem para a atual e futuras gera es;

c) ambiente como problema: Os que entendem a natureza como problema se amparam na busca de alternativas para diagnosticar, intervir e remover o obstáculo para manter e/ou melhorar a qualidade de vida das pessoas;

d) ambiente como lugar para se viver: Nessa concep o o ambiente   compreendido como o lugar de vivência cotidiana dos humanos, ou seja, o ambiente do dia-a-dia, nas escolas, nas casas, no trabalho e no lazer e seus aspectos socioculturais, tecnológicos e componentes históricos.

e) ambiente como sistema: remete a ideia de espécie, permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as rela es entre seus componentes, como as rela es entre os elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situa o ambiental.

f) ambiente como biosfera: o ambiente como o conjunto de todos os ecossistemas da Terra. Essa concep o se baseia no ambiente como objeto de uma consciência planetária. Em um mundo de interdependência entre os seres vivos e inanimados, que necessita da solidariedade humana (SAUV , 1997) para sua preserva o.

g) ambiente como projeto comunitário: O ambiente como parte dos coletivos humanos, divino e político. Esse enfoque privilegia a solidariedade e a democracia pelo envolvimento individual e coletivo para que as comunidades evoluam, produzindo solu es adequadas.



Com base nas concepções definidas por Sauv  (1997), as respostas fornecidas pelos professores foram analisadas e classificadas, porém, observamos que os relatos poderiam ser categorizados em mais de uma corrente. Mantivemos a categoriza o na corrente a qual mais se adequou.

**Tabela 1-** Cita es dos professores segundo tipologia de Sauv  (1997).

CATEGORIA	RESPOSTAS
Ambiente como natureza	“Entendo como a natureza, por exemplo as águas, mares, rios, as florestas, o ar e ecossistemas” (P7)
Ambiente como recurso	“� o ambiente onde vivemos: a terra onde pisamos, o ar que respiramos e natureza onde estamos inseridos” (P3)  “ O meio ambiente � vida, pois nele encontramos todos os elementos da natureza e também os produzidos pelo homem, e o que acontece no ambiente interfere diretamente nas nossas vidas” (P10)
Ambiente como problema	
Ambiente como lugar para viver	“São os locais, os ambientes em que vivemos, nossa casa, nossa cidade, nossos ambientes rurais, enfim, é o meio onde vivemos” (P1)  “� todo o ecossistema onde vivemos” (P9)  “� o espaço onde vivemos e usufruímos e tudo que ele nos proporciona. � a fonte onde a natureza se desenvolve e interagem entre si” (P11)
Ambiente como sistema	“Tudo aquilo que envolve todas as formas de vida na Terra, bem como biomas e ecossistemas” (P8)
Ambiente coo biosfera	“Elementos relacionados com a vida na Terra” (P2)  “ Meio ambiente é o que nos envolve, desde seres com vida até os objetos” (P5)  “� um conjunto de fatores que permite a vida em suas mais diversas fases” (P4)
Ambiente como projeto comunitário	“ Meio Ambiente está relacionado diretamente com os seres vivos e as atividades humanas” (P6)

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base na fase exploratória da pesquisa.

Destacaram-se, dentre as definições apresentadas pelos professores, aquelas relacionadas às concepções de meio ambiente com *lugar para viver* e *biosfera*.

A concepção tipológica de ambiente como *lugar para viver* fica clara quando os professores, por exemplo, usam “São os locais, os ambientes em que vivemos, nossa casa, nossa cidade, nossos ambientes rurais, enfim, é o meio onde vivemos”. Nessa concepção, o ser humano caracteriza o senso de pertencimento, de apreciação nos seus aspectos socioculturais, tecnológico e históricos (SAUVÉ, 1997). Já o ambiente enquanto *biosfera* é caracterizado em um mundo de interdependência entre os seres vivos e inanimados que necessita ser preservado pelo ser humano (SAUVÉ, 1997).

As concepções de meio ambiente que apresentam *visão de lugar*, *biosfera*, *sistema* se relacionam com a intenção também da concepção *projeto comunitário*, ambas, mostram relações recíprocas entre natureza e sociedade, incluindo o homem como parte integrante do meio. Assim podem ser consideradas, conforme Reigota (1997), como globalizantes, pois caracterizam o ambiente com suas relações entre a natureza e a sociedade, englobando aspectos naturais, políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais.

O meio ambiente como *recurso*, também esteve presente dentre as concepções apresentadas por alguns professores. Nesse caso, o ambiente é percebido como fonte de recursos, como provedor do sustento e sobrevivência humana. O ambiente é percebido como recurso limitado, deteriorável e degradado, que pode ser gerenciado e administrado (SAUVÉ, 1997). O meio ambiente como *natureza* seguem característica do ambiente como meio natural, os rios, lagos e mares, os animais as plantas, a diversidade da vida, aspectos estes, que precisam ser respeitados, preservados.

Já o meio ambiente percebido como *problema* não aparece nas respostas dos professores. Esta concepção identifica o meio ambiente como nosso ambiente biofísico, ameaçado, é o sistema de suporte a vida, que sofre com a poluição e degradação ambiental (SAUVÉ, 1997).

Nos conceitos relacionados à concepção de meio ambiente como natureza, problema e recurso, percebe-se que o homem está dissociado do meio, devendo este respeitá-lo, preservá-lo, usá-lo para seu bem, demonstrando-se como concepções utilitaristas, ao mesmo tempo que naturalistas e antropológicas, como apresentado por Reigota (1997).

Contudo, Oliveira, et al. (2007) explicam que na busca por uma definição para o termo “meio ambiente”, surgem inúmeras possibilidades e isso pode gerar controvérsias. Assim, a percepção de meio ambiente ocorre quando acontece, por parte do ser humano, a tomada de consciência e de compreensão do todo, despertando a percepção do ambiente em que se está inserido (BEZERRA et al., 2008).

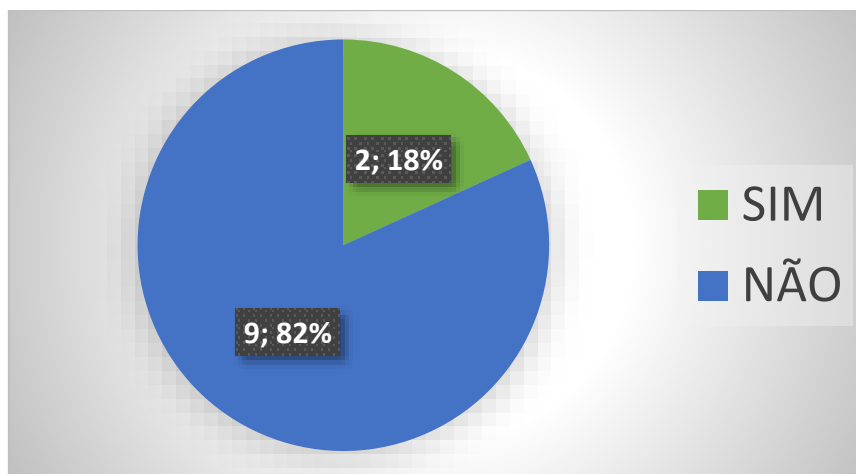
Segundo Reigota (1997) para que seja possível realizar atividades de educação ambiental, é necessário conhecer as concepções das pessoas sobre o meio ambiente.

Assim, a forma como se concebe o meio ambiente influencia diretamente no trabalho pedagógico, uma vez que define a prática pedagógica da Educação Ambiental e a seleção de conteúdo a ser inserido nesta prática. Portanto, conhecer as concepções, pode ser o ponto de partida para situar problemas ambientais, inclusive em espaços escolares.

Porém, Sato (2002) afirma em dizer que não existe o certo ou errado, são apenas concepções sobre o mundo. A autora também enfatiza que as pessoas podem utilizar uma técnica ou outra, através da ação e reflexão.

Na questão em que se deu enfoque ao trabalho interdisciplinar em relação ao Meio Ambiente, obtivemos o seguinte resultado.

