

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA  
ANÁLISE EM CURSOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO DE  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ**

**FERNANDA CRISTINA SANCHES-CANEVESI**

**MARINGÁ  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE EM  
CURSOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
DO PARANÁ**

Tese apresentada por Fernanda Cristina Sanches-Canevesi, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: ensino, aprendizagem e formação de professores.

Orientador(a):

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>: Solange Franci Raimundo  
Yaegashi

MARINGÁ  
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S211r

Sanches-Canevesi, Fernanda Cristina

Representações sociais e educação ambiental : uma análise em cursos de Secretariado Executivo de Universidades Públicas do Paraná / Fernanda Cristina Sanches-Canevesi. -- Maringá, PR, 2021.  
263 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Representações sociais. 2. Educação ambiental. 3. Secretariado Executivo - Graduação - Universidades públicas - Paraná. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 378.15

FERNANDA CRISTINA SANCHES-CANEVESI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE EM  
CURSOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
DO PARANÁ**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora)  
– UEM

Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Junior – UEM  
(titular interno)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucilia Vernaschi de Oliveira – UEM (titular interna)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Ribeiro Pessôa – UC/Universidade  
de Coimbra – Portugal (titular externa)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Maria Schmidt – Unioeste (titular externa)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Oliveira – UEM (Suplente interna)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanete Daga Cielo – Unioeste (Suplente externa)

Data de Aprovação: 20 de setembro de 2021.

*Aos meus sobrinhos Larissa, Antônio e Laura.  
Uma geração que traz consigo a esperança de  
um futuro melhor para o planeta.*

## AGRADECIMENTOS

Concluir uma tese de doutorado não é caminho fácil. A história é marcada por diferentes sentimentos, algumas vezes por alegria, outras nem tanto. É um momento de transição profundamente marcante na vida. Alguns anos em que grande parte das respostas aos convites gira em torno de “não posso, preciso escrever a tese”. Quanta renúncia nesses anos de caminho doutoral! E por outro lado, quantos ganhos hein?! Aprendizado que não se mede.

Dentre as canções que embalaram minha escrita no decorrer do trajeto, destaco esse trecho “[...] Sei que os que confiam no Senhor / Revigoram suas forças, suas forças se renovam[...]” da música “Nas asas do Senhor”, do Pe. Fábio de Melo. E é justamente a fé em Deus que me faz sempre seguir em frente.

No percurso das etapas conturbadas do caminho, moldado também pela pandemia do Covid-19, e na perspectiva de que o conhecimento é um processo contínuo de construção social, muito tenho a agradecer a todos que contribuíram para a efetivação desse sonho de “doutorar”. Isso, pois uma tese jamais se constrói sozinha, e ao contrário do que se pensa, a caminhada não é tão solitária. A rede de apoio que construímos em torno de um único objetivo, é muito rica. É incrível a solidariedade e apoio que recebemos, que às vezes surgem até de pessoas que nem se esperava.

Agradeço inicialmente à minha orientadora Solange Yaegashi, que tornou essa caminhada mais tenra. Obrigada pela acolhida, confiança, incentivo e apoio!

Ao meu esposo Rafael Canevesi, com quem divido meus sonhos e em quem encontro abrigo, suporte, cumplicidade e força.

Aos meus pais Regina e Altair por suas orações e exemplo. Aos meus irmãos Eduardo, Anderson e Guilherme, meus sobrinhos e cunhadas, Franciele, Priscila, Rafaella e Raquel. A todos os familiares que me incentivaram e acreditaram na concretização desse estudo.

À amiga Andreia Veber pelo cuidado, carinho, suporte, gentileza e orientações em todos os momentos do doutorado. E principalmente, pela amizade incondicional construída ao longa desses anos.

Agradeço em especial à Carla Schmidt e Ivanete Cielo, amigas muito fiéis e presentes, que foram responsáveis por me mostrar o caminho da pesquisa científica ainda na graduação e que, até hoje, me apoiam em todos os momentos.

Aos amigos que sempre estavam do meu lado e por muitas vezes, ouviram minhas lamúrias e me aconselharam: Amanda, Cibelle, Cristiane, Daniela, Fernanda, Jéssica, Lidiane, Poliane, Raul, Rodrigo, Rubia, Samantha... e tantos outros que buscaram contribuir de uma forma ou de outra, obrigada!

Ao curso de Secretariado Executivo da Unioeste, que me formou, me apresentou muitas pessoas incríveis e que me abriu tantas portas. E assim, estendo os agradecimentos aos amigos do Secretariado que fiz em todo o Brasil.

À professora Terezinha Lindino, que no mestrado me mostrou a educação ambiental e me instigou a aprofundar as nuances da docência no ensino superior.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, com destaque para o professor João Luiz Gasparin, que me auxiliou na seleção do doutorado antes mesmo de me conhecer. Um exemplo de profissional e ser humano!

Às professoras dos cursos de Secretariado Executivo da UEL, UEM e Unespar, que gentilmente aceitaram participar da pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação que teceram ricas contribuições para melhoria da tese final: Carla Maria Schmidt, Carlos Magalhães Junior, Lucília Oliveira e Maria Teresa Pessôa.

Por fim, registro meu sentimento de eterna gratidão a Deus e a todos que contribuíram para a conclusão desse processo. Obrigada gente!

“Senhor, fazei-me instrumento de vossa paz. Onde houver ódio,  
que eu leve o amor [...]. Onde houver dúvida, que eu leve a fé. [...]  
Onde houver desespero, que eu leve a esperança. Onde houver  
tristeza, que eu leve a alegria.”  
Oração de São Francisco

*Aprender que as coisas não nascem prontas. Precisam ser cultivadas, cuidadas. Aprendendo também, que o mundo não está pronto, está se fazendo, está nos fazendo; que sua construção exige persistência, paciência esperançosa da semente que, em algum momento, será broto e será flor e será fruto (GADOTTI, 2010, p. 47).*



SANCHES-CANEVESI, Fernanda Cristina. **Representações sociais e educação ambiental**: uma análise em cursos de Secretariado Executivo de universidades públicas do Paraná. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2021.

## RESUMO

A educação ambiental busca a formação de valores para a construção de uma sociedade sustentável. As discussões acerca dessa temática, vêm ganhando força em âmbito educacional, inclusive no ensino superior, uma vez que as instituições de ensino podem se tornar espaço promotor de conscientização ambiental, de mudanças de comportamento e de desenvolvimento do senso crítico e reflexivo nos acadêmicos. A temática se faz necessária também nos cursos de bacharelado em Secretariado Executivo, visto que o secretário formado, pode desenvolver atividades profissionais relacionadas à sustentabilidade nas organizações. Nesse cenário, o objetivo central dessa pesquisa consiste em discutir as representações sociais de secretários executivos docentes, no contexto da educação ambiental, na perspectiva de compreender como ocorre o processo de adequação às legislações ambientais em cursos de secretariado. Como aporte teórico-metodológico, o estudo pauta-se na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, apoiada pela Teoria do Núcleo Central de Abric. Ademais, trata-se de um estudo quanti-qualitativo, de cunho descritivo, cuja pesquisa realizou-se com onze docentes de três universidades do estado do Paraná. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário sociodemográfico, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas e de aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras. Os dados foram classificados por meio de quatro categorias de análise, a saber: 1) representações sociais sobre educação ambiental; 2) políticas de educação ambiental; 3) formação docente em educação ambiental; 4) inserção da educação ambiental nos cursos pesquisados. Como principais resultados foi possível identificar como se formam e em que se ancoram as representações de educação ambiental das docentes formadas em secretariado executivo, especialmente, apontou-se a visão das professoras sobre a obrigatoriedade de se trabalhar com a temática de educação ambiental em sala de aula. Para além disso, a pesquisa permitiu pontuar os desafios enfrentados pelos cursos investigados no que se refere às adequações às legislações de educação ambiental. Considera-se que existem políticas ambientais voltadas para a inserção dessa temática no nível superior de ensino, contudo, apesar de existir um direcionamento e políticas institucionais para por parte das IES, ainda se aponta para a ausência de uma educação ambiental efetiva nos cursos de Secretariado Executivo investigados.

**Palavras-chave:** Conhecimento do senso comum; Teoria do núcleo central; Desenvolvimento sustentável; Meio ambiente; Secretário executivo.

SANCHES-CANEVESI, Fernanda Cristina. **Social representations and environmental education: an analysis in Secretarial Science Undergraduate Courses at public universities in Paraná.** 264 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Thesis Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2021.

## ABSTRACT

Environmental education seeks the values formation for the construction of a sustainable society. Discussions on this topic have been gaining strength in the educational sphere, including in higher education, because the education institutions can become a space promoting environmental awareness, behavioral changes, and the development of critical and reflective sense in academics. The subject is necessary in the Secretarial Science Undergraduate Courses because the graduate secretary can develop professional activities related to sustainability in organizations. In this scenario, the main objective of this research is to discuss the social representations of executive secretaries professors in the context of environmental education, from the perspective to understanding how the process of adaptation to environmental legislation occurs in Secretarial Science Undergraduate Courses. As a theoretical and methodological contribution, the study is based on the Theory of Social Representations and by the Abric's Central Nucleus Theory. In addition, this is a quantitative and qualitative study, with descriptive research that was conducted with 11 teachers from 3 higher education institutions located in the state of Paraná. The data were collected through the application of a sociodemographic questionnaire, as well as semi-structured interviews and the Free Word Association Test. The data were classified using four categories of analysis: 1) social representations of environmental education; 2) environmental education policies; 3) teacher training in environmental education; 4) insertion of environmental education at the courses. As main results, it was possible to make a description about the representations that professors graduated in Secretarial Science Undergraduate Courses have about environmental education, especially, it was possible to make an overview of the representations how these professors understand the obligation to work with the subject of environmental education in the classroom. In addition, the research allowed to point out the challenges faced by the investigated courses about the adaptations to the environmental education legislation. It is considered that there are environmental policies aimed at the insertion this theme at the higher education, however, despite the existence of institutional guidelines and policies by higher education institutions, it still points to the absence of an effective environmental education in the Secretarial Science Undergraduate Courses investigated.

**Keywords:** Knowledge of common sense; Central Core Theory; Sustainable development; Environment; Executive Secretary.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPSEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado
ASB	Associação das Secretárias do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CPS	<i>Certified Professional Secretary</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DS	Desenvolvimento Sustentável
ENASEC	Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado/SP
Fenassec	Federação Nacional das Secretárias e Secretários
FME	Frequência Média das Evocações
IAAP	International Association of Administrative Professionals
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEEP	<i>International Environmental Education Programme</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCC	Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
ISSO	International Organization for Standardization
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSA	<i>National Secretaries Association</i>
OME	Ordem Média de Evocações
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RS	Representações sociais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SGA	Sistema de Gestão Ambiental
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unicentro	Universidade Estadual do Centro Oeste
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura das principais seções da tese.....	29
Figura 2 - Distribuição dos cursos de SE de IES públicas no Brasil, por estado e percentual em regiões brasileiras.....	32
Figura 4 - Etapas da análise dos dados coletados.....	41
Figura 5 - Quadrantes de agrupamento dos grupos semânticos evocados .....	47
Figura 6 - Triangulação metodológica dos dados.....	51
Figura 7 - Tipos e exemplos de recursos naturais.....	56
Figura 8 - Representação gráfica do tripé da sustentabilidade .....	60
Figura 9 - Estimativa de aquecimento global baseada nas emissões de gases que provocam o efeito estufa de 2020 a 2100 .....	64
Figura 10 - Dimensões da gestão ambiental.....	69
Figura 11 - Esferas de pertença das representações sociais.....	112
Figura 12 - Estrutura da seção de resultados.....	151
Figura 13 - Árvore de similitudes das RS de EA .....	160
Figura 14 - Árvore de similitudes dos temas importantes a serem trabalhados na EA .....	165
Figura 15 - Árvore de similitudes dos temas abordados de EA no SE .....	171
Figura 16 - Árvore de similitudes sobre a obrigatoriedade de inserção da EA na universidade.....	179
Figura 17 - Árvore de similitudes sobre preparo docente para atuar em EA.....	191
Figura 18 - Árvore de similitudes sobre o que poderia ser melhor na formação docente para EA.....	194
Figura 19 - Árvore de similitudes sobre as práticas de EA da IES .....	198

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tempo de atuação e enquadramento funcional das docentes.....	35
Quadro 2 - Documentos coletados para análise .....	38
Quadro 3 - Síntese de progressão das categorias e frequência das análises de conteúdo .....	42
Quadro 4 - Esquema de organização dos objetivos, ações desenvolvidas, questões da entrevista e categorias finais de análise dos resultados .....	52
Quadro 5 - Termos e definições relativos ao desenvolvimento sustentável.....	53
Quadro 6 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável definidos pela ONU .....	66
Quadro 7 - Objetivos da Educação Ambiental conforme Carta de Belgrado.....	77
Quadro 8 - Legislações que dispõem sobre a EA no Brasil .....	82
Quadro 9 - Características das correntes de educação ambiental propostas por Sauvé (2005).....	86
Quadro 10 – Legislações e políticas que norteiam a EA no estado do Paraná....	99
Quadro 11 - Características dos documentos de referência sobre a EA.....	100
Quadro 12 - Características do sistema central e periférico de uma representa�o .....	122
Quadro 13 - Caracteriza�o das teses e disserta�es sobre RS de EA na BDTD. ....	125
Quadro 14 - Incidência de teóricos da TRS e de EA nas teses e disserta�es analisadas .....	126
Quadro 15 - Evolu�o da profissão de secretariado .....	142
Quadro 16 - Competências para a sustentabilidade x características profissionais dos secretários .....	147
Quadro 17 - Questões norteadoras das entrevistas e categorias de análise que representam .....	150
Quadro 18 – Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria “Representa�es sociais sobre educa�o ambiental” .....	152
Quadro 19 - Elementos das RS evocados referentes ao termo indutor "educa�o ambiental" .....	154

Quadro 20 - Distribuição dos elementos evocados sobre o termo indutor "Meio ambiente é..." .....	158
Quadro 21 - Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria "Políticas de educação ambiental" .....	176
Quadro 22 - Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria "Formação docente em educação ambiental" .....	187
Quadro 23 - Titulação das docentes investigadas.....	188
Quadro 24 - Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria "Inserção da educação ambiental nos cursos" .....	197

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária das docentes participantes da pesquisa .....	34
Gráfico 2 - Características das teses e dissertações analisadas .....	124



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: DAS MOTIVAÇÕES AO DESENHO DA PESQUISA</b>	<b>20</b>
1.1	FATORES PESSOAIS QUE MOTIVARAM A PESQUISA	21
1.2	PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	22
1.3	OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS DE PESQUISA	26
1.4	ESTRUTURAÇÃO DA TESE	28
<b>2</b>	<b>A PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO E PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	<b>30</b>
2.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	30
2.1.1	Caracterização da região e instituições investigadas	31
2.1.2	Identificação dos sujeitos da pesquisa	33
2.1.3	Instrumentos de coleta de dados	36
2.1.4	Documentos institucionais	38
2.2	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	39
2.2.1	Questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas	40
2.2.2	Teste de Associação Livre de Palavras	45
2.2.3	Análise documental	49
2.2.4	Técnica de triangulação dos dados	50
<b>3</b>	<b>DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: SUSTENTABILIDADE E GESTÃO AMBIENTAL</b>	<b>53</b>
3.1	MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE: CONTEXTO HISTÓRICO	54
3.1.1	Desenvolvimento sustentável: evolução conceitual, convenções e tratados internacionais	57
3.1.1.1	Objetivos do desenvolvimento sustentável	66
3.2	GESTÃO AMBIENTAL NAS ORGANIZAÇÕES	67
3.2.1	Contexto histórico da gestão ambiental	68
3.2.2	Regulamentações de gestão ambiental: normas ISO	70

<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....</b>	<b>72</b>
4.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITO, HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO...	73
4.1.1	Políticas nacionais de Educação Ambiental.....	80
4.1.2	Correntes e macro-tendências da educação ambiental .....	85
4.1.2.1	Naturalista .....	88
4.1.2.2	Conservacionista.....	89
4.1.2.3	Pragmática .....	90
4.1.2.4	Crítica.....	91
4.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....	93
4.2.1	Contexto da Educação Ambiental no estado do Paraná.....	98
<b>5</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUCTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS .....</b>	<b>105</b>
5.1	CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	106
5.1.1	Esferas ou universos de pertença das representações sociais.....	111
5.1.2	Universo consensual e universo reificado .....	114
5.1.3	Processos geradores: ancoragem e objetivação .....	116
5.2	ABORDAGEM ESTRUTURAL: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL ..	118
5.3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE EM TESES E DISSERTAÇÕES.....	123
5.3.1	Características das pesquisas publicadas entre 2001 a 2020 .....	123
5.3.2	Representações de educação ambiental apontadas nos estudos .....	127
<b>6</b>	<b>SECRETARIADO EXECUTIVO: EVOLUÇÃO, FORMAÇÃO E CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>133</b>
6.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSÃO DE SECRETARIADO NO BRASIL .....	133
6.2	PERFIL E CARACTERÍSTICAS DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO EXECUTIVO .....	141
6.2.1	Secretariado executivo, gestão sustentável e educação ambiental: temas que se articulam.....	145

<b>7</b>	<b>UNIVERSO REPRESENTACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESVELANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NOS RESULTADOS.</b>	<b>149</b>
7.1	REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	151
7.1.1	Representações de educação ambiental expressas no teste de associação livre de palavras .....	153
7.1.2	Representações de educação ambiental expressas nas entrevistas...	160
7.1.3	Assuntos discutidos na educação ambiental.....	165
7.1.4	Educação ambiental para os cursos de secretariado executivo.....	170
7.2	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	176
7.2.1	Conhecimento sobre legislações de educação ambiental .....	177
7.2.2	Obrigatoriedade de conteúdos nos cursos de graduação .....	178
7.3	FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	186
7.3.1	Formação em secretariado e relação com educação ambiental .....	187
7.3.2	Preparo para abordar educação ambiental na prática docente.....	190
7.3.3	Carências na formação docente para educação ambiental .....	193
7.4	INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO .....	196
7.4.1	Ações das instituições frente à educação ambiental.....	198
7.4.2	Inserção da educação ambiental nos cursos de secretariado.....	201
7.4.3	Análise nos documentos institucionais.....	207
7.4.3.1	Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades .....	207
7.4.3.2	Projeto Pedagógico Institucional das universidades .....	212
7.4.3.3	Projeto Pedagógico de Curso das graduações investigadas .....	215
7.5	TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA DOS RESULTADOS E OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA .....	217
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>222</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>230</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>252</b>

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as Coordenadores/as e os/as Docentes do Curso de Secretariado Executivo .....	253
APÊNDICE B – Questionário sociodemográfico para os/as coordenadores/as e os/as docentes do curso de Secretariado Executivo .....	255
APÊNDICE C – Roteiro para realização do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) para os/as coordenadores/as e os/as docentes do curso de Secretariado Executivo.....	256
APÊNDICE D – Roteiro para a Entrevista Semiestruturada para os/as Coordenadores/as e os/as Docentes do Curso de Secretariado Executivo .....	257
APÊNDICE E – Síntese das dissertações e teses sobre representações sociais de educação ambiental da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	258

## 1 INTRODUÇÃO: DAS MOTIVAÇÕES AO DESENHO DA PESQUISA

*É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.*  
Paulo Freire

Dentre as demandas atuais da sociedade que merecem destaque, pontua-se a necessidade de preservação do ambiente comum compartilhado. As últimas décadas foram marcadas por diversas conferências, eventos, convenções e tratados ambientais mundiais. Contudo, ainda assim, vivencia-se uma realidade de degradação ambiental, que compromete a capacidade de manutenção do meio ambiente. Essa realidade, desponta para um cenário em que a educação se faz primordial para a construção de uma sociedade sustentável.

As atividades produtivas ao longo da história, apesar de permitirem o progresso e a inovação, vêm causando impactos prejudiciais ao meio ambiente. O desenvolvimento desordenado causa exagerada geração de resíduos, poluição, desastres ambientais, degradação do solo, contaminação das águas, dentre outras questões. Esses fatores, associados a demais problemas ambientais como a pobreza e exclusão social, fazem com que muitas pessoas vivam às margens da sociedade. O fato é que, nas representações coletivas de meio ambiente, muitas pessoas não vislumbram o fator social como parte do contexto do todo. Isso porque, definem meio ambiente apenas como ecológico, enquanto ambiente natural. Essa realidade configura-se como um desafio educacional, visto que se almeja a construção de um mundo sustentável, que seja ambientalmente correto e socialmente justo.

Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) é apontada como uma alternativa para realizar a articulação de ações educativas que se voltem para a construção de um mundo melhor, que envolva mudanças culturais, sociais, ambientais e econômicas que promovam a proteção da vida e que não comprometam o futuro das próximas gerações. Objetivando desenvolver essa questão, os governos procuram soluções para inserir a EA no ambiente educacional. Especificamente no Brasil, existem legislações e programas que regulamentam essa inserção também no nível superior de ensino.

Em consideração a esse contexto, realizou-se um estudo que buscou compreender como se situam as Representações Sociais (RS) de EA de docentes dos cursos de nível superior em Secretariado Executivo (SE). A construção de um objeto de estudo que envolvesse essas três temáticas centrais – EA, RS e SE, possui relação direta com a trajetória acadêmico-profissional da autora desse estudo. Assim, se fez importante mencionar os motivos, tanto pessoais quanto profissionais, que levaram à formatação dessa tese.

### 1.1 FATORES PESSOAIS QUE MOTIVARAM A PESQUISA

Com formação universitária em SE e um diploma de mestrado em Ciências Ambientais, a doutoranda sempre demonstrou interesse pelos estudos ambientais. Esse interesse surgiu ainda no período da graduação por meio de participação em projetos de extensão, quando a temática de sustentabilidade foi apresentada e despertou curiosidade e indagações à autora. Com bacharelado em SE e atuando enquanto docente universitária, a pesquisadora percebeu lacunas em sua formação no que se referia ao preparo didático pedagógico para sua atuação em sala de aula. Assim, no intuito de aprofundar conhecimentos na área de ensino, buscou um doutoramento em Educação.

No ano de 2017, no decorrer do doutorado e enquanto atuava como docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), a instituição apresentou solicitações aos cursos no que se referia à necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) adequarem-se às legislações vigentes e às exigências do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), quanto à abertura, renovação e credenciamento dos cursos, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a).

Dentre as pautas, encontrava-se a inserção de temáticas voltadas para a promoção da EA nas matrizes curriculares dos cursos. A pauta de EA naquele momento gerou discussões entre os docentes de secretariado a respeito de quais seriam as possibilidades de inclusão e, principalmente, de que forma os professores poderiam se preparar para lidar com os novos conteúdos.

Considerando a afirmação de Freitas (2008), de que não se pode pensar em EA sem se considerar a relação homem-natureza e tudo que a envolve, ou seja, fatores econômicos, políticos, sociais, psíquicos e naturais do campo representacional e levando em conta que a autora faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade - coordenado pela orientadora desse estudo, professora Doutora Solange Yaegashi, pesquisadora de referência no uso das RS na Educação - decidiu-se investigar também a temática de RS.

Frente à realidade e os desafios enfrentados pelo curso de bacharelado em SE da Unioeste nesse período e, visto o histórico acadêmico-profissional da autora dessa investigação, o objeto de estudo tornou-se as RS em EA. Além disso, as reflexões sobre as práticas educacionais em um cenário global marcado pela degradação ambiental, apontam para a necessidade de articulações relacionadas às representações que se tem acerca da EA.

## 1.2 PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A problemática ambiental atual, à exemplo das mudanças climáticas, desmatamentos e queimadas florestais, acidentes nucleares, poluição, dentre outros, veiculados no discurso circulante pelos canais de comunicação em massa, tem sido colocada em evidência e discutida mundialmente nos mais distintos espaços sociais e áreas do saber. A preocupação em preservar o meio ambiente para as futuras gerações, sublinhada no relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPPC), torna-se evidente e necessária (IPPC, 2019).

Essa preocupação tornou-se ainda mais notória após a pandemia causada pelo Covid-19, que no ano de 2020 colocou à prova diversas questões, dentre elas a necessidade de mudanças comportamentais, a fim de que se construa uma proteção coletiva e um convívio harmonioso. Conforme apontam Cosenza *et al.* (2020, p. 11), as “[...] pedagogias da resistência afirmadas no direito à educação e no direito ao ambiente serão mais do que nunca necessárias nas lutas contra os interesses ultraliberais e ultrarreacionários”. Nesse aspecto, com a crise causada pela pandemia ficou fundamental a “[...] tessitura de compromisso ético-político-pedagógico nos campos educativo e ambiental”, devido à necessidade de “[...] fundar uma perspectiva de vida que privilegie definitivamente a saúde do ser humano em detrimento do viés econômico” (COSENZA *et al.*, 2020, p. 11).

O fato, é que são diversos os desafios quando se busca direcionar as ações da sociedade em prol da melhoria das condições de sobrevivência no mundo. Promover a mudança de atitudes que levem a uma interação positiva de preservação do meio ambiente é uma tarefa desafiadora. Paralelamente, repensar estratégias econômicas, técnicas e políticas que se voltem para o desenvolvimento sustentável é imprescindível (LEFF, 2003).

Alunos podem apresentar um desempenho excelente em sala de aula ao mesmo tempo em que estão poluindo o meio ambiente, desprezando as desigualdades sociais, provocando queimadas ou efetuando outro tipo de ação danosa à natureza. Seja por não se sentirem responsáveis pelo ambiente que compartilham, seja por não perceberem a extensão das ações que realizam. Como é possível então, por meio da educação, contribuir para que os estudantes compreendam as consequências de suas ações para o meio ambiente?

Indubitavelmente, torna-se fundamental promover discussões que contribuam com o processo de construção de uma sociedade orientada por paradigmas diferentes dos atuais, nos quais a sustentabilidade da vida torne-se primordial. Layrargues (2006), observando e investigando essa questão, definiu a EA como um processo educativo que busca desenvolver nos educandos uma consciência crítica relacionada às instituições, fatores e atores sociais, geradores de conflitos e riscos ambientais. Consiste, portanto, em uma educação que deve trabalhar o enfrentamento desses agravantes por meio de uma abordagem pedagógica que incentive a conscientização ambiental dos estudantes.

As discussões relacionadas à EA, ganharam força principalmente a partir de 1977, com a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, na Geórgia. No evento foram debatidas as condições necessárias para a concepção de uma nova percepção sobre a natureza, que procurasse reorientar a produção de conhecimentos interdisciplinares em diversos segmentos e níveis de ensino (JACOBI, 2003). Nesse contexto, a EA nos ambientes educacionais surge como uma proposta que busca auxiliar na construção de uma sociedade preocupada com os problemas ambientais.

No que tange ao ensino superior, ao atribuir-lhe a abordagem ambiental, espera-se que as IES contribuam com a formação de cidadãos ambientalmente responsáveis (BILERT, 2013). Nesse âmbito, se a universidade possui o papel de



formar profissionais com visão de mundo, aptos a abordar os problemas ambientais, pode-se afirmar que, tratar sobre essa dimensão nos cursos de nível superior, pode cooperar para a formação de profissionais críticos e reflexivos, que contribuam para com o desenvolvimento sustentável (LEFF, 2003).

Pautando-se nas legislações existentes, as IES estão buscando formas de inserir a dimensão ambiental em seu cotidiano, por meio de projetos, ações institucionais e inclusão nas matrizes curriculares dos cursos. Nesse aspecto, destaca-se o papel desempenhado pelos docentes, no processo de contemplação das inter-relações entre o meio natural e o social, haja vista que, envolvidos no meio profissional, são fundamentais no estabelecimento de uma perspectiva de EA que promova um desenvolvimento sustentável.

O conhecimento da relação homem-natureza e de seu entendimento sobre as questões ambientais é de primordial importância, pois, a partir dessas reflexões, surge a possibilidade de propor soluções para os problemas ambientais. Pensar em EA, implica em um repensar a sociedade enquanto natureza e a natureza como não externa à sociedade. Nessa conjuntura, afirma-se a necessidade de se criar representações, pois conforme apontado por Jodelet (2001, p. 17), as pessoas precisam estar informadas sobre o mundo a sua volta, pois além de nos “[...] ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações”.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), sistematizada em 1961 na obra *“La Psychanalyse: son image et son public”*, foi elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici (MARKOVÁ, 2017; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018). Moscovici (1978) defende que as RS permitem ao indivíduo explicar e melhor compreender a realidade, adotando como ponto de partida, alguma ação sobre determinado objeto ou sua tomada de decisões. De acordo com Magalhães Júnior (2018), a representação social consiste um conhecimento constituído em um grupo social, que é compartilhado entre os sujeitos para compreender um objeto, ou seja, trata-se de um conhecimento compartilhado e socialmente elaborado.

Alves-Mazzotti (2008), define o estudo das representações sociais (RS) como um caminho que possibilita investigar como se formam e de que maneira funcionam os sistemas de referências, utilizados para classificar grupos e pessoas,

e interpretar acontecimentos cotidianos. Para a autora, as RS constituem-se em elementos fundamentais para analisar mecanismos que interferem diretamente na eficácia do processo educativo tendo em vista “[...] suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21). Jodelet (2001, p. 22), afirma que a representação social se assemelha ao “[...] saber do senso comum”, diferenciando-se do conhecimento científico.

Portanto, conhecer sobre RS auxilia na compreensão das leituras de mundo, a entender as ações das pessoas e a reconhecer a relevância dessas para os alunos que estão em período de formação e para os educadores que formam e, ao mesmo tempo, estão se formando. Destarte, as investigações em RS possibilitam uma aproximação com as construções imaginárias, de modo que se possa modificar as ações e atitudes das pessoas.

Levando em consideração a EA, a transformação de atitudes é importante, tendo em vista que essa estabelece um desafio de elaborar alternativas e estratégias de investigação para as questões ambientais de forma mais ampla, à exemplo da cooperação, respeito, tolerância e solidariedade dos indivíduos. A sociedade contemporânea é constantemente desafiada a refletir sobre suas representações para com o outro, desse modo, compreende-se importante investigar a temática de EA nesse contexto.

Feitas essas reflexões, a problemática dessa tese foi construída à base de um cenário complexo, determinado pelas legislações e evidenciado na prática: por um lado, as demandas da sociedade frente a necessidade de preservação do meio ambiente e a existência de regulamentações que determinam a obrigatoriedade de uma abordagem em EA, nos cursos de nível superior. Por outro, docentes envolvidos com as práticas de ensino em áreas por vezes desconhecidas, com suas histórias de vida, cultura e representações. Ambos necessitam coexistir em um mesmo espaço, que é moldado por interesses políticos e pela paradoxal questão da construção de um desenvolvimento sustentável em meio a realidade de uma sociedade capitalista. Debruçando um olhar sobre as legislações que mencionam a EA no ensino superior, especialmente nos cursos de SE nos quais a temática ambiental é pouco discutida nos currículos, questiona-se: como se

apresentam as RS de EA e a formação dos secretários-docentes que atuam nas universidades públicas da região Norte do Paraná?

Essa problemática suscita outras indagações, quais sejam: de que forma ocorre a adequação às legislações de EA nos cursos? Quais são as possibilidades de inclusão desses conteúdos nos cursos de nível superior? A obrigatoriedade de aplicação de temáticas nos currículos dos cursos, gera resultados satisfatórios? Docentes que trabalham esses conteúdos possuem conhecimento teórico, formação na área e compreendem a importância da temática?

### 1.3 OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS DE PESQUISA

De modo a responder aos questionamentos aqui expostos, esse estudo tem como objetivo central: **discutir as representações sociais de secretários executivos docentes, no contexto da educação ambiental, na perspectiva de compreender como ocorre o processo de adequação às legislações ambientais em cursos de secretariado**. Especificamente, objetiva-se:

- a) identificar os elementos que constituem os sistemas central e periférico e as ancoragens das representações sociais de educação ambiental de docentes dos cursos de secretariado executivo;
- b) realizar um levantamento quanto ao conhecimento dos professores sobre as legislações de educação ambiental vigentes;
- c) entender como os entrevistados percebem a obrigatoriedade de explanação das temáticas ambientais no curso de secretariado executivo;
- d) compreender o processo formativo e o preparo dos docentes no que se refere à formação ambiental;
- e) analisar as ações das universidades no que tange à educação ambiental, com o intuito de identificar se essas adequaram-se às legislações.

Para atingir os objetivos propostos, essa tese pauta-se principalmente no referencial teórico-metodológico da TRS proposta por Moscovici (1978) e seus colaboradores, dentre os quais destacam-se: Jodelet (1984, 2001, 2009, 2017); Sá (1995, 1996, 1998); Abric (1998, 2001, 2003); Alves-Mazzotti (2008); Jovchelovitch (2011). Relativo à sustentabilidade e à EA os principais teóricos que nortearam a escrita da tese são: Sachs (1993); Guimarães (1995, 2006); Carvalho (1998, 2004,

2010); Layrargues (2000, 2006); Leff (2003, 2015); Loureiro (2004); Sorrentino e Nascimento (2010); Barbieri (2016); Boff (2016); Reigota (2017). Ainda, aborda-se a evolução e características da profissão de secretariado com base em diversos autores, tais como: Sabino e Rocha (2004); Nonato Júnior (2009); Neiva e D'elia (2014); e Sabino (2017).

A realização desse estudo justifica-se devido a uma série de fatores, a saber: os imperativos apresentados pela problemática ambiental da atualidade e a necessidade da formação de uma sociedade preocupada com a preservação do meio ambiente; a inexistência de estudos que investiguem as RS de EA em cursos de SE; o fato de que o secretário atua na prática profissional com a gestão sustentável nas organizações, portanto, faz-se necessário a abordagem ambiental no decorrer de sua formação; a suposição de que os docentes não possuem conhecimento sobre a temática e a demanda de se investigar essa questão; e ainda, dado à escassez de estudos que demonstrem se as legislações que direcionam para a inserção da temática de EA nos cursos de nível superior em SE, estão sendo cumpridas.

Nesse cenário, definiram-se quatro pressupostos centrais que auxiliaram na definição das estratégias de investigação:

- a) Pressuposto 1 - O núcleo central das representações de educação das docentes, volta-se para a corrente naturalista da EA;
- b) Pressuposto 2 - Os cursos se adequam às legislações pelo fato de existir uma exigência legal que obrigue a explanação de determinadas temáticas;
- c) Pressuposto 3 - A formação pedagógica dos bacharéis docentes em relação à EA apresenta fragilidades;
- d) Pressuposto 4 - Os cursos investigados não inserem a discussão de EA em seus projetos pedagógicos.

Partindo dos pressupostos e das delimitações iniciais aqui propostas, essa tese foi elaborada na busca de atender à problemática, os objetivos e as questões de pesquisa elencadas. Da mesma forma, busca-se verificar a confirmação ou não, dos pressupostos estabelecidos. Para tal, o estudo foi construído conforme a estrutura apresentada no tópico seguinte.

## 1.4 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

De modo a explorar o objeto de estudo proposto, essa tese estrutura-se em oito seções incluindo a introdução, que busca situar a pesquisa no contexto das RS de EA no ensino superior. Discorre-se brevemente também sobre os desdobramentos teóricos que sustentam a problemática, a justificativa e os objetivos da tese.

