



**Representações sociais de ambiente de professores, funcionários e alunos numa escola privada de Pitanga – PR**

Marcos Freitas<sup>1</sup>

Daniel Mazurek<sup>2</sup>

Adriana Massaê Kataoka<sup>3</sup>

Ana Lucia Suriani Affonso<sup>4</sup>

**Resumo:** A presença da Educação Ambiental (EA) no âmbito formal tem acontecido por meio de intervenções como palestras, oficinas e atividades de sensibilização. Essa pesquisa ocorreu num colégio de Pitanga (Paraná) em 2014 e visou investigar, a concepção de meio ambiente, EA e a percepção dos sujeitos sobre a presença da EA na vida escolar e pessoal. Adotou-se os preceitos da abordagem qualitativa e os sujeitos da pesquisa foram professores, funcionários e alunos do colégio. Os resultados revelaram que a concepção de ambiente naturalista predomina no grupo de professores e alunos. No que se refere à concepção de EA, professores e alunos a associaram a gestão de recurso, necessitando de uma maior criticidade. Por outro lado, os resultados obtidos junto aos funcionários evidenciaram concepções socioambientais da EA. Esses resultados podem servir de base para o planejamento das ações a serem implantadas nos estabelecimentos escolares.

**Palavras chave:** representações sociais; educação ambiental; meio ambiente.

**Social representations of teachers, employees and employees of the private school of Pitanga - PR**

**Abstract:** The presence of Environmental Education (EA) in the formal environment has been through interventions such as lectures, workshops and awareness activities. This research was carried out at a school in Pitanga (Paraná) in 2014 and aimed to investigate the conception of the environment, EA and the subjects' perception of the presence of EE in school and personal life. The precepts of the qualitative approach were adopted and the subjects of the research were teachers, employees and students of the college. The results revealed that the naturalist conception predominates in the group of teachers and students. With regard to the conception of EE, teachers

<sup>1</sup> Mestre em Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: [marcaofreitasjp@hotmail.com](mailto:marcaofreitasjp@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: [danielmazk@gmail.com](mailto:danielmazk@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [dri.kataoka@hotmail.com](mailto:dri.kataoka@hotmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [analuciabio@gmail.com](mailto:analuciabio@gmail.com)

and students associated it with resource management, requiring a greater criticality. On the other hand, the results obtained from the employees showed socioenvironmental conceptions of EE. These results can serve as a basis for planning the actions to be implemented in schools.

**Keywords:** social representations; environmental education; environment.

### **Representaciones sociales de profesores, funcionarios y funcionarios de la escuela privada de Pitanga - PR**

**Resumen:** La presencia de la Educación Ambiental (EA) en el ámbito formal ha ocurrido por medio de intervenciones como conferencias, talleres y actividades de sensibilización. Esta investigación se produjo en un colegio de Pitanga (Paraná) en 2014 y tuvo como objetivo investigar, la concepción del medio ambiente, la EA y la percepción de los sujetos sobre la presencia de la EA en la vida escolar y personal. Se adoptaron los preceptos del enfoque cualitativo y los sujetos de la investigación fueron profesores, funcionarios y alumnos del colegio. Los resultados revelaron que la concepción del ambiente naturalista predomina en el grupo de profesores y alumnos. En lo que se refiere a la concepción de EA, profesores y alumnos la asociaron a la gestión de recursos, necesitando una mayor criticidad. Por otro lado, los resultados obtenidos en los empleados evidenciaron concepciones socioambientales de la EA. Estos resultados pueden servir de base para la planificación de las acciones a ser implantadas en los establecimientos escolares.

**Palabras clave:** representaciones sociales; educación ambiental; medio ambiente.

### **Introdução**

A Educação Ambiental (EA) no Brasil tem percorrido uma longa trajetória desde o seu surgimento. No início, as suas concepções apresentavam tendências naturalistas, porém, posteriormente, elas se diversificaram em diferentes abordagens. Nos últimos 20 anos a EA se expandiu em diversos espaços educativos, formais e não formais (VASCONCELLOS et al., 2012).