**Gráfico 9** - Você teria dificuldade em trabalhar a temática Meio Ambiente de maneira interdisciplinar?



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Levando em consideração que para os participantes, a interdisciplinaridade trata-se de uma prática pedagógica a qual integram alguns conteúdos em mais de um componente curricular, observamos que dos 11 docentes, apenas dois (18%) afirmam terem dificuldade em trabalhar a temática Meio Ambiente de maneira interdisciplinar e,

nove (82%) dizem não ter dificuldades. Porém, não temos nenhum relato de alguma atividade realizada na escola de maneira interdisciplinar em EA.

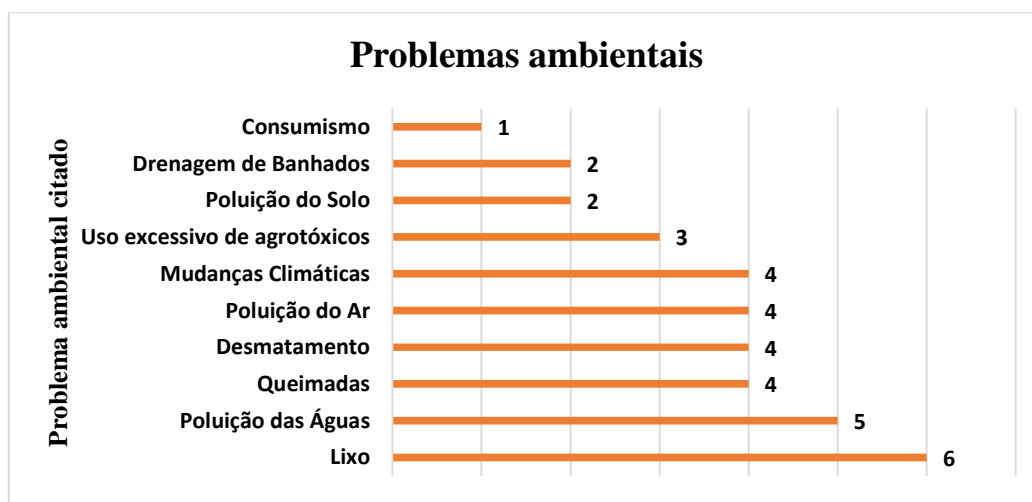
Percebe-se nesses dados que a maioria dos docentes não tem dificuldades em estabelecer relações de diálogo com seus pares, tornando as experiências coletivas fontes de construção de saberes. O que está faltando são as práticas coletivas voltadas para às questões ambientais.

Em uma abordagem mais específica, perguntamos aos sujeitos se eles viam alguma relação entre meio ambiente e saúde e todos responderam, sim. Porém, mesmo tendo a consciência da relação de meio ambiente e saúde, não destacam em suas aulas “Sim, tem relação. Quando o ser humano olha para natureza e a preserva, ver que ele precisa cuidar de si também, sua alimentação, sono, etc. Não costumo trabalhar em minhas aulas” (P7). Entretanto, outros dois docentes responderam que não costumavam relacionar esses temas durante suas aulas justificando estar preocupado com o conteúdo da disciplina propriamente dito e esquecem de questões que poderiam ser relacionadas ao Meio Ambiente e aos componentes curriculares.

A partir desses relatos, mais uma vez, torna-se perceptível que os participantes têm consciência da importância da abordagem da temática em discussão, mas, não é algo que esteja presente nos planejamentos de suas aulas. Dessa forma, seria de grande valia trazer a discussão da temática a esses professores, instigando-os aos debates e questionamentos da educação ambiental.

Perguntamos “ Você pode citar alguns problemas ambientais da atualidade”, as respostas que apareceram com maior frequência foram:

**Gráfico 10:** Problemas ambientais citados pelos docentes.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Observa-se que a maior parte dos professores não relacionam os chamados “problemas sociais” e os “problemas ambientais”, apenas um único professor mencionou o “consumismo”. Importante salientar, que as respostas obtidas são curtas, bastante objetiva e, apenas nos sugerem uma interpretação, podendo ser outra a intenção do respondente.

O lixo foi o problema mais citado pelos professores, seis docentes, seguido pela poluição da água mencionado por cinco professores; quatro professores citaram as queimadas, desmatamento, poluição do ar, mudanças climáticas; três professores mencionaram o uso excessivo de agrotóxicos, drenagem de banhados; dois professores citaram a poluição do solo. Importante salientar que nesta questão os professores citaram mais de um problema ambiental na mesma resposta.

A questão de número 18, solicitava aos professores que indicassem algum problema ambiental na região da escola pesquisada. A separação e destino incorreto do lixo, uso indiscriminado de agrotóxicos e mau uso da água foram os problemas mais apontados. Também, foram citados a drenagem de banhado, a falta de uma horta na escola, jardim e área verde na área escolar. Dois professores não identificam problemas nas proximidades da escola, e um professor não respondeu à pergunta, ou seja, dos 11 professores participantes, oito identificaram algum problema ambiental.

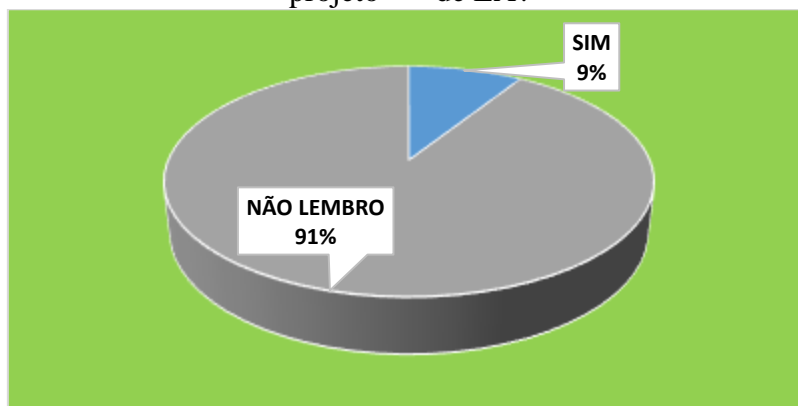
Esses dados vão ao encontro do resultado das concepções de (SAUVÈ, 1997) visto anteriormente, no momento em que não obtivemos respostas características do meio ambiente visto como *problema*. Para alguns professores não há problemas ambientais identificados na região da escola e, para outros, identificam, mas não os problematizam, não trazem para a discussão e reflexão em sala de aula o problema específico local, desperdiçando a oportunidade de o aluno pensar na realidade local e viabilizar uma ação construtiva para tal problema.

#### 5.4 ENVOLVIMENTO E INTERESSE À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Com o propósito de conhecer como os professores se envolvem e seu grau de interesse à Educação Ambiental perguntamos “Na sua escola, nos últimos cinco anos foi desenvolvido algum tipo de projeto de EA?”. Apenas um (9%) professor relatou que teria participado em um projeto de coleta seletiva de lixo, dez professores, equivalente a 91%

relataram “não lembrar” de nenhum projeto de EA desenvolvido nos últimos cinco anos na escola em que a pesquisa se desenvolveu, conforme a ilustração a seguir.

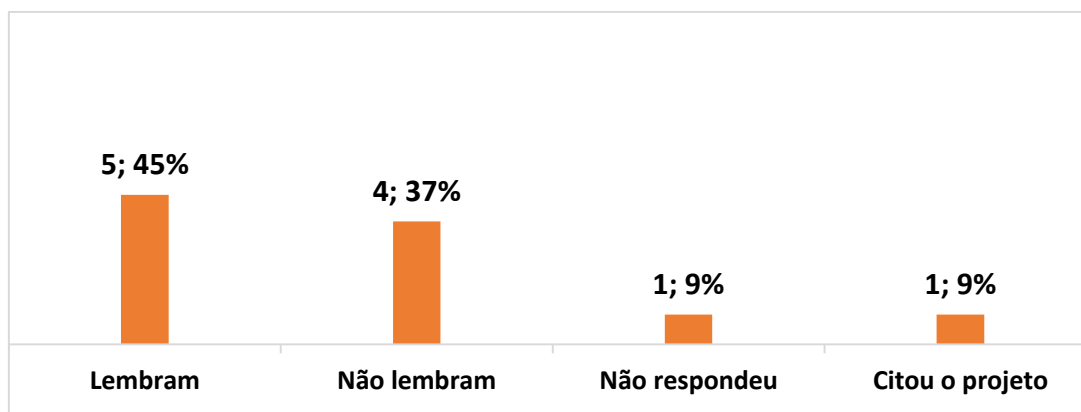
**Gráfico 11** - Na sua escola, nos últimos cinco anos foi desenvolvido algum tipo de projeto de EA?