A segunda seção descreve os delineamentos metodológicos seguidos na investigação, nos quais se apresentam os procedimentos e ferramentas utilizadas para coleta de dados, que contempla: a) a caracterização da região e instituições investigadas (três universidades públicas da Região Norte do estado do Paraná); b) identificação dos sujeitos de pesquisa (11 docentes); c) instrumentos utilizados para coleta de dados: questionário sociodemográfico, roteiro de entrevista semiestruturada, roteiro do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP); d) documentos institucionais. Ainda na mesma seção são descritos os procedimentos adotados para análise e tratamento dos dados, quais sejam: a) questionário sociodemográficos e entrevistas; b) TALP; c) análise documental; d) técnica de triangulação dos dados.

A terceira seção, denominada “Desenvolvimento sustentável e gestão ambiental”, apresenta um constructo teórico relacionado aos problemas ambientais que levaram às discussões acerca da preservação de recursos e respeito ao meio ambiente. Delineia-se as definições, evolução do termo, acontecimentos e documentos importantes que explanam sobre a evolução do termo e a preocupação global com o futuro das próximas gerações. A quarta seção, intitulada “Educação ambiental: o contexto do ensino superior Brasileiro”, exhibe aspectos conceituais e históricos da EA e as discussões sobre a inserção da temática nos cursos de nível superior. Além disso, aborda as diferentes características da EA.

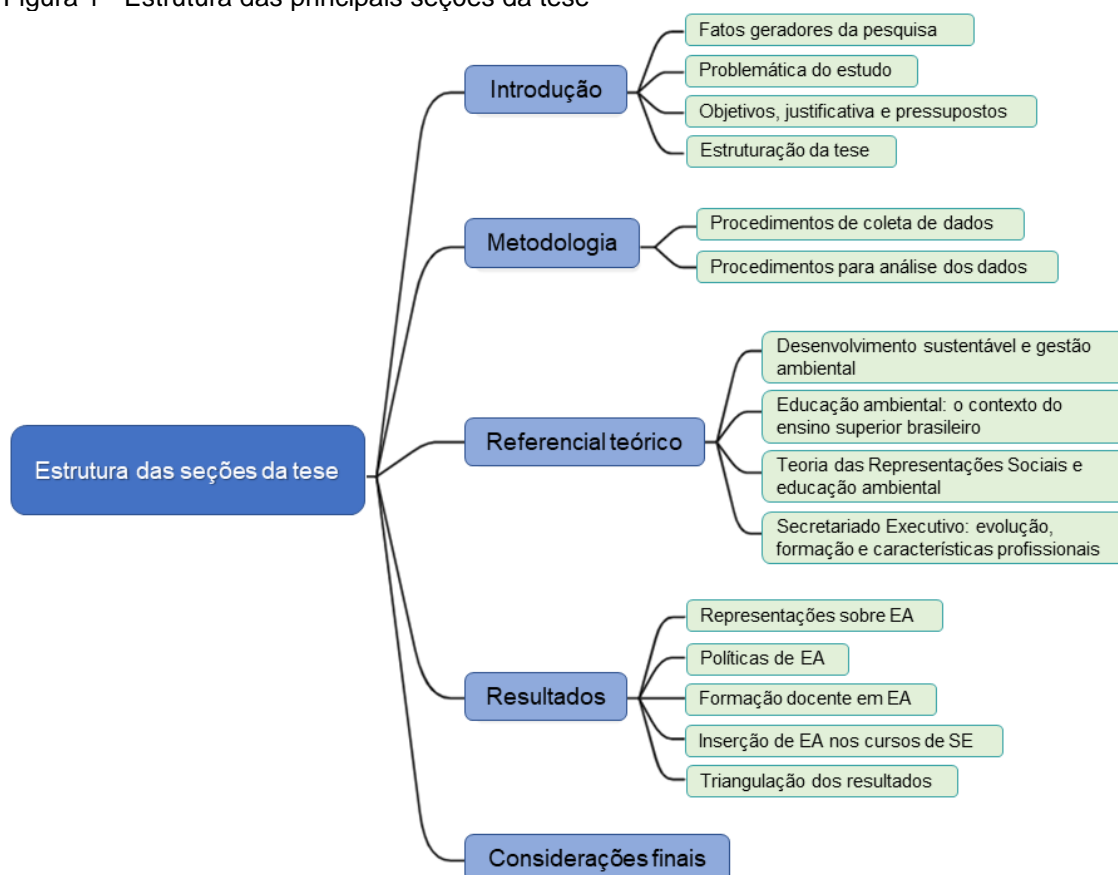
Na quinta seção, nomeada “Teoria das Representações Sociais e educação”, busca-se traçar um constructo teórico que subsidie as discussões sobre o processo histórico de construção da TRS, conceituando a teoria com base principalmente em Moscovici (1978; 2015). Ainda nessa seção, busca-se conceituar: as esferas de pertença das representações (JODELET, 2017); os universos consensual e reificado; os processos geradores das representações

(ancoragem e objetivação); e a abordagem estrutural e Teoria do Núcleo Central (TNC) (ABRIC, 1998; 2001). Por fim, a seção contempla também, um subtópico que discorre sobre uma análise em teses e dissertações relativas às RS de EA, na perspectiva do ensino superior.

A sexta seção do estudo apresenta a temática “Secretariado Executivo: evolução, formação e características profissionais”, na qual procura-se situar o profissional de SE enquanto agente de mudanças na gestão sustentável das organizações. Além disso, explana-se sobre a evolução e demais características da profissão. A sétima seção, intitulada “Universo representacional de educação ambiental: desvelando sentidos e significados”, explana os resultados e a discussão dos dados coletados de acordo com as quatro categorias de análise definidas para o estudo. Na sequência, a oitava e última seção traz as conclusões e considerações finais da tese, nas quais discutem-se as implicações educacionais desse estudo. A

Figura 1 ilustra a estruturação das seções.

Figura 1 - Estrutura das principais seções da tese



Fonte: Elaboração própria (2021).

## 2 A PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO E PERCURSOS METODOLÓGICOS

*De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.*  
Fernando Sabino

Nesta seção identificam-se: os recursos empregados para a realização do estudo; os participantes; o contexto da pesquisa; e as fundamentações metodológicas que respaldam a coleta e análise dos dados. Para isso, a seção está organizada em dois tópicos centrais, subdivididos em 4 subseções cada, nos quais se apresentam respectivamente: a) Caracterização da pesquisa: explana a região estudada, as instituições e os sujeitos entrevistados, e descreve os procedimentos e ferramentas empregadas na coleta de dados; b) Procedimentos da análise de dados: aborda as etapas e metodologias adotadas para análise e triangulação dos dados coletados.

### 2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Inicialmente é importante mencionar que previamente à coleta de dados, o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Após a aprovação pelo COPEP, por meio do parecer consubstanciado nº 3.225.791, no mês de março de 2019 entrou-se em contato com as três IES foco de investigação (Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar)) para agendamento de uma reunião com os coordenadores dos cursos de SE, com o intuito de: obter autorização para a realização da pesquisa; expor os objetivos do estudo; realizar o convite por adesão para participação na pesquisa; bem como, obter dados referente aos docentes.

Assim, em um primeiro momento, essa investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, que buscou estabelecer um constructo teórico para auxiliar no entendimento dos temas: desenvolvimento sustentável e gestão

ambiental; EA; TRS e características da profissão de SE. Essa discussão será apresentada nas próximas seções da tese.

No que se refere à coleta de dados, primeiramente os professores investigados responderam a um questionário sociodemográfico, que foi importante para identificar o perfil dos participantes. Na sequência, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e o TALP para compreender as RS de EA dos docentes das IES investigadas e o conhecimento desses, a respeito das políticas de meio ambiente. A pesquisadora colheu as assinaturas dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta de dados (APÊNDICE A).

Por fim, realizou-se uma pesquisa documental no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de bacharelado em SE, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Institucional (PPI) das IES públicas do Norte do estado do Paraná, a fim de identificar a forma como a temática de EA é mencionada e se esses cursos se adequaram às legislações federais e estaduais vigentes.

No que tange à abordagem utilizada, para alcançar os objetivos propostos este estudo faz uso tanto para a análise quanto para a coleta de dados, da pesquisa quali-quantitativa. Essa vertente metodológica permite a compreensão aprofundada da interpretação dos respondentes e, ainda, a identificação de características objetivas dos dados coletados (RICHARDSON, 2015).

Quanto aos fins, trata-se de um estudo descritivo, uma vez que, de acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa visa descrever as características de determinados fenômenos, ou relações entre variáveis, por meio da aplicação de técnicas padronizadas de coleta de dados.

### 2.1.1 Caracterização da região e instituições investigadas

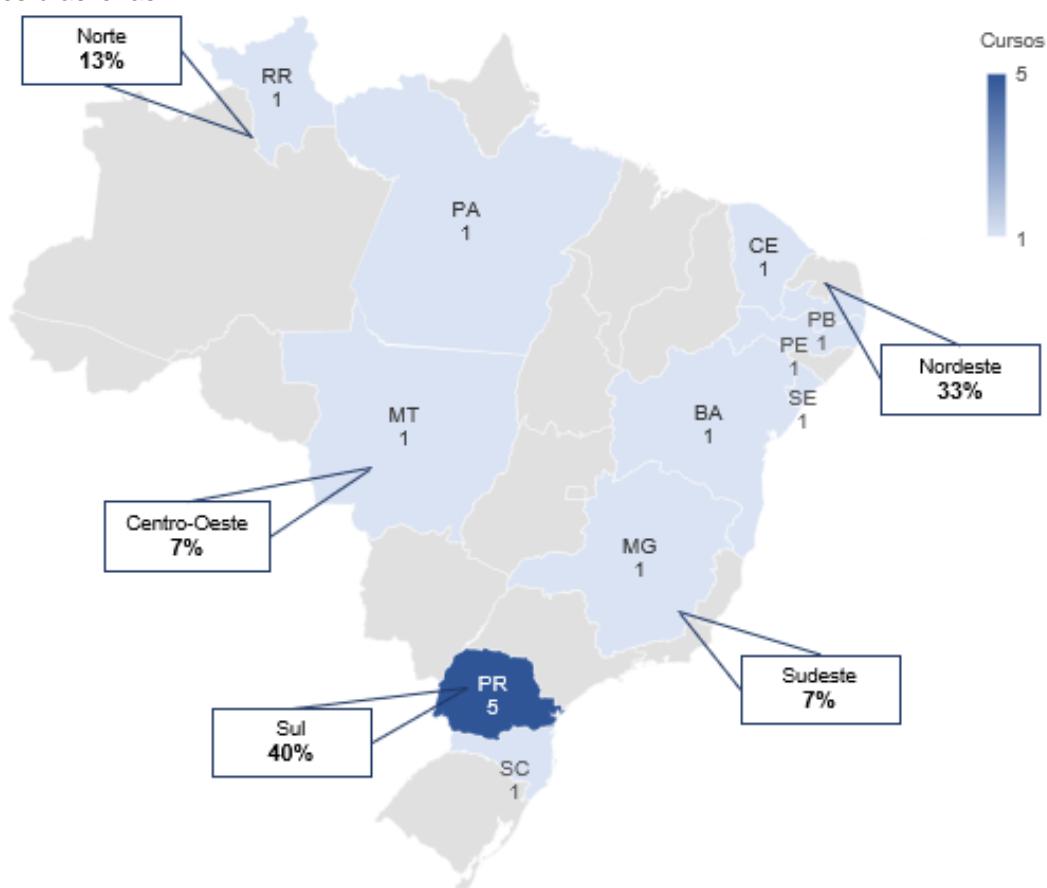
A pesquisa foi realizada com docentes das IES públicas localizadas na região Norte do estado do Paraná, que ofertam o curso presencial de bacharelado em SE. A escolha dessas instituições se deu em decorrência de que o estado do Paraná reúne a maior quantidade de cursos (cinco) superiores em SE de IES



públicas no Brasil (MEC, 2020), sendo que a Região Norte do estado possui a maior concentração desses (três).

Delimitar uma região como análise se faz importante para o estudo, visto que essa demarcação demonstra similaridades espaciais e evidencia as diferenças, de modo a salientar um recorte regional com distintos modelos de organização espacial. Destaca-se a existência de apenas 15 cursos nessa modalidade em todo o Brasil, registrados e em atividade até o mês de março de 2020 (MEC, 2020), conforme apontado na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição dos cursos de SE de IES públicas no Brasil, por estado e percentual em regiões brasileiras



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme apontado na Figura 2, a Região Sul detém uma parcela de 40% dos cursos públicos de bacharelado em SE do país e o estado do Paraná conta com 33% deles, ou seja, 5 cursos distribuídos nas IES: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro); Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Unioeste (MEC, 2020). Por se tratar do estado que possui maior concentração

desses cursos, adotou-se o Paraná como foco de investigação nesse estudo. Especificamente, são objeto de análise as IES: UEL, UEM e Unespar, haja vista que as três localizam-se em uma mesma região do estado.

### 2.1.2 Identificação dos sujeitos da pesquisa

A partir das reuniões com as coordenadoras dos cursos, realizadas em março de 2019, foi possível identificar dentre o corpo docente, quantos e quais professores possuem graduação em SE, totalizando 13 docentes efetivos e temporários<sup>1</sup>, dos quais: 4 atuam na UEM; 6 na UEL; e 3 na Unespar. Cabe mencionar que dentre essas, uma professora da UEM encontrava-se em período de licença maternidade, o que a impossibilitou de responder o estudo e uma docente da UEL não manifestou interesse em participar da pesquisa.

Portanto 11 sujeitos das três IES compuseram o *corpus* desse estudo, todas declararam ser do gênero feminino. Dessas, 3 docentes ocupam o cargo de coordenadora de curso. Para seleção das professoras levou-se em conta a formação acadêmica na graduação, que deveria contemplar o curso de bacharelado em SE. Esse recorte foi realizado tendo em vista que a pesquisa busca, dentre outros aspectos, discutir as RS dessas professoras, portanto, compreende-se que todas deveriam possuir a mesma formação acadêmica para caracterizar um mesmo grupo social.

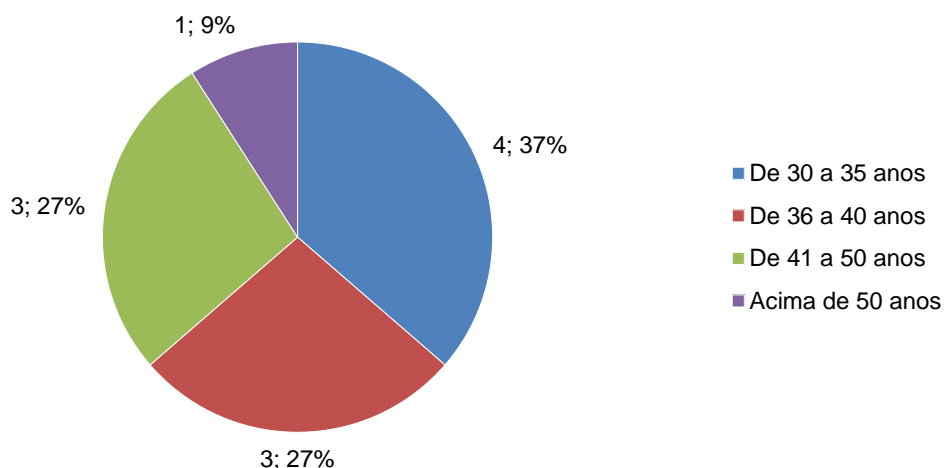
Essa seleção se fez importante visto que, conforme Jovchelovitch (2011), uma RS consiste sempre em uma representação de um sujeito sobre alguma coisa. Nesse aspecto, compreender as vivências dos sujeitos investigados é fundamental, visto que estes perpassam por realidades muito próximas devido sua formação e atuação profissional.

Buscando situar a realidade profissional na qual as investigadas estão inseridas, aplicou-se um questionário sociodemográfico (APÊNDICE B), que permitiu traçar o perfil das 11 docentes participantes do estudo. No Gráfico 1, apresenta-se a faixa etária dessas.

---

<sup>1</sup> Docentes contratadas temporariamente por meio de processo seletivo simplificado.

Gráfico 1 - Faixa etária das docentes participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A faixa etária das docentes, conforme apontado no Gráfico 1, demonstra que todas possuem mais de 30 anos. No que se refere à formação, além possuírem graduação em SE, 27% (3) são especialistas, 45% (5) são mestres e 27% (3) são doutoras. Esses dados revelam que as docentes buscaram atualização em cursos de pós-graduação, o que é um dado favorável tendo em vista que nesses cursos pode existir um viés voltado para a docência no ensino superior e para a EA.

Dentre as áreas de pós-graduação, apenas uma docente possui formação voltada especificamente para a temática ambiental por meio de uma especialização em Sustentabilidade Organizacional. As demais voltam-se para áreas administrativas ou de comunicação. É importante citar ainda que o campo do SE, ainda incipiente e caminhando para a construção de bases epistemológicas que fortaleçam sua cientificidade, não possui programas de pós-graduação *stricto sensu* específicos, no Brasil. Assim, os profissionais que buscam aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, quando o fazem, permeiam por outras áreas do conhecimento que consideram correlatas com o escopo da graduação (SANCHES; CIELO; YAEGASHI, 2018). Ainda, das docentes investigadas, apenas uma apontou já ter realizado um treinamento de aperfeiçoamento na área ambiental, que foi desenvolvido na empresa em que atuava.

Muito embora a temática ambiental mostra-se longínqua da formação e atuação dos professores de secretariado, todas as docentes investigadas já tiveram contato com a temática de alguma forma. Seja por meio da necessidade de readequação dos currículos dos cursos em que atuam, por meio de cursos de

aperfeiçoamento, na abordagem de conteúdos em sala de aula, ou mesmo pelo contato com a temática nos canais de comunicação aberta.

Com a finalidade de melhor explicar as características das participantes, o Quadro 1 agrupa a informação de tempo de atuação, enquadramento funcional, regime de trabalho e carga horária específica em sala de aula. É importante mencionar que de modo a preservar a identidade das respondentes, as docentes foram categorizadas aleatoriamente por siglas, sendo D1 (Docente 1) à D11 (Docente 11). De modo a garantir o anonimato das respostas, optou-se por não revelar a IES a qual cada uma das siglas representa.

Quadro 1 - Tempo de atuação e enquadramento funcional das docentes

Docente	Tempo de atuação como docente no ensino superior	Enquadramento funcional	Regime de trabalho (h/semanal)	Carga horária em sala de aula (h/a semanal)
D1	14 anos	Efetivo	40	Até 8h/a
D2	1 ano	Temporário	20	Até 8h/a
D3	7 anos	Temporário	40	De 9 a 16h/a
D4	13 anos	Efetivo	40	Até 8h/a
D5	5 anos	Temporário	40	De 9 a 16h/a
D6	16 anos	Efetivo	40	De 9 a 16h/a
D7	2 anos	Temporário	20	De 9 a 16h/a
D8	4 anos	Temporário	20	Até 8h/a
D9	3 anos	Temporário	20	Até 8h/a
D10	5 anos	Efetivo	40	Até 8h/a
D11	20 anos	Efetivo	40	Até 8h/a

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Analisando a característica funcional das participantes, percebe-se que aproximadamente 55% estão iniciando carreira acadêmica enquanto docentes, visto que atuam há 5 ou menos anos na graduação. Ao passo que cerca de 36% atuam há mais de 10 anos, o que denota maior conhecimento sobre a área de atuação e compreensão das dinâmicas legais da IES pública.

Dentre as pesquisadas, 55% compõem o corpo docente temporário do curso. Essa característica é apontada por Duarte (2009, p. 10) como um fator alarmante para o ensino, visto que nesses cargos a rotatividade pode se tornar frequente e as “[...] descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno [...] implicam num prejuízo do processo de ensino-

aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos.” Essas questões decorrem principalmente de imperativos financeiros e políticos no que concerne à realização de concursos públicos por parte do estado do Paraná.

Observa-se também que a maior parte das professoras temporárias atuam com carga horária de 20 horas semanais, sendo que dessas, ao menos 8 horas são aplicadas em sala de aula. As docentes efetivas mesmo possuindo o dobro de carga horária de contratação, despendem tempo semelhante em sala. Essa diferença pode ser explicada tendo em vista que as concursadas além das atividades de ensino, podem assumir funções administrativas, cargos eletivos, atuar na orientação de projetos de iniciação científica e ainda, participar de comissões de ensino, pesquisa e extensão.

Após a aplicação do questionário sociodemográfico que permitiu identificar o perfil das participantes, essas responderam o TALP no qual realizaram a evocação das palavras de dois termos indutores. Na sequência responderam uma entrevista semiestruturada, conforme descrito no tópico seguinte.

### 2.1.3 Instrumentos de coleta de dados

Com a finalidade de testar previamente os instrumentos de coleta de dados, a pesquisa foi aplicada com duas docentes de SE de outra IES não participante da investigação. As professoras escolhidas para o teste foram secretárias docentes de uma instituição pública de ensino, portanto, pertencem a realidades muito próximas às vivências dos sujeitos da pesquisa. A aplicação do pré-teste foi importante pois permitiu a readequação de diversos pontos nas ferramentas de coleta, tais como a exclusão de questões, inclusão de outras e reordenação das perguntas.

Na sequência, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada uma, foram agendadas entrevistas *in loco* com as professoras nas cidades de Maringá, Londrina e Apucarana. No dia das entrevistas cada docente procedeu à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), no qual atestaram ciência aos objetivos e finalidades da pesquisa. Após a assinatura, foi aplicado um questionário sociodemográfico no intuito de identificar o perfil das participantes (APÊNDICE B). Na sequência as docentes responderam ao TALP (APÊNDICE C), para a qual utilizou-se dois termos indutores: educação ambiental e meio ambiente.

A escolha desses termos ampara-se no fato de se tratar de palavras bastante abordadas e debatidas no campo do ensino da EA, bem como, em âmbito das legislações existentes. Assim, foi solicitado às docentes investigadas que escrevessem em um quadro próprio as cinco primeiras palavras que lhes viessem em mente quando pensavam em cada um dos termos.

Pode-se considerar o campo das RS como a forma do “[...] sujeito hierarquizar e coordenar os significados e atitudes, e depende de levantamento sistemático de todo o repertório simbólico a respeito do objeto da representação” (SOUZA FILHO, 1995, p. 119). Levando em consideração essa abordagem e a metodologia proposta por Bardin (2011), para testes de associação de termos, após o preenchimento das palavras foi solicitado as docentes que os termos fossem ordenados em quadro próprio por ordem de importância e enumeradas de 1 a 5, no qual em primeiro lugar deveria constar o termo de maior importância e em quinto, o de menor relevância. Além disso, as escolhas dessa ordenação deveriam ser justificadas.

Por fim, realizou-se entrevistas individuais semiestruturadas que foram gravadas e registradas em arquivo de áudio (formato .mp3) e transcritas posteriormente de forma integral pela pesquisadora. O roteiro das entrevistas (APÊNDICE D) foi composto por 12 questões abertas e desenvolvido com base no constructo teórico elaborado na pesquisa bibliográfica.

Após as transcrições das falas das respondentes, realizou-se as correções gramaticais no texto conforme recomenda Lage (2001, p. 85): “[...] cuida-se de traduzir a fala para o texto escrito, o que envolve a supressão de redundâncias, repetições e a explicação de pausas do discurso [...]”. Assim, erros gramaticais foram corrigidos e/ou eliminados.

Optou-se pela utilização da entrevista, pois segundo Gil (2009), essa técnica de coleta é adequada para a obtenção de dados relativos ao que os sujeitos sentem, acreditam e compreendem. Além disso, tem como uma das principais vantagens possibilitar a “[...] obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social”, no qual os entrevistados podem falar livremente sobre o tema investigado (GIL, 2009, p. 110).

Ressalta-se que durante a aplicação do estudo os sujeitos investigados estavam cientes de que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer instante, conforme já previsto no termo de consentimento livre e esclarecido.

Além desses instrumentos de coleta e buscando atingir os objetivos da tese, realizou-se uma pesquisa documental na qual foram considerados os documentos institucionais das IES, conforme descrito no tópico seguinte.

#### 2.1.4 Documentos institucionais

A pesquisa documental consiste em um estudo realizado em documentos primários, que não receberam tratamento analítico (GIL, 2009). De acordo com Bardin (2011), essa possibilita ao pesquisador passar de um arquivo primário com dados brutos, para um secundário, composto pelos dados representativos do primeiro.

Assim, para auxiliar no alcance dos objetivos propostos para essa tese, em primeiro lugar realizou-se uma busca nos endereços eletrônicos das IES investigadas, com o intuito de localizar os documentos institucionais PDI e PPI das três universidades, UEL, UEM e Unespar. Além disso, a pesquisa contemplou os PPCs de SE, que foram obtidos diretamente com a coordenação dos cursos. O Quadro 2 aponta a relação desses documentos:

Quadro 2 - Documentos coletados para análise

Documento	Instituição	Ano de publicação	Páginas
Plano de Desenvolvimento Institucional	UEL	2016	279
	UEM	2018	214
	Unespar	2018	252
Projeto Político Institucional	UEL	2016	50*
	UEM	2018	42
	Unespar	2018	72*
Projeto Pedagógico do Curso de Secretariado Executivo	UEL	2009	15
	UEM	2012	28
	Unespar	2010	85**

\* Inserido no mesmo documento do PDI da IES.

\*\* Inclui o regulamento do trabalho de conclusão e de estágio curricular do curso.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A análise desses documentos institucionais teve por objetivo verificar a presença da temática de EA em seus conteúdos. Essa abordagem é relevante,

visto que esses arquivos possuem o papel de orientar as IES e os cursos no planejamento das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Especificamente, o PDI determina estratégias, metas, objetivos, evidencia a capacidade de análise crítica das dificuldades e orienta as ações da universidade. Além disso, contempla a estrutura organizacional e as ações a serem buscadas para o desenvolvimento da instituição (BILERT; LINGNAU; OLIVEIRA, 2014). Para sua elaboração, as IES cumprem as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além das regulamentações propostas pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004; pelo Decreto Federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017; e pela Portaria Normativa do MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 1996a, 2004a, 2017; MEC, 2007).

Já o PPI norteia as práticas acadêmicas das IES para o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão. Consiste em um instrumento de gestão e planejamento que estabelece princípios, políticas e diretrizes para a organização pedagógica de uma instituição de ensino. Bilert, Lingnau e Oliveira (2014, p. 3447) afirmam que “[...] o PDI sustenta o PPI, e em alguns casos, o PPI também pode ser um elemento contextualizado no próprio PDI.”

Por sua vez, esses documentos orientam a elaboração do PPC dos cursos de graduação. Esse, consiste em um instrumento que direciona as metas de ensino, pesquisa, extensão e aprendizagem de um curso. É composto principalmente: pela concepção do curso; sua estrutura, que envolve sua contextualização, o corpo docente, infraestrutura, currículo, ementas, organização didático-pedagógica, dentre outros; pelos procedimentos de avaliação; e pelos instrumentos normativos de apoio, tais como os procedimentos de estágio, de trabalho de conclusão de curso e a composição do colegiado.

Por fim, após compreendidos os processos realizados para a coleta de dados, é importante conhecer a forma empregada para análise desses, conforme explanado na próxima subseção.

## 2.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente os dados foram tabulados com auxílio dos softwares Microsoft Office Excel e Microsoft Office Word. A análise desses compreendeu algumas etapas: a) dados das entrevistas: discutidos e categorizados pela metodologia de



análise de conteúdo proposta por Bardin (2011); b) dados do TALP: considerados por meio da análise prototípica citada por Polli e Wachelke (2013); c) Dados da pesquisa documental: analisados por meio de estudo descritivo; d) por fim, realizou-se a triangulação desses dados conforme metodologia proposta por Denzin e Lincoln (2006). Enfatiza-se que o procedimento adotado foi o mesmo para todas as respondentes da pesquisa. Os quatro tópicos seguintes abordam cada uma das etapas realizadas para análise.

### 2.2.1 Questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas

Para a análise do questionário sociodemográfico, utilizou-se da estatística descritiva a fim de traçar o perfil das participantes da amostra. No que tange às entrevistas semiestruturadas, os dados foram discutidos pela metodologia qualitativa, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e da análise descritiva.

De acordo com Richardson (2015), a pesquisa qualitativa é uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Além disso, tal abordagem é utilizada em situações complexas ou particulares, tais como análise de atitudes ou motivações, utilizando-se particularmente das técnicas de observação e entrevista. A análise de conteúdo, por sua vez, consiste em uma técnica que permite a descrição do conteúdo obtido nas entrevistas e ainda, conduz a uma descrição sistêmica e objetiva deste (GIL, 2002; BARDIN, 2011; RICHARDSON, 2015).

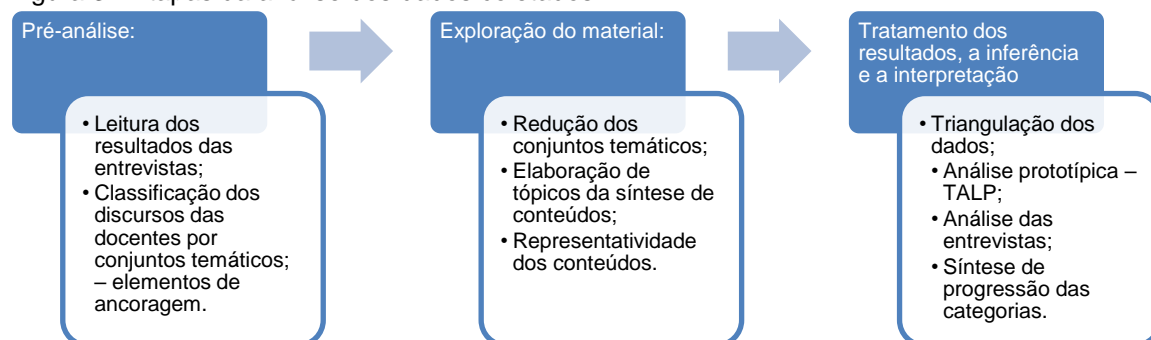
No que se refere à organização da análise de conteúdo, Bardin (2011) define três polos cronológicos:

- a) a pré-análise: consiste na fase de organização, denominada pela autora de “leituras flutuantes”, na qual são escolhidos os documentos da análise, formuladas as hipóteses e objetivos, e elaborados os indicadores que fundamentam as considerações finais do estudo;
- b) exploração do material: quando ocorre a aplicação sistemática das decisões por meio de operações de codificação, categorização, classificação ou enumeração, ou seja, trata-se do momento da transformação dos dados em resultados;

c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: momento em que os resultados passam por um tratamento que lhe atribuem significado e validade.

Especificamente para esse estudo, as etapas da análise de conteúdo foram aplicadas conforme esquematizado na Figura 3.

Figura 3 - Etapas da análise dos dados coletados



Fonte: Elaboração própria (2021).

Após a tabulação das entrevistas realizadas com as docentes, foram criadas 52 categorias iniciais de análise que subsidiaram o suporte para as seguintes. Essas foram respaldadas no referencial teórico da tese e com base nas respostas dos sujeitos investigados. Conforme Gaspi (2018), as categorias iniciais consistem nas primeiras impressões sobre a realidade investigada. Para estas, foram computadas as frequências com que cada uma apareceu nas respostas das docentes, sendo que algumas vezes, uma única resposta engloba mais de uma categoria.

Definidas as iniciais, uma segunda análise permitiu a proposição de 12 conjuntos intermediários que culminaram posteriormente na elaboração de 4 categorias finais de análise. A síntese de progressão dessas está demonstrada no Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese de progressão das categorias e frequência das análises de conteúdo

Iniciais	Freq.	Intermediárias	Finais
1. Conscientização para solucionar problemas e respeitar o meio ambiente	45%	I) Conceitos sobre educação ambiental	<b>Representações sociais sobre educação ambiental</b>
2. Conscientização para cuidados com a natureza	27%		
3. Conservação de recursos e a gestão de resíduos	27%		
4. Ensino e conhecimentos essenciais para as profissões	55%	II) Preservação dos recursos e conscientização para o futuro das próximas gerações	
5. Preservação dos recursos para o futuro das próximas gerações	45%		
6. Necessidade de uma conscientização ambiental	45%		
7. Conscientização ambiental	82%	III) Temáticas importantes para a educação ambiental	
8. Respeito e preocupação social	64%		
9. Conhecimentos além da ecologia	45%		
10. Sustentabilidade	36%		
11. Poluição e gestão de resíduos	36%		
12. Capitalismo do consumo e processo produtivo	27%		
13. Educação política	18%		
14. Construção do ser social nas interrelações	45%	IV) Educação ambiental nos cursos de Secretariado Executivo	
15. Visão panorâmica e multifuncional nas organizações	45%		
16. Trabalhar a conscientização nas organizações	45%		
17. Gestão de resíduos e economia de recursos	36%		
18. Secretário é exemplo nas organizações	36%		
19. Conhecimentos em sustentabilidade	36%		
20. Gestão ambiental sustentável e ética	18%		
21. Desconhece as legislações	73%		V) Conhecimento sobre as legislações de educação ambiental vigentes
22. Adequação das matrizes curriculares	45%		
23. Portaria de inclusão da temática	36%		
24. Obrigatoriedade é importante pois conduz à ação	64%	VI) Obrigatoriedade das políticas de educação ambiental no ensino	
25. Obrigatoriedade é ineficiente pois não gera resultados efetivos	45%		
26. Primeiro surge a imposição, depois se pensa como fazer	27%		
27. No Brasil coisas funcionam quando obrigatórias	18%		
28. Despreparo docente e de carga horária	45%	VII) Educação ambiental na universidade	
29. Conteúdos assimilados com a prática profissional	36%		
30. Necessário treinamento aos docentes	36%		
31. Conscientização para compreensão de conteúdos	27%		
32. Interdisciplinaridade	27%		

(continua)

(conclusão)

33. Ausência da temática ambiental na graduação	55%	VIII) Formação em Secretariado Executivo	<b>Formação docente em educação ambiental</b>
34. Gestão de resíduos de forma transversal	27%		
35. Contato com a temática na prática profissional	27%		
36. Visita técnica em empresa de gestão ambiental	9%		
37. Direcionamento aos docentes	64%	IX) Percepção frente à necessidade de ministrar conteúdos relacionados ao meio ambiente	
38. Carência de formação na área ambiental	36%		
39. Relação entre o secretário e a sustentabilidade	36%		
40. Temática não é abordada no curso	18%		
41. Promover capacitação docente	82%	X) Demandas às instituições de ensino acerca da formação docente	
42. Conscientizar os docentes	45%		
43. Elaboração de currículos interdisciplinares	36%		
44. Carga horária e estrutura para aprofundar temas	27%		
45. Inserir práticas para promover mudança cultural	18%		
46. Visão panorâmica e multifuncional nas organizações	45%		
47. Trabalhar a conscientização nas organizações	45%		
48. Gestão de resíduos e economia de recursos	36%		
49. Secretário é exemplo nas organizações	36%		
50. Conhecimentos em sustentabilidade	36%		
51. Gestão ambiental sustentável e ética	18%		
52. Projetos voltados ao meio ambiente	64%	XI) Ações institucionais voltadas para educação ambiental	<b>Inserção da educação ambiental nos cursos pesquisados</b>
53. Programas de separação do lixo	55%		
54. Eventos com a temática de sustentabilidade	27%		
55. Programas de separação do lixo	55%		
56. Desconhecimento sobre a inclusão da temática	27%	XII) Adequação dos cursos de Secretariado às legislações	
57. Temática incluída de forma transversal	45%		
58. Reformulando ementas para atender legislação	27%		

Fonte: Elaboração própria (2021).