Sobre a inserção da EA no cotidiano escolar, Costa et al. (2014) alertam que ela se faz presente em praticamente todas as escolas, mais por um movimento espontâneo de educadores preocupados com a temática do que pela sua inserção na grade curricular.

Pesquisas relacionadas a investigação sobre a percepção ou representações sociais de diferentes grupos têm se apresentado em número crescente no campo da EA e podem contribuir para o planejamento de intervenções no âmbito escolar.

Essas pesquisas geralmente associam-se a trabalhos de intervenção e costumam ocorrer em um momento que antecede a intervenção. Segundo Zampieron, Fagionato e Rufino (2003) o objetivo é preencher uma lacuna à medida que permite conhecer as diversas leituras que podem ser construídas a partir de diferentes referências em uma mesma população. Essas informações podem contribuir muito com o planejamento da intervenção, podem torná-la mais adequada ao grupo em foco e, portanto, mais eficaz.

O artigo aqui apresentado é resultado de uma pesquisa de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e trata-se apenas de uma das etapas da pesquisa em que foi realizada uma investigação das representações de ambiente de três grupos associados à escola: professores, alunos e funcionários. As outras etapas não serão descritas aqui, mas referem-se a intervenção e produção de um site.

### **Breve Considerações sobre a EA no Âmbito Escolar**

No Brasil a institucionalização da EA foi concebida mediante a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), pela Lei 9.795 apenas em 1999. Essa lei constitui-se como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999). Essa lei enfatiza o caráter interdisciplinar e contextualizado da EA, a ser propagado como uma prática educativa articulada não somente aos conteúdos das diversas disciplinas escolares, mas também aos valores e necessidades sociais, individuais e coletivas, de forma contínua e permanente.

Ao analisar o currículo da base nacional da educação, têm-se poucas menções relacionadas a EA. Somente a partir de 2012, por meio da resolução Nº. 2, de 15 de junho de 2012, se estabeleceu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, trazendo orientações para os docentes de como praticar EA em todos os níveis de ensino. Entre as orientações vale destacar que esta pode acontecer de maneira transversal, perpassando as disciplinas ou ainda na forma de projetos, enfatizando-se a perspectiva crítica.

Embora a EA tenha sido muito cedo incorporada ao contexto escolar, muitos autores têm apontado para dificuldades apresentadas pela mesma de incluírem as recentes inovações que têm sido discutidas nesse âmbito. As dificuldades encontradas muitas vezes se originam de deficiência na formação inicial desses professores, como relatado por Araújo Oliveira (2006), Carneiro (2008), Costa (2009), Guimarães e Inforsato (2010), Boer e Sciot (2011), Diniz e Chagas (2014) e Wollmann et al. (2014). Dentro dessa análise, nota-se uma clara tendência do predomínio de abordagens conservadoras em detrimento de abordagens críticas. Guimarães (2004) define esse conservadorismo utilitarista pré crítico como a consolidação das perspectivas de EA que refletem tanto uma compreensão de mundo como um referencial teórico embasado na hegemônica ideologia do capital. Logo, pela interpretação do autor, esse tipo de visão não é epistemologicamente instrumentalizado e, tampouco, comprometido com a mudança da realidade socioambiental.

Durante o percurso histórico da EA muitas conquistas foram registradas, mas é importante lembrar que em seu início o enfoque tecnicista predominava. Talvez, por essa razão a maioria dos educadores ambientais presente ainda, posicionamentos enraizados de um fazer pragmático, sem reflexão e superficial. Carvalho (2004) também explica que a EA emerge em um terreno marcado pela tradição naturalista, a qual pensa o meio ambiente como sinônimo de natureza intocada e externa ao ser humano.