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Na sequência foi perguntado aos professores se lembravam de qual teria sido o último projeto de EA que teriam participado. O resultado está representado no gráfico que segue e indica que o envolvimento dos professores é superficial.

**Gráfico 12** – Último projeto de EA que o docente participou.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Observamos que cinco professores (45%) responderam que lembram do último projeto que tenha participado sobre EA, porém, não citaram qual o projeto, quatro professores, ou seja, 37% não lembram quando foi o último projeto de EA que participou, um professor não respondeu à pergunta e, apenas um professor mencionou ter participado de um projeto sobre separação de lixo. Aqui podemos fazer um comparativo dessa questão com a questão anterior, onde dez dos onze participantes não lembravam de terem

participado de algum projeto de EA dos últimos cinco anos, o que nos leva pensar que esse percentual de 45% que lembram de ter participado, tenha mais de cinco anos.

A educação ambiental tem sido um componente importante para se repensar as teorias e práticas que fundamentam as ações educativas, dessa forma, perguntamos aos professores “Quando se tem iniciativa de algum projeto de EA, parte normalmente dos: professores, equipe diretiva, alunos, comunidade ou outros?”. As respostas foram unânimes em afirmar que essa iniciativa vem dos “professores”.

Questionamos os professores quanto à realização das atividades de EA na escola, de que forma são realizadas essas atividades. Foram oferecidas as seguintes alternativas para os docentes marcarem: projetos, componentes curriculares, ações externas, calendário pedagógico, outras atividades. O que nos chamou a atenção, foi que 64% dos professores citaram “projeto”, mas, se pensarmos nas respostas apresentadas nas questões anteriores as quais demonstraram que nos últimos cinco anos, poucos ou quase nada de projetos foram desenvolvidos, percebemos um equívoco ao relacionarmos as informações fornecidas pelos docentes quanto às maneiras de como são desenvolvidas atividades de EA nessa escola participante. Além de *projetos*, foi mencionado os *componentes curriculares* por três docentes, equivalendo a 27% como responsáveis pela realização dessas atividades, porém, não citaram quais os componentes curriculares. Vale ressaltar, que a escola pesquisada possui em sua grade curricular o componente curricular “Educação Agropecuária e Ambiental” e um (9%) professor marcou a alternativa *outras atividades*, sem mencionar quais.

Com o intuito de levar o participante avaliar o grau de interesse sobre a temática ambiental, no âmbito de interesse pessoal, da escola e do aluno sugeriu-se as questões de números 7,8 e 9, as quais considerou uma escala de 1 a 10 em que “1” significa total desinteresse e “10” significa total interesse. Para avaliar o resultado, foram somados os números (nota) atribuídos pelos sujeitos participantes da pesquisa e divididos pelo número total de participantes (11), obtendo-se uma média geral para cada categoria. O mesmo cálculo matemático foi realizado para as três questões (interesse pessoal, interesse da escola/gestão e interesse do aluno).

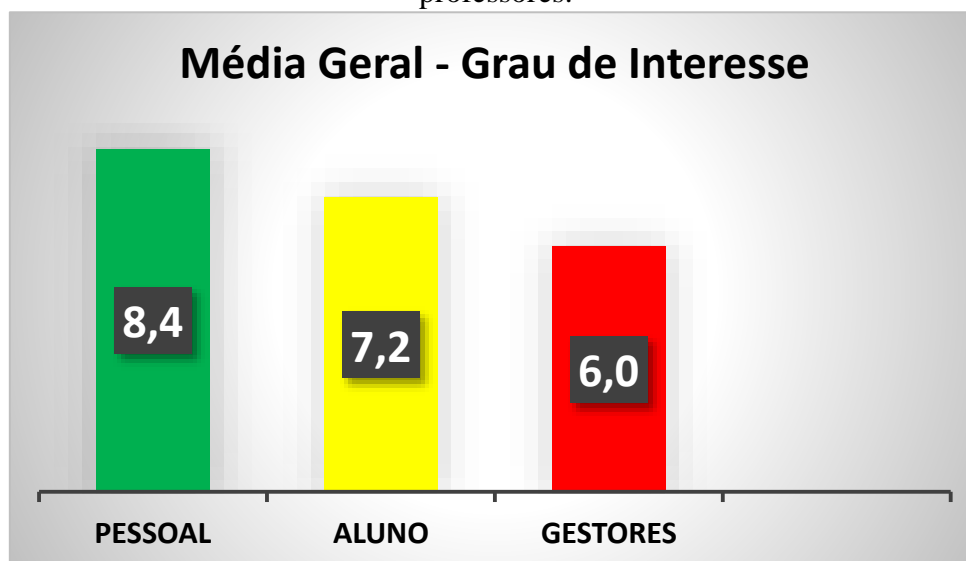
**Tabela 2** – Notas atribuídas ao olhar dos docentes em relação ao interesse pessoal, interesse da escola e interesse do aluno sobre EA.

PROFESSOR	INTERESSE PESSOAL	INTERESSE DA GESTÃO	INTERESSE DO ALUNO
P1	6	4	4
P2	8	8	8
P3	8	8	7
P4	10	8	8
P5	7	7	8
P6	10	3	10
P7	8	6	8
P8	8	6	8
P9	10	2	5
P10	9	7	7
P11	8	8	6
<b>MÉDIA TOTAL</b>	<b>8,4</b>	<b>6,0</b>	<b>7,2</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Assim, obtivemos seguintes resultados:

**Gráfico 13** – Interesse pessoal, interesse da escola e interesse do aluno na opinião dos professores.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Na opinião dos professores a temática ambiental desperta interesse menor aos gestores, a média geral que representa o interesse da escola foi 6,0. Quanto ao interesse dos alunos, foi obtido como média geral 7,2 e do professor 8,4.

Segundo Dikmann & Carneiro (2021) para que se construa uma educação ambiental crítica e emancipatória, o desafio e a responsabilidade estão postos para todos,



professores, alunos, equipe diretiva, pais, ou seja, todas instituições sócio-políticas pensada em suas múltiplas dimensões, em vista da proteção do planeta e da qualidade de vida de seus habitantes. Os dados apresentados nesse gráfico, nos instiga a refletir o quão distante estamos de efetivar a educação ambiental na escola.

Ao compararmos o grau de interesse obtido a partir da percepção dos professores às suas respostas em questões anteriores, observamos que o grau de interesse não é proporcional ao grau de envolvimento em ações de educação ambiental. Ainda, investigando o interesse do sujeito pela temática ambiental, inserimos no questionário uma questão com o propósito de averiguar e afinar ainda mais o grau de interesse do professor em buscar por iniciativa própria a preparação sobre a educação ambiental. Obtivemos como respostas de cinco (45%) professores “NÃO” buscam informações, seis (55%) professores responderam que buscam se informar, sendo que desses seis, cinco através de leitura e pesquisas e um professor relatou cursos e palestras.

Na questão de número 19 do questionário, sugerimos a seguinte pergunta: “Você sente alguma dificuldade na abordagem da temática? Se sim, quais as principais dificuldades?”. Abaixo segue alguns depoimentos que expressam a opinião dos professores sobre o tema.

“Não tenho muita dificuldade em abordar o assunto, mas, em mudar as ações das pessoas. Geralmente a concentração fica no nível da fala, do discurso, mas não em ações concretas para a preservação do meio ambiente” (P1).