A categorização dos dados levou à definição de quatro categorias finais de análise da investigação, a saber: 1) representações sociais sobre educação ambiental; 2) políticas de meio ambiente e legislações de educação ambiental; 3) formação docente em educação ambiental; e 4) inserção da educação ambiental nos cursos pesquisados.

Para além dos métodos já expostos, para auxiliar na validação dos resultados das entrevistas utilizou-se um software de análise textual. Conforme Camargo e Justo (2013, p. 514):

A análise textual consiste num tipo específico de análise de dados, que se trata especificamente da análise de material verbal transcrito, ou seja, de textos produzidos em diferentes condições tais como: textos originalmente escritos, entrevistas, documentos, redações etc. [...] Por tratar-se de dados que são compostos essencialmente pela linguagem, os mesmos mostram-se relevantes aos estudos sobre pensamentos, crenças, opiniões – conteúdo simbólico produzido em relação a determinado fenómeno.

Nesse sentido, esse método pode ser considerado importante nas pesquisas em RS, visto que revela aspectos estruturantes das falas dos entrevistados. Isso pois, conforme apontado por Bouriche (2005, p. 222, tradução nossa), uma RS “[...] é constituída de elementos selecionados por se aproximarem do tema buscado na representação. Mas a representação [...] é fundamentalmente uma organização, um conjunto de relações entre seus elementos”.<sup>2</sup>

Assim, para facilitar o processo de análise de textos, pesquisadores desenvolveram softwares que auxiliam no tratamento dos dados e dentre esses, encontra-se o *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud (CAMARGO; JUSTO, 2013).

De acordo com Pereira *et al.* (2018, p. 234), o IRAMUTEQ “[...] permite um conjunto de análises lexicais desde as mais simples, como o cálculo de frequência com que a palavra é evocada, até a análise do grau de conexão entre os termos, permitido pela Análise de Similitude”. A análise de similitude se baseia na teoria

---

<sup>2</sup> “[...] est constituée d’éléments sélectionnés parce qu’ils sont proches du thème dont on cherche la représentation. Mais la représentation [...] est fondamentalement une organisation, un ensemble de relations entre ses éléments.”

dos grafos, representados pela expressão “árvore de similitude”, que demonstra os valores de co-ocorrência entre termos mais importantes de um texto, nesse caso, da transcrição das entrevistas (CAMARGO; JUSTO, 2013; PEREIRA *et al.*, 2018).

Ou seja, a partir das palavras de um determinado texto, o IRAMUTEQ desenha uma representação gráfica de uma árvore com ramificações, nas quais as palavras estão conectadas pelas relações que possuem umas com as outras.

Bouriche (2005) explica que a árvore de similitudes apresenta uma relação entre conexidade e frequência das palavras, realçando as relações entre os termos e definindo assim, valores simbólicos constituintes em uma representação. Nas análises da árvore, os vértices representam os termos e as arestas de interligação, refletem os valores de co-ocorrência (PEREIRA *et al.*, 2018).

A árvore de similitude máxima é constituída por vértices e linhas ligando os termos em pares. Uma frequência (f) mais alta é evidenciada pelo maior valor do vértice. As arestas, por sua vez, ligam dois termos e seu número indica a expressividade de sua co-ocorrência, ou seja, a quantidade de vezes em que dois termos foram citados conjuntamente no texto (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 235).

Com base no exposto, as entrevistas passaram por uma análise textual com a utilização do software IRAMUTEQ e foram construídas árvores de similitudes para auxiliar na compreensão de dados coletados nas entrevistas. Após essas etapas, foram analisados os dados obtidos na aplicação do TALP.

### 2.2.2 Teste de Associação Livre de Palavras

No que tange aos dados do TALP, esses compreenderam uma análise tanto qualitativa, quanto quantitativa. Conforme Richardson (2015), o método de pesquisa quantitativa “[...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas [...]”. Assim, os dados do TALP foram discutidos e analisados por meio de um estudo quanti-qualitativo.

A aplicação do TALP foi realizada com o uso de dois termos indutores: educação ambiental; meio ambiente. Esses foram apresentados às docentes e lhes foi solicitado que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente a respeito de cada termo. A análise dos termos evocados foi realizada a

partir dos seguintes passos: 1º) agrupamento semântico das palavras; 2º) o cálculo da frequência dos grupos semânticos; e 3º) o cálculo da ordem média de evocação.

Para a realização da primeira etapa, as palavras foram agrupadas semanticamente visto que dentre as respostas, diversos termos possuíam o mesmo significado. Assim, evitou-se que variantes com conteúdos equivalentes fossem consideradas como diferentes, pois se consideradas distintas, a aferição da relevância da ideia expressa na formação da representação, seria prejudicada. Faz-se importante mencionar que para cada uma das evocações os sujeitos precisavam justificar suas escolhas, sendo assim, as evocações foram distribuídas entre os grupos semânticos de acordo com o entendimento geral da docente sobre aquele termo.

Além disso, os termos foram analisados pela hierarquização ordenada pelas respondentes. Essa técnica, de acordo com Magalhães Júnior e Tomanik (2012, p. 232), “[...] permite a reavaliação da ordem em que foram prontamente evocadas, possibilitando uma organização cognitiva desses termos”. Feito isso, a segunda e terceira etapas foram fundamentais para realizar o levantamento dos elementos pertencentes, supostamente, ao núcleo central da representação social.

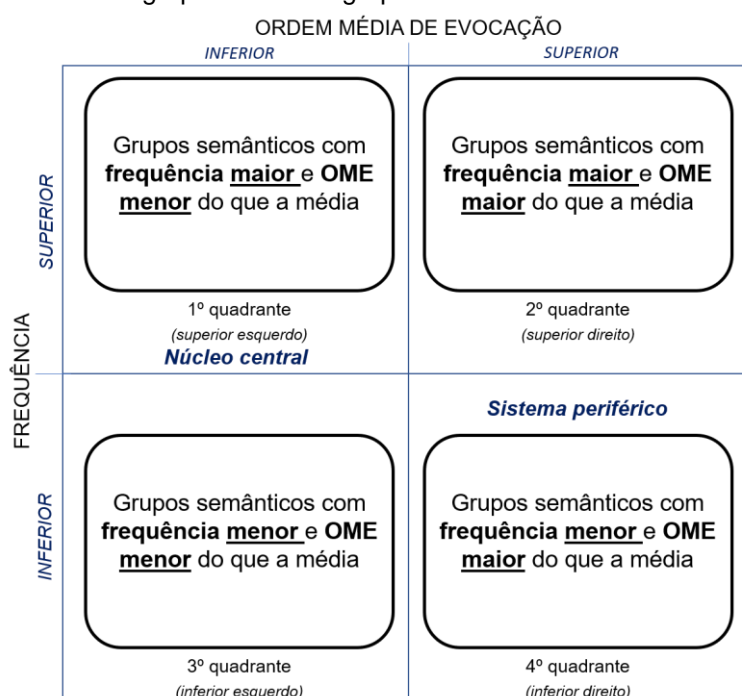
Para tratamento dos dados utilizou-se da metodologia de análise prototípica, que se baseia na avaliação quantitativa da saliência dos elementos das representações, conforme proposto por Polli e Wachelke (2013). Magalhães Júnior (2011, p. 20), sugere que “[...] quando se objetiva mudanças nas representações de um determinado grupo, deve-se conhecer seu núcleo central”, nesse aspecto, por meio das aproximações com os sistemas central e periférico, a aplicação da análise prototípica poderá contribuir na identificação da estrutura das representações.

Assim, conforme metodologia proposta por Magalhães Júnior e Tomanik (2012), definiu-se a Ordem Média de Evocações (OME) e a Frequência Média das Evocações (FME) a partir da fórmula:  $OME = \frac{\sum_1^n P.G}{f}$ , na qual ( $\Sigma$ ) representa a somatória da quantidade evocações da palavra ( $P$ ), em uma dada posição de grau de importância, multiplicado por seu grau de importância ( $G$ ), dividido pela frequência total ( $f$ ) da evocação.

O cálculo da frequência média é realizado pela frequência de evocação da palavra, dividido pela quantidade total de palavras citadas:  $f \text{ média} = \frac{f \text{ total}}{\text{número de palavras}}$ . Já a OME média é calculada por meio da divisão da OME total, pelo quantitativo total de palavras evocadas, conforme segue:  $OME \text{ média} = \frac{OME \text{ total}}{\text{número de palavras}}$  (CORTES JUNIOR, 2008).

Cortes Junior e Fernandez (2016) salientam que a frequência representa a quantidade de vezes que a mesma palavra aparece nas evocações e a ordem média de evocação (OME) representa o posicionamento que a mesma palavra ocupa dentro das evocações. Quanto menor a OME, mais espontaneamente ela foi evocada e, portanto, se constitui mais possivelmente como participante do núcleo central. Dessa maneira, é possível compreender quais elementos das RS estão presentes de forma mais central no discurso cotidiano dos sujeitos sobre o tema estudado. De posse dos dados, os grupos semânticos foram organizados em um esquema com quatro quadrantes, conforme apontado na Figura 4:

Figura 4 - Quadrantes de agrupamento dos grupos semânticos evocados



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme ilustrado na Figura 4, considera-se os critérios de saliência e de importância observados por meio da frequência e da ordem das evocações produzidas. Assim, os resultados constantes no 1º quadrante apontam os



componentes do núcleo central das RS, segundo proposto por Abric (2001, 2003). Consideram-se componentes desse núcleo as expressões evocadas com maior frequência, para as quais os participantes da pesquisa atribuíram maior grau de importância na hierarquização das palavras. Essa ordenação gera, por consequência, a OME menor do que a média, o que significa que mais espontaneamente essas palavras foram evocadas e nesse sentido, mais possivelmente se constituem como participantes no núcleo central (FERREIRA *et al.*, 2005; MAGALHÃES JÚNIOR; TOMANIK, 2012).

Já o 4º quadrante, expressa o sistema periférico. Nesse, encontram-se os aspectos das RS que se apresentam menos rígidos. Esses resultados apontam grupos semânticos não considerados como fundamentais no contexto em que se situam, muito embora tenham sido associados pelas docentes entrevistadas, consideram-se facilmente modificáveis (FERREIRA *et al.*, 2005; GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016).

O 2º e o 3º quadrantes, de acordo com Ferreira *et al.* (2005), permitem uma compreensão menos direta, visto que demonstram cognições que possuem uma relação de proximidade com o núcleo central, apesar de não o comporem.

Muito embora o TALP tenha sido realizado com apenas 11 sujeitos, contrariando o defendido por alguns autores que afirmam que o teste só é validado a partir de um grupo maior de pessoas (SÁ, 1998), a validação da aplicação dessa análise justifica-se pois, de acordo com Wachelke, Wolter e Matos (2016):

A análise prototípica **não deve ser pensada como uma técnica de análise estatística** inferencial **que necessita de uma amostra com tamanho mínimo** para sua realização efetiva, mas sim como uma estratégia que pode ser utilizada para organizar dados com mais ou menos sucesso, conforme sua finalidade (WACHELKE; WOLTER; MATOS, 2016, p. 159, grifo nosso).

Contudo, os autores alertam para o fato de que “[...] pode haver grande divergência desses resultados devido a características de cada amostra pesquisada” (WACHELKE; WOLTER; MATOS, 2016, p. 159). Compreende-se que para a realização do TALP, os sujeitos precisam pertencer a um mesmo grupo social, compartilhar vivências e aprendizados semelhantes. Portanto, entende-se que a pesquisa cumpre esse requisito, visto que a totalidade dos sujeitos investigados pertencem à classe docente do ensino superior em universidades

públicas de ensino da região Norte do estado do Paraná, possuem a mesma formação em nível de graduação e atuam no mesmo curso, ainda que em distintas IES.

Considera-se também que o objeto de estudo é familiar ao grupo investigado, tendo em vista que todas as IES do estado do Paraná passaram por recente processo de credenciamento (mencionado adiante na seção 4 dessa tese), no qual as universidades receberam a instrução de assumir compromissos de promoção da sustentabilidade socioambiental em suas atividades, sendo assim, a temática foi discutida no âmbito dos cursos de graduação (PARANÁ, 2017a)<sup>3</sup>.

Outro procedimento utilizado para análise dos dados desse estudo foi a análise documental, que buscou identificar elementos de EA em documentos institucionais das universidades.

### 2.2.3 Análise documental

Na investigação foram observados na íntegra o PPC dos cursos de SE, o PPI e PDI das três IES: UEM, UEL e Unespar. A análise documental buscou identificar a inclusão da EA, a forma como o conteúdo é mencionado nos documentos e se estes adequaram-se às legislações ambientais vigentes.

Conforme Triviños (1987, p. 111), a análise documental “[...] fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações” sobre documentos. Após a coleta dessas informações, o objetivo é realizar uma “[...] representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (BARDIN, 2011, p. 52). Assim, por meio das informações que se deseja buscar, o pesquisador pode estabelecer relações entre as variáveis do estudo.

A análise da ocorrência de temáticas relacionadas a EA nos documentos investigados ocorreu pela busca dos termos: ambiental; meio ambiente; sustentável e sustentabilidade, em cada um dos arquivos. Além disso, no decorrer da leitura dos documentos, considerou-se também a presença de adjetivos voltados para a

---

<sup>3</sup> Após esse trabalho de reorganização das IES do Paraná, foram publicados em 12/03/2020, no Diário Oficial do Estado do Paraná em 24/03/2020, os decretos de credenciamento da UEL (Decreto Estadual nº 4224) e da UEM (Decreto Estadual nº 4225). O credenciamento foi concedido pelo período de dez (10) anos. A Unespar não necessitou de credenciamento por ter sido criada recentemente.

compreensão de “problemas contemporâneos do mundo”, visto que na compreensão de EA adotada para esse estudo, essa questão engloba a dimensão ambiental. Com base nos resultados localizados, os dados foram discutidos juntamente com os resultados obtidos nas análises seguintes.

#### 2.2.4 Técnica de triangulação dos dados

A triangulação de dados tem como função básica abranger o máximo possível a explicação, descrição e compreensão do foco de investigação (TRIVIÑOS, 1987). Conforme Triviños (1987, p. 38), a técnica parte de “[...] princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade [sic] social.”

Flick (2009) afirma que a triangulação vai além das limitações de um método único, visto que pela combinação de diversas abordagens teóricas, a discussão dos resultados torna-se mais produtiva inclusive em pesquisas quanti-qualitativas. Assim, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), a triangulação consiste em uma alternativa de validação dos resultados.

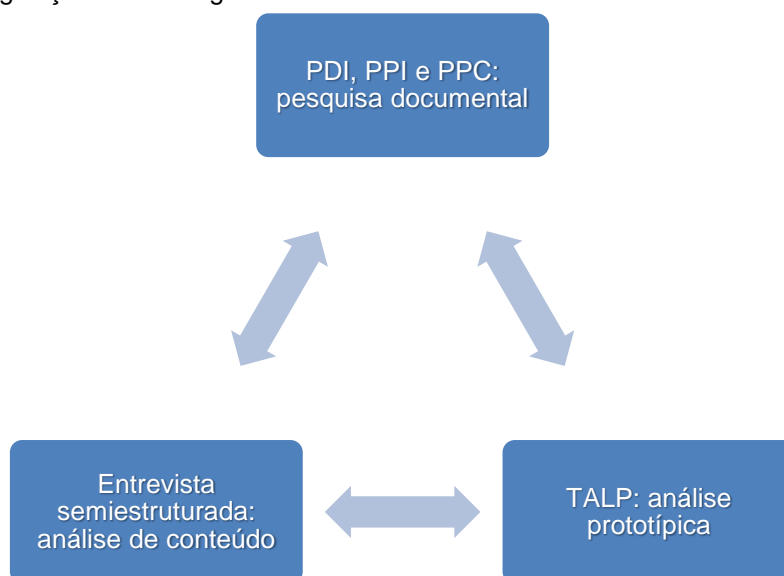
Nesse método, “[...] as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado” (FLICK, 2009, p. 43).

Denzin e Lincoln (2006) apresentam quatro tipos de triangulação de dados: a) de investigadores: no qual participam pesquisadores de um mesmo lugar ou de locais distintos; b) teórica: quando se utiliza diferentes teorias para abordar o objeto de estudo e nas quais os dados são analisados por distintas perspectivas; c) metodológica: aplicação de métodos variados para a coleta de dados, o que auxilia na validação dos resultados; d) de dados: método em que se aplicam diferentes instrumentos e caminhos na coleta de dados sobre um determinado objeto de estudo, em que é possível identificar convergências e divergências nos dados.

A triangulação adotada para esse estudo tem, portanto, o objetivo de assegurar a validade da pesquisa e contribuir para a compreensão dos resultados e dos objetivos propostos na investigação, a partir de diferentes ângulos. Por meio

de uma pesquisa quanti-qualitativa de diferentes abordagens metodológicas portanto, nessa investigação adotou-se a triangulação metodológica, conforme metodologia proposta por Denzin e Lincoln (2006). A Figura 5 demonstra a triangulação metodológica dos resultados desse estudo.

Figura 5 - Triangulação metodológica dos resultados



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme ilustrado na Figura 5, o processo analítico dos dados resultou do cruzamento das informações coletadas pela pesquisa documental no PDI e no PPI das IES e no PPC dos cursos; pelos resultados obtidos na aplicação do TALP; e por meio das respostas das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes. Esse cruzamento de dados permitiu um aprofundamento nas análises e melhor compreensão das RS dos sujeitos investigados.

Por fim, cabe acrescentar que foram observados aspectos éticos durante o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que tange às autorizações necessárias para a execução do estudo e aprovação via COPEP/UEM. É importante citar que os procedimentos metodológicos adotados estavam alinhados com os objetivos dessa tese. Estes foram fundamentais na elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada da pesquisa que, por sua vez, levaram à elaboração das categorias de análise.

A esquematização desse alinhamento pode ser visualizada no Quadro 4.

Quadro 4 - Esquema de organização dos objetivos, ações desenvolvidas, questões da entrevista e categorias finais de análise dos resultados

Objetivos específicos	Ações	Questões norteadoras da entrevista	Categorias de análise
a) Identificar os elementos que constituem os sistemas central e periférico das RS e as ancoragens sobre EA das docentes dos cursos de SE	Resultados do TALP	1. O que você entende sobre educação ambiental?	Representações sociais sobre educação ambiental
	Aplicação da entrevista	2. Quais assuntos você julga importantes serem tratados na educação ambiental, de modo geral?	
		3. Quais assuntos, relativos à educação ambiental, você julga importantes serem tratados no curso de Secretariado Executivo?	
b) Realizar um levantamento quanto ao conhecimento das docentes sobre as legislações de EA vigentes	Aplicação da entrevista	4. Você conhece as legislações vigentes que versam sobre a educação ambiental?	Políticas de educação ambiental
c) Entender como as entrevistadas percebem a obrigatoriedade de explanação das temáticas ambientais no curso de SE		5. A inserção da temática de educação ambiental é regulamentada por algumas legislações federais e estaduais e deve ser implementada em todos os cursos de nível superior. Como você vê a obrigatoriedade da explanação dessa temática na universidade?	
d) Compreender o processo formativo e o preparo das docentes no que se refere a formação ambiental	Aplicação da entrevista	6. Durante a sua formação em Secretariado Executivo, você se lembra de ter passado por experiências de aprendizagem que tratassem de educação ambiental? Se sim: como foi? O que lembra? Comente sobre esta experiência. Se não: hoje, enquanto professor(a), você sente alguma falta em relação a isso para sua atuação?	Formação docente em educação ambiental
		7. Você se sente preparado para lidar com questões acerca da educação ambiental em sala de aula? Do que sente mais falta?	
		8. Você acredita que algo poderia ser melhor no que se refere à formação docente em relação à educação ambiental? Quais seriam as suas sugestões?	
e) Analisar as ações das IES no que tange à EA, com o intuito de identificar se essas adequaram-se às legislações da área	Pesquisa documental no PDI e PPI das IES e no PPC dos cursos	9. Qual a preocupação demonstrada pela sua instituição de ensino para com a educação ambiental? Há alguma ação específica, algum projeto, alguma orientação aos professores em relação a isso?	Inserção da educação ambiental nos cursos
	Aplicação da entrevista	10. De que forma o curso de Secretariado Executivo da sua instituição, busca adequar-se às legislações?	

Fonte: Elaboração própria (2021).

### 3 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: SUSTENTABILIDADE E GESTÃO AMBIENTAL

*A natureza não é um meio externo para nós, um teatro no qual os homens encenam dramas, nem um reservatório inesgotável de recursos: é uma obra de criação, que integra nossa história na natureza e a faz participar dela, assim como a natureza participa da nossa história.*  
Serge Moscovici

O imperativo da problemática ambiental contemporânea traz diversas evidências de que os recursos naturais vêm sendo utilizados de forma acelerada e exacerbada, ao passo que a capacidade de regeneração da natureza está aquém desse ritmo. Nessa dinâmica, a elaboração de medidas que busquem o desenvolvimento de uma consciência ambiental e a preservação do meio ambiente em todas as suas dimensões, torna-se mais relevante até mesmo do que a preocupação com as catástrofes ambientais. Isso pois, sem uma tomada de consciência global da sociedade, muitos dos recursos naturais podem ser suprimidos ao longo dos anos e as desigualdades sociais e econômicas poderão ser ainda mais sentidas.

Nesse cenário, de modo a explorar a problemática ambiental contemporânea, essa seção vale-se de algumas teorias e definições relativas ao meio ambiente, desenvolvimento sustentável (DS) e gestão ambiental, temáticas emergentes e que merecem atenção nas mais diferentes áreas do saber. Para melhor compreensão acerca dos diversos termos que envolvem as temáticas aqui discutidas, elaborou-se o Quadro 5 que sintetiza alguns significados relevantes:

Quadro 5 - Termos e definições relativos ao desenvolvimento sustentável

<b>Termo</b>	<b>Significado</b>
Desenvolvimento sustentável	Processo que busca atender as necessidades da sociedade atual, sem comprometer a capacidade de atender as futuras gerações (ONU, 1991; LEFF, 2015b)
Ecodesenvolvimento	Expressão utilizada para explanar a busca pela sustentabilidade por meio da diminuição das desigualdades sociais, incorporação da cidadania, respeito às diferenças culturais e incorporação de valores éticos de respeito a vida e permanente cuidado com o meio ambiente (SACHS, 1980). O termo foi substituído ao longo dos anos por Desenvolvimento Sustentável (SEIFFERT, 2014).
Ecologia	Palavra de origem grega <i>oikos</i> (casa) e <i>logya</i> (tratado, discurso, estudo), compreende o estudo da “casa”, o ambiente em que se incluem todos os organismos e processos funcionais que tornam o mundo habitável (BARBIERI, 2016).

(continua)

(conclusão)

Economia verde	Termo apresentado pelo secretário da ONU, Ban Ki Moon, em 2009. Se define como uma nova via que envolve a economia e a ecologia de maneira harmoniosa, ou seja, uma economia que atende às necessidades da sustentabilidade e que busca preservar o capital natural, de forma a melhorar o bem-estar da humanidade (BOFF, 2016).
Gestão ambiental	Consiste em um conjunto de processos e medidas realizados pelas empresas, com o objetivo controlar os impactos da implantação de seus projetos sobre o meio ambiente. Visa a realização das atividades econômicas e sociais com base na racionalidade de recursos e introduz a variável ambiental no planejamento empresarial (BARBIERI, 2016).
Meio ambiente	Do latim <i>ambi</i> (ao redor de algo), refere-se a tudo o que influencia, envolve ou se refere aos seres vivos e seu entorno (natural ou construído pelas pessoas). Confere o espaço (além da biosfera) e a condição de existência dos seres vivos, que pode ser modificado pela ação do homem (BARBIERI, 2016).
Natureza	Considera-se tudo o que foi criado e constituído de maneira natural. Sua essência não pode ser alterada pela ação do homem, contudo, esse pode destruí-la. Reflete tudo o que surge por meio de fenômenos naturais, contempla a fauna, flora e tudo que o envolve. Ou seja, envolve tudo o que não teve intervenção antrópica (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013).
Responsabilidade socioambiental	Resposta das empresas ao novo perfil do consumidor, considerado “consumidor verde” e ecologicamente correto. A “empresa verde” se tornou sinônimo de bons negócios (ANDRADE; TACHIZAWA, 2012).
Sustentabilidade	Representa os procedimentos que se realizam para permitir que a Terra e seus biomas se mantenham vivos, protegidos e alimentados de nutrientes de modo que sejam conservados e estejam à altura dos riscos que possam correr (BOFF, 2016). Internalização das condições ecológicas que fornecem suporte ao processo econômico (LEFF, 2015b).

Fonte: Elaboração própria (2021).

Tendo em vista os objetivos dessa tese, essa seção busca traçar um panorama histórico e conceitual sobre as questões que envolvem o meio ambiente e sustentabilidade. Para tanto, está dividida em dois tópicos centrais: 3.1 Meio ambiente e desenvolvimento sustentável: formação da consciência ambiental, no qual buscaram-se as razões e marcos históricos que contribuíram para a criação do conceito de sustentabilidade; 3.2 Gestão ambiental nas organizações, que traça conceitos e características sobre a inserção de uma gestão sustentável nos negócios.

### 3.1 MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE: CONTEXTO HISTÓRICO

No decorrer da história, diversos condicionantes levaram a sociedade a repensar o modelo de desenvolvimento apoiado no capitalismo. Isso, pois o crescimento nesses moldes não considerava as questões ambientais e a economia era fundamentada na busca pelo lucro a qualquer custo. Somado a esses fatores, o mercado trabalhava com a lógica da produção, na qual os recursos naturais eram

utilizados de maneira desenfreada e nem sempre a capacidade de regeneração desses acompanhava o progresso.

Em virtude disso, a escassez dos recursos naturais, adicionada a uma série de catástrofes ambientais ocorridas no mundo, suscitou reflexões de pesquisadores, organizações e instituições governamentais globais, em relação a necessidade de repensar esse modelo de crescimento. A crise ambiental tornou-se perceptível na década de 1960, quando ficou evidente que a irracionalidade dos padrões de produção e de consumo estavam naquele instante, impondo limites ao crescimento econômico (PENA-VEGA, 2005; LEFF, 2015b; RENAUD, 2015).

A crise ambiental manifestou-se principalmente, de acordo com Renaud (2015, p. 24, tradução nossa), em decorrência da “[...] pressão de grupos ambientalistas, que denunciavam os danos ambientais causados pela produção industrial” o que levou as “organizações enfrentaram uma crise de legitimidade”<sup>4</sup>. O autor acrescenta ainda que essas denúncias foram muito importantes nas décadas de 1960 e 1970, pois resultaram na promoção de um verdadeiro debate social sobre meio ambiente (RENAUD, 2015).

As consequências geradas pelos problemas ambientais alertaram a sociedade para a necessidade de uma nova forma de sobrevivência, na qual leve-se em consideração os cuidados com o meio ambiente e a natureza (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR; LORENCINI JÚNIOR, 2017). Morin (1977) já apontava para o imperativo urgente de se instituir uma nova ética societária, na qual a relação do homem com a natureza deveria estar pautada em valores de respeito mútuo e reciprocidade.

Conforme sinalizado por Moscovici (2007, p. 9), no “ímpeto da crítica da vida cotidiana, da sociedade de consumo, do produtivismo, do cientificismo [...] descobrimos a necessidade de pensar e fazer um mundo capaz de reciclar tanto seus recursos quanto sua história e saberes”. Com isso, as discussões acerca da classificação, da durabilidade e continuidade de determinados recursos naturais ganhou espaço.

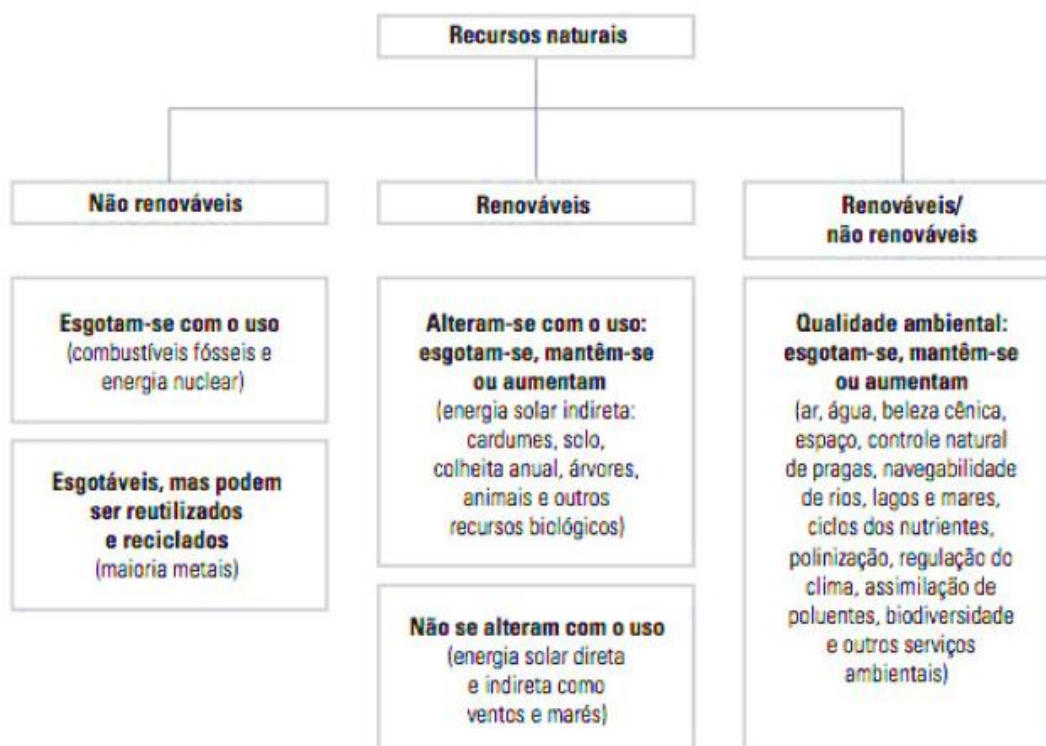
---

<sup>4</sup> “*Sous la pression de groupes écologistes, qui dénonçaient les dommages environnementaux causés par la production industrielle, les entreprises ont dû faire face à une crise de légitimité.*” (RENAUD, 2015, p. 24)



Sobre esse aspecto, Barbieri (2016) afirma que a percepção sobre o esgotamento ou renovação de recursos renováveis e não renováveis (Figura 6), envolve a dimensão de tempo, enquanto a perspectiva de tempo para o homem nem sempre acompanha o período necessário para a renovação desses. Ou seja, para que exista uma sinergia entre a utilização e a regeneração dos recursos, é necessário que se compreenda quais são renováveis, quanto tempo é necessário para ocorrer essa renovação e o modo adequado de utilizá-los.

Figura 6 - Tipos e exemplos de recursos naturais



Fonte: Barbieri (2016, p. 9).

Conforme ilustrado na Figura 6, alguns recursos não se esgotam com o uso, ao passo que outros para que permaneçam renováveis, necessitam de qualidade e manutenção ambiental. Já os recursos não renováveis consistem naqueles que com o uso contínuo irão acabar no futuro, à exemplo dos combustíveis fósseis e da energia nuclear.

Diante da grande quantidade de recursos tidos como não renováveis, ou então que necessitam de cautela para se manter e ainda, frente à crise ambiental enfrentada já na década de 1960, surgiu o conceito proposto por Maurice Strong e

Ignacy Sachs de “ecodesenvolvimento”, que buscava a promoção do progresso fundamentado no manejo de recursos com cautela (SEIFFERT, 2014).

Sachs (1980) cita que o modelo de desenvolvimento praticado na década de 1970 era destrutivo e não igualitário, nesse aspecto, se fazia necessário elaborar estratégias que buscassem um modelo que satisfizesse as necessidades essenciais da população, de modo a defender os recursos naturais, a diversidade ecológica, cultural, histórica e sociopolítica.

### 3.1.1 Desenvolvimento sustentável: evolução conceitual, convenções e tratados internacionais

Historicamente, a consciência ambiental e o movimento ambientalista passaram a ganhar forma na década de 1960 com a publicação do livro *Primavera Silenciosa* da autora Rachel Carson (LEFF, 2015b). A obra documenta os malefícios dos pesticidas ao meio ambiente e as alterações causadas por eles nos processos celulares das plantas, de tal modo que colocam em risco a saúde humana (CARSON, 1962). A publicação de Carson desencadeou uma série de debates globais referentes ao uso de pesticidas químicos e trouxe significativas reflexões no que se refere aos limites do desenvolvimento tecnológico.

No ano de 1968 foi criado o Clube de Roma, formado por empresários de diferentes países e que teve por objetivo promover reflexões sobre o futuro do planeta e da humanidade (MARTINS, 2015). No mesmo ano, de acordo com Souza (1993), ocorreu a Conferência sobre a Biosfera em Paris/França, momento em que especialistas em ciências se reuniram para discutir questões relativas a consciência ecológica internacional.

Como resultado do evento, em 1971 foi lançado o Programa o Homem e a Biosfera da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tinha por objetivo propor ações para conciliar os imperativos do progresso com a conservação dos recursos naturais (SOUZA, 1993).

No ano seguinte, a pedido de Edouard Pestel membro do Clube de Roma, foi realizado e publicado o relatório *Limites do Crescimento*, elaborado por uma

equipe do *Massachusetts Institute of Technology*, que alertava para os limites da exploração dos recursos da natureza (MARTINS, 2015).

Essa expansão das discussões referentes ao meio ambiente influenciou a Organização das Nações Unidas (ONU) a convocar a Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente – conhecida como Conferência de Estocolmo, ocorrida em 1972 na cidade de Estocolmo/Suécia, que consistiu na primeira ação global em prol da compreensão das relações do homem com o meio ambiente (BOFF, 2016). Leff (2015, p. 16) afirma que no evento “[...] foram assinalados os limites da racionalidade econômica e os desafios da degradação ambiental ao projeto civilizatório da modernidade”.

Na Conferência, por meio da Declaração de Estocolmo que visavam fornecer à sociedade um guia e servir de inspiração para preservação do meio ambiente, foram criados 26 princípios que se baseavam na busca por tecnologias alternativas e limpas e na neutralidade ideológica (ONU, 1972).

A Conferência de Estocolmo foi um marco para o DS, pois a partir daquele momento, diversos países elaboraram legislações e regulamentos ambientais, criaram ministérios e órgãos incumbidos do meio ambiente com o foco em enfrentar os problemas relativos à degradação da natureza, e ainda, foi a partir daquele momento que foi formado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)<sup>5</sup> (SOUZA, 1993; RENAUD, 2015). O objetivo dos países não era de frear o desenvolvimento, mas sim, orientá-lo para que ocorresse de forma a preservar o meio ambiente e os recursos não renováveis.

Entretanto, após tantas discussões e conquistas, Souza (1993) afirma que houve pouco avanço no aspecto de resolução dos problemas causados ao meio ambiente em decorrência do crescimento econômico. Somado a isso, a crise enfrentada pelos países em desenvolvimento em relação à pobreza e aumento de população, agravaram os problemas ambientais.