Segundo Sauvé (2005), após o seu surgimento, as concep es de EA foram se diversificando e na atualidade existe uma grande diversidade de proposi es que envolvem diversas possibilidades teóricas, práticas e concep es de ambiente. Por outro lado, enquanto aparenta ser um termo de defini o simples e óbvia, o meio ambiente, talvez por sua própria conquista de significância no senso comum, acaba por tornar-se uma representa o polissêmica de uma ideia.

Segundo Loureiro (2007) em sintonia com o histórico da luta de classes, o combate   desigualdade social e ao consumismo,   explora o do ser humano pelo próprio ser humano e o reconhecimento de seu papel nas transforma es ambientais, politizou-se e socializou-se a EA, resultando enfim na EA crítica:

“... por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere   cria o humana na história, a Educa o Ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por media es que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educa o, classe social, institui es, família, g nero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de rela es, unidade complexa que envolve estrutura biológica, cria o simbólica e a o transformadora da natureza” (LOUREIRO, 2007, p. 65.)

O autor destaca que o reconhecimento da dimensão social não ficou estagnado na teoria, enquanto leis mais antigas possuíam uma carga utilitarista, como a de 1981 (BRASIL, 1981), documentos da legisla o mais atual já contemplam a importância de elementos emancipatórios presentes na EA crítica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA de 2012, que define a EA como:

“... uma dimensão da educa o.   atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua rela o com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de  tica ambiental” (BRASIL, 2012, p. 70.)

Fernandez (2010) não considera a abordagem crítica da EA o ápice da evolução da EA, mas sim uma contraposição ao modelo até então dominante. Ele considera que, as ferramentas apresentadas pela EA Crítica podem ser consideradas como avanços notáveis para a prática transformadora necessária para o cumprimento das propostas e dos ideais ambientalistas que originaram todas essas correntes. Logo, transcendendo ao tecnicismo e ao utilitarismo, Oliveira (2006) afirma que não se pode restringir o ensino da problemática ambiental apenas à Ecologia e às Ciências da maneira tradicional, tampouco “doutrinar” a comunidade para modificar comportamentos ambientais predatórios.

A EA então torna-se um processo de construção da relação humana com o ambiente e considerando que a EA é polissêmica e que esta polissemia possui múltiplas implicações, muitos trabalhos têm se dedicado a investigação das concepções de ambiente de grupos sociais como atividade que precede intervenções. Essa investigação tem sido chamada de diagnóstico que pode ser realizada adotando-se diferentes vertentes epistemológicas, como investigações sobre representações sociais, percepção ou ainda concepções. Embora as vertentes tenham origens distintas o objetivo pela qual tem sido usadas são convergentes, ou seja, conhecer previamente o grupo a ser pesquisado ou trabalhado.

### **Percepção e Representação Social de Meio Ambiente e de Educação Ambiental**

Brügger (1999) afirma que meio ambiente não é um termo consensual entre os autores da área, sendo esse um termo de uma grande abrangência em nível de compreensão, pois “os aspectos naturais e os resultantes das atividades humanas resultam da interação de fatores biológicos, físicos, econômicos e culturais” (BRÜGGER, 1999, p.51).

Conforme Silva (2009) o modo como o ser humano reconhece e interage com o meio ambiente a sua volta é dependente da percepção ambiental, a qual corresponde a um processo ativo da mente em conjunto com os sentidos. Nesse caso, os sentidos são captados e significativos no processo de cognição, tendo influências de crenças, valores, fatores sociais, econômicos e sociais.

Lefèvre e Lefèvre (2000) definem representação social como um conhecimento de direcionamento, como função de orientar e justificar nossa ação cotidiana, visto que as representações sociais são construções que atribuem significados comuns aos eventos da vida cotidiana e possibilitam a convivência e a comunicação numa sociedade. Moscovici

(2003) enfatiza que as representações são significações moldadas e perpetuadas através do tempo e da linguagem pela ação dos atores de um grupo social.