“Na abordagem não, mas para que se coloque em prática” (P2).

“Falta de maior conhecimento na área” (P3).

“ Falta de conhecimento sobre a economia da água potável” (P4).

“ Dificuldade em colocar em prática os projetos” (P5).

“ Falta de formação na área e conhecimento pessoal suficiente” (P7).

“ Dificuldade em relacionar com os conteúdos da disciplina que leciono” (P8).

“ Dificuldade em colocar em prática o que vemos na teoria” (P9) e (P10).

“ Não é uma temática que gosto muito de trabalhar” (P11).

Como podemos observar nos depoimentos acima, os professores afirmam ter dificuldades em trabalhar as questões ambientais, principalmente no momento de pôr em prática uma ação ambiental. Mencionam a falta de formação na área ambiental e falta de afinidade com a temática.

Perguntamos sobre a questão ambiental e a pandemia da Covid-19 (questão 25), intitulada: “Em tempos de pandemia e aulas remotas, como você trabalhou a questão ambiental relacionada as questões da pandemia?”

Como se pode observar na Tabela a seguir, apenas um professor relatou não ter trabalhado nenhum assunto relacionado ao tema, os demais professores responderam em sua maioria a “*higiene pessoal*” seguido de “*água e saneamento*”.

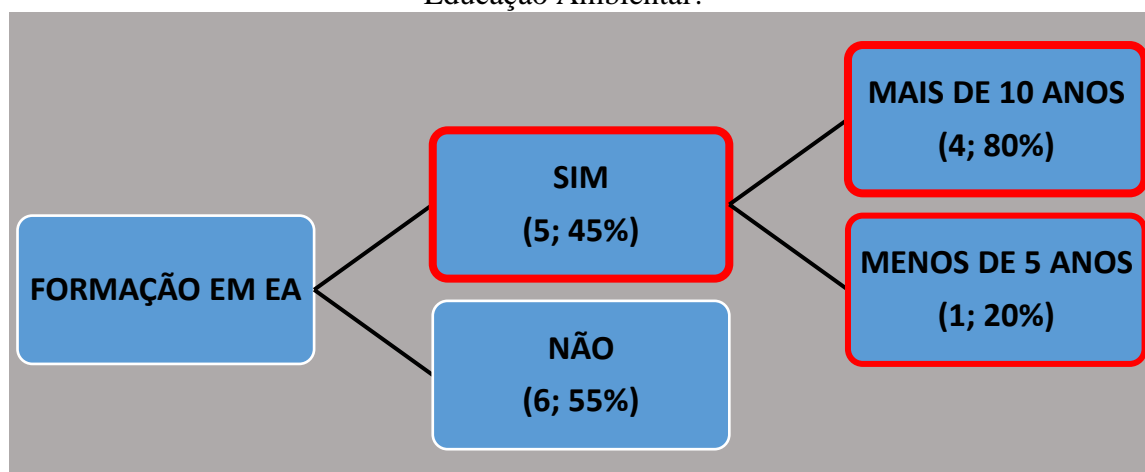
**Tabela 3-** Em tempos de pandemia e aulas remotas, como você trabalhou a questão ambiental relacionada as questões da pandemia?

ASSUNTO	NÚMERO DE PROFESSORES
Questões de higiene	7
Água e saneamento	4
Gases atmosféricos	1
Reciclagem do lixo	2
Respiração e energização	1

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Como o grau de preparação dos educadores ambientais tem uma relação direta com o acesso a cursos e atividades de formação e capacitação, sugerimos a questão de número 26, intitulada: “Você já realizou algum curso de formação ou extensão específica em Educação Ambiental?”

**Figura 4 -** Você já realizou algum curso de formação ou extensão específica em Educação Ambiental?”



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da análise dos questionários.

Como podemos observar, 55% dos professores ou seja, seis dos participantes não realizaram nenhuma formação em EA. Cinco ( 45%) professores informaram que realizaram algum curso ou extensão específica em Educação Ambiental, desses, quatro

professores, equivalente à 80% dos que responderam “Sim” realizaram a mais de 10 anos a formação, apenas um docente (20%) realizou a formação em EA a menos de 5 anos.

Procuramos saber também, qual seria a preferência de capacitação desses sujeitos caso a escola oferecer formação em EA. Sugerimos várias alternativas e perguntamos: “Considerando uma escala de 1 a 6, enumere em ordem de sua preferência sendo “1” significa total preferência e “6” significa menor preferência. Se a escola oferecer algum tipo de formação em EA, você tem preferência em: “Oficinas”, “Seminários”, “Formação com palestras”, “ Grupos de estudo”, “Cursos”, “Outras formas de preparação”. Nem todos os participantes tiveram a compreensão da pergunta, apenas dois participantes enumeraram conforme preferência para capacitação de acordo com o propósito da questão, os demais participantes assinalaram apenas uma sugestão. Dessa maneira, as respostas não corresponderam os objetivos, mas, mesmo dessa forma, foi possível observar que a maioria dos professores manifestaram interesse pelas “oficinas” e “curso”.

Sato (2001) complementa essa discussão ao expor a preocupação em torno da formação sólida de professores, ao afirmar que objetivos da formação de professores em educação ambiental deve visar ao preparo de um docente voltado às exigências formativas para qualquer professor, além daquelas relativas à complexidade diferencial da área do conhecimento. Em outras palavras, o professor deve ter uma qualificação que o capacite a interagir com o aluno, principalmente através do diálogo.

Ainda, segundo Medina (2001), essa capacitação consiste em propiciar a vivência da Educação Ambiental no processo dessa formação, por meio de um instrumental adequado, de modo que professores possam alcançar autonomia e buscar os melhores rumos para sua formação. Contudo, faz-se necessário planejar o curso de modo a promover a assimilação, mais do que teorias, debates e discussões, de práticas e metodologias que estimulem a participação e sejam replicadas na escola.

## 6 PROPOSTA FINAL: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE

Por se tratar de um Mestrado Profissional, espera-se a elaboração de um “produto” final como pré-requisito de conclusão de curso, que na proposta do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS “não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.28). O produto é entendido como um resultado da pesquisa aplicada<sup>5</sup> e, pode ser orientado por dois eixos: uma intervenção ou um diagnóstico.

Sobre a intervenção, Sartori e Pereira (2019) definem como sendo uma forma de presença concreta que reflete uma ação participativa de primeira ordem. Já o diagnóstico, determina uma situação ou fenômeno educacional em espaços formais ou não formais onde o pesquisador busca compreender o atual estágio em que se encontra o objeto pesquisado.

No início do projeto de pesquisa havíamos almejado a intervenção como proposta final desta dissertação, proporcionando formação e/ou materiais sobre Educação Ambiental Escolar de forma que auxiliasse os professores dos variados componentes curriculares elaborada a partir dos instrumentos de coleta como entrevistas e questionários.

No entanto, ao longo do processo de construção do projeto nos deparamos com as medidas preventivas de combate ao novo Coronavírus, incluindo distanciamento social pela Covid-19, o fechamento das unidades escolares e teletrabalho dos professores. Em consequência disso, compreendemos que esta intervenção deveria ser adaptada para diagnóstico e que usaríamos somente os questionários como método de coleta de dados, já que, os encontros presenciais não seriam possíveis diante do cenário da pandemia.

Dessa forma, a partir da análise do tema proposto, contribuir mediante realização de um diagnóstico sobre a percepção dos professores em relação à Educação Ambiental, que poderá apresentar possibilidades ou até mesmo deixar uma análise propositiva de atividades pedagógicas na área ambiental.

---

<sup>5</sup> Entende-se por pesquisa aplicada, a pesquisa que abrange estudo elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem (GIL, 2010, p. 26).

### Nesse sentido, o diagnóstico é entendido

Como parte de um esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente. Sem um diagnóstico de qualidade, dificilmente poderemos avançar no enfrentamento dos problemas que nos desafiam como educadores(as) (SARTORI; PEREIRA, 2019, p.30).