Destarte, os conceitos de desenvolvimento e meio ambiente receberam um impulso com a realização de uma conferência realizada em 1984, que deu origem à Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que tinha como

---

<sup>5</sup> O PNUMA consiste na autoridade que define a agenda internacional acerca do meio ambiente, responsável por promover a implementação da dimensão ambiental do DS na ONU e atua como autoridade global defensora do meio ambiente.

lema “Uma agenda global para a mudança” (BOFF, 2016). Os trabalhos da Comissão resultaram na publicação de um relatório da primeira-ministra da Noruega – presidente da Comissão, Gro Harlem Brundtland, intitulado “Nosso Futuro Comum”, conhecido também como Relatório de Brundtland, em 1987.

A Comissão apoiou-se em preceitos apontados por Sachs, tais como os ideais de articular o crescimento econômico, com a igualdade social e a preservação ambiental. Contudo, foi excluído o caráter emancipador do conceito de ecodesenvolvimento, ao ressaltar uma ênfase conciliadora econômica e tecnológica, despolitizando a proposta de Sachs (LIMA, 2003).

Conforme apontado por Leff (2015):

[...] antes que as estratégias do ecodesenvolvimento conseguissem vencer as barreiras da gestão setorializada do desenvolvimento, reverter os processos de planejamento centralizado e penetrar nos domínios do conhecimento estabelecido, as próprias estratégias de resistência à mudança da ordem econômica foram dissolvendo o potencial crítico e transformador das práticas do ecodesenvolvimento. Daí surge a busca de um conceito capaz de ecologizar a economia, eliminando a contradição entre crescimento econômico e preservação da natureza (LEFF, 2015b, p. 18).

Essa reconceituação ficou ainda mais evidente após as crises de inflação e recessão enfrentadas pelos países do Terceiro Mundo, em particular os da América Latina. Atravancados em dívidas, essas nações encontraram nos programas neoliberais<sup>6</sup>, a saída para sua recuperação econômica. No entanto, o avanço da economia trouxe consigo graves complexidades ambientais (LEFF, 2015b). Naquele momento, a palavra ecodesenvolvimento caiu em desuso, sendo suplantada pelo discurso do DS (SEIFFERT, 2014; LEFF, 2015b).

Ainda na década de 1980, em termos de legislação, a realidade brasileira teve como marcos fundamentais de democratização do meio ambiente enquanto bem público e coletivo, a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA)<sup>7</sup> promulgada em 1981 (BRASIL, 1981) e a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que em Art. 225 estabelece:

---

<sup>6</sup> No discurso neoliberal afirma-se que não existe contradição entre ambiente e crescimento e que as leis de mercado devem orientar e ajustar os desequilíbrios ecológicos e desigualdades sociais.

<sup>7</sup> A Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) foi elaborada com o objetivo regulamentar as atividades que envolvam o meio ambiente, a fim de que haja um uso consciente dos recursos ambientais, tornando possível a preservação, recuperação e melhoria de vida dando condições para o desenvolvimento social e econômico da população.

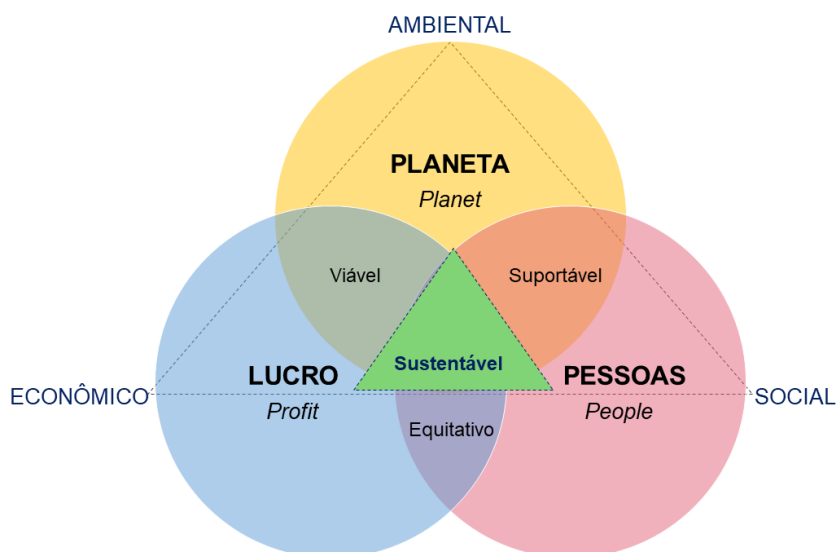
Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1998).

Para além disso, o conceito de “desenvolvimento sustentável” se concretizou com o Relatório de Brundtland como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (ONU, 1991, p. 46).

Esse Relatório apresentava enfoque no balanceamento da proteção ambiental, com o desenvolvimento econômico e social. Também, tinha-se como foco o desenvolvimento tecnológico voltado para o equilíbrio com a natureza e potencialização da capacidade inovativa dos países em desenvolvimento (ONU, 1991). Em termos políticos internacionais, o relatório foi significativo visto que integrou em seus ideais os conceitos de equidade social, países e gerações.

No ano de 1990, o britânico John Elkington propôs o conceito *Triple Bottom Line*, conhecido como tripé da sustentabilidade, que advertia às organizações a expandirem seus modelos de negócios para além da obtenção de lucro, visando o desenvolvimento humano e a preservação dos recursos naturais (BOFF, 2016). Elkington sintetizou o conceito em 3 palavras: *Profit*, *People* e *Planet*, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Representação gráfica do tripé da sustentabilidade



Fonte: Elaboração própria (2021).

O termo “lucro” consiste na busca por um desenvolvimento economicamente viável, no qual se idealiza que o crescimento econômico pode ocorrer de modo equilibrado respeitando o meio ambiente e sociedade. A palavra “pessoas” refere-se a um desenvolvimento socialmente justo, que busque dirimir as desigualdades sociais dos povos. Já a terceira expressão, “planeta”, remete à evolução ambientalmente correta, na qual busca-se como norte a preservação dos recursos naturais.

Observa-se na Figura 7 que para que o tripé se mantenha sustentável, é necessário que as três variáveis sejam praticadas simultaneamente. Isso porque se o foco do desenvolvimento for apenas econômico e social, cria-se um ambiente apenas equitativo, ou seja, um modelo que respeita o crescimento econômico ao passo em que busca igualdade social, porém, excludente das questões ambientais.

Por outro lado, se forem praticadas apenas as variáveis econômicas e ambientais, forma-se um ambiente viável do ponto de vista do crescimento que busca a preservação ambiental, porém, exclui-se o bem-estar humano, prejudicando a qualidade de vida da população. E, por conseguinte, se forem levados em consideração apenas o lado ambiental e social, gera-se um desenvolvimento suportável a curto prazo, porém que pode entrar em colapso, pois o fator econômico e tecnológico é responsável por significativa parte da geração de empregos e alimentos à população.

Nesse cenário, para “[...] ser sustentável o desenvolvimento deve ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto” (BOFF, 2016, p. 45). Contudo, Boff (2016, p. 51) faz algumas críticas a esse modelo do tripé, afirmando existir uma carência visto que este não considera elementos humanísticos e éticos, e cita que o modelo ainda é uma utopia, considerando-o “vazio e retórico”.

Da mesma forma, outros autores concordam com Boff e para solucionar a lacuna existente ao longo do tempo, propuseram o acréscimo de outros pilares ao tripé, tais como o “cultural” proposto por John Hawkes, em 2001, a “generosidade” citada por Rogério Ruschel (BOFF, 2016) e o “geográfico” e “tecnológicos” citados por Seiffert (2014).

A despeito dessas definições, Leff (2015) afirma que o discurso sobre DS foi amplamente difundido apenas após a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio

Ambiente e o Desenvolvimento – conhecida como RIO-92, ECO-92 ou Cúpula da Terra, realizada em 1992 no Rio de Janeiro. No evento reuniram-se representantes de 108 países para discutir acerca de medidas que poderiam ser adotadas buscando a diminuição da degradação do meio ambiente, com foco no futuro das próximas gerações. O principal objetivo da RIO-92 era introduzir o conceito de desenvolvimento sustentável, traçando um plano de crescimento da economia que fosse menos consumista e mais adequado ao equilíbrio ambiental.

Como resultado da Conferência foi elaborado o documento “Agenda 21: Programa de Ação Global”, que em 40 capítulos reconheceu a responsabilidade dos países no que tange à transformação do meio ambiente (ONU, 1992). De acordo com Leff (2015, p. 20), por meio da Agenda 21, foi “[...] prefigurada uma política para a mudança global que busca dissolver as contradições entre meio ambiente e desenvolvimento.” Além disso, no evento formou-se um tratado firmado por quase todos os países do mundo, denominado Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima. O objetivo desse é, por meio de encontros anuais, discutir e buscar a estabilização nos níveis de emissão de gases na atmosfera (SOUZA; CORAZZA, 2017).

Outro resultado da RIO-92 foi a publicação da “Carta do Rio de Janeiro”, em que se afirmava que todos os Estados e sociedade devem cooperar com o DS por meio de medidas que busquem erradicar a pobreza e diminuir as disparidades nos padrões de vida, com vista a atender as necessidades dos povos (BOFF, 2016). No entanto, Boff (2016) sinaliza que o empenho dos Estados nesses compromissos ocorreu de forma esparsa, o que esteve nítido nos resultados discutidos no Encontro Rio+5, ocorrido em 1997 também no Rio de Janeiro.

Findado o século XX, ficaram nítidas as necessidades para os anos que viriam pela frente. Uma mudança de conduta se fazia necessária, principalmente com base em algumas percepções que surgiram no decorrer da história, conforme citado por Bursztyn (2001, p. 11):

A consciência das possibilidades reais de que a humanidade possa se autodestruir, pelo uso de seus próprios engenhos (bombas, mudanças climáticas, degradação das condições ambientais). A consciência da finitude dos recursos naturais [...]. A consciência de que é preciso agir com cautela e considerar os aspectos éticos da produção de conhecimentos científicos e, sobretudo, do desenvolvimento de tecnologias. A consciência de que mesmo não tendo resolvido a necessária solidariedade entre grupos sociais e povos, é preciso que se considere também o princípio da solidariedade em relação a futuras gerações (a ética da sustentabilidade). A consciência de que, na medida em que nossas sociedades vão ficando mais complexas, é preciso mais ação reguladora, o que normalmente se dá pelo poder público [...].

A contradição existente entre a lógica de um desenvolvimento capitalista, que promove a maximização dos lucros em detrimento das desigualdades sociais e dinâmicas de equilíbrio ambiental, ficou cada vez mais evidente. Isso levou a ONU, em 2002, a convocar outra Cúpula da Terra sobre Sustentabilidade e Desenvolvimento, realizada em Joanesburgo/África do Sul, com a participação de 150 países.

Nessa Conferência notou-se uma clara disputa de interesses corporativos, especialmente por parte de grandes nações que boicotaram as discussões sobre as energias alternativas, substituindo-as pelo petróleo que é altamente poluidor (BOFF, 2016). Segundo Boff (2016, p. 38), o evento encerrou em meio a uma “[...] grande frustração, pois se perdeu o sentido de inclusão e de cooperação, predominando decisões unilaterais das nações ricas, apoiadas pelas grandes corporações e os países produtores de petróleo”. A sustentabilidade foi tratada como coadjuvante nas questões da preservação do planeta.

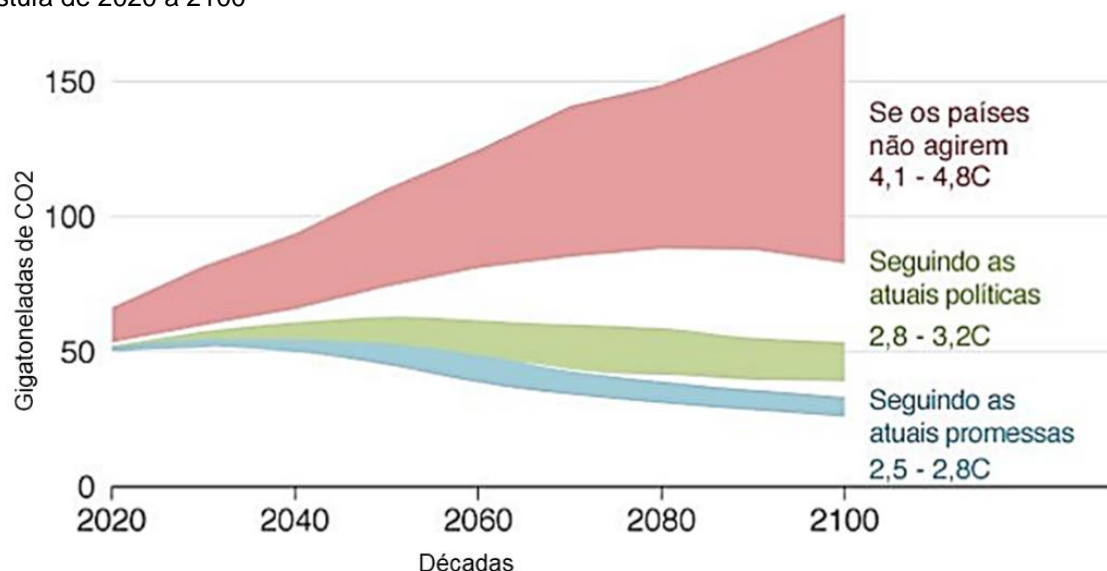
Uma década após Joanesburgo, em 2013, no Rio de Janeiro/Brasil, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável – conhecida como Rio+20, na qual se reuniram 193 nações, com a proposta de realizar um balanço referente à evolução e retrocessos do binômio “sustentabilidade” e “desenvolvimento” (MANCEBO, 2015). Os temas geradores da Conferência, voltaram-se para os três pilares da sustentabilidade (econômico, ambiental e social)



e para os termos “economia verde<sup>8</sup>” e “governança global do ambiente<sup>9</sup>” (BOFF, 2016).

Como um dos resultados da Rio+20, aconteceu a publicação do documento “Que futuro queremos”. Boff (2016) afirma que devido à falta de consenso dos representantes dos países presentes na Conferência, esse relatório não foi eficiente na proposição de metas concretas para a erradicação da pobreza, tampouco para salvaguardar os ecossistemas, nem controlar o aquecimento global. Conforme afirmou Boff (2016, p. 39), “[...] por ser vazio e temeroso não ajudará a humanidade a sair da atual crise. Nesse momento, não progredir é retroceder”. A preocupação de Boff tem fundamento se observada a Figura 8.

Figura 8 - Estimativa de aquecimento global baseada nas emissões de gases que provocam o efeito estufa de 2020 a 2100



Fonte: *Climate Action Tracker* (BBC NEWS, 2020).

Com base na Figura 8, pode-se observar as estimativas futuras de aquecimento global<sup>10</sup>, realizadas com base na emissão de gases que provocam o

<sup>8</sup> Termo apresentado pelo secretário da ONU, Ban Ki Moon, em 2009. Se define como uma nova via que envolve a economia e a ecologia de maneira harmoniosa, ou seja, uma economia que atende às necessidades da sustentabilidade e que busca preservar o capital natural (BOFF, 2016).

<sup>9</sup> Consiste em arranjos formais que buscam soluções pacíficas e comuns para as questões relacionadas ao meio ambiente, por meio da adoção de instrumentos normativos e políticas ambientais (BOFF, 2016).

<sup>10</sup> Aumento da temperatura média da atmosfera da terra, causado pelas emissões de gases poluentes. A concentração desses (gases de efeito estufa), provoca alterações nas trocas de calor, de maneira que parte dessa temperatura fica retida na atmosfera (IPCC, 2019).

efeito estufa<sup>11</sup>. Conforme esses dados, se forem consideradas as atuais políticas de redução de gases que provocam o efeito estufa, ao final desse século o mundo ainda terá um acréscimo de cerca de 3°C nas médias de temperatura. A situação torna-se ainda mais alarmante se observadas as estimativas em um cenário em que as nações não sigam políticas de redução da emissão desses gases. Dados científicos (IPCC, 2019) comprovam que a taxa de crescimento nas médias de temperatura da terra, acompanham os níveis de aumento de emissão de gases de efeito estufa.

Nesse panorama de aquecimento global, nas Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre a Mudança do Clima – conhecidas como COP, anualmente as nações discutem sobre a emissão dos gases de efeito estufa. Assim, em 1997 em Quioto no Japão, foi definido o “Protocolo de Quioto”, um tratado internacional no qual as nações assumiram compromissos para a redução na emissão de gases (BARBIERI, 2016; SOUZA; CORAZZA, 2017).

Após esse tratado, em 2015 foi realizada a COP-21, na qual foi assinado um acordo entre as nações denominado de “Acordo de Paris”. Nesse, os países se comprometeram a trabalhar para que o aquecimento fique abaixo de 2°C até o final do século (2100) e a perpetuar esforços para limitar o aumento da temperatura em 1,5°C.

Muito embora exista o acordo, alguns países não cumprem esforços no sentido de formalizá-lo, principalmente motivados por questões políticas. Como exemplo pode-se citar os Estados Unidos, apontado pela BBC News (2020) como o segundo maior país emissor de CO<sub>2</sub> no mundo e que em 2017, por decisão do presidente Donald Trump, abandonou o Acordo. Em 2020, o presidente eleito dos Estados Unidos, Joseph Biden, antes mesmo de assumir o cargo já anunciou que voltará a assinar o Acordo de Paris (GLOBO NEWS, 2020).

Ainda em 2015, a ONU elaborou um plano de ações conhecido como Agenda 2030, que buscou reorientar os esforços despendidos com a Agenda 21.

---

<sup>11</sup> Processo que permite que o Planeta Terra mantenha uma temperatura adequada para permitir a perpetuação da vida na terra. Enfrenta um problema com a emissão de gases poluentes (chamados gases de efeito estufa), que se acumulam na atmosfera, causando maior retenção de calor na superfície da terra (aquecimento global). Os principais gases do efeito estufa emitidos pelo homem são o metano (CH<sub>4</sub>) e dióxido de carbono (ou gás carbônico, CO<sub>2</sub>) (IPCC, 2019).

### 3.1.1.1 Objetivos do desenvolvimento sustentável

O documento denominado “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, foi assinado por 193 países e propõe como metas a promoção do desenvolvimento econômico, ambiental e social e a erradicação da pobreza em escala mundial, até o ano de 2030 (ONU, 2020). Nele, constam 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme apontado no Quadro 6:

Quadro 6 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável definidos pela ONU

<b>Objetivo</b>	<b>Metas</b>
1. Erradicação da pobreza	Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2. Fome zero e agricultura sustentável	Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
3. Saúde e bem-estar	Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
4. Educação de qualidade	Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
5. Igualdade de gênero	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
6. Água limpa e saneamento	Garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.
7. Energia limpa e acessível	Garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável e renovável para todos.
8. Trabalho decente e crescimento econômico	Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.
9. Inovação infraestrutura	Construir infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação.
10. Redução das desigualdades	Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.
11. Cidades e comunidades sustentáveis	Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12. Consumo e produção responsáveis	Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13. Ação contra a mudança global do clima	Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.
14. Vida na água	Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares, e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
15. Vida terrestre	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 da biodiversidade.
16. Paz, justiça e instituições eficazes	Promover sociedades pacíficas e inclusivas par ao desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17. Parcerias e meios de implementação	Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Adaptado de ONU ( 2020).

Essas 17 metas globais estão subdivididas em 247 indicadores. Desses, 82 já foram produzidos, 98 estão em construção, 59 não possuem dados e 8 não se aplicam ao Brasil - dados de novembro de 2020 (ONU, 2020). Como pode-se observar no Quadro 6, por meio da Agenda 2030, propõe-se a introdução de mudanças voltadas para o consumo e a produção sustentáveis, a busca pela paz mundial, questões econômicas e sociais e ainda, apresentam-se metas para a educação.

Em suma, aponta-se que o cenário vislumbrado é de uma sociedade que tem se despertado para as questões de preservação ambiental. As relações entre sociedade e natureza, apesar de tardias, vem se adaptando ao logo dos anos. Muito embora os interesses econômicos sobrepujam por vezes os interesses do DS, percebe-se um esforço significativo de instituições do mundo todo no sentido de buscar ações de preservação ao meio ambiente. Sobre esse cenário, Sachs (1993) já afirmava que a sustentabilidade não se configura como um estado fixo de harmonia, mas sim, consiste em um conceito dinâmico, envolvido por um processo de mudanças constantes.

O mundo já formou uma consciência de que o desenvolvimento não pode acontecer dissociado do tripé que envolve a sustentabilidade. Conforme Agnelli (2010, p. XI), o DS “[...] integra a agenda de [...] empresas, [...] é discutido nas instituições de ensino, está na ordem do dia de entidades representativas de classes e de setores industriais, de organizações governamentais e não governamentais”.

Assim, os gestores necessitam ajustar seus processos de gestão organizacional, para que esses tenham como foco o DS. Isso porque, o DS necessita de uma gestão eficiente de recursos e da adoção de uma EA voltada para a promoção de práticas e políticas sustentáveis, que visem a formação de uma consciência ambiental. Nesse aspecto, o próximo tópico explana algumas características da gestão ambiental focada no DS.

### 3.2 GESTÃO AMBIENTAL NAS ORGANIZAÇÕES

A ciência e a tecnologia muito têm contribuído para a construção de um desenvolvimento sustentável. Barbieri (2016) afirma que, se todas as soluções elaboradas por pesquisadores fossem aplicadas, muitos dos problemas ambientais

já poderiam ter sido resolvidos. Contudo, esse cenário envolve questões de ordem econômica, cultural, ambiental e política que, por vezes, inviabilizam ou retardam a adoção dessas soluções (BARBIERI, 2016).

A capacidade de carga do planeta Terra, de acordo com Seiffert (2014), não pode ser ultrapassada sem que aconteçam desastres ambientais, porém, não se sabe ao certo qual é exatamente essa fronteira. Assim, dada a dificuldade em identificar com precisão quais são os limites da Terra, foi necessário repensar atitudes e adotar uma “[...] postura proativa que implica em agir sem esperar para ter certeza” (SEIFFERT, 2014, p. 46).

Nesse âmbito, é fundamental que as organizações integrem suas estratégias de negócios às questões ambientais e isso ocorre por meio da chamada “gestão ambiental”, que conforme Barbieri (2016, p. 18) compreende as atividades administrativas e diretrizes “[...] realizadas por uma organização para alcançar efeitos positivos sobre o meio ambiente, ou seja, para reduzir, eliminar ou compensar os problemas ambientais decorrentes da sua atuação e evitar que outros ocorram no futuro.”

Casale e Lindino (2017) a definem como um instrumento utilizado pelas empresas para integrar a variável ambiental às dinâmicas e exigências do mercado. Assim, pode-se compreender que a gestão ambiental compõe um processo composto de princípios e diretrizes, que buscam a integração de um espaço com a adequação nos meios de exploração. Desse modo, esse processo incide em uma gestão organizacional voltada para a sustentabilidade.

### 3.2.1 Contexto histórico da gestão ambiental

Historicamente, segundo Casale e Lindino (2017), um marco para a gestão ambiental aconteceu em 1991 com a publicação do livro “Mudando o rumo: uma perspectiva empresarial global sobre desenvolvimento e meio ambiente”. A obra apresenta uma análise aprofundada de formas para que a comunidade empresarial possa se adaptar e contribuir para com os objetivos do DS (CASALE; LINDINO, 2017).

No mesmo ano foi criado o Conselho Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável, ligado à ONU, que tinha como objetivo promover discussões entre

empresários internacionais no que se refere ao desenvolvimento industrial sustentável (CASALE; LINDINO, 2017). Assim, as diversas discussões sobre as prioridades empresariais de gestão, levaram a formação de diferentes conceitos voltados a sustentabilidade. No que se refere aos processos de gestão ambiental, Barbieri (2016) explica que estes envolvem três dimensões: a espacial; a institucional; e a temática, conforme ilustrado na Figura 9:

Figura 9 - Dimensões da gestão ambiental



Fonte: Barbieri (2016, p. 20).

Pode-se observar na Figura 9 que ações voltadas para a preservação ambiental, não são exclusivas de organizações não governamentais. Em oposto a isso, percebe-se que diversos segmentos, públicos e privados, contemplam a dimensão institucional da gestão ambiental. Também se compreende que as discussões já alcançaram níveis globais, de modo que dentre a dimensão temática, aponta-se para uma tendência interdisciplinar e voltada para a sustentabilidade.

Nessa seara, Andrade e Tachizawa (2012) afirmam que essa forma de gestão configura-se em um importante instrumento gerencial para propiciar condições favoráveis de competitividade para as organizações. Isso porque, no século XXI, os consumidores despertaram-se para a escolha de “empresas verdes”, que tenham como foco de suas ações a preservação do meio ambiente.

Destarte, Seiffert (2014) aponta que 85% das empresas brasileiras em 2014, adotavam ao menos um tipo de procedimento associado à gestão ambiental. Dentre esses, a autora assinala: aumentar a qualidade dos produtos e a competitividade das exportações; atender ao consumidor preocupado com o meio ambiente, às reivindicações da comunidade e às pressões das organizações ambientalistas; melhorar a imagem frente à sociedade e agir conforme a política social da empresa (SEIFFERT, 2014).

Na esfera privada, a gestão ambiental reflete um conjunto de medidas que visam o controle sobre o impacto ambiental das atividades organizacionais. Assim, Seiffert (2014) cita que o termo integra três variáveis em seu significado: a política ambiental (princípios e regulamentações); o planejamento ambiental (implantação de projetos de intervenção); e o gerenciamento ambiental (conjunto de ações e avaliação norteados pela política ambiental).

### 3.2.2 Regulamentações de gestão ambiental: normas ISO

Em termos de regulamentações, existe uma série de normas que apresentam diretrizes para a gestão ambiental – Sistema de Gestão Ambiental (SGA), elaboradas pela *International Organization for Standardization* (ISO)<sup>12</sup>, denominadas de normas ISO 14000<sup>13</sup>. A finalidade desta série, é equilibrar a proteção ao meio ambiente e prevenir a poluição, com foco nas necessidades econômicas e sociais (FIESP, 2015; BARBIERI, 2016).

Especificamente, a “ISO 14001:2015 – Sistemas de gestão ambiental – Requisitos com orientações para uso” tem como objetivo “[...] prover às organizações uma estrutura para a proteção do meio ambiente e possibilitar uma resposta às mudanças das condições ambientais em equilíbrio com as necessidades socioeconômicas” (ABNT, 2015, p. viii). Assim, a norma estabelece

---

<sup>12</sup> Instituição formada em 1947 por órgãos nacionais de normalização. Tem como objetivo normalizar as atividades relacionadas a trocas de bens e serviços no mercado internacional e facilitar as trocas de bens e serviços no mercado internacional e a cooperação entre os países nas esferas produtiva, tecnológica e científica. A sigla ISO não caracteriza um acrônimo do nome do órgão, consiste em um termo grego que significa “igual” (BARBIERI, 2016).

<sup>13</sup> As versões em português das normas ISO são traduzidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As normas são realizadas em conjunto com cerca de 100 países e a área responsável pela série ISO 14000 é o Comitê Técnico 207, chamado ISO/TC207. Seu correspondente na ABNT é o Comitê Brasileiro de Gestão Ambiental - CB-38.

alguns requisitos que permitem às organizações, o alcance dos resultados definidos em seu SGA.

Um SGA consiste em uma estrutura criada para ajudar as organizações a planejarem ações de prevenção e controle dos impactos de suas atividades ao meio ambiente, gerenciar riscos e melhorar seu desempenho ambiental e produtividade (FIESP, 2015). Assim, um SGA se torna um elemento estratégico e importante na adequação das empresas à uma qualidade ambiental coletiva, que concilia lucratividade com proteção ambiental (LAYRARGUES, 2003).

Ademais, uma empresa que possui seu SGA baseado na ISO 14001, pode obter uma certificação ISO. As organizações certificadas demonstram seu comprometimento com as práticas sustentáveis e atendimento aos padrões internacionais de gestão ambiental.

A visão de comprometimento com o meio ambiente, reflete as alterações nos enfoques das discussões e formas de agir das empresas e sociedade, isso pois as organizações devem estar atentas para o fato de que sua responsabilidade vai muito além do que apenas os seus clientes. Casale e Lindino (2017) afirmam que a evolução no cenário da responsabilidade social e ambiental das empresas é evidente e está explícita na criação de índices financeiros de sustentabilidade, como o *Down Jones Sustainability Index* e o Índice Bovespa de Sustentabilidade.

Para além disso, Layrargues (2000) cita que o desenvolvimento de uma consciência dos problemas ambientais torna-se condição necessária para a mudança de valores e atitudes de uma sociedade e suas organizações. Porém, apenas isso não é suficiente para a geração de atitudes positivas capazes de desenvolver uma consciência relativa ao meio ambiente.

Nesse cenário surge a EA, que se apresenta como uma alternativa para estabelecer reflexões sobre as causas dos problemas ambientais, tecendo relações entre os seres humanos e o meio ambiente. Jacobi (2003) afirma que por meio de uma participação ativa da sociedade e com a utilização de propostas pedagógicas centradas na conscientização dos educandos, é possível encontrar soluções aos problemas ambientais, que levem à mudança de valores e à transformação social.



## 4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

*É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*  
Paulo Freire

As problemáticas ambientais ao longo dos anos vêm ganhando destaque nas discussões em todo o mundo. A degradação e falta de consciência ambiental da sociedade têm suscitado frequentes preocupações sobre a necessidade de formar profissionais engajados em defesa ao meio ambiente. É nesse contexto que surge a EA, que consiste em um processo de construção de um saber interdisciplinar e de métodos inovadores, que busca analisar os processos socioambientais que surgem da mudança global. É uma educação orientada por princípios de democracia, sustentabilidade ecológica, diversidade cultural e equidade social (LEFF, 2015).

Sorrentino *et al.* (2005, p. 288) defendem a ideia de que deve ser construída uma educação capaz de conduzir a sociedade “[...] a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos na apropriação do uso na natureza”.

Compreende-se, portanto, que tais mudanças e transformações no cenário econômico, político e social, culminaram na necessidade cada vez mais latente de que todos os níveis de ensino, incluindo-se o superior, trabalhem para a formação de profissionais aptos a atuar a favor das causas ambientais. A necessidade de inclusão da temática ambiental no ensino superior surge com o estabelecimento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que trazem para as IES o desafio de reestruturação de seus currículos e abordagem desses conteúdos (BRASIL, 1999, 2005a).

Para elucidar essas questões, essa seção compõe-se de dois tópicos principais: 4.1 Educação ambiental: conceito, história e legislação, no qual situou-se as definições e paradigmas da EA, as políticas nacionais sobre a temática e as correntes educacionais que se formaram ao longo do tempo; 4.2 Educação ambiental no ensino superior brasileiro, que apresenta o contexto da EA nessa

modalidade de ensino, além de abordar de modo específica as políticas de EA para o estado do Paraná.

#### 4.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITO, HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

A EA surgiu com o objetivo de suscitar o debate sobre a forma como o ser humano usufrui e explora a natureza e se estabeleceu como uma nova dimensão da educação, vista como estratégia para a preservação da vida no planeta (GUIMARÃES, 2000; GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR; LORENCINI JÚNIOR, 2017). Já em seus princípios iniciais, incluía-se elementos de promoção do DS, tais como considerar aspectos sociais do ambiente, da economia, da promoção de perspectivas globais e da solidariedade entre as nações (SAUVÉ, 1997). Conforme definido na PNEA:

Art. 1º. 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, p. 1).

Isso tudo converge no sentido de construir e consolidar um modelo diferente de progresso, que busque a formação de uma nova racionalidade ambiental (LEFF, 2015b). Essa racionalidade é importante, uma vez que, de acordo com Reigota (2017), antes de tentar definir o tipo de EA que se quer fazer, é importante ter clareza de que o problema não reside na quantidade de pessoas do planeta que precisam consumir cada vez mais, mas sim, no consumo excessivo dos recursos naturais.

Nesse aspecto, Leis (1992) afirma que é necessário o desenvolvimento de políticas voltadas à preservação ambiental. Nas palavras do autor, “[...] se pretendemos realmente gerar políticas capazes de impedir uma crise ecológica global (social e ambiental), devemos começar por reconhecer que essas políticas ainda não têm nenhum suporte institucional [...]” visto a ineficácia do Estado frente à economia das nações (LEIS, 1992, p. 5).

Layrargues (2000) corrobora com Leis (1992) ao afirmar que a consciência sobre a existência de um problema ambiental torna-se uma das condições para que

seja percebida a necessidade de construção de uma mudança de valores. Para Moscovici (2007), é necessário despertar para uma consciência de mundo, uma percepção que as sociedades antigas não prestavam atenção.

Nesse sentido, Freire (1979, p. 15) define que a conscientização ocorre quando o sujeito: “[...] tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização”. Portanto, o contato social com a temática de EA pode promover a formação de uma consciência psíquica nos sujeitos, que traga uma quebra de paradigmas pré-existentes.

Contudo, para que se forme o processo de tomada de consciência que leve à mudança de hábitos e ao desenvolvimento de ações efetivas, os sujeitos precisam ampliar seus conhecimentos a partir do diálogo, do contato com a realidade e da aquisição de conteúdo, pois assim, tornam-se gradativamente mais autônomos (CABRAL *et al.*, 2015).

Guimarães (1995, p. 32) afirma que:

No trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientizar não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é a lógica da educação “tradicional”; é, na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade [...]. É permitir que o educando construa o conhecimento e critique valores a partir de sua realidade [...] em busca de uma síntese pessoal que refletirá em novas atitudes.

Nesse cenário, a tomada de consciência segundo Freire (1996), consiste em um resultado da ação dos sujeitos e não do efeito que outra pessoa causa sobre eles. A conscientização deve se configurar em um processo que acontece de dentro para fora, deve surgir do próprio indivíduo (PIAGET, 1981; FREIRE, 1996; GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016).

Muito embora a conscientização configure-se como um processo intrínseco do indivíduo, a interação e o diálogo entre os sujeitos são fundamentais, pois possibilitam a libertação desses indivíduos (FREIRE, 1996). Isso pois, conforme aponta Freitas (2004, p. 230) “[...] ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza sozinho, os homens e as mulheres se conscientizam em comunhão”.

Contudo, para além disso, é fundamental o desenvolvimento de atitudes que atuem no sentido de construir uma consciência ecológica e igualitária na sociedade, pois conforme afirma Brandão (2007, p.7):

[...] a Educação Ambiental é, ao lado de tudo o que a fundamenta e acompanha, um outro ponto de partida. É um outro aprender a saber olhar, sentir, viver e interagir entre nós, os seres humanos. Pois somente aprenderemos a preservar ou a tornar sustentável e biodiverso o Meio Ambiente quando aprendermos a criarmos entre e para nós, um mundo igualitário, diferenciado, solidário e livre. E é o estender deste outro saber a todo o campo de relações entre Nós e a Vida.

É correto afirmar então que a EA insere o ambiente humano em suas considerações, visto que busca a promoção de uma articulação entre os meios natural e social. Para Galvão, Magalhães Júnior e Lorencini Júnior (2017), a EA favorece a formação de um diferente perfil de cidadãos, pessoas preocupadas com os problemas vigentes e que tenham ações pautadas em uma vida sustentável.

Layrargues (2000b) afirma que a EA transcende a abordagem de conteúdos das ciências naturais, pois além dos aspectos biológicos, aborda características políticas, culturais e socioeconômicas das ciências sociais e humanas. Para Guimarães (2000, p. 17), a EA tem o desafio de “[...] dar conta da mudança de valores e atitudes da humanidade diante da natureza”, sendo assim, se configura como um dos pilares para que se efetive um modelo de DS.