Nessa direção, a percepção compreende a forma de um sujeito perceber o ambiente em que vive e está inserido. Neste sentido, Merleau-Ponty (2006, p. 430) salienta que o que é percebido não é necessariamente um objeto, mas pode ser uma “*unidade de valor*”; que na concepção dele, é percebido como tudo aquilo que faz parte do ambiente e este compreende tudo “[...] aquilo cuja existência ou inexistência, cuja natureza ou alteração contam para mim praticamente”. O estudo dessa percepção pode contribuir significativamente para compreender o modo humano de interagir no e com o ambiente. Conforme destaca Merleau-Ponty (2006, p. 37) “Toda percepção supõe um certo passado do sujeito que percebe, e a função abstrata da percepção, enquanto encontro de objetos, implica um ato mais secreto pelo qual elaboramos nosso ambiente”

Reigota (2002) discute que a teoria de “representação social” se aplica na conceituação de meio ambiente na sociedade, visto que esse termo é polissêmico e passível de diversas percepções, sendo que algumas denominações são norteadas por elementos bastante racionais e também por elementos passíveis de afetividade/emoção. Reigota (2002, p.70) define as representações sociais como: “um conjunto de princípios construídos interativamente por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade”. Segundo o autor, as representações sociais de meio ambiente definem qual será a prática do professor em EA.

Sato (2003) também ressalta a importância de conhecer o modo do indivíduo perceber o ambiente como determinante para a atuação na EA, visto que são elementos consideráveis no processo. Nesse sentido Zampieron, Fagionato e Rufino (2003) também concordam com esse propósito, pois o estudo da percepção ambiental serve de base para a melhor compreensão das inter-relações entre o homem e o ambiente, suas expectativas, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas. Assim, considerando as diferentes percepções e representações de meio ambiente, bem como de EA, é possível de entendermos a EA como uma educação política que começou a perceber “os problemas ambientais como decorrentes do conflito entre interesses privados e coletivos, mediados por relações desiguais de poder” (GUIMARÃES, 2002. p.75).

Santos (1997) sustenta que os primeiros passos para a definição de um processo educativo são reconhecer as múltiplas realidades da paisagem-nicho das comunidades e investigar sua percepção ambiental e dos impactos das atividades locais. As diferentes percepções de ambiente quando compreendidas, despertam a criticidade sobre a realidade,

e ser cidadão é ser um ator político, que exerce uma cidadania ativa participante do processo de transformação social, essencial para superação da crise ambiental. Assim, o exercício da cidadania promovida pela EA crítica (e política) fornece aos professores instrumentos “para sua efetiva participação como atores sociais num movimento coletivo de transformações socioambientais” (SANTOS, 1997, p. 75). Finalmente concordamos com Guimarães (2007, p.35) “não há EA sem participação política”.

Ensinar, discutir e compreender a realidade socioambiental no processo educacional, considerando diferentes elementos pertencentes a um espaço necessariamente, logo de menor ou maior dimensão, “é uma forma de considerar a complexidade dos ambientes para realização de prática social, crítica e transformadora” (TOZONI-REIS, 2007, p.135).

### **Procedimentos Metodológicos**

A presente investigação adotou os preceitos da abordagem qualitativa, a qual se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994; FLICK, 2004).

O trabalho foi desenvolvido em um colégio particular do município de Pitanga, no Estado do Paraná, em 2014. Os sujeitos da pesquisa foram professores, funcionários e alunos do colégio. O instrumento de pesquisa adotado foi um questionário contendo quatro perguntas abertas, as quais buscavam investigar a concepção de Meio Ambiente, EA e como os mesmos percebiam a presença da EA na sua vida escolar e pessoal. Esse questionário visava conhecer o entendimento que os envolvidos na escola possuíam sobre meio ambiente para que posteriormente, fosse elaborada uma estratégia de intervenção em EA.