Dessa forma, após a fase exploratória do estudo, foi diagnosticado que os docentes participantes têm a preocupação de discutir as questões ambientais o que demonstra que compreendem a importância dessas questões para a formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, foi percebido que a grande maioria não entende claramente o significado da Educação Ambiental, provocando uma distorção na sua execução. Observa-se uma barreira quanto a aplicação de atividades relacionadas a este tema. Percebe-se que os professores têm o conhecimento sobre o tema, mas, tampouco ou nada participam e nem são oferecidas capacitações referentes aos mesmos. A temática da EA não está incluída como temas transversais em seus planos de aula.

De acordo com esse diagnóstico, entendemos que há uma necessidade de articulação de ações educativas e capacitações aos educadores para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental, de maneira que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva a criticidade dos mesmos, gerando novos conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo para a preservação do meio ambiente. Percebe-se a necessidade de proporcionar a esses professores momentos de formação continuada, em que tal formação seja significativa para os mesmos, voltando-os à inserção da temática ambiental na prática pedagógica.

Na EA, as mudanças requeridas no processo de formação, no sentido da transformação de atitudes e valores e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos professores ocorrem por meio de um trabalho a médio e longo prazo. Nesse sentido, junto ao relatório com os resultados que serão entregues à Secretaria Municipal de Educação, apresentaremos sugestões que estimulem os professores à essa mudança, com o intuito não só a aquisição de conhecimento, mas a compreensão das inter-relações entre seres humanos, sociedade e natureza.

**Quadro 11** - Ações propositivas que contribuem na qualificação do professor na área da Educação Ambiental.

Implantações de projetos e programas de EA do governo federal (Formação de Educadoras(es) Ambientais, Coletivos Educadores, Salas Verdes, Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, Com-Vidas, entre outros);
Participação dos professores e gestores nos grupos de pesquisa das universidades;
Parceria entre a escola e a Secretaria Municipal de Meio Ambiente;
Palestras, discussões, oficinas pedagógicas com o intuito de proporcionar subsídios para a inserção da temática em sala de aula, na prática diária dos professores, abordando temas como: sustentabilidade, consumo, recursos naturais, crise ambiental, efeito estufa, preservação dos mananciais, da mata ciliar, o descarte correto do lixo, coleta seletiva, reciclagem, dentre outros;
Investir na ambientalização do espaço escolar, visando o bem-estar na sala de aula e a construção de uma horta escolar para aproveitamento pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do diagnóstico.

As sugestões acima mencionadas estimulariam discussões sobre a problemática socioambiental e sua inserção no projeto político-pedagógico da escola, bem como, a reflexão sobre suas práticas e ações coletivas tanto na escola, quanto na comunidade, potencializando os processos de mudança requeridos pela EA. Entretanto, a pandemia impediu a realização de oficinas e rodas de conversas, as quais, possivelmente trariam outros resultados, conforme planejados inicialmente para este estudo.

Nóvoa (1995) observa que o aprender contínuo é essencial, tanto para a própria pessoa como agente de transformação, quanto para a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Embora, transformar a teoria e os discursos em ações pedagógicas ainda é um grande desafio.

Com isso, após a apresentação do presente trabalho para a banca, serão realizados os ajustes requisitados e, posteriormente, será elaborado e encaminhado à Secretaria de Educação do município de Ipiranga do Sul, um relatório com os principais dados da pesquisa e a sugestão de elaboração de uma política pública de formação aos docentes.

Feitas as apresentações da proposta final da pesquisa, o próximo capítulo refere-se as considerações finais do trabalho e suas reflexões sobre os assuntos tratados.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM OLHAR DO EDUCADOR PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao tecer as considerações finais relembramos de todo o percurso da pesquisa, assim é possível destacar os principais aspectos identificados no decorrer do estudo e que culminaram para os resultados aqui pontuados.

As pesquisas analisadas pelo “estado do conhecimento” realizado neste estudo apontam que os indivíduos possuem diferentes percepções sobre as questões ambiental e essas percepções estão diretamente associadas ao tipo de interação que o ser humano tem com os ambientes da natureza. E este estudo descrito nessa dissertação permitiu conhecer melhor o perfil dos docentes no tocante à atuação socioambiental. Da mesma forma, a literatura de referência utilizada aqui permitiu analisar a relação dos sujeitos participantes com a EA.

Com base no questionário aplicado junto aos docentes participantes da pesquisa foi possível traçarmos o perfil destes profissionais, o que nos permitiu caracterizá-los como um quadro de professores experientes na docência sendo atuantes próximos a 20 ano ou mais, sendo a maioria efetivos (concursados) que buscam formação continuada, todos com especializações, porém, nenhuma formação na área ambiental.

Os resultados da presente pesquisa retratam que na percepção dos professores de Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Municipal Dom João Becker situada no município de Ipiranga do Sul – RS ainda não é desempenhada com a promoção e o apelo necessários. Apesar das leis e políticas públicas de EA, pode-se dizer que existe lacunas na inserção da temática ambiental como tema transversal presente nas aulas das diferentes áreas do conhecimento.

Observa-se que o grupo de professores se referem a EA ligado ao meio ambiente natural. As respostas apontam uma perspectiva de EA que busca oferecer informações sobre o meio ambiente com a finalidade da conservação da natureza, recursos naturais e conscientizar sobre os problemas ambientais de maneira informativa, com um enfoque ecológico nas discussões ambientais, deixando de lado a perspectiva econômica, política, cultural e social ao discutir a questão ambiental.

Percebemos que a maioria dos professores que participaram da pesquisa enfatizaram o meio ambiente, segundo as concepções de (SAUVÈ, 1997), numa *visão de lugar, biosfera*, as quais se relacionam com a intenção também da concepção *projeto comunitário*, ambas, mostram relações recíprocas entre natureza e sociedade, mesmo que

de forma subjetiva nas respostas os professores, incluindo o homem como parte integrante do meio.

Este estudo, vislumbrou como os professores percebem a educação ambiental na escola, apoiando-se na construção de um diálogo com algumas reflexões que envolvem a escola e o professor frente à educação ambiental. A análise dos dados evidencia contradições, pois os professores apontam interesse dos estudantes e de si próprios em relação à educação ambiental, apesar de não perceberem suficientes nem os projetos escolares nem a formação de professores.

Nesse sentido, as análises dos instrumentos utilizados na pesquisa, nos permitiram evidenciar que a EA não está de fato inserida nos conteúdos ou distribuída nas diferentes áreas do conhecimento e, sim, que surge como um tema que se esgota na atividade desenvolvida.

Claramente se visualiza que o professor sabe da importância da EA, embora têm consciência que a EA não é desenvolvida como deveria, onde não há efetivamente o desenvolvimento de uma prática educativa que integre disciplinas. O modo como a Educação Ambiental é praticada na escola e nas salas de aulas, é de forma extracurricular, sem continuidade, descontextualizada e fragmentada. Os professores apontam a falta de interesse da gestão escolar em promover atividades que envolvam as questões ambientais.

A falta de uma formação direcionada aos professores sobre como utilizar os problemas locais ou como inserir as questões ambientais nos diferentes conteúdos distribuídos no currículo, dificultam ainda mais a efetivação da EA como uma atividade presente na prática pedagógica.

De uma forma geral, podemos evidenciar através da pesquisa realizada que existem desafios no Ensino Fundamental Anos Finais quanto a Educação Ambiental e se faz necessária articulação de ações educativas, condições adequadas e capacitações aos educadores para que possam trabalhar temas e atividades de educação ambiental, de maneira que possibilite a conscientização dos alunos e desenvolva a criticidade dos mesmos, gerando novos conceitos e valores sobre a natureza, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

Para que aconteça momentos de aprendizagem significativa é necessário muito mais que uma comemoração do dia da árvore, dia do meio ambiente, inserir uma discussão ambiental somente porque surgiu casualmente um “texto sobre meio ambiente” no livro didático durante a aula, relatos postos pelos professores como ação



pedagógica. Os professores buscam, sem dúvida, inserir as questões ambientais, mas, abordagens esporádicas da temática ambiental não proporciona a construção de um conhecimento reflexivo, mas sim, encaixe de temas de acordo com a sua disponibilidade.