Conforme apontado por Loureiro (2004), a EA é complexa e interdisciplinar. A interdisciplinaridade, de acordo com Carvalho (1998, p. 10), consiste em “[...] uma maneira de organizar e produzir conhecimento que busca integrar as diferentes dimensões dos fenômenos estudados”. Para a autora, a discussão relacionada à EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, por meio de interligação entre conteúdos:

No mundo vivido, aqueles aspectos tomados isoladamente pelas disciplinas estão permanentemente relacionados, como fios de um só tecido. Ao puxar apenas um fio, tratando-o como fato único e isolado, cada área especializada do conhecimento não apenas perde a visão do conjunto, como pode esgarçar irremediavelmente essa trama onde tudo está entrelaçado. Com isto, a multiplicidade das "camadas" de significados que constituem a realidade é traduzida em fatos chapados, vistos de uma única perspectiva (CARVALHO, 1998, p. 9).

Portanto, a prática pedagógica interdisciplinar permite uma assimilação de conteúdos de diferentes temáticas e surge como uma proposta possível de ser aplicada no ensino.

Destarte, a consciência sobre os problemas da degradação do meio ambiente, pode ser adquirida por meio de uma abordagem educacional que conduza à construção de hábitos voltados à preservação ambiental. Isso porque a aprendizagem é fundamental no empoderamento e na geração de capacidades que buscam efetuar transformações sociais (UNESCO, 2016).

De fato, a educação pode contribuir para a tarefa mais desafiadora: a de transformar nossa mentalidade e nossa visão de mundo. A educação é essencial para desenvolver as capacidades necessárias para expandir as oportunidades de as pessoas viverem de maneira significativa e com respeito à igualdade e à dignidade. Uma visão renovada da educação deve promover o desenvolvimento de pensamento crítico, julgamento independente e debate (UNESCO, 2016, p. 36).

Nesse contexto, as IES devem estar preparadas para efetuar uma inicialização na EA, visando à constituição de hábitos por meio do ensino. E é justamente este o cenário evidenciado no Brasil a partir da década de 1960, no qual passou a existir uma maior preocupação em associar o meio e a comunidade em que o aluno está inserido, com a educação.

A expressão “educação ambiental” firmou sua base com o progresso dos movimentos ambientalistas e com as iniciativas de instituições, escolas e universidades em buscar a conscientização da sociedade perante as questões ambientais. Historicamente, a expressão ganhou força a partir da “Carta de Belgrado”, uma declaração resultante do Seminário Internacional de Belgrado sobre Educação Ambiental, realizado em 1975 na cidade de Belgrado/Sérvia (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR; LORENCINI JÚNIOR, 2017).

A Carta de Belgrado – Uma estrutura global para a Educação Ambiental, estabelecia uma meta básica de ação ambiental de melhorar as relações entre o ser humano e a natureza, de modo que a sociedade tomasse consciência e preocupação com o meio ambiente, buscando soluções para os problemas existentes e prevenção para os novos (UNESCO, 1975). Assim, pautava-se por uma defesa dos patrimônios cultural, ambiental e humano, que se encontravam

ameaçados. Os objetivos da EA, conforme citado no referido documento, estão descritos no Quadro 7.

Quadro 7 - Objetivos da Educação Ambiental conforme Carta de Belgrado

<b>Objetivo</b>	<b>Descrição</b>
Conscientização	Contribuir para que os indivíduos e grupos sociais adquiram consciência e sensibilidade em relação ao ambiente como um todo e a problemas a ele relacionados.
Conhecimento	Propiciar aos indivíduos e aos grupos sociais uma compreensão básica sobre o ambiente como um todo, os problemas a ele relacionados, e sobre a presença e o papel de uma humanidade criticamente responsável em relação a esse ambiente.
Atitudes	Possibilitar aos indivíduos e grupos sociais a aquisição de valores sociais, fortes vínculos afetivos para com o ambiente e motivação para participar ativamente na sua proteção e melhoria.
Habilidades	Propiciar aos indivíduos e aos grupos sociais condições para adquirirem as habilidades necessárias à solução dos problemas ambientais.
Capacidade de avaliação	Estimular os indivíduos e os grupos sociais a avaliarem as providências relativas ao ambiente e aos programas educativos, quanto aos fatores ecológicos, políticos, econômicos, estéticos e educacionais.
Participação	Contribuir com os indivíduos e grupos sociais no sentido de desenvolverem senso de responsabilidade e de urgência com relação aos problemas ambientais para assegurar a ação apropriada para solucioná-los.

Fonte: Carta de Belgrado (SÃO PAULO, 1994, p. 12).

Com seus 6 objetivos, conforme Quadro 7, a Carta de Belgrado teve como intuito auxiliar a sociedade e os grupos sociais na formação de uma consciência relativa aos problemas ambientais, bem como, nortear as ações a serem desenvolvidas, pautadas principalmente em uma EA de abordagem interdisciplinar.

O documento acrescenta ainda duas categorias de público a que se destina a EA: ensino formal e não formal. O primeiro refere-se à professores e profissionais durante seu período de formação e aos alunos desde a pré-escola ao ensino superior (UNESCO, 1975). Já o ensino não formal, abarca jovens e adultos de todos os segmentos da população (UNESCO, 1975). Barbieri e Silva (2011) afirmam que a Carta de Belgrado é um dos documentos mais importantes no que concerne à EA, em termos de princípios, diretrizes e conceitos associados ao DS.

Além da Carta, como resultado do Seminário de Belgrado foi elaborado o Programa Internacional de Educação Ambiental - *International Environmental Education Programme* (IEEP), que tinha como objetivos: promover o intercâmbio de ideias; fomentar o desenvolvimento de pesquisas e de novos materiais; impulsionar o treinamento dos envolvidos com o processo de EA; e oferecer

assistência técnica aos Estados, na elaboração de programas de EA (SÃO PAULO, 1994).

Outro marco fundamental que fortaleceu a EA, foi a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi – conhecida como Conferência de Tbilisi, realizada em 1977 na cidade de Tbilisi/Geórgia, mediante parceria entre a UNESCO e o PNUMA (SÃO PAULO, 1994). No evento, definiu-se os objetivos, princípios e estratégias para a EA, levando-se em consideração que o ensino deve incluir discussões referentes à preservação ambiental. De acordo com Layrargues (2000b), na Conferência apresentou-se uma visão crítica da realidade, na qual foi apontado que uma das principais causas dos problemas ambientais residia na cultura da sociedade industrial, cuja visão de desenvolvimento capitalista fornecia uma visão de mundo economicista e utilitarista, na qual a sociedade se percebia em uma relação de exterioridade e de domínio frente à natureza.

A partir do evento, conforme Leff (2015), a educação e a formação ambiental foram definidas como um processo de construção de novos métodos holísticos e de um saber interdisciplinar, voltados para análise dos processos socioambientais surgidos das mudanças globais. Assim, a declaração da Conferência de Tbilisi aponta que a EA deve proporcionar, dentre outras coisas, aquisição de atitudes, habilidades e conhecimentos e promover a construção de valores voltados para uma participação com responsabilidade na gestão ambiental (LAYRARGUES, 2000b). Além disso, por meio de programas de ação, visa um envolvimento público no sentido de ensinar os educandos a atuarem enquanto cidadãos ativos no processo democrático.

Em 1987, momento em que os países do mundo passavam por uma crise econômica e os problemas ambientais vinham se agravando, aconteceu o Congresso Internacional de Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, em Moscou na Rússia. Como principais apontamentos do evento, citou-se a necessidade da formação de recursos humanos em EA e a inclusão da temática no ensino formal (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR; LORENCINI JÚNIOR, 2017).

Durante a década de 1980, fomentou-se um constante debate nos meios educacionais, no qual se discutia se a EA deveria tornar-se uma disciplina nos currículos escolares. Após amplas discussões, porém, o Conselho Federal de

Educação (CFE) negou essa inserção, baseando-se na opinião de educadores ambientais da época que defendiam que a EA deveria permear por todas as disciplinas, ou seja, de maneira transversal.

A transversalidade é defendida por Carvalho (1998), pois conforme a autora, frequentemente os professores percebem lacunas em suas práticas docentes, advindas de um saber disciplinar. Nas palavras da autora:

Que professor(a) já não constatou a precariedade dos programas de aula, dos conteúdos curriculares preestabelecidos diante dos problemas que enfrentamos na vida cotidiana? [...] Este desafio, contudo, pode ser ignorado. Pode-se reafirmar os esquemas prontos, e fingir que nada está acontecendo. Mas é daí que nasce todo o desencanto de uma educação que se protege em respostas feitas para calar as perguntas e não para aventurar-se diante do que inquieta. A outra saída é não recuar frente à intrincada trama de relações que tece a realidade, ouvindo a permanente pulsação do mundo da vida, ainda que ela soe incompreensível (CARVALHO, 1998, p. 9).

Sobre isso, conforme apontado por Reigota (2017), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o MEC elaborou o Projeto Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as escolas fundamentais, no qual o meio ambiente foi então incluído como temática transversal. Inicialmente, os PCN receberam profundas críticas de diversos pesquisadores e especialistas em currículo renomados no Brasil. Os críticos afirmavam que seria impossível definir-se um currículo nacional em um país cuja diversidade política, social, ecológica e cultural fosse tão intensa. Contudo, foi nesse mesmo momento que a EA, tornou-se oficial.

Dentre os documentos referenciais na área, pode-se citar também a Agenda 21 (artigo 36), a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que visam estabelecer os princípios éticos e fundamentais para a construção de uma sociedade pautada na sustentabilidade (ONU, 1992; TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1998; GADOTTI, 2010). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também proporcionou uma relevante conquista quando exigiu que a EA fosse garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (BRASIL, 1988).



#### 4.1.1 Políticas nacionais de Educação Ambiental

De acordo com Batista (2017), os ajustes neoliberais que remodelaram a ação do Estado sobre as políticas públicas de maneira geral, impactaram fortemente na formulação de diretrizes políticas de EA. Assim, Reigota (2010, p. 63) faz uma crítica de que esse cenário no Brasil,

[...] exige que a educação ambiental enfrente o desafio da mudança de mentalidade sobre as ideias de modelo de desenvolvimento, baseado na acumulação econômica, no autoritarismo político, no saque aos recursos naturais, no desprezo às culturas de grupos minoritários e aos direitos fundamentais do homem.

Para Reigota (2010), o aumento das discussões ambientais despertou, coincidentemente, um interesse de diversas correntes políticas do país, uma vez que todos os sujeitos políticos passaram a ter algo a dizer sobre o assunto. Nesse aspecto, Leis (1992) já alertava para o fato de que o cuidado com o meio ambiente era entendido como um limitante ao crescimento econômico e, por consequência, também moldou por muitas vezes o comportamento do ser humano. Ou seja, os atores envolvidos no processo, em muitos casos, eram orientados por estratégias preferencialmente econômicas, o que não contribuiu para o desenvolvimento de políticas efetivas voltadas ao meio ambiente. Nas palavras de Leis (1992, p.5),

[...] embora os estados e o mercado constituam espaços privilegiados para a implementação de políticas, cometeríamos um lamentável erro se confiássemos a gestão de políticas de meio ambiente e desenvolvimento à consciência e vontade dos atores principais desses espaços: os governos e as empresas multinacionais.

A despeito da educação, Reigota (2010) afirma que desde a década de 1960 a prioridade foi a formação da elite pensante. Assim, as primeiras instituições de ensino no Brasil moldavam, por um lado, a concepção de sujeitos para atuar na política e na economia, e por outro, a formação de mão de obra que serviria de utilidade para alcançar o ideal de modernização e industrialização.

No Brasil, “[...] a cultura e a educação para todos são vistas como consequência do progresso econômico e não como base do mesmo” (REIGOTA, 2010, p. 34). E isso tem dificultado a inserção da EA de maneira horizontal nas

discussões e políticas públicas locais e regionais. Reigota (2010) afirma que é necessário refletir sobre esses e outros tantos aspectos, pois de acordo com o autor:

A problemática ambiental nos obriga a pensar na nossa história e cultura, assim como nossa formação social, econômica e política. Estamos impossibilitados de ter a ingenuidade e confortável perspectiva de pensarmos em problemas ambientais, nos seus aspectos puramente biológicos (REIGOTA, 2010, p. 49).

A EA surge, portanto, como uma mudança de paradigma que envolve uma revolução científica e política (SORRENTINO *et al.*, 2005). Nesse sentido, Leis (1992) defende a ideia de que para além dos órgãos governamentais, é necessário formar uma união de consumidores ecologicamente responsáveis.

Compreende-se que esses sujeitos busariam a preservação do meio ambiente sem concepções e interesses maquiados por de trás de suas ações. A exemplo da elaboração da PNEA publicada 1999, que é fruto de um processo complexo que envolveu movimentos ambientalistas e a sociedade civil em conjunto com setores do governo.

A partir da pressão de ambientalistas e sociedade sobre a importância de se preservar o meio ambiente, o poder público passou a desenvolver programas estratégicos visando a inclusão da temática em todos os níveis de ensino, dentre eles, no superior. Nesse cenário, para além das legislações de proteção ambiental (Código das Águas; Estatuto da Terra; Código Florestal; Lei de Proteção à Fauna Silvestre), algumas leis foram promulgadas em âmbito federal com o intuito de nortear a prática das atividades de EA.

Inicialmente importa mencionar a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dentre outros aspectos dispõe sobre a formação do cidadão, na qual deve ser assegurada a compreensão sobre os ambientes natural e social, tendo como finalidade o exercício da cidadania (BRASIL, 1996a). Essa lei ainda prevê (Art. 26, § 1º) que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural, enquanto a EA (Art. 43, III), deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive (BRASIL, 1996a).

Além dessa, pode-se citar como propulsores dessas discussões: a Lei federal nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental; a Lei federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que definiu a PNEA e o Decreto federal nº 4.281, de 25 de junho de 2002 que regulamenta essa lei; e a Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 1981, 1988, 1996a, 1999, 2002a, 2012b). O Quadro 8 sintetiza as disposições dessas políticas:

Quadro 8 - Legislações que dispõem sobre a EA no Brasil

Legislação	Disposições
Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981	Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.
Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999	Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).
Decreto Federal nº 4.281, de 25 de junho de 2002	Regulamenta a Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.
Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 – Ministério da Educação	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dentre essas legislações, merece destaque a PNEA, aprovada em 1999 e regulamentada em 2002, moldada pela forte influência dos movimentos sociais da época e que foi responsável pela instituição da EA como obrigatória em todos os níveis de ensino. A PNEA estabelece, dentre outras diretrizes, o entendimento do poder público sobre os conceitos e a forma como a EA deve ser compreendida no ensino superior. Ainda, em seu artigo 2º, define que a EA deve ocorrer em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

Considera-se que a aprovação dessa política tenha sido fundamental para a educação formal, visto que estabeleceu o desafio de “[...] assumir um compromisso ético, político e social de formação da consciência crítica na perspectiva da cidadania” (BATISTA, 2017, p. 23–24). Todavia, a implantação da PNEA vem sendo demarcada por um cenário político no qual a educação é moldada por interesses e objetivos privados. Assim, a educação para o meio ambiente passa a ser inserida como uma prática social definida em meio ao embate entre grupos e classes sociais, em um campo político regrado de disputas ideológicas (FRIGOTTO, 2003).

Compreende-se como fatores determinantes para o desenvolvimento dessa política as pressões advindas das Conferências Internacionais de Meio Ambiente, realizadas pela ONU e UNESCO. Nesse contexto, Batista (2017, p. 67) afirma que:

Apresentada, formalmente, como política pública, a educação ambiental traz como expectativa, a possibilidade de constituição de valores éticos que permitam à sociedade perceber os efeitos na degradação ambiental sobre a natureza e, portanto sobre a própria vida humana, colaborando para com a sua superação.

Nesses moldes, a inserção da EA no ensino superior, conforme proposto por Andrade (2008), deve ocorrer de modo a alicerçar os espaços educacionais. Contudo, apesar de diversas legislações incentivarem a inserção da EA como conteúdo de ensino, nem todas as IES aderiram ao tema e muitas que adotaram, iniciaram seu processo de maneira fragmentada e conservacionista. Nota-se também uma demanda de formação docente em EA por parte das universidades, principalmente no momento de compor de forma adequada a estrutura curricular para acompanhar a necessidade de avanço da EA (COIMBRA, 2011).

Conforme o Artigo 36 da Agenda 21, o ensino, a formação e a consciência pública, devem ser entendidos como processos pelos quais a sociedade pode desenvolver plenamente suas potencialidades (ONU, 1992). Isso porque, o “ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade da população em abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento” (ONU, 1992, p. 355). Assim, a Agenda 21 propõe uma reorientação do ensino no sentido do DS:

O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio-econômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação (ONU, 1992, p. 355).

Enquanto ação educativa, Carvalho (2010) afirma que a EA tem se mostrado como importante mediadora entre o campo educacional e a esfera ambiental, visto que promove diálogos acerca dos problemas ambientais e produz reflexões que

buscam construir novas bases de valores e conhecimentos ecológicos para a futura e para a presente geração.

Na busca por essa construção, em 2012 o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu as DCN para a EA. Essas diretrizes reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da abordagem da EA emancipatória e transformadora, que seja capaz de promover a cidadania e a ética ambiental. Nesse aspecto, a resolução define que:

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social (BRASIL, 2012b, p. 2).

Assim, encarada como emancipatória e transformadora, as DCN estabelecem que a EA deve proporcionar a formação de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, valores sociais, habilidades, a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente. Desse modo, contribuirá para a formação de sujeitos crítico-reflexivos, responsáveis e engajados nas relações dos seres humanos entre si e a natureza. Enfatiza-se que as diretrizes direcionam para que a prática educativa ocorra de maneira interdisciplinar, integrada, contínua e permanente em todos os níveis de ensino.

É importante citar também a existência do ProNEA, que é resultado de um processo de consulta pública em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental e as Redes de Educação Ambiental. O programa visa fornecer orientações aos agentes públicos e privados apontando a elaboração de alternativas sustentáveis, assegurando a integração em equilíbrio das dimensões ambiental, social, ética, cultural, economia, espacial e política objetivando melhor qualidade de vida para a população. Basicamente, o ProNEA apresenta diretrizes, linhas de ação, objetivos, princípios e a missão que orientam as ações de EA no Brasil (BRASIL, 2005a).

Conforme estabelecido no ProNEA, para efetuarem mudanças na construção de uma sociedade sustentável “as estratégias de enfrentamento da problemática ambiental [...] envolvem uma articulação coordenada entre todos os

tipos de intervenção ambiental direta, incluindo neste contexto as ações em educação ambiental” (BRASIL, 2005a, p. 17).

Em relação às mudanças culturais, o ProNEA deseja contribuir para fixar profundamente uma cultura de respeito e valorização da diversidade e da identidade, visando não sua anulação, mas sim a ponderação democrática. Para as mudanças sociais, o programa entende que é necessário ultrapassar os limites da desigualdade social, da apropriação da natureza, da injustiça social e da diferença capital entre as parcelas da sociedade. Entretanto, é necessário que ocorram a formulação e a implantação de políticas públicas que auxiliem na propagação das ações que competem ao desenvolvimento das condições necessárias para a realização das atividades de proteção, recuperação e melhoria socioambiental e potencialização das mudanças almejadas (BRASIL, 2005a).

Em suma, a EA pode ser entendida como um processo dinâmico e permanente, que assume um caráter participativo uma vez que permite que várias esferas da sociedade, em suas especificidades, contribuam para a elaboração das políticas públicas e das ações que proporcionarão a realização das atividades de melhorias, proteção e recuperação do meio ambiente. Ressalta-se que o conceito de EA evoluiu ao longo dos anos, sendo defendido por alguns autores como um conceito geral, e por outros, como parte de definições mais específicas, permitindo o surgimento de diferentes entendimentos sobre a temática, o que gerou diversas correntes das discussões. Essas definições são abordadas no tópico seguinte.

#### 4.1.2 Correntes e macrotendências da educação ambiental

Em âmbito educacional existe uma diversidade de projetos que abordam a EA sob diferentes perspectivas, fazendo com que o conceito no decorrer da história se derivasse em distintas visões de mundo, chamadas de correntes (SAUVÉ, 2005) ou macrotendências (LAYRARGUES; LIMA, 2014), defendidas por estudiosos e pesquisadores da área que buscam refletir a prática educativa relacionada ao meio ambiente (GUIMARÃES, 2000; LAYRARGUES, 2000b; SAUVÉ, 2005).

Somente por volta dos anos 1990 iniciou-se no Brasil o processo de percepção das distintas correntes político-pedagógicas na EA. Em seu princípio, seguindo um estilo conservacionista, a EA baseava-se na crise ambiental, motivada

pela destruição da natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Isso porque não era possível ainda compreender a relação entre sociedade e natureza, devido à falta de maturidade nas discussões referentes à temática.

Conforme Layrargues e Lima (2014), a institucionalização da EA ocorreu por meio do sistema ambiental e não do educacional. Por esse motivo, nota-se uma maior hegemonia de cientistas naturais no campo da EA em face de outros profissionais da área das ciências humanas e sociais. No entanto, essa homogeneização da EA fez com que fosse reduzida uma variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas do tema.

Com o passar do tempo, a EA foi alcançando uma posição de pluralidade, reduzindo alguns problemas gerados pela singularidade como, por exemplo, o risco da simplificação, a perda do dinamismo e do “estranhamento do outro” gerado pelo confronto das diferenças mútuas (LAYRARGUES; LIMA, 2014). As diferentes concepções geradas entre ambiente, educação e DS, contudo, podem coexistir em um mesmo espaço temporal, visto que o conceito de DS promove modelos pautados na utilização consciente dos recursos, considerando a durabilidade e a equidade (SAUVÉ, 1997).

Sauvé (2005) cita como correntes de longa tradição na EA as seguintes: naturalista; conservacionista/recursista; resolutiva; sistêmica; científica; humanista; e moral/ética. E acrescenta como tendências mais recentes: holística; biorregionalista; prática; crítica; feminista; etnográfica; da ecoeducação; e da sustentabilidade. O Quadro 9 apresenta uma síntese das principais características de cada uma dessas correntes.

Quadro 9 - Características das correntes de educação ambiental propostas por Sauvé (2005)

Corrente de EA	Foco e objetivos	Enfoque educativo
Naturalista	Natureza	Aprender com coisas sobre a natureza, viver a natureza e aprender com ela.
Conservacionista - Recursiva	Conservação dos recursos	Ênfase no desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecocivismo. Educação para a conservação de recursos (ex. programa três Rs).
Resolutiva	Conjunto de problemas	Informar sobre problemáticas ambientais e desenvolver habilidades para resolvê-las.
Sistêmica	Diferentes componentes de um sistema ambiental	Análise e síntese da realidade para compreender a totalidade do sistema ambiental. A compreensão sistêmica da situação para busca de soluções menos prejudiciais.

(continua)

(conclusão)

Científica	Processo científico	Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relativas às ciências do meio ambiente. Indução de hipóteses, observação e experimentação para compreender as relações de causa e efeito.
Humanista	Dimensão humana do meio ambiente	Ambiente como meio de vida, com dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas. Patrimônio além de natural é cultural.
Moral - ética	Conjunto de valores	Desenvolvimento de valores ambientais, ecocivismo, competência ética.
Holística	Dimensões da pessoa - "ser-no-mundo"	Desenvolvimento global da pessoa em relação ao seu meio ambiente. Conhecimento orgânico do mundo e um atuar participativo com o ambiente.
Biorregionalista	Espaço geográfico e sentimento de identidade	Valorização da comunidade natural da região. Ética ecocêntrica e desenvolvimento do sentimento de pertença a um determinado local.
Prática	Ação	Aprender na, pela e para a ação. Reflexão na ação. Objetiva operar uma mudança em um meio.
Crítica social	Dinâmicas sociais	Análise das dinâmicas sociais. Transformação da realidade com foco na causa dos problemas.
Feminista	Relações de poder	Integrar perspectivas e valores feministas à relação com o meio ambiente. Predomínio das relações de poder.
Etnográfica	Caráter cultural da relação homem - meio ambiente	Considerar a relação entre natureza e cultura. Adaptar a pedagogia às diferentes realidades culturais e inspirar-se na relação de outras culturas com o meio ambiente.
Ecoeducação	Perspectiva educacional e desenvolvimento do sujeito	Relação entre meio ambiente e desenvolvimento pessoal. Um atuar significativo e responsável. Laços com o meio ambiente devem ser elemento central.
Sustentabilidade	Desenvolvimento sustentável	Considera o desenvolvimento econômico indissociável da conservação dos recursos naturais e de um compartilhamento equitativo desses. Aprender a utilizar racionalmente os recursos, integrando as preocupações sociais e a transformação dos modos de produção e consumo.

Fonte: Elaboração própria com base em Sauvé (2005).

Sauvé (2005) esclarece que as correntes não são excludentes mutuamente, mesmo possuindo características que se distingam entre si, visto que compartilham de atributos em comum. Muito embora Sauvé (2005) comente sobre essa cartografia da EA, existem diversas defini es propostas por outros autores, a exemplo de Sorrentino (1998), que menciona as variáveis: conservacionista; educa o ao ar livre; gestão ambiental; e economia ecológica. E Layrargues (2004), que cita: alfabetiza o ecológica; ecopedagogia; crítica; transformadora ou emancipatória; e educa o no processo de gestão ambiental.

No estudo de Layrargues e Lima (2014), os autores mencionam como de maior destaque as macrotendências: conservacionista; pragmática; e crítica. Para eles:



[...] a vertente conservacionista deixou de ser a mais recorrente, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo, surgindo outros dois caminhos: a vertente crítica despontando como uma alternativa capaz de realizar o contraponto à vertente conservacionista; e a vertente pragmática, derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 28).

Com a disseminação das discussões ambientais, essas vertentes têm evoluído ao longo dos anos. Percebe-se que diferentes autores possuem definições que convergem e divergem entre si, isso pois, os pesquisadores adotam distintos discursos para conceber a prática educativa em EA devido à complexidade envolvida nas temáticas circundantes da área (CORTES JUNIOR, 2013).

Dentre essas correntes, sem a intenção de esgotar a temática, tendo em vista as concepções bastante presentes atualmente nas atividades de EA e também os reflexos dos resultados da pesquisa, nesse estudo destacam-se as correntes/macrotendências: naturalista; conservacionista; pragmática e crítica.

#### 4.1.2.1 Naturalista

A corrente naturalista centra-se na relação do ser humano com a natureza. Essa macrotendência se baseia na percepção da natureza, no sentido biológico, na qual se alimenta a ideia de que existe um mundo natural que opõe-se ao mundo humano e que busca a proteção da natureza (CARVALHO, 2010).

Conforme Sauvé (2005, p. 18–19), “[...] o enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   da natureza)”. Assim, antes de tentar solucionar os problemas ambientais, a corrente direciona para a compreensão de como funciona a natureza, pautando-se na concep o de meio ambiente atrelada a conceitos da natureza, como a flora e a fauna.

Essa vertente ainda   considerada bastante presente no imaginário social das pessoas. Acredita-se que isso decorre do fato de que em grande parte dos documentos referência de EA resultantes dos eventos mundiais, a problemática ambiental pauta-se nas discussões relativas aos temas da natureza, como a

poluição do ar, das águas, gerenciamento de resíduos e uso inadequado de recursos.

No entanto, Carvalho (2010, p. 31) alerta que as “[...] ideias sobre a natureza não são ‘naturais’ [...]”, portanto é necessário superar as dicotomias entre a sociedade e a natureza e compreender que existe uma relação direta entre a vida humana e a vida biológica. A corrente naturalista apresenta uma visão reducionista de meio ambiente visto que considera apenas uma de suas dimensões.

#### 4.1.2.2 Conservacionista

Como já mencionado, as discussões ambientais no Brasil se fortaleceram a partir da década de 1970, e mais ainda, a partir das proposições promulgadas na Constituição Federal de 1988. Contudo, as políticas iniciais foram geridas sem a participação da sociedade, de maneira centralizada, em função das pressões internacionais, o que evidenciou um caráter conservacionista da EA.

Esse conservacionismo, derivado de tendências europeias, caracterizou politicamente organizações formadas, nas quais a EA era pensada unicamente de forma ecológica. Ou seja, não se relacionava à totalidade social envolvida pela EA, sendo que o foco estava apenas na conservação dos bens naturais no sentido “comportamentalista e tecnicista” (LOUREIRO, 2008, p. 4).

Layrargues e Lima (2014, p. 27) afirmam que de início a EA era concebida como uma prática e um saber fundamentado no conservacionismo, isto é, “[...] uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do ‘conhecer para amar, amar para preservar’”. Era, portanto, orientada pela ciência ecológica.

Guimarães (2000) afirma que a visão conservadora está comprometida com o interesse em não modificar o modelo atual de sociedade. Nesse cenário, uma prática educacional conservadora traduz as temáticas ambientais de maneira neutra, abstrata e descontextualizada das realidades sociais, na qual os estudantes recebem diversas informações desconexas e pontuais, como por exemplo: discussões acerca do lixo, poluição do ar, proteção do verde, traduzindo-se como uma visão fragmentada e reducionista da realidade. Estudos envolvendo as RS

realizadas com professores da educação básica, a exemplo de Kus, Guimarães e Teixeira (2012) e Sander (2012), refletem essa realidade.

Para além disso, é importante citar que as definições de ambiente e natureza evoluíram ao longo do tempo, por meio da valorização dos recursos naturais e das experiências históricas vivenciadas. Segundo Carvalho (2009, p. 138):

As idéias [*sic*] de natureza e de ambiente que inventamos e reinventamos sucessivamente ao longo do tempo emergem a partir de um solo histórico que, no sentido hermenêutico é denominado de tradição. Nessa direção, seria possível falar de uma tradição ambiental - formada por experiências históricas, de aproximação e valorização da natureza mas também de temor e afã de dominação - que seriam uma espécie de raízes de longa duração do fenômeno ambiental presente evocando sua dialética entre o tempo longo e o presente.

Nesse aspecto, as construções históricas e tradições antigas, moldaram as ações voltadas ao meio ambiente desenvolvidas atualmente. A partir da evolução desses conceitos, passou-se à compreensão de que a educação possui uma tarefa político-social transformadora que deve buscar a construção de um pensamento libertador e conscientizador, de forma que a sociedade seja capaz de perceber o mundo e suas relações. Assim, a vertente conservacionista perdeu sua posição de destaque para as tendências pragmática e a crítica.

#### 4.1.2.3 Pragmática

Derivada da conservacionista, a EA pragmática tem sua origem no estilo de produção e consumo, oriundos do período pós-guerra onde a economia de mercado e os padrões de consumo despontaram (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Nessa macrotendência se concentram ações de coleta seletiva de lixo e reciclagem, além dos ideais de economia verde, consumo sustentável e racionalização nos padrões de consumo.

Conforme Silva e Campina (2012), a EA pragmática busca solucionar os problemas ambientais com base em soluções prontas, tais como normas e projetos governamentais estabelecidos e por meio de mecanismos que integram o manejo sustentável de recursos naturais e o desenvolvimento econômico. Nessa mesma perspectiva, Layrargues e Lima (2014) afirmam que essa macrotendência abrange

as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável.

A educação para a sustentabilidade ou para o DS, trata-se de uma educação que busca mudar a forma como as pessoas agem e pensam para alcançar um futuro sustentável. Refere-se a incluir questões-chave sobre o desenvolvimento sustentável no ensino (UNESCO, 2016). Em 2002, a ONU publicou uma resolução na qual proclamava os anos de 2005 a 2014 como a “década da educação para o desenvolvimento sustentável”, na qual apresenta-se uma proposta transversal de conteúdos que devem atingir todas as disciplinas, em busca da promoção de um futuro sustentável (BOFF, 2016).

Contudo, “[...] embora haja o discurso da cidadania e sejam apresentadas questões sociais como parte do debate ambiental [...]” a vertente pragmática é marcada pela ausência da crítica social, pois desconsidera os processos que geram as desigualdades e injustiças sociais (SILVA; CAMPINA, 2012, p. 33).

Loureiro (2004) cita que o pragmatismo na EA é caracterizado pelo pressuposto de que a situação grave em que se encontra o meio ambiente, gera uma demanda de ações práticas, no sentido de buscar êxito por meio de ações efetivas a curto prazo. Nesse aspecto, a EA pragmática, conforme apontam Silva e Campina (2012), pode ser definida nos termos: solução; técnica; mudança de comportamento; e desenvolvimento sustentável.

#### 4.1.2.4 Crítica

A EA crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação, rompendo a visão tecnicista e buscando a formação de sujeitos sociais emancipados (CARVALHO, 2004). Nela, busca-se esse ideal de construção de uma sociedade democrática e solidária, ou seja, a compreensão de que o “saber ambiental” está diretamente relacionado ao exercício da cidadania, da igualdade e da justiça social (GUIMARÃES, 2000; LEFF, 2015b).

Para tanto, a EA crítica, de acordo com Loureiro (2007, p. 66), “[...] necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza.” Além disso, do ponto de vista crítico, o autor defende que “[...] não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos

sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social” (LOUREIRO, 2007, p. 67).

Acrescenta-se assim, uma especificidade dessa abordagem, a de compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Dessa forma, o projeto pedagógico de uma EA crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, instigando a formação de um “sujeito ecológico” (CARVALHO, 2004). Conforme Guimarães (2004), a EA crítica surgiu frente à necessidade de uma ação educativa capaz de transformar a realidade.

Nesse estudo, compreendeu-se que a abordagem educacional da ecopedagogia ou ecoeducação, citada por Gadotti (2011) e Sauvé (2005), está incorporada na macrotendência crítica. Isso pois, segundo Sauvé (2005), a ecopedagogia não trata como foco a resolu o dos problemas, mas sim, busca o sentido de aproveitar a rela o com o meio ambiente levando em considera o o desenvolvimento pessoal. Esse termo   conceituado por Gadotti (2001) como uma pedagogia que visa promover a aprendizagem no sentido das coisas, a partir do cotidiano. Ou seja, uma educa o com foco no respeito   natureza a partir das atitudes diárias das pessoas, que busca apontar soluçoes para os problemas causados pela a o do homem ao meio ambiente (HALAL, 2009).

Avanzi (2004) cita que nessa abordagem educacional, a natureza   tratada como um todo dinâmico, harm nico, auto-organizado e relacional que ocorre nas rela oes em sociedade. Desse modo, a ecopedagogia, da mesma forma que a macrotendência crítica, busca estabelecer uma nova maneira da sociedade se relacionar com o mundo, no qual existe harmonia ambiental e respeito   vida dos seres vivos, buscando desenvolver um novo panorama da educa o que situe o sujeito no mundo.

Portanto, a EA crítica afirma uma  tica ambiental balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais. Busca um espaço para aspira oes de cidadania que se constituem na convergência entre as reivindica oes sociais e ambientais (CARVALHO, 2004). Neste caso, a prática educativa   a forma o do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado.

## 4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

De acordo com Layrargues (2000a), mais importante do que um olhar para as catástrofes ambientais é a necessidade de elaboração de medidas que busquem a conscientização da sociedade para a preservação ambiental. Essa consciência pode ser adquirida por meio de abordagens educacionais, pelas quais as instituições de ensino devem se preparar para efetuar a construção de hábitos pautados na preservação ambiental.