As informações obtidas foram analisadas segundo os preceitos da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Para a autora a análise de conteúdo enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Para tal análise os componentes investigados seguiram a organização categorial. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento com critérios previamente definidos (BARDIN, 1977). Na presente pesquisa foi utilizado categorias pré-estabelecidas de ambiente, inspirados por Sauvé (2005) além de categorias novas que emergiram do *corpus* do trabalho.

## Resultados e Discussão

### Concepção de Meio Ambiente pelos Alunos, Funcionários e Professores

A tabela 1 evidencia os resultados referentes ao questionário aplicado aos educandos do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, além dos professores e funcionários, visando investigar a concepção de meio ambiente desses grupos.

**Tabela 1** – Concepção de Meio Ambiente dos sujeitos da pesquisa.

| UNIDADE DE REGISTRO  | <i>Alunos</i>  |                | <i>Funcionário</i> |                | <i>Professores</i> |                |
|----------------------|----------------|----------------|--------------------|----------------|--------------------|----------------|
|                      | Freq. Absoluta | Freq. Relativa | Freq. Absoluta     | Freq. Relativa | Freq. Absoluta     | Freq. relativa |
| Meio em que vivemos  | 14             | 20%            | 1                  | 11%            | 8                  | 22%            |
| Natureza             | 24             | 34%            | 2                  | 22%            | 9                  | 26%            |
| Natureza / Sociedade | 5              | 7%             | 2                  | 22%            | 5                  | 14%            |
| Interdependência     | 10             | 14%            | 3                  | 34%            | 8                  | 22%            |
| Problema / Solução   | 12             | 17%            | 0                  | 0%             | 3                  | 8%             |
| Valores              | 6              | 8%             | 1                  | 11%            | 3                  | 8%             |

**Fonte:** Autores.

Conforme a tabela 1, os resultados revelaram que a concepção de meio ambiente da maioria dos alunos (34%) relacionam-se com natureza, seguida pelo meio em que vivemos (20%), fato que ocorreu também com os professores sendo a maioria de Natureza (26%) e um empate entre o meio em que vivemos e a sua interdependência (ambos 22%). A maioria dos funcionários (34%) relacionou a concepção de ambiente com interdependência, seguido também de um empate entre natureza/sociedade e natureza (ambos 22%). É curioso que entre professores e alunos a concepção dominante de ambiente é natureza, ou seja, segue uma abordagem naturalista, a qual é considerada ingênua e idealizada por Carvalho (2004), Reigota (1998) e Loureiro (2012). É surpreendente que os funcionários apresentaram concepções mais avançadas, relacionando com abordagens mais progressistas e críticas da EA, segundo Sauv e (2005).

Rosa et al. (2007) ao pesquisarem as concepções de ambiente de professores chegou a 58% de concepções naturalistas. Ao comparar esses dados com os nossos



resultados verificamos que embora no nosso caso a concepção naturalista tenha prevalecido o percentual não é menos significativo se comparado a outras concepções.

A representação de ambiente como natureza não inclui o ser humano como parte integrante do mesmo, remetendo-se a uma visão dicotômica sociedade/natureza, a qual se originou a partir do advento da fragmentação do conhecimento postulado por Descartes. Paradigma esse tão questionado por muitos pesquisadores atuais (CARVALHO, 2004; MORIN, 2011) em função da simplificação do que é complexo.

Outra interpretação que pode ser dada a esse tipo de representação, que separa o homem da natureza, ou que passa a entender o homem como algo superior, ou como classifica Reigota (2009) seria uma concepção antropocêntrica. Tal ideia de superioridade foi corroborada pela ciência moderna perpassando o tempo, até a atualidade, através da ideologia da sociedade vigente (ROSA et al., 2007).

A tabela 2 refere-se às concepções de EA apresentadas pelos educandos, funcionários e professores.