E ainda, evidencia a necessidade de novos rumos no âmbito da EA, pois, o que se pode perceber aqui é uma educação aprisionada a um currículo descontextualizado, com uma visão distorcida de projeto e ausência de atitudes educacionais sobre EA, o que não caracteriza a EA como tema transversal, exigido em lei.

Por fim, percebeu-se a necessidade de proporcionar a esses professores momentos de formação continuada, em que tal formação seja significativa para os mesmos, voltando-os à inserção da temática ambiental na prática pedagógica produzindo ações que gerem resultados para dinamizar as políticas em EA na escola.

Compreende-se, portanto, que questionamentos foram respondidos, no entanto, outras inquietações surgiram, e para mim, enquanto pesquisadora da Educação Ambiental, acredito que o objetivo principal, investigar a percepção docente em relação à Educação Ambiental Escolar, foi alcançado e que esse estudo dará a sua contribuição para inserção de uma prática crítica e transformadora em relação à Educação Ambiental na escola participante.

## REFERÊNCIAS

AMANTE, F. A. **Carta de enchente da Praça da Bandeira e Tijuca**. 2001. 11º 0 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Faculdade de Geografia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

AMARO, A; PÓVOA, A; MACEDO, L. **A arte de fazer questionários. Metodologias de investigação em educação**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Departamento de Química. 2004/2005. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12704/TCCE\\_GE\\_EaD\\_2014\\_SILVA\\_CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12704/TCCE_GE_EaD_2014_SILVA_CRISTIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 09/07/2020.

ARAÚJO FREIRE, A. M. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In: NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. de L. (Orgs.). **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

\_\_\_\_\_ **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base Nacional Comum Curricular: O Que Se Mostra De Referência À Educação Ambiental? **Edição Especial para o X Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental - EDEA Vol. 23, n. 2, 2018**.

BEZERRA, T. M. O.; FELICIANO, A. L. P.; ALVES, A. G. C. **Percepção ambiental de alunos e professores do entorno da estação ecológica de Caetés – região metropolitana do Recife -PE**. Revista Biotemas, Florianópolis, SC, v. 21, n.1, p. 147-160, 2008.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOFF, L. Ecologia: **Grito da Terra, Grito dos Pobres**. São Paulo: Ática, 1996.

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

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 196/96, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, v.10,1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9795 de abril de 1999**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas de Diretrizes da Educação Ambiental para o ensino formal** – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de EA das Secretarias Estaduais e Municipais (capitais) de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3. ed. Brasília: MMA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA** / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017.

\_\_\_\_\_. **Rio+20** Comitê Nacional de Organização Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável Rio de Janeiro, 13-22 de junho de 2012. Disponível em: <[http://www.rio20.gov.br/sobre\\_a\\_rio\\_mais\\_20/rio-20-como-chegamos-ate-aqui.html](http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20/rio-20-como-chegamos-ate-aqui.html)>. Acesso em: 21/09/2020.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. (Org.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

DIAS, L. S; LEAL, A. C; CARPI. S.J. (Orgs.). **Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas**. Tupã: ANAP, 2016.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9ª.ed., 2010.

DICKMANN, I; RUPPENTHAL, S. **Educação Ambiental Freiriana: pressupostos e método**. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, v. 18, n. 30, jan./jun. 2017.

DURKHEIM, É. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en education**. Madrid.Ediciones Morata S.A. 1990.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.79, pp.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 09/09/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e pratica da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, R.E.; RIBEIRO, K.C.C. Educação e percepção ambiental para a conservação do meio ambiente na cidade de Manaus uma análise dos processos educacionais no Centro Municipal de Educação Infantil Eliakin Rufino. **Revista Eletrônica Aboré - Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo Manaus**, n. 3, nov. 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/26883897/educacao-e-percepcao-ambiental-para-a-conservacao-do-meio->>. Acesso em: 05/06/2020.

FROEHLICH, D. C. **A educação ambiental em contexto.** Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra.** Petrópolis, Ed. Fundação, São Paulo, 2000.

GANDIN, D. Planejamento como pratica educativa. 8º ed. São Paulo: Edições Loyola. 1995.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Método e técnica de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

GUENTHER, M. Como será o amanhã? O mundo pós-pandemia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental.** Edição Especial: EA e COVID-9. São Paulo. v. 15 n.4, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10766>>. Acesso em: 30/09/2020.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas: Papius, 1995.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas, Sp: Papius, 2007.

HOUAISS, A.; M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKATOS, E.; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B. (org.). **Pensamento Complexo, Dialética, e Educação Ambiental.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 72-103.

LEFF, E. **Discursos sustentáveis.** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola teoria e prática**. 5 ed. Editora Alternativa, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. C. F. B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. C. F. B.; LAYRARGUES; Philipe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAIA. C. M; BORRMANN. L; ALVES. V. N; Isolamento Social Muda A Dinâmica Do Meio Ambiente Durante A Pandemia. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico – ComCiências**. São Paulo: Unicamp: julho. 2020. Disponível em: <https://www.comciencia.br/isolamento-social-muda-a-dinamica-do-meio-ambiente-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 12/11/2020.

MEDEIROS, B. **A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Revista Faculdade Montes Belos, v.4, n.1, set.2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHELOTTI, G. Metas do Milênio – O planeta e o futuro. **Desafios do desenvolvimento**, São Paulo, v. 2, n. 13, ago. 2005. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=937:reportagens-materias&Itemid=39](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=937:reportagens-materias&Itemid=39)>. Acesso em 23/09/2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Site oficial do Ministério do Meio Ambiente**. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/historico-brasileiro.html>>. Acesso em: 22/09/2020.

MOUSINHO, P. Glossário. In: Trigueiro, A. (Coord.) **Meio ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: 09/03/2020.

MORALES, A.G. **A Formação Do Profissional Educador Ambiental: Reflexões, Possibilidades E Constatações**. Ponta Grossa: Ed. VEPG, 2009.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 23/11/2019.

MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – **REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, UFRGS, 2015.

MULLER, P. SUREL, Y. **A análise das Políticas públicas**. Trad. A. Bavaresco, A.Ferraro, Pelotas: Educat, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, M. **Educação ambiental no Brasil**. Portal Ambiente Legal, 2015. Disponível em: <<http://www.ambientelegal.com.br/educacao-ambiental-no-brasil/>>. Acesso em: 08/07/2020.

OLIVEIRA, A. L.; OBARA, A. T.; RODRIGUES, M. A. **Educação Ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, Espanha, v. 6, n. 3, p. 471-495, 2007.

OLIVEIRA, E. M. O Que fazer interdisciplinar. In: **A Educação Ambiental: uma possível abordagem**. Brasília, Edições IBAMA, 2000.

ONU BR- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 21/09/2020.

PEREIRA, V. A. **O que será o amanhã?** Educação ambiental na América Latina e Caribe, justiça Ambiental e COVID-19. Juiz de Fora, MG: Garcia, 2020.

\_\_\_\_\_. **Existências ameaçadas: A Educação Ambiental em tempos de COVID-19**. Revista Brasileira de Desenvolvimento. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-337> > Acesso em: 08/06/2020.

PERINI, A. G. **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom João Becker, Ipiranga do Sul, 2020.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAUVÉ, L. A Educação ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. Revista de Educação Pública, v. 6, n. 10, p. 72-103, jul. /dez. 1997.

\_\_\_\_\_. A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta do EDAMAZ. In Sato, Michele e Santos, J.E. (orgs) A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora. São Carlos, RIMA, 2000.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: \_\_\_\_\_. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 05/02/2020.