Nesse cenário, a política de EA deve ocorrer de maneira efetiva em todas as esferas educacionais. Isso se faz relevante pois a EA, principalmente no ensino superior, deve visar uma formação profissional de seus estudantes orientada pelo contexto político, cultural, geográfico e baseada no contexto da problemática ambiental gerada pela degradação dos recursos naturais (LEFF, 2015a).

O início da inserção dessa temática no ensino superior no Brasil, surgiu em decorrência das reformas universitárias que ocorreram em meados das décadas de 1950 e 1960 e que moldaram os currículos universitários conforme as necessidades sociais e econômicas perpassadas pelo país (MENDONÇA, 2000). Essas alterações curriculares contribuíram para com o processo de modernização do Brasil. Contudo, o modelo de desenvolvimento focado na utilização de bens e recursos naturais, trouxe consigo diversos problemas sociais e ambientais (BILERT, 2013).

A percepção desses impactos, causados por um novo modelo econômico, apresentou um desafio às IES, de incitar as discussões referentes aos efeitos da degradação ao meio ambiente. Nesse aspecto, Fávero (2006) afirma que a universidade deve tornar-se um espaço no qual se desenvolve o pensamento teórico-crítico, que busca o desenvolvimento de alternativas e propostas para a solução de problemas.

De acordo com Sorrentino e Nascimento (2010), a EA nas IES pode desempenhar dois papéis: inicialmente de educar a própria instituição de ensino, visto que essa pode incluir as questões ambientais nas atividades cotidianas de gestão, ensino, pesquisa e extensão; e ainda, de contribuir para a sociedade por meio de projetos e ações educadoras. Da mesma forma, Bilert (2013, p. 39) aponta que “[...] a universidade deve assumir o papel de agente de mudança da realidade

ambiental, contribuindo com alternativas para a superação dos diversos problemas ambientais”.

Assim, a incorporação do saber ambiental nas universidades acontece por meio de um processo de ruptura de barreiras institucionais e dos interesses disciplinares, e pela abertura de paradigmas teóricos, que requerem a elaboração de novos conteúdos curriculares (LEFF, 2015b). Esses conteúdos, conforme apontado por Carvalho (2010), devem articular um conjunto de formação de atitudes, saberes e sensibilidades ambientais, de modo que a ação educativa ocorra de forma transversal e interdisciplinar.

Na década de 1960, de acordo com Bursztyn (2001), as universidades voltaram seu olhar para as formas de produção e transformação tecnológica. Foi nessa época que a preocupação com o desenvolvimento sustentável passou a ser internalizada, mesmo que de forma tímida. Nesse aspecto, Bilert (2013) afirma que:

[...] a universidade, como espaço de investigação científica e produção do conhecimento, deveria preocupar-se com os problemas e necessidades sociais do mundo contemporâneo. [...] a educação ambiental é um tipo de educação que deve ter como propósito uma transformação social (BILERT, 2013, p. 42).

As IES, nesse cenário, são responsáveis pela formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, que se tornem capazes de desenvolver ações voltadas para um futuro sustentável.

Destarte, no ano de 1988, em Bolonha na Itália, durante um evento em comemoração ao 9º centenário da Universidade de Bolonha, os reitores das universidades europeias assinaram um documento que visava a transformação do ensino universitário europeu (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015). Esse documento, denominado de *Magna Charta Universitatum*, contém os princípios fundamentais que “[...] devem sustentar no presente e no futuro a vocação da universidade” e dentre essas recomendações, considerava-se que “[...] a universidade deve assegurar às gerações futuras uma educação e uma formação que lhes permita contribuir para o respeito dos grandes equilíbrios do ambiente natural e da vida” (EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, 1988, p. 1).

A *Magna Charta* foi um marco importante para promoção de atitudes e valores sobre as questões ambientais no espaço universitário. Para além disso,

Sorrentino e Biasoli (2014, p. 41) afirmam que a EA no ensino superior deve subsidiar instrumental que capacite o ser humano a “[...] buscar o bem comum [...] a necessidade e a capacidade de fazer política pública e de trabalhar seu interior, comunitária e globalmente, resgatando a máxima aprimorada do movimento ambientalista: pensar e agir global e localmente [...]”.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, afirmava-se ainda sobre a necessidade de “[...] assegurar a inserção de conteúdos e saberes da educação ambiental nos cursos de licenciatura e bacharelado das instituições de ensino superior, como atividade curricular obrigatória” (MEC, 2010, p. 142). Oito anos após o evento, a temática permanecia ainda como ponto de pauta na CONAE de 2018, na qual se estabeleceu que deve haver articulação entre as diferentes áreas, buscando “[...] promover a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável em todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (MEC, 2018, p. 49).

Dessa forma, é necessária uma construção de processos educativos que encarem a realidade da problemática ambiental, de modo que a incorporação desses saberes nas universidades tornem-se um processo de quebra de paradigmas e de incorporação do saber ambiental que leve ao desenvolvimento de habilidades e atitudes voltadas à preservação do meio ambiente (LEFF, 2015b). Leff (2015) aponta que nesse processo educativo, a interdisciplinaridade foi ponto de referência na constituição de diversos projetos educacionais, sobretudo nas IES.

Importa saber que os educadores cada vez mais demonstram-se sensíveis à dimensão ambiental, conforme Guimarães (2006), cresce o número de estabelecimentos de ensino preocupados em desenvolver projetos de EA e isso reflete diretamente na aceitação e difusão da EA por parte da sociedade. Contudo, tomando como base uma perspectiva ecológica, idealizar uma mudança radical na sociedade, de acordo com Reigota (2010, p. 22), “[...] é uma utopia que não deve ser entendida como ingênua ou impossível, mas como um conjunto de ideias que tendem a gerar atividades visando a mudanças no sistema prevalecente”. Compreende-se assim, que a EA no espaço universitário, será favorável a partir do momento em que instigar mudanças culturais e sociais, que propiciem a formação de profissionais engajados nas causas ambientais.



No que se refere às legislações que incentivam a inserção da EA nos níveis de ensino, pode-se destacar inicialmente a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual consta no Art. 225, § 1º, inciso VI, que para assegurar a efetividade direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, incumbe ao Poder Público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). A partir da Constituição surgiram outras legislações que tratam da temática, à exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a formação do cidadão na qual deve-se assegurar compreensões sobre os ambientes natural e social, voltando-se a EA para o entendimento referente ao ser humano e o meio em que vive (BRASIL, 1996a).

No entanto, apesar dessas legislações incentivarem a aplicação da EA em todos os níveis educacionais, no ensino superior muitas instituições não adotaram a abordagem da temática em seus cursos de graduação. Coimbra (2011) afirma que o desenvolvimento da EA nessa modalidade de ensino é isolado pois, embora haja ênfase nos cursos de ciências biológicas, a disseminação dos conteúdos nas demais áreas depende muito da capacitação dos profissionais. Nos cursos em que o meio ambiente e a relação homem/natureza fazem parte das unidades curriculares, como por exemplo, nas ciências naturais e humanas, a introdução ocorre de forma corriqueira.

Para os cursos com menor incidência da abordagem ambiental, a inclusão é feita com base nas reflexões do momento atual em que se encontra o meio ambiente, conforme ocorrem os desastres ambientais ou apenas quando se toma certa consciência ambiental, o que dificulta a inclusão da EA em um contexto interdisciplinar (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2010; COIMBRA, 2011). É nesse instante que a EA se torna mera atividade momentânea, carente de espaço permanente, pois não é pautada em um discurso construtivo, que deveria se orientar por todo o trajeto percorrido e no tempo que ainda está por vir.

Assim, pode-se inferir que a EA tem como guia pedagógico o caráter interdisciplinar, porém, sua inserção no ensino superior é proporcionada de forma lenta. Talvez tal realidade seja reflexo do que afirma Leff (2015b), que existe uma dificuldade na inserção da EA no ensino, no que concerne à elaboração de uma

metodologia para construção das estruturas curriculares. Para o autor, o saber ambiental não está pronto, para ser compreendido é necessário que seja realizado um processo educativo que fomente a construção de conceitos por parte dos educandos, “a partir de suas ‘significações primárias’” (LEFF, 2015b, p. 246).

Nessa seara, a aprendizagem torna-se um processo de geração de significados, na qual o aluno é inserido como ator na apropriação subjetiva dos saberes e no desenvolvimento do pensamento crítico (LEFF, 2015b). Ou seja, o processo educacional é capaz de promover a formação de sujeitos que futuramente podem contribuir para uma sociedade democrática e sustentável.

No ensino superior, Sorrentino e Nascimento (2010) apontam que é fundamental introduzir sistemas que incentivem a implantação do ensino e de políticas públicas pautadas na valorização do individual e do coletivo com o objetivo de construir sociedades sustentáveis de forma democrática. Leff (2015b) complementa afirmando que a formação ambiental suscita novos desafios à transmissão do saber, que deve ser caracterizado por um espaço que gera autonomia acadêmica e liberdade de pensamento.

Ainda, para Sorrentino e Nascimento (2010, p. 22), a EA pode cumprir com dois papéis nas IES:

[...] o de educar a própria instituição, para ela incorporar a questão ambiental no seu cotidiano – a ambientalização da instituição, presente em todas as suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; e o de contribuir para educar ambientalmente a sociedade – um projeto ambientalista de país e as ações educadoras com ele comprometidas.

A instituição deve contribuir e permitir espaço para o desenvolvimento sustentável emergir do tripé ensino, pesquisa e extensão, inserindo atividades no seu cotidiano para valorizar o debate e o estímulo a projetos de EA. Ademais, a temática pode ser incluída nos PPCs dos cursos mesmo que de forma transversal, não obrigatoriamente como disciplina, conforme preconiza a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), de modo a proporcionar espaços para discussões e desenvolvimento de ações de maneira efetiva (CARVALHO, 2010).

Portanto, a universidade deve caracterizar-se como um meio direto para incentivar a prática da EA, pois é nela que se encontram dispositivos para a disseminação do conhecimento. É notório que as pesquisas na área ambiental

realizadas pelas IES sejam relevantes, porém muitas vezes, considera-se apenas o caráter pontual do termo ambiental na área de formação, não proporcionando a inclusão da EA no contexto interdisciplinar.

Dessa forma, a EA busca conscientizar a base da sociedade capitalista, visando educar as pessoas para atitudes sustentáveis. Contudo, há questões que merecem ser suscitadas: a elaboração de programas ambientais fundamentados na EA é capaz de contribuir para com a redução das crises ambientais existentes? Ou ainda, a inclusão da temática nas IES, especificamente nos PPCs dos cursos de graduação, pode auxiliar na formação de profissionais críticos e reflexivos?

Boff (2016) afirma que a sustentabilidade não acontece espontaneamente, mas sim, é resultado de um processo educacional do ser humano, no qual este aprende a redefinir suas relações com o meio ambiente. A EA torna-se, portanto, um objeto de transformação. Nessa dinâmica, é salutar compreender as ações de EA praticadas no ensino superior. Especificamente para esse estudo, compreende-se importante investigar como ocorre a inserção da EA no estado do Paraná.

#### 4.2.1 Contexto da Educação Ambiental no estado do Paraná

É notória a intensificação pela qual perpassa o ensino superior no Brasil, principalmente a partir do século XXI, período no qual 987 IES foram criadas. Dentre estas, cerca de 250 estão no Paraná. Atualmente existem 2.608 IES em funcionamento no país (INEP, 2019). Tal intensificação é decorrente, em grande parte, do processo de reestruturação e expansão das IES, principalmente a partir da implementação de um conjunto de medidas provisórias, leis e decretos estabelecidos pelo governo federal (LIMA, 2012). Esse cenário conduz ao entendimento de que o processo de expansão da EA no ensino superior no Brasil possa ter ocorrido nas diferentes áreas do conhecimento.

Especificamente no estado do Paraná, dentre as legislações voltadas ao meio ambiente e à EA, destacam-se: a) Lei nº 17.505 de 11 de janeiro de 2013 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental (PARANÁ, 2013a); b) Deliberação Estadual do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 004/2013, que define as normas estaduais para a EA no sistema estadual de ensino do Paraná (PARANÁ, 2013b); c) Decreto Estadual nº

9.958 de 23 de janeiro de 2014, que regulamenta o Art. 7º, 8º e 9º da Lei nº. 17.505 (PARANÁ, 2014). Para além dessas, as políticas de EA ainda contemplam a Agenda 21 do Paraná (PARANÁ, 2018) e o Pacto 21 Universitário (PARANÁ, 2007), que muito embora não considerem especificamente a temática de EA, indiretamente contribuem para as discussões, haja vista que buscam nortear as ações voltadas para o desenvolvimento sustentável no estado do Paraná. Essas políticas estão apontadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Legislações e políticas que norteiam a EA no estado do Paraná

Leis e políticas	Disposições
Lei Estadual nº 17.505/2013 - Paraná	Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental.
Deliberação Estadual CEE/PR nº 004/2013 - Paraná	Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na Lei Federal nº 9.795/1999, Lei Estadual nº 17.505/2013 e Resolução CNE/CP nº 02/2012.
Decreto Estadual nº 9.958, de 23 de janeiro de 2014 - Paraná	Dispõe sobre o Regulamento e atribuições do Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental que trata os arts. 7º e 8º, e a constituição da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental que trata o art. 9º da Lei nº 17.505/2013.
Agenda 21 Paraná	Documento que objetiva nortear as ações locais a respeito frente ao desafio global do desenvolvimento sustentável. O documento contém as propostas de ações que envolvem as questões sociais, econômicas e ambientais, sob a ótica de gestão integrada entre governo e sociedade.
Pacto 21 universitário	Acordo assinado por 13 IES do Paraná, no qual estas assumem um compromisso de institucionalizar os princípios da Agenda 21 do Paraná, através de práticas e Ensino, Pesquisa e Extensão, programas e ações proativas; Divulgar o contexto da Agenda 21 Paraná, através da formação de multiplicadores e da disseminação de conteúdos; Promover pensamento reflexivo, para tomada de atitudes transformadoras com vistas à sustentabilidade.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dentre as disposições gerais da Lei nº 17.505, além de reafirmar o estabelecido pelas legislações federais, enfatiza-se que o Estado assume que todos possuem o direito ao meio ambiente equilibrado ecologicamente, sendo responsabilidade do poder público e da coletividade o desenvolvimento do respeito, da valorização à vida e da sustentabilidade, visando o futuro das próximas gerações (PARANÁ, 2013a). Essa regulamentação estabelece também a exigência de que os instrumentos de implementação devem observar alguns documentos de referência na área, conforme demonstrado no Quadro 11:

Quadro 11 - Características dos documentos de referência sobre a EA

Documentos de referência	Características
Carta da Terra	Movimento ético global sustentando um núcleo de princípios e valores que fazem frente à injustiça social e à falta de equidade do planeta. Cinco pilares sustentam esse núcleo: a) direitos humanos; b) democracia e participação; c) equidade; d) proteção da minoria; e) resolução pacífica dos conflitos. Esses pilares são cimentados por uma visão de mundo solidária e respeitosa da diferença (consciência planetária).
Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis	Estabelece princípios e um plano de ação para educadores ambientais, estabelecendo uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade. Enfatizam-se os processos participativos na promoção do meio ambiente, voltados para a sua recuperação, conservação e melhoria, bem como para a melhoria da qualidade de vida.
Agenda 21	Considera a complexa relação entre o desenvolvimento e o meio ambiente numa variedade de áreas, destacando a sua pluralidade, diversidade, multiplicidade e heterogeneidade. Visa a implantação global de um modelo de desenvolvimento sustentável, que busca aliar preservação ambiental, questões sociais e crescimento econômico.
Relatório de Brundtland	Enfoque central no balanceamento da proteção ambiental com o desenvolvimento social e econômico, e ainda no desenvolvimento tecnológico orientado para metas de equilíbrio com a natureza e de incremento da capacidade de inovação tecnológica de países em desenvolvimento. Em termos de política internacional, o relatório enriqueceu o debate sobre a sustentabilidade, uma vez que introduziu o conceito de equidade entre grupos sociais, países e gerações.
ProNEA	Visa fornecer orientações aos agentes públicos e privados apontando a elaboração de alternativas sustentáveis, assegurando a integração em equilíbrio das dimensões ambiental, social, ética, cultural, economia, espacial e política objetivando melhor qualidade de vida para a população.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Tais documentos são fundamentais para a consolidação da sociedade sustentável por meio da EA. A educação pode favorecer mudanças nos paradigmas socioculturais e instituir novos conceitos sobre a diversidade e identidade cultural e, também, sobre as diferenças e injustiças sociais. No entanto, para isso existe um longo trajeto, visto que tanto a educação, quanto a EA devem caminhar juntas, e que a sociedade deve ter um entendimento sobre seu significado.

Para além disso, no início de 2019, as IES do Paraná foram visitadas por uma comissão instituída pela Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) que teve como função realizar a avaliação dos requisitos legais necessários para o credenciamento institucional, conforme a Deliberação 001/2017 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Para tanto, todos os cursos ofertados nas IES públicas do Paraná<sup>14</sup> passaram por uma avaliação

<sup>14</sup> A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) não precisou passar pelo processo de credenciamento pelo fato de ter sido criada recentemente por meio da Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013.

qualiquantitativa sobre as condições de oferta de ensino, pesquisa e extensão (PARANÁ, 2017a). Dentre os princípios do instrumento de avaliação externa para credenciamento e credenciamento das IES reguladas pelo Sistema de Ensino do Estado do Paraná, está:

Ao considerar a importância estratégica da educação superior pública para o desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental do Estado do Paraná e a necessária implementação de um sistema de avaliação que se configure em um dos **instrumentos para a sustentação da qualidade da educação superior** e que assegure organicidade entre as instituições de ensino superior reguladas pelo Sistema Estadual de Ensino do Paraná, de Ensino Superior reguladas pelo Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2017a, p. 3, grifo nosso).

Quanto ao tratamento para com o meio ambiente, esse instrumento pauta-se em seis objetivos e dentre eles, o último contempla os compromissos que devem ser assumidos frente à responsabilidade social, cultural e ambiental das IES (PARANÁ, 2017a). Com base nesse objetivo, um dos itens que compõe o instrumento de avaliação consiste em investigar a “[...] existência de projetos e ações para a promoção da sustentabilidade socioambiental na gestão da IES e nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (PARANÁ, 2017a, p. 13).

No que se refere aos requisitos legais e normativos, o instrumento de avaliação estabelece também diversos itens citados como “**essencialmente regulatórios**”, visto que as exigências estão estabelecidas em Lei, portanto, consideram-se de atendimento obrigatório (PARANÁ, 2017a, p. 16, grifo do autor). Muito embora esses itens não façam parte do cálculo do conceito da avaliação das IES, compõem o registro do cumprimento do dispositivo legal.

Dentre esses itens, estão os requisitos de adequações às leis de EA nacionais e estaduais, além do cumprimento do Decreto Federal nº 7.746, de 05 de junho de 2012 (BRASIL, 2012a), que estabelece os critérios e práticas para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável por meio das contratações realizadas pela administração pública. Como critérios de análise desses requisitos, apresentam-se os questionamentos: “A IES cumpre as exigências das legislações? Como a IES está realizando as determinações em relação às normas para a EA no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com fundamento na legislação vigente?” (PARANÁ, 2017a, p. 16).

O credenciamento deve seguir as normas para avaliação das IES e cursos, conforme previsto na Deliberação CEE/PR nº 01/2017, aprovada em 09 de junho de 2017 (PARANÁ, 2017b). Dentre os documentos analisados nesse processo encontra-se o PDI e o PPI de cada IES, no qual devem constar as políticas de gestão, ensino e extensão das instituições, bem como o PPC dos cursos.

A deliberação define que algumas temáticas específicas devem ser incluídas no PPC de cada curso, dentre elas estão a disciplina de Libras; conteúdos relacionados aos direitos humanos; relações étnico-raciais; e EA. A reformulação dos PPCs pode acontecer tanto pela elaboração e oferta de uma nova disciplina, quanto por meio da inserção dos conteúdos em alguma disciplina.

O não cumprimento das normas estabelecidas na Deliberação nº 01 de 09 de junho de 2017 do CEE/PR, pode impedir as IES, dentre outras coisas, de expedir documentos e praticar atos acadêmicos, sendo que ainda podem ser responsabilizadas pelos danos causados aos alunos (PARANÁ, 2017b). Portanto, compreende-se que todos os cursos das IES, inclusive o SE, devem adequar-se às normativas e para tanto, por sua vez, seus docentes necessitam ser conhecedores das legislações existentes para desenvolver temáticas coerentes com as regulamentações.

Pode-se afirmar que a inclusão da EA nos parâmetros curriculares nacionais e da mesma forma, no estado do Paraná, passou a ser amplamente discutida, fato que, de acordo com Andrade (2008), ocorreu em virtude dessa necessidade de inseri-la como elemento de ampliação e alicerçamento nos espaços educacionais. Corroborando com tal afirmação, a Lei estadual nº 17.505 de 11 de janeiro de 2013 estabelece, em seus artigos 17, 18 19 e 20, do capítulo V, os procedimentos que devem ser adotados para a inserção da educação formal no ensino superior. São eles:

Art. 17. As Instituições de Ensino Superior devem incorporar em seus planos de desenvolvimento institucional projetos, ações e recursos que proporcionem a implantação das determinações contidas nesta Lei, assegurando a inserção da educação ambiental com os seus princípios, valores, atitudes e conhecimentos nas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Art. 18. Os cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e à distância, das Instituições de Ensino Superior devem incorporar conteúdos e saberes da educação ambiental em seus currículos.

Art. 19. Nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental é facultada a criação de uma disciplina específica.

Art. 20. Os pressupostos da educação ambiental devem constar do projeto político-pedagógico, que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e integrada ao conteúdo pedagógico (PARANÁ, 2013a).

Tais artigos estabelecem os procedimentos a serem adotados pelas IES visando o desenvolvimento de ações que busquem a EA em sua essência, estabelecendo que os conteúdos devem ser incorporados nas grades curriculares das disciplinas. Determina ainda qual temática deve constar no PPC dos cursos, sendo trabalhada de maneira interdisciplinar, devendo envolver todo e qualquer curso de graduação de qualquer área dos saberes.

Neste sentido, afirma-se que a importância da EA no ensino superior deve ser atribuída em todos os níveis de conhecimento, independente da formação acadêmica que se pretende obter. Diversos fatores influenciam positivamente para a introdução da temática nos currículos, contudo, apenas essa inserção não garante que a interdisciplinaridade seja base para a contextualização de uma mudança nos paradigmas estabelecidos em um ambiente. As matrizes curriculares dos cursos devem incluir, além da teorização dos conteúdos, uma forma de desenvolver a devida sensibilidade para o real significado da necessidade de abordagem dessa conjectura.

O que ainda se faz necessário é a busca por um saber em que vários outros saberes interajam na construção de um bem comum, ou ainda, de um bem coletivo que desenvolva uma nova percepção sobre a EA, que estimule a interação entre diferentes cursos de graduação, que extrapole os limites da universidade e insira a sociedade na busca por uma nova perspectiva ambiental.

Os instrumentos de referência denotam que a EA no estado do Paraná está pautada em meios eficientes de propagação do conhecimento ambiental. É necessário que os educadores pensem a EA de forma interdisciplinar, que envolvam vários conceitos de saberes próprios e saberes fornecidos por outras áreas de formação. Deve ocorrer uma reforma nos conceitos conservacionistas, de que cada qual é responsável em contribuir apenas com seus pares. Dessa maneira, torna-se relevante avaliá-la como um meio de incentivo para a busca de novos paradigmas curriculares.



A resistência quanto à metodologia pedagógica fez com que vários programas que tentassem inserir a EA em seus currículos fracassassem em virtude da complexidade e dificuldade de transformação dos paradigmas atuais. Tal característica é confirmada por Leff (2001, p. 239), o qual esclarece que “[...] a interdisciplinaridade ambiental não é o somatório nem a articulação de disciplinas; mas também não ocorre à margem delas, como seria colocar em jogo pensamento complexo fora dos paradigmas estabelecidos pelas ciências”. Ou seja, a articulação entre os saberes deve ser pensada de forma a atingir a totalidade do sistema educacional, buscando, sobretudo a racionalidade ambiental.

Neste contexto, acredita-se que os documentos de referência (legislações) consistem em ferramentas fundamentais para orientar as mudanças no campo da EA, no entanto, podem não ser o suficiente para realizar mudanças nas práticas educativas. Para que tais transformações aconteçam, mais estratégias ou políticas públicas podem ser elaboradas possibilitando maior participação e percepção da sociedade e dos educadores.

Para além disso, Leff (2015) alerta para o fato de que a EA por vezes, pode gerar sentidos divergentes sobre a sustentabilidade no decorrer do processo de construção e apropriação de conceitos. Isso porque existe uma diversidade cultural entre as pessoas, o que se desdobra em uma matriz de racionalidades diferenciadas, visto que cada indivíduo possui seus princípios e representações de meio ambiente. Boff (2016) afirma que cada representação é uma projeção elaborada culturalmente a partir de tradições, visões de mundo, experiências e conhecimentos disponíveis.

Assim, no sentido compreender como as representações de um indivíduo podem refletir em suas ações, conforme a preocupação suscitada por Leff (2015), a seção seguinte desse estudo aborda a Teoria das Representações Sociais.

## 5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUCTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

*As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. (...) Quando a ideia muda, a realidade em que vivemos juntos não é mais a mesma.*  
Serge Moscovici

Nas seções anteriores fica evidente a necessidade de preservação do meio ambiente para as gerações presentes e futuras. E com isso, mostrou-se a importância do desenvolvimento de ações voltadas a uma educação que promova tanto o DS, quanto a formação de uma consciência ambiental na sociedade. Uma forma de inserção dessa conscientização é a inclusão da temática ambiental no ensino superior. Assim, a EA deve promover o diálogo entre o conhecimento científico e as representações que circundam o meio social. A universidade, enquanto espaço de construção do conhecimento e da cidadania, pode atuar como um agente facilitador desse processo.

De acordo com Moscovici (2007), cada sociedade conforme sua cultura, elabora suas ideias sobre a natureza, ou seja, suas RS. Essas, serão determinantes nas relações das pessoas com o meio ambiente, por meio dos modos de vida. Isso porque, o ser humano nasce em meio a um ambiente que perpassa por fenômenos culturais, simbólicos, históricos e sociais, no qual nada é inventado por eles mesmos, em suas experiências individuais. Assim, a representação consiste em “[...] uma estrutura de mediação entre o sujeito-outro, sujeito-objeto. Ela se [...] estrutura através de um trabalho de ação comunicativa que liga sujeitos a outros sujeitos e ao objeto-mundo” (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 22).

Nesse aspecto, essa seção busca abordar a Teoria das Representações Sociais (TRS), aqui adotada como embasamento teórico para o estudo sobre as crenças, atitudes, teorias, valores e conhecimentos do senso comum sobre EA que circulam entre docentes de SE. Desse modo, estruturou-se a seção em três tópicos: 5.1 Entendimentos conceituais sobre as representações sociais, no qual se estabelece princípios básicos da TRS a partir de abordagens conceituais, que incluem: as esferas de pertença das representações; a contextualização dos

universos consensual e reificado; e os processos de ancoragem e objetivação da TRS; 5.2 Abordagem estrutural: a teoria do núcleo central (TNC), que apresenta elementos que caracterizam essa teoria; 5.3 Representações sociais de educação ambiental: análise em teses e dissertações, no qual aborda-se uma revisão de literatura em 3 teses e 9 dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) nos últimos 20 anos, que versam sobre as representações de EA no ensino superior.

## 5.1 CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITUAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A TRS, proposta por Moscovici (1978), configura-se como uma teoria dos fatos reais, que busca a compreensão das condutas e dos processos sociocognitivos dos indivíduos. A origem desse conceito advém da concepção de representação coletiva proposta por Durkheim, que defendia que as representações sociais (RS) são exteriores à consciência individual, sempre coletivas e que definem a moral da sociedade. Para Durkheim, um fato social apenas pode ser explicado por meio de outro fato social (SÁ, 1995; FARR, 2009; MOSCOVICI, 2015; CORDEIRO *et al.*, 2017).

Em seu trabalho “*La psychanalyse: son image et son public*”, publicado em 1961, Moscovici analisou a forma como a Psicanálise propagou-se no senso comum na França, defendendo a ideia de que a Psicologia Social permeia por um espaço único e estratégico nas Ciências Sociais, qual seja entre a Antropologia Social e a Sociologia (SÁ, 1996a; PALMONARI; CERRATO, 2011; MARKOVÁ, 2017; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018).

Para Moscovici (1978, p. 250), “[...] toda lógica ou todo pensamento é social, num certo sentido, mas não do mesmo modo, nem em vista dos mesmos objetivos”. Com esse pensamento, o conceito de RS de Moscovici criticava dicotomias tradicionalistas e apontava que as características dos sujeitos é que constituíam e atribuíam significado aos fenômenos psicossociais (PALMONARI; CERRATO, 2011).

Desse modo, uma representação social consiste sempre em uma representação de uma coletividade. De acordo com Moscovici (2015), essas

representações estão diretamente relacionadas a emoções coletivas. O autor aponta ainda que a representação social é um produto do mundo moderno, diferentemente do proposto por Durkheim nas “representações coletivas”, oriundas do mundo medieval (MOSCOVICI, 2015).

Alves-Mazzotti (2008) destaca que a concepção de Durkheim era bastante estática e não estava adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, visto que essas possuíam características baseadas na multiplicidade dos sistemas políticos, filosóficos, religiosos, artísticos e que apresentavam rápida circulação. Toda e qualquer crença, ideia ou emoção que ocorresse dentro de um mesmo grupo, estariam incluídas (VEBER, 2020).

A TRS de Moscovici, refletia a busca de uma especificidade, um conceito “verdadeiramente psicossocial”, que buscava dialetizar as relações entre os seres, de forma que afastava a “[...] visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22). Nesse aspecto Veber (2020), sinaliza que Moscovici propunha uma interação entre os pensamentos individual e coletivo, partindo do princípio de que ambos constituem uma RS. O que difere de Durkheim que entendia os dois pensamentos individualizados, sendo o individual pertencente aos estudos da Psicologia e o coletivo, da Sociologia.

Com a TRS, Moscovici apontou que ao contrário do que se acreditava, os conhecimentos populares não eram incoerentes, caóticos e desorganizados (TOMANIK, 2018). Nesse contexto, Abric (1998) afirma que a RS é essencial para a Psicologia Social, visto que fornece um panorama das interações individuais e coletivas pelas quais os sujeitos evoluem.

Conforme apontam Oliveira *et al.* (2020), Moscovici centrava-se na ciência e no senso comum, pois para ele, apesar de enfática a necessidade da epistemologia para analisar as relações humanas, era salutar compreender o senso comum oriundo do conhecimento social. Isso pois, na época pós-moderna, a sociedade encontra-se em constante transformação, na qual os consensos não são tão comuns e nessa dinâmica, as representações transformam-se também.

Segundo Tomanik (2018), Ortiz e Magalhães Júnior (2018), as RS são partilhadas entre as pessoas, se impõem, transmitem-se e passam por mudanças ao longo do tempo, em momentos se cruzam e em outros, se distanciam. Sá (1995)

acrescenta que as RS são dinâmicas e consistem em um resultado de determinações históricas somadas a construções de conhecimentos sociais. Portanto, estudar as representações significa identificar as formas de posicionamento e as visões de mundo dos sujeitos (CHAVES; SILVA, 2013).

Nesse aspecto, a cultura na qual as pessoas estão inseridas, independente de local, apresenta características únicas que são transmitidas entre gerações por meio das memórias coletivas e das experiências de comunicação de forma corriqueira, sem necessariamente ser empregado um esforço individual (MOSCOVICI, 2007). Essas características, de acordo com Jovchelovitch (2011), moldam a visão sobre a realidade e conhecimento de senso comum.

As representações podem, portanto, ser compreendidas como um panorama funcional do mundo, que permite com que os sujeitos atribuam sentido às suas ações e que entendam a realidade por meio de um sistema de referências próprias, que se adaptem e definam seu lugar (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma 'rede' de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias. Parece que não conseguimos nos desfazer da impressão de que temos uma 'enciclopédia' de tais ideias, metáforas e imagens que são interligadas entre si de acordo com a necessidade dos núcleos, das crenças centrais armazenadas separadamente em nossa memória coletiva ao redor das quais essas redes se formam (MOSCOVICI, 2015, p. 210).

Nesse cenário, a RS pode ser compreendida como forma de interpretação da realidade, a maneira pela qual as pessoas compreendem, organizam e conduzem a relação com o mundo e os outros, interferindo na definição e assimilação de conhecimentos, nas transformações sociais e na expressão dos grupos (JODELET, 2001).

Jovchelovitch (2011, p. 26) define a RS como a “[...] representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”. Assim, conforme Cordeiro *et al.* (2017), as RS consistem em conceitos formados no cotidiano e que se transformam em símbolos sobre certos assuntos. Esses conceitos são pautados no conhecimento empírico das pessoas, formado por definições que os sujeitos aprenderam ao longo de suas vivências de

vida e do meio em que estavam inseridos, configurando-se como um senso comum (COUTINHO *et al.*, 2018).

Complementando essas afirmações, Jodelet (1984) também já citava que o conceito de RS está diretamente relacionado ao pensamento social. A autora cita que as representações “[...] constituem modalidades de pensamento prático orientados em direção à comunicação, à compreensão e ao domínio do ambiente social, material e ideal.” Dessa forma, as RS são moldadas de acordo com “[...] características específicas a nível de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica” (JODELET, 1984, p. 474).

Ao oposto do conhecimento científico, Tomanik e Souza (2017) afirmam que as RS não possuem como objetivo fornecer explicações, com exceção das que forem necessárias para que os sujeitos de um grupo saibam como agir diante de desafios e possibilidades que enfrentam. Portanto, formam modalidades de conhecimentos que são voltados para a prática. As RS são criadas e compartilhadas por um grupo específico, em um período específico e tratam de elementos ou fenômenos importantes para esse grupo (TOMANIK; SOUZA, 2017).

Nesse panorama, Moscovici (2015) afirma que as representações são sociais por se tratarem de um fato psicológico e podem ser compreendidas de três maneiras: são impessoais, pois pertencem a todos; são dos outros, pois representam concepções alheias ao indivíduo; e ao mesmo tempo, são pessoais, quando são percebidas afetivamente. Nesse contexto, conforme apontado por Cordeiro *et al.* (2017), as RS são importantes visto que auxiliam na interpretação de objetos, fenômenos e pessoas.

Destarte, a TRS toma como ponto de partida as atitudes, a diversidade dos indivíduos e os fenômenos em toda sua imprevisibilidade, não se pautando em uma consciência generalizada e coletiva dos fatos sociais. Prima ainda, pela valorização do senso comum, de forma que busca dar sentido às falas, ações, pensamentos e atitudes dos indivíduos. Compreender a gênese das RS “[...] nos fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, à comunidade e mundos da vida”, esse aspecto, a representação pode ser considerada uma forma de conhecimento, a qual é formada a partir de um contexto de relações interpessoais historicamente situados (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 21).

Jovchelovitch (2011) afirma que a TRS consiste em uma teoria que se volta para a transformação e construção dos saberes sociais, focada fundamentalmente nos oriundos da vida cotidiana. Além disso, a TRS se constitui com os processos simbólicos e com a vida em sociedade, por meio dos quais os sujeitos sociais formam seus entendimentos, significâncias e se situam no mundo.