**Tabela 2** – Concepção de EA dos sujeitos da pesquisa.

| UNIDADE DE REGISTRO   | <i>Alunos</i>  |                | <i>Funcionário</i> |                | <i>Professores</i> |                |
|-----------------------|----------------|----------------|--------------------|----------------|--------------------|----------------|
|                       | Freq. Absoluta | Freq. relativa | Freq. Absoluta     | Freq. relativa | Freq. Absoluta     | Freq. relativa |
| Educar/Conscientizar  | 15             | 25%            | 1                  | 14%            | 9                  | 24%            |
| Conservar/preservar   | 29             | 47%            | 3                  | 43%            | 15                 | 41%            |
| Ações socioambientais | 15             | 25%            | 3                  | 43%            | 12                 | 32%            |
| Visão pessimista      | 2              | 3%             | 0                  | 0%             | 1                  | 3%             |

**Fonte:** Autores.

Os dados da tabela 2 demonstram que a concepção de EA de 47% dos alunos relaciona-se com preservação/conservação, assim como de 43% dos funcionários e 41% dos professores, revelando como na tabela 1 uma prevalência de concepções atreladas a uma valorização do ambiente como recurso. Sauvé (2005) chama essa abordagem de corrente conservacionista/recursista e sua proposta relaciona-se na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne a sua qualidade quanto a sua quantidade, como: a água, o solo, a energia, as plantas comestíveis e medicinais e os produtos fornecidos pelos animais,

o patrimônio genético e construído. Nessa corrente segundo a autora, verifica-se claramente uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou melhor dizendo, de gestão ambiental.

Mas a categoria registro, ações socioambientais tiveram uma maior porcentagem citada pelos funcionários (43%), seguida por 32% dos professores e 25% dos alunos, o que reforça os resultados da tabela 1. Esse dado nos causa um estranhamento, pois o grupo que é formador de opinião pública, que conjuntamente com seus educandos, os quais se esperava que apresentasse resultados mais compatíveis com o que mais recentemente vem sendo discutido pela EA, demonstrou estar alheio a essa discussão. A concepção de EA voltada para ações socioambiental, ao mesmo tempo que evoca a importância das práticas, pois evidencia as “ações” ainda destaca que as mesmas devam ser ações que interferiam na relação sociedade/ambiente. A prática de EA associada a uma concepção socioambiental de ambiente significa uma superação de uma visão naturalística para uma visão de relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida biológica da natureza (CARVALHO, 2004). A autora ainda reforça que uma visão socioambiental se orienta por uma racionalidade complexa e interdisciplinar, ou seja entende o ambiente como um campo de interações entre cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos da relação interferem e, portanto, se modificam mutuamente.

Por outro lado, nos questionamos como os funcionários possuem concepções mais progressistas? Qual seria sua fonte de informação que parece não ser a da educação formal? Assim nos questionamos, o que acontece com a educação formal que demonstra pelo menos no que se refere a EA estar na contramão do que vem sendo discutido nesse campo?

São perguntas que merecem investigações posteriores e que fogem do alcance da presente investigação.

A tabela 3 refere-se a percepção dos três grupos sobre a sua percepção ou não da EA no seu cotidiano.

**Tabela 3** – EA na vida profissional e pessoal dos sujeitos da pesquisa.

| UNIDADE DE REGISTRO             | <i>Alunos</i>  |                | <i>Funcionário</i> |                | <i>Professores</i> |                |
|---------------------------------|----------------|----------------|--------------------|----------------|--------------------|----------------|
|                                 | Freq. Absoluta | Freq. relativa | Freq. Absoluta     | Freq. relativa | Freq. Absoluta     | Freq. relativa |
| Combate ao consumismo exagerado | 2              | 3%             | 1                  | 13%            | 7                  | 21%            |
| Ações de prevenção              | 31             | 51%            | 4                  | 58%            | 9                  | 26%            |
| Momentos de reflexão/atitude    | 22             | 36%            | 2                  | 29%            | 17                 | 50%            |
| Algo sem importância / distante | 6              | 10%            | 0                  | 0%             | 1                  | 3%             |

**Fonte:** Autores.

Ao analisar a tabela 3, que corresponde a diferentes formas de perceber a EA na vida profissional e pessoal, alunos e funcionários relacionaram essa concepção com a ação de prevenção, sendo 51% e 58%, respectivamente, enquanto que os professores enfatizaram a reflexão. Nessa situação alunos e funcionários estão mais próximos, enquanto que os professores em função das características da sua profissão enfatizaram outra categoria. A corrente da EA crítica destaca a *práxis*, ou seja, a teoria aliada a prática e os resultados dessa tabela demonstraram que é preciso essa articulação.