STAHNKE, L. F. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL É UM PROCESSO QUE INICIA COM A PERCEPÇÃO DO AMBIENTE? **Educação ambiental em Ação**, n. 45, set. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1562>>. Acesso em 20/09/2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>> Acesso em: 21/09/2020.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

ZAKRZEWSKI, S. B. B. **A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professoras e professores das escolas rurais**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

\_\_\_\_\_. S.B.B. (Org.). A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais. 1. ed. Erechim: Edifapres, 2003. 128p.

**APÊNDICE A – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO  
ENVOLVIDA**

Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **DEJAIR PASA**, representante legal da instituição **Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ipiranga do Sul** envolvida no projeto de pesquisa intitulado “ **Educação Ambiental na Escola: um estudo da percepção docente**”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e as demais legislações vigentes.

---

**Assinatura do Pesquisador Responsável**

---

**Assinatura e Carimbo do Responsável da Instituição**



**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Projeto de Pesquisa:

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO  
DOCENTE**

Pesquisadora responsável: Fabiane Turella PedrozoTomassini

E-mail: fa.pedrozo@hotmail.com

Tel: (54) 991535119

Orientadora da pesquisadora: Isabel Rosa Gritti

Prezado(a) participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Educação Ambiental na Escola: um estudo da percepção docente, no município de Ipiranga do Sul. Que será desenvolvida pela discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS – Campus Erechim, sob orientação da Professora Dra. Isabel da Rosa Gritti.

O objetivo central do estudo é investigar a percepção docente em relação à Educação Ambiental Escolar.

O convite a sua participação se deve por fazer parte do quadro de professores municipais dos Ensino Fundamental Anos Finais da escola a qual se desenvolve a pesquisa. Sua participação tem importante relevância pois, a partir da sua percepção em relação as questões ambientais será possível discutir o ensino de Educação Ambiental na escola e a aplicabilidade dessa prática, e assim, apresentar um diagnóstico a partir da análise de dados.

A participação na pesquisa poderá causar riscos imediatos aos participantes como a frustração no momento de responder o questionário, gerando certo desconforto se em algum momento não saber o que responder ou não se sentir à vontade para falar sobre o que pensa em relação ao tema. As medidas a serem adotadas nesta situação se basearão em deixar esclarecido ao participante que ele poderá deixar questões sem respostas, bem como, não é obrigatório responder o questionário. O risco posterior a pesquisa poderá ser em relação a possível identificação da identidade da escola e dos participantes através da escrita do trabalho final, entretanto, será observado atentamente para que isto não ocorra.

Para evitar a identificação dos participantes, não serão utilizados nomes, mas sim números ou codinomes, garantindo que haverá confidencialidade dos participantes. E se houver alguma escrita que poderá ser associada a determinado participante, esta não será utilizada.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em pastas de arquivo, no computador pessoal da pesquisadora.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder um questionário. O tempo de duração é de aproximadamente 20 minutos. Em função do momento de pandemia pela Covid-19, os participantes poderão estar em risco de contaminação com o vírus, entretanto, para amenizar esse risco, os participantes receberão os questionários por e-mail. Nesse sentido, prevê o risco característico de meios eletrônicos como link hackeado e vazamento de senha. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Nesse sentido, é importante que o participante guarde em seus arquivos uma cópia do documento (TCLE) em formato digital.

Ao final da pesquisa, será realizado um backup e o material coletado armazenado em dispositivo físico, HD externo, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Este material será mantido sob tutela da pesquisadora por período de 5 anos, após este período os papéis serão incinerados e dados digitais serão apagados.

O benefício relacionado com a sua colaboração é crucial para o êxito nesta pesquisa. E ainda, possibilitará um diagnóstico com possibilidades de sugerir uma proposta de ação futura, contribuindo com a metodologia didática do professor referente a temática e conseqüentemente ensino-aprendizagem dos estudantes.

Referente a devolutiva dos resultados da pesquisa será organizada em forma de relatório, onde será entregue aos gestores municipais e aos participantes da pesquisa, ficando a pesquisadora disponível para demais esclarecimentos.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Desde já agradecemos sua participação.

Erechim, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Pesquisadora

Mestranda Fabiane Turella Pedrozo Tomassini

Endereço para correspondência: Rua João Carlos Machado, Nº 570 – Ap. 101 – Residencial Castelo – Centro – Getúlio Vargas – RS – CEP: 99930-000

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 46001021.7.0000.5564

CEP/UFFS – Parecer de Aprovação Nº 4.723.710 em 20/05/2021.

**APÊNDICE C** - Questionário destinado à caracterização do perfil dos docentes participantes e ao estudo de suas percepções em relação à temática ambiental.

**BLOCO 01 (Dados etários e demográficos, componente curricular, carga horária)**

Idade

- ( ) Entre 25 e 35 anos  
 ( ) Mais que 35 anos  
 ( ) Mais que 50 anos

Sexo

- ( ) Masculino  
 ( ) Feminino

Sua residência localiza-se no:

- ( ) Município que está inserida a escola a qual a pesquisa está sendo realizada  
 ( ) Outro município

Tempo de atuação no magistério. \_\_\_\_\_ anos.

Formação Profissional:

- ( ) Ens. Médio- Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 ( ) Graduação - \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 ( ) Especialização - \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 ( ) Mestrado - \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
 ( ) Doutorado - \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Qual componente curricular atua? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal de trabalho. \_\_\_\_\_ horas (ambas escolas).

Carga horária semanal de trabalho na escola onde se desenvolve a pesquisa. \_\_\_\_\_ horas.

**BLOCO 02 (Percepção em relação à Educação Ambiental)**

1- O que você entende por Educação Ambiental (EA)?

2- Você tem conhecimento sobre a inserção da EA no Projeto Político Pedagógico da escola?

- ( ) SIM ( ) NÃO

3- Na sua escola, nos últimos cinco anos foi desenvolvido algum tipo de projeto de EA?

- ( ) NÃO ( ) NÃO LEMBRO ( ) SIM – QUAL? \_\_\_\_\_

4- Quando se tem iniciativa de algum projeto de EA, parte normalmente dos:

- ( ) professores ( ) equipe diretiva ( ) alunos ( ) comunidade ( ) outros

5- Você lembra de qual foi o último projeto de EA que tenha participado?

6- Para você, a EA deve começar a ser desenvolvida em que série?

Ed. Infantil       1º ano – Ens. Fund.       3º ano do Ens. Fund.

6º ano – Ens. Fund.       Ens. Médio.       Não deve ser trabalhada na escola.

7- Considerando uma escala de 1 a 10 em que “1” significa total desinteresse e “10” significa total interesse, que grau mais expressa atualmente o seu interesse pessoal pelo tema EA, em sua opinião? \_\_\_\_\_

8- Considerando uma escala de 1 a 10 em que “1” significa total desinteresse e “10” significa total interesse, que grau mais expressa atualmente o interesse da escola pelo tema EA, em sua opinião? \_\_\_\_\_

9- Considerando uma escala de 1 a 10 em que “1” significa total desinteresse e “10” significa total interesse, que grau mais expressa atualmente o interesse do aluno pelo tema EA, em sua opinião? \_\_\_\_\_

10- Na escola quando é realizada atividades de EA, são realizadas por meio de:

projetos       componentes curriculares       ações externas       calendário pedagógico       outras atividades

11- Considerando uma escala de 1 a 6, enumero em ordem de sua preferência sendo “1” significa total preferência e “6” significa menor preferência. Se a escola oferecer algum tipo de formação em EA, você tem preferência em:

Oficinas       Seminários       Formação com palestras       Cursos

Grupos de estudos       Outras formas de preparação \_\_\_\_\_

12- Por sua própria iniciativa, você busca a preparação sobre EA?

Não

SIM - de que tipo?

Oficinas       Seminários       Formação com palestras       Cursos       Grupos de estudos       Outras formas de preparação \_\_\_\_\_

13 - Existe motivação para o trabalho de EA na escola?