Da mesma forma, Abric (2003) cita que uma RS consiste em um conjunto de informações organizadas e estruturadas conforme as atitudes, opiniões e crenças das pessoas. Yaegashi e Coutinho (2017), corroboram ao afirmar que as RS consistem em resultados da interação social com o ambiente em que estão inseridas, somando-se valores, conhecimento científico e senso comum. Assim, as RS não refletem cópias do mundo externo, mas sim, a construção dos sujeitos sociais, expressadas na complexidade das interações entre indivíduos e coletividade, somadas às variáveis de ambiente interno e externo. Conforme Tomanik (2018), isso implica dizer que investigar as RS de um grupo sobre determinado objeto significa estudar um certo momento da história desse grupo, realidade que pode sofrer alterações em um curso prazo.

Assim, na TRS busca-se investigar os fenômenos das RS, representados pelos saberes do cotidiano das pessoas, os saberes sociais (JOVCHELOVITCH, 2011; VEBER, 2020). Nesse contexto, Jodelet (2017) propõe o estudo das representações espaciais, que estão ligadas à utilização de espaços individuais ou coletivos, de um meio ambiente. Para a autora, “[...] a psicologia ambiental tem como objeto a relação do Homem com o Meio Ambiente”, levando em consideração que a noção de representação remete a uma atividade de construção mental e social do real, que permite aos indivíduos e aos grupos se ajustarem a seu meio ambiente material e social (JODELET, 2017, p. 225).

Jodelet (2017) justifica a importância de se investigar as representações de meio ambiente por meio de três hipóteses. A primeira pauta-se nas relações do ser humano com o mundo ao seu redor, partindo do pressuposto de que as representações se formam do senso comum e traduzem o “estado desse mundo e dos objetos que o constituem”. A segunda ampara-se no caráter social dessas representações, por meio do qual a realidade visa o “domínio cognitivo e material do mundo circundante”. Por fim, a terceira hipótese, é relativa às consequências do “caráter social sobre o plano cognitivo”, assim as representações servem ao

interesse, valores e necessidades das pessoas e de seus grupos (JODELET, 2017, p. 226–227).

Mediante o exposto, a finalidade da representação é transformar em familiar algo que não seja familiar, ou seja, é o modo como os indivíduos encontram para se familiarizar com questões que não conhecem ou compreendem, ancorando-as em conhecimentos decorrentes das vivências que possuem. Assim, as representações contemplam um conjunto de fatos e percepções diversos que podem ser organizados, de acordo com Jodelet (2009), em um agrupamento de ‘esferas de pertença’, conforme explanado no tópico subsequente.

#### 5.1.1 Esferas ou universos de pertença das representações sociais

As RS compõem fenômenos complexos que de acordo com Jodelet (2009, p. 695), incitam “[...] um jogo de numerosas dimensões que devem ser integradas em uma mesma apreensão e sobre as quais é necessário intervir conjuntamente.” Conforme já citado, Moscovici (2015), na TRS, defende a ideia de que as representações envolvem tanto o objeto quanto o sujeito, e este situa-se em um campo social dinâmico e ativo que está diretamente ligado a um universo do qual é ator e interlocutor.

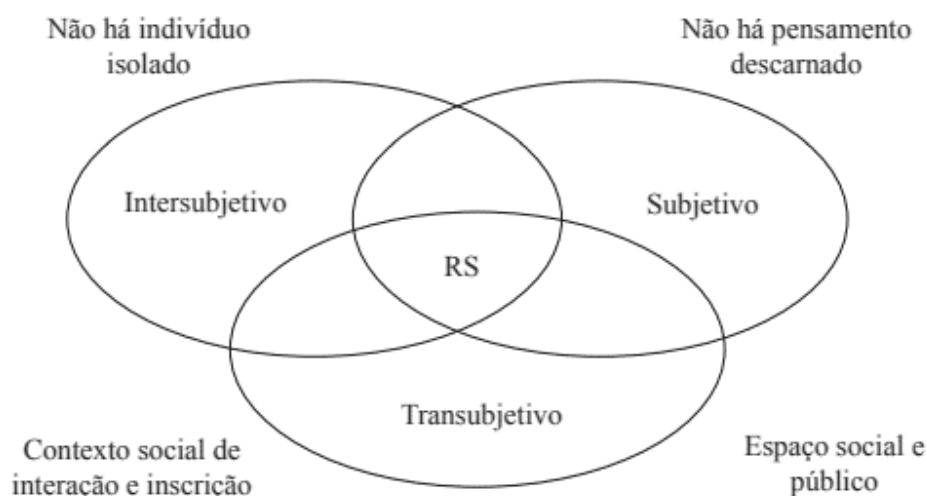
Nessa compreensão, Jodelet (2017) propõe que os sujeitos são concebidos como atores sociais ativos e que são impactados pelos diferentes contextos sociais em que estão inseridos. Assim, as RS envolvem a interação entre os sujeitos por meio da comunicação social e a pertença social (VEBER, 2020).

Destarte, os sujeitos compõem suas RS sobre determinado objeto por meio da junção de seus aprendizados, tanto os formais quanto os advindos da sua vivência em sociedade, experiências de vida pessoal e profissional, portanto, as RS se diferenciam de um grupo social para outro. Tendo em vista essa constatação, Lopes e Ponciano (2020) afirmam que uma das formas de compreender as RS e ressignificá-las é investigar como essas representações atuam no pensar e agir dos sujeitos e de que maneira pode-se possibilitar a transformação desses.

Nesse cenário, Jodelet (2009) propõe um quadro analítico que busca situar os estudos sobre representações no contexto da subjetividade, delimitando esferas ou universos de pertença das representações, conforme a Figura 10.



Figura 10 - Esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695).

O esquema proposto na Figura 10 tem o objetivo de ultrapassar as barreiras da descrição de estados representacionais e, conforme afirma Jodelet (2009), define uma maneira de analisar as RS produzidas concretamente. Ou seja, a autora defende que para compreender o conteúdo que se instala na subjetividade, não se pode partir do princípio que a constituiu.

Assim, as RS, em sua gênese, estão relacionadas a três esferas de pertença das RS: subjetiva; intersubjetiva; e transubjetiva. Essas esferas dependem do espaço social no qual se realizam as interações, ou seja, os sujeitos não devem ser concebidos enquanto seres individuais, visto que são afetados pelo ambiente de interações que os circundam.

Nesse cenário, Jodelet (2017, p.18) cita que a pertença social pode ser definida em diversos níveis, quais sejam: “[...] o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção em grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto de vida em que se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público.” Isso porque se o objeto da RS não for familiar aos sujeitos, ele não possui significado.

De acordo com Oliveira (2019), as RS materializam os pensamentos dos sujeitos, que por sua vez, são compostos por meio de trocas socioculturais que ocorrem em ambiente sociocognitivo comum. Assim, tendo em vista que toda RS surge de um sujeito; ocorre em um determinado tempo e espaço social; e se refere

a um objeto, as esferas de pertença estabelecem complexidades para cada nível de abrangência da subjetividade (VEBER, 2020).

Na esfera subjetiva, Jodelet (2017) se refere às etapas de construção de representações por meio de processos que agem no nível dos sujeitos eles-mesmos. Isto é, consistem nas representações produzidas pelos indivíduos em suas atividades cotidianas, e que se relacionam com sua trajetória pessoal e à inserção social em diferenciados grupos sociais de pertença.

É necessário considerar os processos que ampararam a construção das representações dos sujeitos. Dentre esses, podem estar o de natureza emocional; cognitiva; os que se relacionam às experiências vivenciadas no contexto social dos sujeitos; na realidade das rotinas de vida; ou na forma que o indivíduo se situa corporalmente no mundo. Desse modo, ao considerar essas variáveis, acrescentam-se fatores emocionais e identitários às representações, avançando além da caracterização da estrutura das RS (VEBER, 2020).

Ademais, ainda no que se trata da subjetividade, Jodelet (2017, p. 119) afirma que nessa esfera, permite-se a compreensão de um papel importante das representações. Para a autora, as representações

[...] que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite aceder aos significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado em seu ambiente social e material, e examinar como tais significados estão articulados à sua sensibilidade, a seus interesses, seus desejos, às suas emoções, bem como ao funcionamento cognitivo e ao jogo imaginário (JODELET, 2017, p.119).

Já a esfera da intersubjetividade, relaciona-se às situações em que as representações assumem o comando e ditam a orientação das interações entre os indivíduos. Assim, as RS nessa esfera são constituídas por meio de negociações dialógicas, pela comunicação verbal direta e pelas trocas entre os sujeitos (VEBER, 2020). Essas interações desenvolvem sentimentos, pensamentos e motivações humanas (PALMONARI; CERRATO, 2011).

Por fim, a esfera da transubjetividade perpassa as duas anteriores (subjetiva e intersubjetiva), de modo que atinge o espaço social público dos indivíduos e grupos bem como, relaciona-se aos contextos de interação, nas trocas verbais ou nos discursos (JODELET, 2017).

A utilização do conceito de transsubjetividade está diretamente relacionada à Boudon (1995), que publicou a reflexão sobre a “racionalidade subjetiva” e das “razões transsubjetivamente válidas” para embasar “uma crença indexada sobre uma situação (quadro espaço-temporal, campo social ou institucional, universo de discurso)” ou uma crença proveniente “de um ‘entrelaçamento de princípios, de evidências empíricas, lógicas ou morais’ e compartilhá-la coletivamente porque ela faz sentido para os atores implicados” (JODELET, 2017, p. 120). Ou seja, a esfera transsubjetiva remete a tudo o que for comum aos indivíduos de um grupo, desde os jogos de poder e pressão, ao acesso a bens e informações, bem como ao espaço social e público nos quais as representações formadas excedem o quadro de interações.

Nesse aspecto, as condições existenciais moldam as experiências subjetivas dos indivíduos, de forma que seu modo de vida e lugar de convivência, determinam sua forma de pensar e suas representações sobre diferentes contextos.

Para além disso, conforme Moscovici (2015) e Jodelet (2017), as RS estão sempre relacionadas a um objeto e a um sujeito. Esse situa-se em um campo social, dinâmico e ativo, ao passo em que também está ligado a um universo social, no qual é ator participativo e resultado dele. Portanto, as interações e experiências do cotidiano dos sujeitos influenciam diretamente suas representações.

### 5.1.2 Universo consensual e universo reificado

A TRS especifica que os indivíduos compreendem e distinguem o mundo entre dois universos, quais sejam: consensual e reificado. As teorias de senso comum, ou seja, as RS estabelecidas pela psicologia social, são construídas por meio do compartilhamento de vivências sociais e culturais que ocorrem no universo consensual (COSTA, 2014; OLIVEIRA, 2019; VEBER, 2020)

Moscovici (2015, p. 49-50), cita que “[...] no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo como um ser humano”. A sociedade é encarada como um agrupamento

de indivíduos igualitários e livres, que convivem em grupo obedecendo regras do convívio social (COSTA, 2014; VEBER, 2020).

Assim, no universo consensual as pessoas são vistas como livres, a sociedade é encarada como um grupo igualitário no qual cada sujeito tem voz e existe uma cumplicidade. Expressam assim, atividades relacionadas ao senso comum, visto que nesse sistema os sujeitos elaboram suas concepções do real por meio do ambiente que vivem, sem necessariamente serem especialistas ou cientistas.

De acordo com Coutinho *et al.* (2018), o universo consensual se constitui no cotidiano, na conversação informal. Moscovici (2015) menciona a existência de uma arte nesse universo visto que ao compartilhar ideias e imagens por meio dos discursos, forma-se uma estabilidade na qual o grupo se consolida e se sente satisfeito em relação às necessidades de interação comunicativa e de expressão. Portanto, as RS tornam-se um meio para compreender o universo consensual, que é um produto dessas RS.

Por sua vez, o universo reificado refere-se ao conhecimento científico. Nesse, existe um distanciamento do senso comum tendo em vista a aplicação de um rigor lógico e metodológico na produção da investigação científica. Também, conforme Costa (2014), é nesse universo que se hierarquizam e compartimentalizam os conhecimentos em especialidades. Isto é, no universo reificado os indivíduos ocupam funções sociais estabelecidas pela competência adquirida, gerando papéis diferentes e desiguais.

De acordo com Moscovici (2015, p. 50), “[...] no universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”. O que significa dizer que a sociedade é encarada como engessada, não provida de identidade, na qual os sujeitos são vistos individualmente, não enquanto grupo. Assim, a forma de compreender esse sistema é por meio da ciência, pelas evidências empíricas, na qual as reações são entendidas como externas à consciência, objetivas e abstratas.

Os dois universos, de acordo com Sá (1998), coexistem e contribuem mutuamente. Para o autor, “[...] a formação e uso das representações sociais nos universos consensuais só é proveitosamente estudada através de sua construção

como objeto de pesquisa no universo reificado da prática científica” (SÁ, 1998, p. 17). Nesse contexto, por um lado o universo reificado, tido como mais valioso, contribui para a compreensão do universo consensual por meio do desenvolvimento de conhecimentos e da evolução científica. E, por outro lado, os conhecimentos gerados e vivenciados no universo consensual refletem diretamente o desenvolvimento científico e as condutas que se tratam no universo reificado.

É por esse motivo que Moscovici em suas obras sinaliza para a relevância das RS, que por meio da psicologia social, ajudam a sociedade a visualizar de forma mais adequada a origem das ideologias. A intenção é subordinar o universo consensual ao reificado de modo que se estimule a consciência coletiva. Nesses universos, Moscovici (2015) cita dois mecanismos que estão pautados na memória e em conclusões passadas, que têm a responsabilidade de que buscam familiarizar o desconhecido: processos de ancoragem; e processos de objetivação.

### 5.1.3 Processos geradores: ancoragem e objetivação

As RS baseiam-se em dois processos cognitivos complementares e independentes, quais sejam, objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2015). A objetivação consiste na essência da realidade, em descobrir a qualidade icônica de uma ideia e reproduzir um conceito em uma imagem. Consiste em um processo de significação mediante a materialização do fenômeno ou conceito, que transforma o abstrato no concreto e que seja acessível ao senso comum (MOSCOVICI, 2015). Em outros termos, consiste em um processo em que os sujeitos buscam tornar uma realidade visível, concreta, por exemplo, ao definir o significado de Deus como sendo o “pai da humanidade”.

Jodelet (2001) cita que o processo da objetivação é dividido em três fases: construção seletiva; esquematização estruturante; e naturalização. A primeira fase refere-se à assimilação de informação por meio das interações e comunicação entre um grupo de indivíduos. A esquematização estruturante acontece na sequência e consiste na elaboração de um esquema figurativo que incorpora conceitos novos, aos já conhecidos. E, por fim, na fase da naturalização o sistema figurativo se torna concreto, de forma que os conceitos são incorporados como

forma integrante do universo consensual. Conforme Magalhães Júnior e Tomanik (2013), na objetivação o conceito abstrato torna-se concreto, visto que o conhecimento acerca do objeto assume forma.

O processo cognitivo da ancoragem, por sua vez, reflete a classificação de alguma coisa ou algum objeto, pois os que não possuem nomes, nem são classificados, são estranhos e ameaçadores (MOSCOVICI, 2015). A ancoragem configura-se, portanto, como o processo de reconhecimento, de atribuição de significados de objetos desconhecidos com base em categorias já conhecidas (CHAVES; SILVA, 2013). Para Moscovici (2015), consiste em transformar algo estranho e perturbador em um sistema de categorias privado que o indivíduo pensa ser apropriado, no qual o novo, se torne familiar. Conforme o autor:

[...] a tendência para classificar, seja pela generalização ou pela particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes da norma (MOSCOVICI, 2015, p. 65).

Ou seja, na ancoragem os indivíduos buscam encaixar ou classificar um contexto que não os é familiar, muitas vezes visto como ameaçador. Por exemplo, nas décadas de 1980 e 1990, quando foi descoberto o vírus da AIDS<sup>15</sup>, formou-se uma RS de que as pessoas portadoras desse, eram homossexuais ou usuários de drogas. Barbará, Sachetti e Crepaldi (2005, p. 332) afirmam que a “[...] suposta seletividade da doença para com um determinado grupo [...] criou uma primeira representação para o fenômeno: na homossexualidade poderia estar sua origem [...]”, considerados então pela sociedade como “grupo de risco”.

A ancoragem refere-se, assim, a um enraizamento social das representações e atua de forma a realizar uma integração cognitiva do objeto representado e os novos elementos do conhecimento são incluídos em uma rede de categorias mais conhecidas (YAEGASHI; COUTINHO, 2017). Ambos os processos (objetivação e ancoragem) são complementares, tendo em vista que a objetivação procura a formação de verdades óbvias para todos, ao passo que a

---

<sup>15</sup> Sigla em inglês para *acquired immunodeficiency syndrome*, conhecida no Brasil como SIDA (síndrome da imunodeficiência adquirida).

ancoragem se refere a intervenções e transformação dessas verdades, ou seja, o primeiro cria a realidade e o segundo lhe atribui significado (MOSCOVICI, 2015).

Em síntese, a objetivação torna concreto o conceito abstrato, dando ao conceito ou à ideia, uma forma. A ancoragem, por sua vez, incorpora conceitos não familiares àqueles que o indivíduo possui certa familiaridade. Representa a integração do novo conceito às crenças, valores e saberes preexistentes.

Alves-Mazzotti (2008, p.23) explica, ainda, que Moscovici busca enfatizar que “[...] as RS não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos”. Desse modo, buscava compreender de que forma os conhecimentos eram partilhados e como um conhecimento científico, transforma-se em um saber de senso comum, pois para Moscovici “[...] representar não significa reproduzir ou duplicar, significa muito mais que isso, quer dizer reconstruir. Representar é participar ativamente da construção da sociedade e de si” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 352).

Levando-se em consideração os aspectos expostos, Abric (2001) cita que as representações não são exclusivamente cognitivas (sujeito ativo submetido às regras), mas para além disso, também são sociais (condições sociais em que são elaboradas e transmitidas). Para o autor, a análise e compreensão das representações e de seu funcionamento, sempre supõem um enfoque duplo, uma aproximação que pode ser classificada como sociocognitiva, parte integrante das etapas da representação (ABRIC, 2001). O autor propõe assim, que uma das abordagens empregada no estudo das RS é a estrutural, descrita no tópico a seguir.

## 5.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A abordagem estrutural das RS surgiu em 1976, proposta por Jean-Claude Abric, e repousa sobre a TNC. Naquela época, os pesquisadores da região de *Aix-en-Provence* montaram o Grupo do Midi<sup>16</sup>, no qual propuseram uma metodologia a respeito da organização interna das proposições teóricas das RS, conhecida como análise de similitude (SÁ, 1996a).

---

<sup>16</sup> Grupo formado em 1976 pelos pesquisadores: Claude Flament, Pierre Vergès, Michel-Louis Rouquette, Christian Guimelli e Pascal Moliner.

Essa abordagem define que os elementos que contemplam as RS estão ordenados em uma estrutura de conhecimento, que organiza os elementos da representação hierarquicamente (ABRIC, 2001). Em outros termos, a análise de similitudes investiga as distâncias entre os elementos representacionais, configurando-se em árvores nas quais as ramificações traduzem os polos e distâncias das evocações de palavras.

Nesse aspecto, Oliveira (2019, p. 85) afirma que a abordagem estrutural objetiva a compreensão dos processos que geraram as RS, visando elucidar o papel regulador dos conteúdos “[...] sobre as interações sociais expressas por ideias, imagens, valores e expressões que circulam no discurso social sobre o objeto ou fenômeno representado”.

Abric (1998) define as RS como um conjunto de atitudes, opiniões e crenças sobre um determinado objeto social. Esses elementos quando organizados, se constituem em um sistema sociocognitivo de tipo específico, denominado de núcleo central (COUTINHO *et al.*, 2018). Assim, conforme Abric (2001), toda representação se organiza ao redor de um núcleo, composto por um ou vários elementos que significam a RS e que estão relacionados à memória coletiva.

Desse modo, o núcleo central é o elemento fundamental, a identidade da representação, uma vez que determina a significação e a organização da representação. O núcleo é resistente à mudança, é aquele que contempla os elementos mais constantes da representação (ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018). Conforme Abric (2003, p. 39):

Se as representações têm um núcleo, é porque elas são uma manifestação do pensamento social; e em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social.

O núcleo central consiste, portanto, em um subconjunto das representações, composto por elementos fundamentais para estruturar uma RS. Ele é determinado pela natureza do objeto, pelas relações que os sujeitos constroem com esse e pelo sistema de normas e valores sociais no qual as pessoas estão inseridas (COUTINHO *et al.*, 2018).



Destarte Sá (1996a), aponta que a TNC surgiu com o objetivo de encontrar soluções para uma problemática tida como central, que reside no fato de que as representações apresentam características amplamente constatadas, porém, aparentemente contraditórias. O problema central que a TNC busca resolver reside no fato de que as RS possuem duas características constatadas, porém contraditórias, de que as evocações são sempre desconcertantes para os pesquisadores que, por sua vez, precisam delas para defender seu campo de investigação (SÁ, 1996b).

A abordagem estrutural pauta-se em dois sistemas, o central (ou núcleo central) e o periférico (ABRIC, 2003). Essa ordenação permite a identificação das RS segundo sua estrutura, na qual os elementos centrais consistem naqueles que possuem proximidade com vários outros, e os elementos periféricos por sua vez, são os que possuem poucas proximidades.

Conforme Abric (2003), o núcleo central determina três variáveis: 1) função geradora: significado da RS; 2) função organizadora: organização interna; 3) função estabilizadora: estabilidade da representação. Desse modo, determinado o significado, a permanência e a consistência, o núcleo central vai resistir à mudança pois qualquer alteração provocará uma transformação na representação.

Ou seja, o núcleo central relaciona-se diretamente à memória coletiva, atribuindo significação, permanência e consistência à representação. Dessa forma, constitui-se como a parte que mais apresenta resistência à mudança, que é mais estável dentro de uma representação social, além disso, é constituído por meio de elementos mais comuns entre as pessoas (SÁ, 1996a; ABRIC, 2001; CHAVES; SILVA, 2013; COUTINHO *et al.*, 2018; ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018).

A TNC baseia-se na ideia de que “[...] existe um núcleo central ao redor do qual se organiza toda uma representação, que ao mesmo tempo em que determina sua organização interna também determina sua significação” (POLLI; WACHELKE, 2013, p. 98). Desse modo, qualquer mudança no núcleo central, significa uma mudança na representação social (ABRIC, 2001; ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018).

Magalhães Júnior (2011, p. 20) afirma que:

Em volta do núcleo central localizam-se os elementos periféricos, que são menos comuns entre os indivíduos do grupo e são mais sensíveis às mudanças, permitindo que novas informações sejam incluídas à representação social e podendo suportar variações advindas da prática social de cada sujeito.

Os elementos periféricos constituem-se assim, nos componentes mais vivos, práticos e concretos ao redor do núcleo central. Esses constituem-se na parte mais viva e acessível das representações, “defendem” o núcleo e encontram-se em relação direta com ele, de modo que seu valor, suas funções, ponderação e presença, são determinados pelo núcleo (ABRIC, 2001, 2003; POLLI; WACHELKE, 2013; ORTIZ; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018). Sá (1996b), define que as características do sistema periférico contemplam a adaptação à realidade concreta, ao passo que também, permitem a diferenciação do conteúdo da representação.

Já os elementos centrais, são os evocados primeiro e apresentam maior frequência de evocações. De acordo com Sá (1996b, p. 22), ao sistema central atribuem-se as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio históricas e os valores do grupo;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e permanência da representação;
4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Pode-se inferir então, que a homogeneidade de um grupo social é definida pelo fato de que a representação se organiza em torno de um mesmo núcleo central. Para facilitar a compreensão, Abric (1998) faz uma síntese das principais características dos dois sistemas, central e periférico, conforme apontado no Quadro 12.

Quadro 12 - Características do sistema central e periférico de uma representação

Sistema central	Sistema periférico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligado à memória coletiva e à história do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite a integração de experiências e histórias individuais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consensual</li> </ul> ⇒ define a homogeneidade do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolera a heterogeneidade do grupo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estável</li> <li>• Coerente</li> <li>• Rígido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexível</li> <li>• Tolera as contradições</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistente às mudanças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolutivo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco sensível ao contexto imediato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensível ao contexto imediato</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções:</li> </ul> ⇒ gera o significado da representação ⇒ determina sua organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções:</li> </ul> ⇒ permite a adaptação à realidade concreta ⇒ permite a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (1998, p. 34).

As características contraditórias do núcleo central nos dois sistemas (central e periférico), são resultado dos atributos das representações e de seus modos de funcionamento (COUTINHO *et al.*, 2018). Contudo, conforme Chaves e Silva (2013), os dois sistemas se complementam.

Para além disso, Polli e Wachelke (2013) afirmam que para identificar quais são os elementos centrais e os periféricos de uma representação, é necessário combinar uma análise de frequências e de pontuação das evocações. Nesse aspecto, os autores propõem a utilização da análise prototípica dos dados, que se baseia na avaliação dos elementos das representações de forma quantitativa, no qual se relacionam as frequências, considerado um critério coletivo, com a ordem das evocações pontuada, que caracteriza um critério individual.

Na análise prototípica, “[...] parte-se do princípio que os elementos centrais das representações, por serem mais importantes para determinar o significado da representação, são mais salientes, estão mais presentes no discurso” (POLLI; WACHELKE, 2013, p. 99). Isso não exclui, contudo, a possibilidade de existência de saliência também nos elementos periféricos.

Diante do exposto, compreende-se que as RS são partilhadas e desenvolvem-se por meio dos processos de comunicação, nas interações sociais entre os sujeitos e a partir delas, assim, é possível explicar o significado das condutas dos indivíduos. Também, considera-se que uma das significativas contribuições da TNC é que ela gera elementos que auxiliam na compreensão de como as RS se transformam.

Nesse aspecto, investigar a TNC das RS nesse estudo se faz importante para compreender como os significados de EA se organizam no grupo de docentes pesquisados e investigar como essas RS guiam a prática docente nos cursos de SE. É relevante identificar esses elementos visto a necessidade de desenvolvimento de consciência ambiental nos discentes, futuros profissionais. Isso se faz primordial para o incremento de atitudes sustentáveis que contribuam com o futuro do planeta e das próximas gerações.

### 5.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE EM TESES E DISSERTAÇÕES

O presente tópico compõe uma revisão bibliográfica que busca elencar as publicações de teses e dissertações que revelam pesquisas sobre RS de EA, cadastradas na BDTD no período compreendido de 2001 a 2020. Para levantamento da pesquisa, selecionou-se apenas os trabalhos referentes a investigações realizadas no ensino superior.

O objetivo dessa revisão é contribuir para com o constructo teórico desse estudo e a partir disso, verificar em quais pontos pode-se avançar na pesquisa, com base no que já foi estudado. Assim, apresenta-se: um panorama geral das pesquisas localizadas; as temáticas de estudo; as abordagens teóricas e metodológicas utilizadas; instrumentos de coleta e análise dos dados utilizados pelos pesquisadores; e os principais resultados apontados nos estudos.

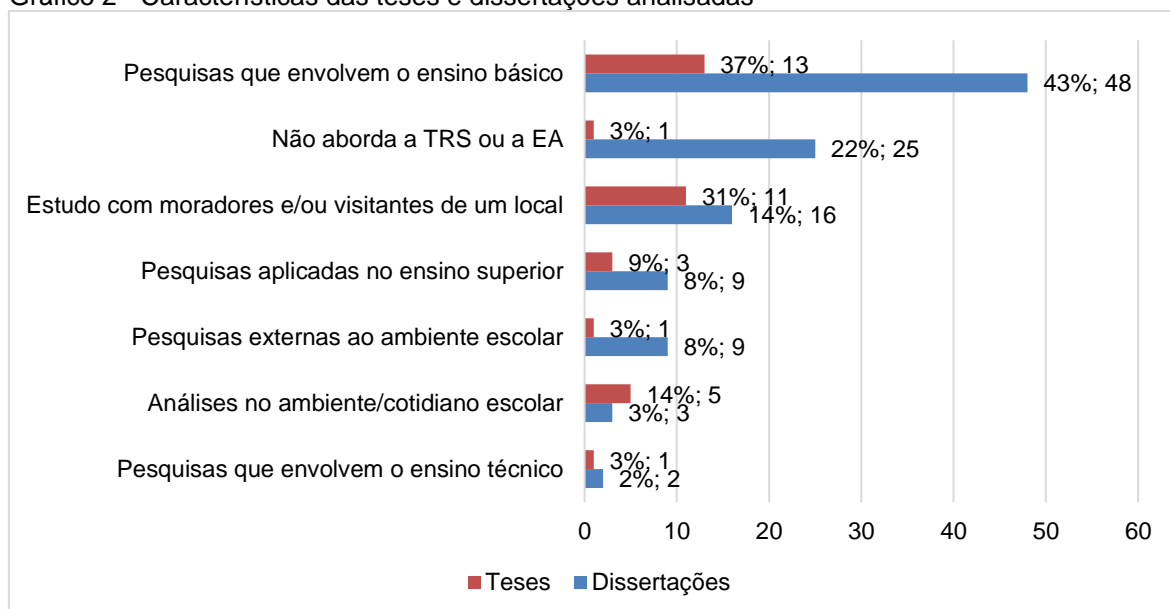
#### 5.3.1 Características das pesquisas publicadas entre 2001 a 2020

As teses e dissertações foram localizadas no banco de dados da BDTD. Justifica-se a utilização dessa plataforma tendo em vista que no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não se encontra o link para download dos arquivos de publicações anteriores à utilização da plataforma sucupira. Para tanto, utilizou-se da ferramenta de busca avançada, na qual apontou-se os termos de busca “representações sociais” e “educação ambiental”. Na correspondência da busca foi selecionada a opção “todos os termos” e nos parâmetros os tipos de documentos selecionados foram “Dissertação” e “Tese”, sem delimitação de idioma. A justificativa para o

recorte temporal dos últimos 20 anos ampara-se no fato de que estudos desenvolvidos especificamente para o ensino superior que envolvem as RS e a EA, são escassas, portanto, os dados aqui apresentados refletem todas as teses e dissertações sobre a temática publicadas na BDTD no século XXI, até o mês de dezembro de 2020. Ressalta-se que os dados foram coletados em janeiro de 2021.

Inicialmente foram localizados 147 resultados, sendo 35 teses e 112 dissertações. Dessas, pela leitura flutuante dos resumos e palavras-chave dos estudos, foram selecionadas 3 teses e 9 dissertações que investigam as RS de EA com pesquisas aplicadas especificamente no ensino superior. A maior parte das teses e dissertações encontradas abordam estudos no ensino básico, conforme apontado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Características das teses e dissertações analisadas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observa-se no Gráfico 2 que apenas 9% (3 teses e 9 dissertações) dos trabalhos de cada categoria, analisaram o contexto da TRS de EA no ensino superior. O Quadro 13 demonstra a caracterização desses estudos:

Quadro 13 - Caracterização das teses e dissertações sobre RS de EA na BDTD.

Identificação	Título	Ano de publ.	IES	Programa de pós-graduação	Área de concentração e/ou linha de pesquisa
Dissertação 1	Visões de mundo e representações de meio ambiente entre licenciandos da UFSC	2003	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação	Educação e Ciências
Dissertação 2	O ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos de escolarização	2004	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Educação em Ciências Matemáticas	Educação em Ciências
Dissertação 3	Educação ambiental e representações sociais: uma análise transdisciplinar	2005	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Ensino das Ciências	-
Dissertação 4	Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos	2006	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Educação	-
Dissertação 5	As representações sociais de "Química Ambiental": contribuições para a formação de bacharéis e professores de química	2008	Universidade de São Paulo (USP) Fac. de Educação	Ensino das Ciências	Ensino de Ciências
Tese 1	Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Educação	Formação e profissionalização docente
Tese 2	De que "natureza" se fala na escola: Representação social de professores e alunos no contexto da educação ambiental	2009	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Educação	-
Dissertação 6	As representações sociais de educação ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas	2011	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Faculdade de Educação	Educação	-
Dissertação 7	Representações sociais do cerrado por licenciandos e professores da rede pública do Distrito Federal	2013	Universidade de Brasília (UNB)	Ensino das Ciências (prof.)	Ensino de Biologia
Tese 3	A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: estudo de caso no curso da UFBA	2013	Universidade de São Paulo (USP) – Fac. de Educação	Ensino de Ciências	Ensino de Química
Dissertação 8	Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental	2014	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Educação	Processos de ensino-aprendizagem
Dissertação 9	Educação ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores	2014	Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR)	Desenvolvimento Regional	Desenvolvimento Regional Sustentável

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da BDTD (2021).

A caracterização das teses e dissertações foi realizada inicialmente por título; autoria; ano de publicação; instituição de ensino e programa de pós-graduação; e áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa que pertencem (Quadro 13). Os dados demonstram que uma parcela significativa das pesquisas advém de programas de pós-graduação em Educação, em sua maioria oriundas da região Nordeste do Brasil. Dentre os programas, apenas uma dissertação advém de Mestrado Profissional.

Conforme apontado no Quadro 13, dentre as pesquisas elencadas, a mais antiga é uma dissertação publicada no ano de 2003. A partir desse ano, percebe-se uma curva ascendente na quantidade de investigações realizadas na área de RS sobre EA. Tal fator provavelmente esteja relacionado ao fato de que a PNEA foi publicada em 1999, e regulamentada por Lei apenas em 2002, momento em que se fomentou os debates e discussões referentes à temática ambiental.

Para além disso, na análise das teses e dissertações, buscou-se identificar a incidência de citações de teóricos da área das RS e da área de EA (Quadro 14).