Ações relacionados a prevenção e gestão são as que mais são divulgadas pela mídia e no meio educacional, talvez esse dado explique esses resultados obtidos.

Por outro lado, é curioso verificar que os professores tenham enfatizados esses momentos de reflexão e tenham ao mesmo tempo posicionamentos tão conservadores. Arriscamo-nos a pensar que falta teoria para subsidiar essa reflexão, falta instrumentalizar os professores para reflexões mais aprofundadas.

Por outro lado, para todos os grupos o combate ao consumismo não foi citado de forma significativa por nenhum. Muitos pesquisadores têm enfatizado que o consumo exacerbado está na base da crise civilizatória em que estamos inseridos. Acreditamos que não é por acaso que essa categoria tenha sido pouco citada, pois sabemos que esse assunto é pouco debatido. É pouco debatido não por acaso, mas intencionalmente, já que é contrário ao modelo neoliberal, que valoriza o livre mercado e consumo. Esse assunto configura-se em dos aspectos que deverão ser trabalhados numa futura intervenção.

## **Considerações Finais**

A presente pesquisa se propôs a investigar as representações sociais de ambiente de três de atores sociais que interagem diretamente com uma escola particular, com a finalidade de subsidiar ações futuras relacionadas ao campo da EA na referida escola.

Os resultados revelaram que a concepção de ambiente naturalista predominou no grupo de professores e alunos. No que se refere à concepção de EA para professores e alunos, estes atrelam uma concepção de ambiente como recurso. Em ambas as concepções de ambiente prevaleceram práticas relacionadas à conservação, que unem uma concepção de ambiente como “recurso”. Portanto, ambas as concepções, tanto de ambiente como de EA referem-se as concepções conservadoras, as quais carecem de criticidade. Esses resultados deverão ser considerados no planejamento das ações a serem implantadas no referido colégio.

Por outro lado, nos surpreendeu os resultados obtidos junto ao grupo de funcionários, os quais apresentaram concepções mais avançadas ao enfatizar em ambas as concepções uma noção muito clara em relação a interdependência entre sociedade e natureza. Essa concepção é conhecida como socioambiental e adotada pela EA. Esses resultados nos provocaram muitos questionamentos dignos de investigação futura, principalmente relacionada ao porque o grupo que se encontra mais distantes dos processos de ensino e aprendizagem demonstra concepções mais avançadas?

Consideramos que a partir desses resultados nos aproximamos dos atores da referida escola, principalmente no que se refere ao seu entendimento sobre ambiente. Assim, esse conhecimento torna-se essencial para que se iniciem ações voltadas para essa temática no referido espaço escolar.

## **Referências**

ARAÚJO, Monica Lopes Folena; OLIVEIRA, Maria Marly de. Formação de professores de biologia e Educação Ambiental: contribuições, deficiências e estratégias. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 20, p. 256-273, jan./jun. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

BOER, Noemi; SCRIOT, Iassana. Educação Ambiental e formação inicial de professores: ensino e concepções de estudantes de pedagogia. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 26, p. 46-60, jan./jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)>. Acesso em: 02 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Lei da Educação Ambiental. Brasília, 27 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. Letras Contemporâneas, 1999.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Formação inicial e continuada de educadores ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 56-70, dez. 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade. Um olhar crítico sobre a Educação Ambiental na formação de professores em uma instituição de ensino superior gaúcha. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 22, p. 177-187, jan./jul. 2009.