Desde que seja em atividades extraclasse

Apenas na semana do meio ambiente

Sim, através de palestras em épocas específicas

Sim, sempre

Apenas para o prof. de Ciências

Sim, em algumas disciplinas

Nunca

14- Na sua opinião, professores podem contribuir para que os alunos criem cultura de preservação ambiental?  SIM       NÃO

15- Na sua opinião, professores de todos os componentes curriculares podem ser educadores ambientais?  SIM       NÃO

16) Você acha que teria dificuldades em trabalhar a temática Meio Ambiente de maneira interdisciplinar?  SIM       NÃO

17) Você tenta relacionar o conteúdo de suas aulas com temas de EA?  
( ) SIM Se sim, que temas são abordados? E que forma são abordados?  
( ) NÃO Se não, por quê? \_\_\_\_\_

18- Você identifica algum problema ambiental na região da escola?

19- Você sente alguma dificuldade na abordagem da temática? Se sim, quais as principais dificuldades?

20- Você pode citar alguns problemas ambientais da atualidade.

21- Que sentido e importância atribuem à educação ambiental na escola?

22- O que você entende por Meio Ambiente?

23) Você vê relação entre o tema meio ambiente e saúde? Você costuma relacioná-los em suas aulas?

24- Na sua opinião, o professor está preparado para ser um educador ambiental?

25- Em tempos de pandemia e aulas remotas, como você trabalhou a questão ambiental relacionada as questões da pandemia?

Alguns exemplos: ( ) aumento do lixo hospitalar; ( ) gases atmosféricos; ( ) água e saneamento ( ) questões de higiene...

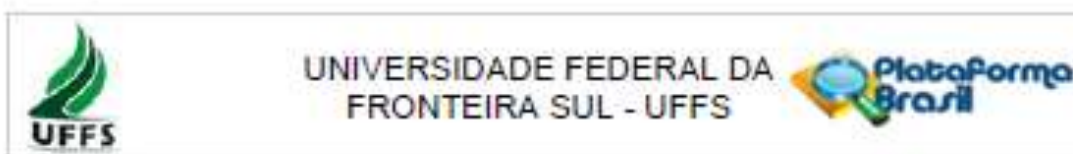
Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26- Você já realizou algum curso de formação ou extensão específica em Educação Ambiental?

( ) Não ( ) SIM – Ano: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS

Plataforma  
Brasil

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOCENTE

**Pesquisador:** FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 46001021.7.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.723.710

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto analisado em 4ª versão, o qual havia sido avaliado pelo colegiado como "pendente ad referendum", de acordo com o parecer nº 4.718.523.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Investigar a percepção docente em relação à Educação Ambiental Escolar.

**Objetivos Secundários:**

- Caracterizar os sujeitos da pesquisa e sua relação com o campo de estudo;
- Identificar a forma como os sujeitos percebem e se percebem no meio ambiente;
- Apresentar um diagnóstico a partir da análise de dados.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Riscos:**

A participação na pesquisa poderá causar riscos imediatos aos participantes como a frustração no momento de responder o questionário, gerando certo desconforto se em algum momento não saber o que responder ou não se sentir à vontade para falar sobre o que pensa em relação ao tema. As medidas a serem adotadas nesta situação se basearão em deixar esclarecido ao participante que ele poderá deixar questões sem respostas, bem como, não é obrigar a responder o questionário. Além disso, a pesquisadora tomara os devidos cuidados éticos em vista de minimizar a possibilidade do acontecimento dos riscos identificados, atentando-se para as

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco de Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

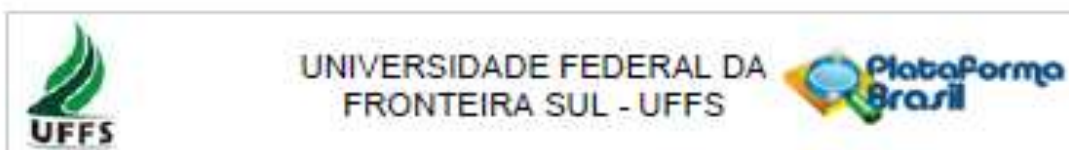
CEP: 89.815-809

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Termo: 4.723.710

palavras escolhidas na construção dos instrumentos de coleta de dados, os quais, ficarão armazenados em pastas de arquivo, no computador pessoal da pesquisadora. O risco posterior a pesquisa poderá ser em relação a possível identificação da identidade da escola e dos participantes através da escrita do trabalho final, entretanto, será observado atentamente para que isto não ocorra. Para evitar a identificação dos participantes, não serão utilizados nomes, mas sim números ou codinomes, garantindo que haverá confidencialidade dos participantes. E se houver alguma escrita que poderá ser associada a determinado participante, esta não será utilizada. Ressalta-se também, que os materiais coletados ficarão sob tutela, única e exclusivamente, da pesquisadora. E se caso, mesmo com todos esses cuidados, ocorrer a identificação ou vazamento de dados da pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação será imediatamente informada sobre o ocorrido, sendo prestado atendimento e esclarecimentos e, ainda, será estendido a desistência de participação, se caso o pesquisado achar conveniente. Além disso, em função do momento de pandemia pelo Covid-19, os participantes poderão estar em risco de contaminação com o vírus, entretanto, para amenizar esse risco, os participantes receberão os questionários por e-mail. Nesse sentido, prevê o risco característico de meios eletrônicos como link hackeado e vazamento de senha. Entretanto, lhe será garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Uma vez concluída a coleta de dados, será realizado um backup e armazenado em dispositivo físico, HD externo, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes.

#### Benefícios:

O benefício aos participantes consiste em maior conhecimento sobre as questões ambientais, possibilitando reflexão sobre suas práticas e ações sustentáveis, podendo beneficiar na rotina de trabalho dos pesquisados, compreendendo a abrangência que é a Educação Ambiental Escolar, onde o professor tem um papel fundamental nesse processo transformador, visando desenvolver no educando a consciência sobre os problemas ambientais e não apenas disseminar informações.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu todas as pendências de forma adequada.

Endereço: Rodovia SC 494 Km 02, Fronteira Sul - Bloco de Biblioteca - sala 510, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-800  
 UF: SC Município: CHAPECO  
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffe@uffe.edu.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 4.723.790

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE foi readequado a partir das alterações realizadas

**Recomendações:**

# Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/a pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/as participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/as participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

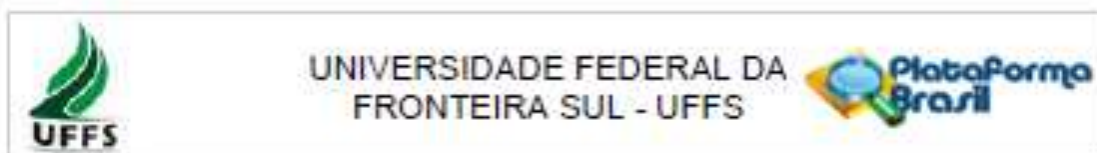
Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado de número 4.637.053, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899  
 UF: SC Município: CHAPECO  
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.723.710

pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1736232.pdf	18/05/2021 15:50:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETOCompleto.pdf	18/05/2021 15:46:12	FABIANE TURELLA PEDROZO	Aceito

Endereço: Rodovia SC 454 Km 02, Fronteira Sul - Bloco de Biblioteca - sala 310, 3º andar  
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-800  
 UF: SC Município: CHAPECO  
 Telefone: (49)2040-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 4.723.710

Investigador	PROJETOCompleto.pdf	18/05/2021 15:46:12	TOMASSINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.docx	18/05/2021 15:39:22	FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI	Aceito
Outros	CartaPendencia3.docx	18/05/2021 15:36:52	FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	20/04/2021 15:34:29	FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI	Aceito
Declaração de concordância	DCCI.pdf	20/04/2021 02:27:12	FABIANE TURELLA PEDROZO TOMASSINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 20 de Maio de 2021

---

Assinado por:  
Renata dos Santos Rabello  
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco de Biblioteca - sala 310, 3º andar  
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-800  
UF: SC Município: CHAPECO  
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.ufff@ufff.edu.br