COSTA, Márcio Tavares; FARIAS, Mariseti Tibinkowski Costa; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dehle de. Perspectivas da Educação Ambiental na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 9, n. 2, p. 200-213. 2014.

DINIZ, Jean Carlos Araújo Diniz; CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira Chagas. A educação ambiental na formação inicial de professores de Física do IFG e de professores de Ciências Biológicas e de Física da UFG. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 5, p. 221-234, 2014.

FERNANDEZ, Fernando Antônio dos Santos. Subindo nos ombros de gigantes: os heróis da fascinante aventura intelectual de uma ciência chamada Ecologia. In: PETRY, Ana Cristina Petry; PELICICE, Fernando Mayer; BELLINI, Luzia Marta (orgs.). **Ecólogos e suas histórias: um olhar sobre a construção das ideias ecológicas**. Maringá: Eduem, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. 4ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: No consenso um embate?** Campinas/SP: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira; INFORSATO, Edson do Carmo. Educação Ambiental e formação de professores de biologia no município de Piracicaba/SP. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 25, p. 315-329, jul./dez. 2010.

- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti; **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUSC, 2000.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. Ed. São Paulo :Cortez 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade, v. 23, p. 9-29, 1994.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Nilza Aparecida da S. Educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. REMEA-Revista **Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 16, p. 32-46. Jan./jun.j2006.
- REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo: 3ª Ed. Cortez, 1998.
- REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. Coleção Questões de Nossa Época, Vol.41, Cortez Editora, 2002.
- REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- ROSA, Luciene Gonçalves; LEITE, Valderi Duarte; SILVA, Monica Maria Pereira da. Concepção de ambiente e educação ambiental de educadores e educadoras de uma escola de formação inicial em pedagogia, nível médio. REMEA-Revista **Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 18, p. 244-259. Jan./ jul. 2007.
- SANTOS, R. S. Educação Ambiental, Zoneamento Ecológico-Econômico e planejamento em áreas urbanas. In: Fórum de Educação Ambiental/Encontro da Rede Brasileira de EA, IV, 1997, Rio de Janeiro. **Anais** Organização Associação Projeto Roda Viva, Instituto Eocar para a Cidadania, Instituto de Estudos Sócio-Econômicos – Inesc. 1997. p. 123-128.
- SATO, Michele. **Educação ambiental**. São Carlos: RiMa, 2003.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.
- SILVA, Monica Maria Pereira da. Extensão universitária e educação ambiental: uma década buscando o caminho para o resgate do elo perdido. In: CARNEIRO, Maria Aparecida Barbosa; SOUZA, Maria Lindaci Gomes; FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de (Orgs). **Extensão Universitária**: espaço de inclusão, formação e socialização do conhecimento. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A Pesquisa-ação participativa e a Educação Ambiental: uma parceria construída pela identidade teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos (org.) **A Pesquisa-ação-participativa em Educação Ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: AnnaBlume/Fundibio/Fapesp, 2007.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de; SPAZZIANI, Maria de Lourdes; GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Espaços educativos impulsionadores da educação ambiental. **Cadernos Cedes**, p. 29 - 47. 2012.

WOLLMANN, Ediane Machado; SOARES, Félix Alexandre Antunes; ROSSI, Daniela Sastre; LIMA, Ana Paula Santos de. A formação de professores para a inserção da prática ambiental: um relato de experiência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 532-550, set./dez. 2014.

ZAMPIERON, Sonia Lúcia Modesto; FAGIONATO, Sandra; RUFFINO, Paulo Henrique Peira. Ambiente, Representação Social e Percepção. In: SCHIEL, Dietrich; MASCARENHAS, Sérgio; VALEIRAS, Nora; SANTOS, Silvia A. M. (Org.). **O estudo de bacias hidrográficas**: uma estratégia para educação ambiental. São Carlos: Ed. RiMa. 2ª ed. 2003.

*Submetido em: 31-07-2017.*

*Publicado em: 30-09-2017.*