Quadro 14 - Incidência de teóricos da TRS e de EA nas teses e dissertações analisadas

Identificação	Incidência de Teóricos da TRS	Incidência de Teóricos da EA
Dissertação 1	Mazzotti (1997); Sá (1996)	Leff (2001); Reigota (1998)
Dissertação 2	Moscovici (1978)	Boff (2003); Dias (1991); Guimarães (2000); Reigota (1991; 1996; 2002); Sato (2003); Sauvé (1994; 1997)
Dissertação 3	Moscovici (2003); Sá (2002)	Dias (2003); Gadotti (2000); Guimarães (1995); Layrargues (2004); Leff (2002); Loureiro (2002; 2004); Morin (1962; 2000); Reigota (2002); Sato (1997)
Dissertação 4	Guareschi e Jovchelovitch (1999); Moscovici (1978; 1984); Sá (1998)	Reigota (1998; 2001); Sato (2002); Sauvé (1996)
Dissertação 5	Abric (1998; 2001); Alves-Mazzotti (2002); Sá (1993; 1996; 1998); Spink (1999); Jodelet (2001); Mazzotti (2002); Moscovici (2003); Sá (1993, 1996, 1998)	Dias (2004); Guimarães (1995); Leff (1993; 2001); Reigota (1999; 2002)
Dissertação 6	Abric (2000); Moscovici (1978); Sá (1996)	Carvalho (2004); Dias (2004); Guimarães (1995); Leff (2003); Morin (2001); Reigota (1998; 2002; 2004; 2007)
Dissertação 7	Alves-Mazzotti (1994); Guareschi (1993); Jodelet (1989; 1990); Moscovici (1978, 2003)	Boff (1999); Guimarães (1994); Layrargues (1999, 2004); Leff (2001; 2003); Morin (2000; 2001; 2003; 2004); Reigota (1995); Sato (1997)
Dissertação 8	Jodelet (1989; 2001); Mazzotti (1997); Moscovici (1978, 2011); Spink (1995)	Carvalho (1995; 1997; 2001); Dias (2003); Guimarães (2004); Layrargues (2000; 2011); Leff (1996; 2002; 2006); Loureiro (2004); Reigota (1998; 2001; 2002; 2011); Sato (2001); Sorrentino (1997)
Dissertação 9	Jodelet (2001); Marková (2006); Moscovici (2003; 2012); Sá (1996; 1998; 2004)	Carvalho (2004; 2008; 2009); Dias (1994); Guimarães (2004; 2006; 2007; 2011); Leff (2001; 2007; 2010); Loureiro (2004; 2006; 2008); Reigota (2007; 2010)

(continua)

(conclusão)

Tese 1	Abric (1994; 2003); Guareschi (2003); Jodelet (2001); Jovchelovitch (2000); Marková (2006); Moscovici (1978; 2003; 2005; 2007); Moscovici e Marková (2006); Sá (1996; 1998; 2004)	Carvalho (2002; 2004; 2005); Dias (1994); Loureiro (2004; 2006); Morin (2002; 2002; 2005); Reigota (2007); Sauvé (2005); Sorrentino, Trajber e Ferrano Júnior (2005)
Tese 2	Abric (1998); Alves-Mazzotti (1994; 1997; 1998; 2001); Moscovici (1977; 1978; 1980; 2000; 2003); Jodelet (1984; 2005); Mazzotti (1994); Moscovici (1977; 1978; 2003); Sá (1998)	Carvalho (2004); Dias (1993; 2000; 2001); Leff (2001; 2007); Morin (1977; 1979); Reigota (1995; 2006); Sorrentino (1997)
Tese 3	Abric (1998; 2001); Jodelet (1989; 2001); Alves-Mazzotti (2002); Moscovici (1978; 1989; 2003); Sá (1998; 2002)	Carvalho (2004); Dias (2004); Layrargues (2002; 2004); Leff (2000; 2001); Loureiro (2005; 2006); Reigota (2007); Sauvé (1997; 2005); Sorrentino (2000)

Fonte: Elabora o própria com base nos dados da BDTD (2021).

Verifica-se no Quadro 14, que todos os trabalhos analisados se utilizam de teóricos das áreas de RS e EA. Pode-se observar que dentre os autores mais citados sobre RS, estão Moscovici, Jodelet e S . Já nas temáticas sobre EA, os autores mais frequentes utilizados foram Reigota, Leff e Dias.

De modo a sintetizar demais informa es desses estudos, foi realizada uma análise nos seguintes aspectos: objetivo geral; objeto de pesquisa; principais procedimentos metodológicos adotados; principais resultados e conclusões do estudo. A síntese completa dessas características pode ser visualizada no Apêndice E dessa tese.

Convém mencionar ainda, que a BDTD utiliza um sistema de publica o eletrônica das teses e disserta es, contudo, hospeda apenas trabalhos oriundos das institui es que depositam as informa es no sistema. Isto  , para que os trabalhos sejam indexados na base de dados, os programas de p s-gradua o necessitam depositar as informa es no sistema do Instituto Brasileiro de Informa o em Ciência e Tecnologia (IBICT). Por esse motivo podem existir pesquisas publicadas na temática que não tenham sido contempladas nessa investiga o.

### 5.3.2 Representa es de educa o ambiental apontadas nos estudos

Na disserta o “Visões de mundo e representa es de meio ambiente entre licenciandos da UFSC”, Seemann (2003) investiga a rela o entre representa es de meio ambiente (naturalista ou globalizante) e as visões de mundo (fragmentadas e integradas) e a sua importância na educa o. Para isso, aplicou entrevistas



semiestruturadas com 18 acadêmicos e o TALP a 125 acadêmicos de diferentes cursos de graduação de uma universidade. A autora concluiu que as representações dos sujeitos sobre meio ambiente refletem um ambiente naturalista. Ou seja, para os investigados, o meio ambiente envolve elementos como água, ar, animais, plantas, dentre outros. Assim, a autora afirma que as RS sobre visões de mundo desses acadêmicos apresentaram-se como fragmentadas, visto que não envolvem o espaço social e econômico.

Santana (2004), no estudo intitulado “O ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos de escolarização”, objetivou levantar uma caracterização das concepções de ambiente de alunos de diferentes níveis de ensino, também investigou se essas concepções apresentam distinções conforme o grau de escolarização dos 181 estudantes pesquisados. Os sujeitos da pesquisa, alunos do ensino fundamental, médio e de ensino superior em Pedagogia, responderam um questionário composto por perguntas abertas e preencheram um formulário no qual foi fornecida uma lista de palavras que deveriam ser ordenadas por importância. Os resultados apontam que os alunos, de modo geral, se consideram seres privilegiados por possuírem a capacidade de efetuar mudanças na natureza. As RS dos investigados voltam-se para a preocupação com a conservação de recursos, portanto, consideram-se incluídas na corrente conservacionista de EA.

Ribeiro (2005) na dissertação “Educação ambiental e representações sociais: uma análise transdisciplinar” tem como foco identificar e analisar os temas mais importantes em EA na visão dos estudantes de uma IES. Para tanto, aplicou o TALP a 262 estudantes de 9 cursos de graduação e analisou esses dados por meio da metodologia de análise de conteúdo. Os principais resultados apontaram que as RS dos estudantes se voltam para uma corrente ecológica e conservacionista da EA, pois o núcleo central é composto pelos temas reciclagem e lixo. Além disso, ao comparar os temas do núcleo central com as categorias da periferia, identificou-se que os acadêmicos compreendiam como menos importantes temas que privilegiassem politicamente a relação do homem com a natureza.

Com o objetivo de identificar as RS dos acadêmicos e professores quanto à EA, em 2006, na dissertação intitulada “Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos”, Demamann (2006) traz resultados de entrevistas

e questionários aplicados a 4 estudantes de um curso superior e 6 professores de ensino especial. Nessa investigação, à exemplo de outros estudos aqui citados, também verificou-se que as ancoragens das RS pautavam-se em aspectos naturalistas (ar, árvore, água etc.) da EA. Analisando também a prática didática dos professores, os resultados indicam que as atividades de EA em sala de aula voltam-se apenas para aspectos da natureza.

Na dissertação “As representações sociais de “Química Ambiental”: contribuições para a formação de bacharéis e professores de química”, Cortes Junior (2008) buscou investigar as RS de alunos de ensino médio e acadêmicos dos cursos de bacharelado em Química Ambiental e licenciatura em Química de uma universidade pública. Foram abordados 72 alunos de ensino médio, 33 acadêmicos de Química licenciatura e 40 estudantes de Química bacharelado. O autor aplicou o TALP e solicitou a elaboração de um texto dissertativo com os termos indutores aos participantes. Conforme apontado por Cortes Junior (2008), pontuou-se perceptíveis diferenças entre as RS de EA dos alunos de bacharelado e os de licenciatura. Essas podem estar relacionadas, em parte, à RS dos alunos sobre o seu papel profissional. A pesquisa mostra ainda, diferenças entre as RS dos alunos iniciantes e concluintes. Assim, enquanto os iniciantes apresentam imaginários de EA com termos como poluição, reciclagem e preservação, os concluintes mostram concepções da corrente preservacionista.

No contexto das RS de EA, na tese intitulada “Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE” Freitas (2008) busca investigar as dimensões e o universo das RS de EA e com isso, identificar sentidos e significados de EA de estudantes do ensino superior e médio. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico a TRS de Moscovici. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação do TALP e para análise utilizou-se as metodologias de análise de conteúdo e de discurso, que envolveu 443 alunos. Os principais resultados do estudo apontaram que as RS desses estudantes são compostas pelos grupos semânticos natureza/ambiente/meio ambiente. Isso denota que a pesquisa aponta para um imaginário correspondente à corrente naturalista da EA. Essa corrente, conforme Sauvé (2005), tem como enfoque a rela o do homem com a natureza. O estudo aponta também que a preserva o, a conscientiza o e o respeito entram no discurso circulante dos sujeitos, no

sentido de configurarem condição necessária para proteger a vida. Freitas (2008) compreende nesse aspecto, que as RS são geradas na comunicação e nas condutas de um grupo social, mas que essas, podem ser modificadas conforme o surgimento de outras representações.

No estudo de Silva (2009), “De que "natureza" se fala na escola: Representação social de professores e alunos no contexto da educação ambiental”, a autora teve como objetivo conhecer sobre as RS de natureza de alunos e professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino, bem como as orientações determinações legais e institucionais para a introdução da EA. O referencial teórico-metodológico do estudo pauta-se na TRS de Moscovici e os dados foram analisados pela perspectiva da psicologia societal de Doise e complementados pela TNC de Abric. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisadora investigou as RS de 426 sujeitos por meio da aplicação do TALP utilizando um termo indutor. Os dados foram tabulados e analisados com o uso dos softwares EVOC e ALCESTE. Os resultados principais apontam para o fato de que as RS dos sujeitos estavam destituídas das diretrizes da EA, que apontam a importância do pensamento coletivo e envolvimento da comunidade em geral nas questões ambientais. Isso pois os sujeitos investigados, tanto docentes quanto estudantes, de modo predominante, não demonstram preocupação com a inserção social no modelo de sociedade sustentável. Nesse aspecto, Silva (200) relata uma preocupação com a formação dos professores e sinaliza para a importância de uma ação participativa, crítica e transformadora em EA no nível superior de ensino.

Em 2011, Lima (2011) no estudo “As representações sociais de educação ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas”, teve como objetivo identificar as RS de EA de professores. Após aplicação do TALP a 100 professores e realização de entrevistas semiestruturadas com 10 desses, as RS revelam uma visão naturalista da EA. O núcleo central das RS foi composto pelos termos “preservação” e “consciência”, o que denota que os sujeitos da pesquisa veem a EA como um processo de conscientização do uso adequado da natureza e consideram a relação homem-natureza como natural. Contudo, demonstram não perceber que as relações que se estabelecem no mundo são sociais e vividas em um tempo e espaço histórico. Lima (2011) sinaliza que

essa compreensão reducionista de EA presente entre os professores, indica a necessidade de repensar a formação docente nessa área, de forma que se deve assegurar a EA nos currículos do ensino superior.

Na pesquisa “Representações sociais do cerrado por licenciandos e professores da rede pública do Distrito Federal”, Cardia (2013) investigou 36 egressos e alunos de cursos de licenciatura e 18 professores de ensino básico. O objetivo do estudo foi verificar como licenciandos e professores do ensino básico representam o Cerrado e como essas percepções contribuem para o entendimento e construção da EA no ambiente escolar. Para atingir o objetivo o autor aplicou questionários aos estudantes e realizou entrevistas individuais e grupo focal com os professores, os quais apresentaram resultados apontando RS de EA enraizadas na ecologia, naturalistas, consideradas pelo autor como simplistas diante da complexidade das problemáticas ambientais contemporâneas.

Cortes Junior (2013) na tese “A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: estudo de caso no curso da UFBA” teve como foco investigar e discutir a EA na formação de professores de ensino superior de química, a partir de um estudo das RS, diagnóstico do currículo e análise de atividades formativas. Assim, pautado na TNC de Abric, utilizou-se da aplicação do TALP, de questionários e de entrevistas semiestruturadas com 86 acadêmicos e 15 docentes de um curso de licenciatura em Química. Além disso, o autor efetuou uma análise documental no PPC do curso, o que permitiu identificar a menção de conteúdos voltados para a EA em seis disciplinas. Contudo, o PPC apresenta poucos indícios da inserção da EA, principalmente no que se refere à formação de professores. No que tange às RS dos docentes e dos estudantes, essas demonstraram bastante semelhança, apontando para compreensões da EA pelas correntes “conservacionista” e de “conscientização”.

Da mesma forma, Angelo (2014) por meio de grupo focal, investigou 10 acadêmicos de um curso de licenciatura em Biologia, com o objetivo de analisar como os discentes enxergavam sua formação em EA. Os resultados da dissertação, intitulada como “Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental”, apontam que o PPC do curso analisado necessita de adequações no sentido de contemplar novas demandas de formação docente ambiental, interdisciplinar e focada em uma

sociedade sustentável. Isso porque, os resultados das RS dos sujeitos analisados, apresentam uma EA simplista, reduzida a temática “Lixo”. A autora alerta para o fato de que é latente a importância de que os alunos, futuros professores, compreendam a EA integralmente, ou seja, uma educação que envolva as relações sociais, econômicas, ecológicas, culturais, entre outras.

Silva (2014) no trabalho “Educação ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores” dissertou sobre as RS de EA e práticas pedagógicas de 100 acadêmicos e 18 docentes de cursos de licenciatura de dois *campi* de uma IES. O estudo foi construído por pesquisa documental no PPC dos cursos analisados, aplicação de questionários e TALP. Os dados apontaram que as RS dos sujeitos estão diretamente relacionadas à forma como ocorre a prática pedagógica dos professores. Essas são centradas na EA voltada para o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas que atuem em favor da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável. Isso ficou explícito nas RS tanto dos docentes, quanto dos professores.

A partir das temáticas abordadas nesses estudos, percebe-se que com o passar dos anos houve uma evolução nas concepções ambientais dos sujeitos investigados. Contudo, as RS na maior parte dos casos, foi apresentada com uma visão naturalista e ecológica de meio ambiente, o que provavelmente seja reflexo da forma como a temática de EA é abordada no ensino superior.

Isso denota que além da necessidade de inclusão dessas temáticas no PPC dos cursos, se faz primordial a elaboração de medidas que promovam uma formação docente pautada nos princípios da EA contemporânea. A partir de uma capacitação dos professores, pode-se facilitar o processo de apreensão dos conteúdos por parte dos acadêmicos.

A análise das teses e dissertações demonstrou também a inexistência de investigações que abordem as RS de EA com professores de cursos de SE, no Brasil. Nesse aspecto, ressalta-se o ineditismo da presente tese.

## 6 SECRETARIADO EXECUTIVO: EVOLUÇÃO, FORMAÇÃO E CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*  
Paulo Freire

A profissão de secretariado executivo, desde seu reconhecimento pela Lei Federal nº 7.377 de 30 de setembro de 1985, passou por constante evolução para acompanhar as exigências do mercado de trabalho. Atualmente, o secretário executivo assumiu um perfil multifuncional, flexível e com habilidades voltadas à melhoria contínua dos processos, o que lhe permite desempenhar um importante papel nas mais diversas áreas e estruturas institucionais, sejam elas públicas ou privadas.

Tendo em vista a diversidade nas possibilidades de atuação desse profissional, essa seção busca abordar características da profissão e sua evolução ao longo dos anos. Compreender esses aspectos, se faz primordial para construir uma contextualização do profissional enquanto agente atuante frente à gestão sustentável. No tópico 6.1, Aspectos históricos da profissão de secretariado no Brasil, realiza-se uma retomada histórica sobre o surgimento e evolução da profissão. No tópico 6.2, Perfil e características do profissional de secretariado executivo, procura-se explanar o perfil desses profissionais. E na sequência, no tópico 6.3 Secretariado executivo, gestão sustentável e educação ambiental, busca-se demonstrar uma articulação entre os temas. Esse constructo teórico se faz importante para compreender o que levou uma profissão, antes centrada em atividades técnicas, a atuar em diferentes áreas das organizações.

### 6.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PROFISSÃO DE SECRETARIADO NO BRASIL

A atividade de SE remonta suas origens à Dinastia Macedônica - séculos IX ao XI, quando o então Imperador Alexandre Magno em suas batalhas cercava-se de escribas que auxiliavam em diversas funções, tais como na composição estratégica dos exércitos e nos registros escritos das conquistas do Imperador (SABINO; ROCHA, 2004). Os escribas, considerados os profissionais que

dominavam “amplos conteúdos intelectuais, principalmente a escrita”, faziam uso dessas habilidades para desenvolver atividades secretariais e de assessoria aos regentes (NONATO JÚNIOR, 2009, p. 81).

Tal atuação, demandava dessas pessoas: fidelidade; cautela com as informações; domínio da escrita; e ainda, contato direto com a liderança, características que levam a acreditar que esses foram os primeiros secretários da história da humanidade (SABINO; ROCHA, 2004; NONATO JÚNIOR, 2009; NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2013; GIORNI, 2017). Ou seja, os atributos dos escribas demonstram que esses profissionais possuíam funções muito próximas às exercidas pelos secretários ao longo do tempo.

Com o passar dos anos, a profissão que era desenvolvida eminentemente, por homens, assumiu novas configurações e passou a ser desempenhada por mulheres. Essa inserção feminina na profissão ganhou força principalmente com as duas grandes guerras mundiais quando os homens foram convocados para as batalhas, restando às mulheres os postos de trabalho nos escritórios (SABINO; ROCHA, 2004; NONATO JÚNIOR, 2009; ARAUJO, 2018). Na década de 1940 já existiam cerca de 2,5 milhões de secretárias nos Estados Unidos (UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR, 1969), o que proporcionou a criação da *National Secretaries Association* (NSA) em 1942, que buscava “fornecer uma rede profissional e recursos educacionais para a equipe de secretariado”<sup>17</sup> (IAAP, 2020, p. 4, tradução nossa). Em 1998, o nome da associação mudou para *International Association of Administrative Professionals* (IAAP).

Conforme Sabino (2017, p. 274), a profissão à época necessitava de “elementos que promovessem o reconhecimento social”. Esse reconhecimento foi proporcionado inicialmente por meio de uma definição emitida pela NSA, das habilidades e competências necessárias para exercer a função de secretária, que a partir de 1951 nos Estados Unidos poderiam obter o título de *Certified Professional Secretary* (SABINO, 2017; IAAP, 2020). O certificado dessa titulação configurou-se como um importante instrumento de legitimação à área de secretariado.

---

<sup>17</sup> “[...] to provide a professional network and educational resources for secretarial staff.” (IAAP, 2020, p. 4).

A NSA foi fundamental para a criação da primeira associação no Brasil relacionada aos profissionais de secretariado, denominada Associação das Secretárias do Brasil (ASB), surgida em 1964 (SABINO, 2017). Essa, segundo Sabino (2017, p. 272), “[...] torna-se emblemática para a história do Secretariado não apenas pelo seu pioneirismo, mas por revelar, desde sua denominação, a intenção de representatividade em nível nacional”.

Para além da ASB, outras associações tornaram-se marco importante para a constituição da profissão, tais como: Clube das Secretárias em 1965 – que mais tarde passou a ser denominada de Associação das Secretárias do Rio de Janeiro no ano de 1970; Associação das Secretárias do Rio Grande do Sul formado em 1968; Clube das Secretárias de Pernambuco formalizado em 1971; Associação das Secretárias do Espírito Santo criada em 1973; Associação Brasileira de Entidades de Secretárias em 1975 (SABINO, 2017; ARAUJO, 2018).

Essas associações constituíam-se como “um espaço de educação não formal” para os profissionais, visto que ofereciam possibilidades de treinamento e aperfeiçoamento aos associados (SABINO, 2017, p. 277). Além disso, passaram a criar eventos que buscavam suscitar as discussões sobre a regulamentação da profissão (BRUNO, 2006; NONATO JÚNIOR, 2009; SABINO, 2017).

No que se refere à educação formal dos secretários, conforme aponta Sabino (2017), o primeiro curso surgiu por volta de 1930 na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) em São Paulo, e denominava-se “Curso Especial Feminino – Secretária”. Nessa época o ensino era voltado a conhecimentos multidisciplinares e contava com as disciplinas: “Contabilidade, Correspondência portuguesa, Correspondência francesa, Correspondência inglesa, Noções de direito constitucional, civil e comercial; Organização de escritórios, Estenografia e Mecanografia” (SABINO, 2017, p. 58).

Observa-se que o “curso de Secretária”, de duração de 1 ano, focava em matérias voltadas para a execução de atividades secretariais como a construção de textos empresariais, manejo de máquinas de produção de texto e utilização de idiomas estrangeiros (SABINO, 2017).

No ano seguinte, em 1931, o secretariado foi instituído como ensino técnico pelo Decreto Federal nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931). Posterior a esse período foi assinado o Decreto-Lei Federal nº 6.141, de 28 de dezembro de



1943, que definia a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Por meio desse, o curso de secretariado foi reconhecido como curso comercial técnico (BRASIL, 1943). Essa legislação reafirmava a condição de formação de curso Técnico em Secretariado (SABINO, 2017; ARAUJO, 2018).

No ensino superior, o primeiro curso de bacharelado surgiu na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1969. Denominado de SE, a formação surgiu para atender demandas do empresariado local geradas devido à implantação do Polo Petroquímico de Camaçari (MAURÍCIO, 2004; SABINO; ROCHA, 2004). Conforme aponta Maurício (2004, p. 145), a formação acadêmica tinha suas bases na administração “haja vista, ser o Secretário, um Executivo Adjunto”. No ano seguinte, 1970, surgiu o segundo curso de SE do país na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sendo este o primeiro a ser reconhecido oficialmente por meio de Decreto publicado em 1978.

Paralelo à criação de novos cursos de SE, as lutas promovidas pelos movimentos dos secretários resultaram em diversas conquistas para o secretariado. Uma delas foi a promulgação da Lei Federal nº 6.556, de 5 de setembro de 1978, que estabeleceu prerrogativas legais para exercer a atividade e definiu as atribuições do profissional (BRASIL, 1978). De acordo com essa Lei, o exercício da atividade seria permitido aos portadores de certificado de conclusão do curso de 2º grau em secretariado (atual ensino médio).

Posterior a isso, a regulamentação da atuação profissional aconteceu com a assinatura da Lei Federal nº 7.377, de 30 de setembro de 1985, complementada pela Lei Federal nº 9.621, de 10 de janeiro de 1996. Essas legislações determinam as atribuições e reconhecem o secretariado enquanto profissão (BRASIL, 1985, 1996b).

A regulamentação da profissão permitiu o enquadramento sindical, estabelecido pelo Ministério de Estado do Trabalho por meio da Portaria nº 3.103 de 29 de abril de 1987 (BRASIL, 1987). O enquadramento considerou a categoria profissional como diferenciada, ou seja, quando a atuação profissional independe do segmento de atividade da empresa (GARCIA, 2000; SABINO; ROCHA, 2004; NONATO JÚNIOR, 2009; NEIVA; D'ELIA, 2014).

Assim, em 1987 surgiu o primeiro sindicato da categoria, Sindicato das Secretárias e Secretários do Rio Grande do Sul. Na sequência, diversos estados

criaram seus sindicatos e esses, a partir de 1988, passaram a ser representados pela Federação Nacional das Secretárias e Secretários (Fenassec).

A soma de esforços e união da categoria levou também à formação do Código de Ética Profissional, publicado em 7 de julho de 1989. O documento marcou mais um momento importante para o secretariado (NONATO JÚNIOR, 2009).

A profissão, que até a década de 1980 foi marcada por conquistas regulatórias, a partir da década de 1990 insere-se em um novo cenário de necessidade de afirmação das conquistas e de expansão dos cursos de ensino superior, intensificando os debates profissionais e eventos da área (NONATO JÚNIOR, 2009).

Com o aumento na oferta de cursos de secretariado no país houve também a necessidade de se estabelecer diretrizes curriculares para o curso e, por consequência, determinar um rol de saberes para constituição de um perfil profissional. Assim, as discussões iniciais para elaboração dessas diretrizes ocorreram em 1992 durante o VIII Congresso Nacional de Secretariado, no qual os participantes discutiram a necessidade de elaborar um currículo que norteasse a formação acadêmica em SE (SABINO; ROCHA, 2004; BRUNO, 2006).

Na ocasião elaborou-se um documento denominado “Carta de Manaus” que deliberava além de outras demandas, sobre a necessidade de “criação de um Currículo Mínimo de Secretariado de Nível Superior que atenda às exigências do mercado de trabalho e normatize esses cursos em todo o Território Nacional” (SABINO; ROCHA, 2004, p. 31). Além disso, a Carta tinha como proposta à Fenassec e aos Sindicatos de Secretários, a intensificação de ações no sentido de criar mais cursos de nível superior em SE em todo o Brasil.

Apesar das deliberações determinadas na Carta de Manaus, as discussões para a elaboração das primeiras minutas para as diretrizes tiveram impulso apenas em 1996, na UFBA, por iniciativa da então professora Bárbara Dultra, que reuniu as IES do estado da Bahia que ofertavam o curso de SE (Universidade Católica do Salvador e Faculdades Integradas da Bahia), para elaboração da minuta inicial das DCN (MAURÍCIO, 2004). As ideias iniciais foram complementadas por outras IES posteriormente, no entanto, a primeira proposta das DCN para o secretariado foi

encaminhada ao Congresso Nacional apenas em 1999 pelos docentes Miréia Maria Joau de Carvalho e Rui Otávio Bernardes de Andrade (BRUNO, 2006).

Ainda no ano de 1999 aconteceu o I Encontro Nacional de Coordenadores de Cursos de Secretariado Executivo na Bahia. O evento reuniu 50 coordenadores de cursos de todas as regiões do Brasil e teve como resultado a elaboração da “Carta da Bahia”, que deliberava sobre a formação profissional (BRUNO, 2006). Assim, o documento foi encaminhado ao MEC e isso refletiu em uma conquista significativa para a área, a publicação do Parecer CNE/CES nº 146 de 03 de abril de 2002 que continha as primeiras DCN do curso de SE. Na sequência, por meio do Parecer CNE/CES nº 102 de 11 de março de 2004 e da Resolução nº 03 de 23 de junho de 2005, as DNC específicas para o secretariado, foram instituídas (BRASIL, 2002b, 2004b, 2005b).

Muito embora a área tenha apresentado avanços em diversos aspectos, no que se refere à fiscalização do exercício profissional a categoria Secretarial ainda não possui um Conselho Federal. Compreende-se que a existência de um órgão que defenda e discipline o exercício da função seja essencial para todas as profissões regulamentadas. Para Araujo (2018, p. 32), as “[...] entidades de fiscalização, no exercício do poder de polícia, devem zelar pela preservação de dois aspectos essenciais: a ética e a habilitação técnica adequada para o exercício profissional” (ARAUJO, 2018, p. 32).

De acordo com Neiva e D’elia (2014), desde 1997 a Fenassec, apoiada pelos sindicatos e profissionais da área, busca tramitar com o apoio de Deputados no Ministério do Trabalho e Emprego, projetos de Lei para a constituição dessa entidade. Em um estudo realizado por Araujo (2018), a autora cita que a tentativa mais recente que se tem da criação do Conselho trata-se da tramitação do Projeto de Lei nº 6.455/2013 que autoriza a formação da entidade. O Projeto teve sua última ação na Câmara dos Deputados em dezembro de 2017, quando então foi encaminhado ao Senado Federal, tornando-se Projeto de Lei da Câmara nº 177/2017 (ARAUJO, 2018). Esse último segue em tramitação e a atualização mais recente aconteceu no mês de julho de 2020, no qual o Projeto foi encaminhado para relatoria na Comissão de Assuntos Sociais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

Para além disso, o ano de 2009 também ficou marcado na história da profissão, pois na época houve uma Consulta Pública realizada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, que visava a uniformização das nomenclaturas de alguns cursos de graduação (BRASIL, 2009). Na proposta, o bacharelado em SE seria extinto e transformado em Administração ou em curso superior de Tecnologia em Secretariado (SABINO, 2017; ARAUJO, 2018; CRUZ, 2018; ABPSEC, 2020).

Essa classificação foi decidida após a realização de um estudo no qual o MEC convocou profissionais e pesquisadores para proporem novas denominações para cursos com conteúdos e perfis semelhantes (BRASIL, 2009). Martins *et al.* (2017, p. 271) afirmam que dentre os motivos listados pela SESu que motivaram à Consulta Pública listava-se “[...] a falta de entendimento sobre a formação que os alunos recebiam”. Isso porque os especialistas não compreenderam as especificidades dos cursos e no secretariado, perceberam uma série de semelhanças com a Administração (MARTINS *et al.*, 2017).

Soma-se a isso a escassez de pesquisa na área à época. De acordo com Cruz (2018, p. 44), o secretariado apresentava “[...] fragilidade dos seus aspectos teórico-acadêmicos, o que o definia apenas como uma profissão de competências técnicas” e, por essa razão, na concepção da SESu, deveria tornar-se tecnólogo ou apresentar outra nomenclatura (CRUZ, 2018, p. 44). Assim, a carência de produção científica na área passou a tornar-se fator limitante para a perpetuação do curso em nível de bacharelado.

A situação colocava à prova todas as lutas e conquistas do secretariado. Isso motivou a mobilização de representantes da profissão, docentes e coordenadores dos cursos de bacharelado de diversas regiões do Brasil, que montaram uma comissão de 16 membros e conseguiram uma audiência com a SESu/MEC (MARTINS *et al.*, 2017; SABINO, 2017; ABPSEC, 2020). Na reunião, ocorrida no dia 15 de outubro de 2009, apresentou-se argumentos ao Superintendente Paulo Wollinger que justificavam a continuidade dos cursos (ABPSEC, 2020).

A comissão logrou êxito na audiência, contudo, a recomendação foi de que houvesse um comprometimento dos profissionais, docentes e pesquisadores em aumentar e disseminar a produção científica em secretariado. A partir daquele

momento, lançando um olhar para a pesquisa científica, permearam-se diversas discussões e intensificaram-se as perspectivas no campo da formação e atuação profissional (MARTINS *et al.*, 2017; ABPSEC, 2020).

Pouco mais de uma década após a Consulta Pública (BRASIL, 2009), algumas das lacunas foram supridas e o secretariado passou a galgar espaços e maior representatividade na pesquisa. Um dos marcos iniciais para a propulsão das discussões ocorreu em 2010 com a realização do 1º Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo (ENASEC), realizado na Unioeste *campus* Toledo.

As indagações geradas no I ENASEC, levaram à decisão de criar a Sociedade de Pesquisa em Secretariado Executivo. Em 2011 ocorreu a segunda edição do evento na Universidade de Passo Fundo, que buscou dentre outras coisas, a formação dessa Sociedade (BÍSCOLI, 2012). Isso pois, no entendimento dos pesquisadores, uma associação de pesquisa poderia engajar as lutas para o reconhecimento da área (ABPSEC, 2020).

Araujo (2018) relata que devido a questões legais, a sociedade precisou ser cadastrada como associação, tornando-se então a Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado (ABPSEC). Assim, a formalização oficial da ABPSEC ocorreu em 2013, na terceira edição do evento ENASEC, sediado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa.

Para além da formalização da ABPSEC, a área apresentou avanços na pesquisa, a exemplo do aumento na quantidade de grupos de pesquisa, de eventos e periódicos específicos da área e principalmente, acréscimo no quantitativo de profissionais mestres e doutores (SCHMIDT *et al.*, 2018; CRUZ; CORREIA, 2020).

Muito embora a área tenha apresentado um crescimento em diversos sentidos, até o ano de 2021 ainda não contava com cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, esforços vêm sendo traçados por pesquisadores nesse sentido. No ano de 2017, por exemplo, duas IES enviaram propostas de criação de programas de mestrado em secretariado à CAPES, quais sejam Unioeste e Universidade Federal do Ceará (UFC). As propostas, no entanto, não lograram êxito e novas tentativas foram realizadas pelas duas IES em 2019. Porém, da mesma forma, não obtiveram sucesso.

O fato de não existirem cursos de mestrado e doutorado específicos em secretariado, levam os pesquisadores a buscar formação em diferentes áreas. Isso

por consequência, reflete em pesquisas que não são necessariamente voltadas ao secretariado. Durante, Pontes e Barros (2019, p. 95) afirmam que esse fato gera prejuízos à categoria Secretarial, sobretudo devido às “[...] pesquisas da pós-graduação *stricto sensu* serem as principais geradoras de conhecimento novo e por esse motivo, com potencial para provocar mudanças na profissão”. É importante ressaltar que, conforme citado por Schmidt e Sanches (2011), são diversas as contribuições sociais efetivas geradas pela pesquisa científica, visto que por meio dessa, investigam-se demandas da sociedade e são construídas soluções para os problemas. Assim, o campo de secretariado tem desenvolvido ações sólidas para o desenvolvimento científico da área (SCHMIDT; SANCHES, 2011).

À exemplo, as tentativas de formação de cursos de mestrado já podem ser consideradas ganhos relativamente importantes para o secretariado. Essa realidade mostra que profissionais, pesquisadores e docentes estão buscando seu espaço e representatividade na academia e principalmente, na pesquisa. Em dezembro de 2020 a ABPSEC, em assembleia realizada com seus associados, anunciou que após algumas tratativas e encaminhamentos da associação, o SE foi incluído como área no CNPq.

O resgate histórico aqui apresentado evidencia a evolução da área e os significativos avanços regulatórios que ocorreram no secretariado. A compreensão dessa linha do tempo se fez relevante para elucidar da mesma forma, a evolução das características desses profissionais.

## 6.2 PERFIL E CARACTERÍSTICAS DO PROFISSIONAL DE SECRETARIADO EXECUTIVO

Ao longo do tempo a profissão de secretariado evoluiu de modo a conquistar espaços nas mais diversas organizações. Por consequência, o perfil do profissional também precisou se ajustar às demandas do mercado e o SE, que por muito tempo desempenhava tarefas de cunho técnico, passou a exercer um papel fundamental em diferentes áreas nas organizações. Tais mudanças foram decorrentes das novas exigências do mercado de trabalho, do desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, da inovação nos processos produtivos, dentre outros (BÍSCOLI; CIELO, 2004; SANTOS; MORETTO, 2011; MESQUITA; OLIVEIRA; SEQUEIRA, 2019).

Neiva e D'elia (2014) afirmam que o secretariado acompanhou a evolução gradativa da história, de modo que as características da profissão se moldaram ao longo das décadas, conforme apontado no Quadro 15.

Quadro 15 - Evolução da profissão de secretariado

Ontem	Década de 1990	A partir de 2001
Formação dispersiva, autodidatismo	Existência de cursos específicos para formação	Educação continuada
Falta de qualquer requisito para o aprimoramento	Cursos de reciclagem e de conhecimentos peculiares	Atualização permanente
Ausência de política para recrutamento e seleção	Exigência de qualificação e definição de atribuições e plano de carreira	Visão holística e trabalho em equipe, consciência profissional
Organizações burocráticas com tarefas isoladas	Organizações participativas, tarefas definidas, trabalho com qualidade, criatividade e participação	Organizações empreendedoras, trabalho em equipe, visão global, metodologia flexível, divisão de responsabilidade
Tarefas traçadas pela chefia	Tarefas definidas pelo novo estilo gerencial	Tarefas globais com autonomia para execução
Secretário como função	Secretário como profissão	Secretário com reconhecimento profissional e comprometido com resultados
Objetivo de trabalho determinado pelo poder da chefia	Objetivo de trabalho definido pela necessidade do mercado	Objetivo do trabalho definido pela equipe empreendedora
Falta de recursos	Domínio em informática e outros conhecimentos	Necessidade constante de aprimoramento e de novas competências, bem como visão do negócio
Chefia	Executivo/Gestor	Parceria/Time

Fonte: Neiva e D'Elia (2014, p. 39)

Conforme demonstrado no Quadro 15, a evolução da profissão de secretariado no Brasil foi notória, e características antes tecnicistas, voltaram-se para a gestão organizacional. Em estudo realizado por Moreira *et al.* (2020, p. 115), os autores afirmam que são evidentes as transformações “[...] tanto do próprio sujeito secretário, quando do seu *status quo* de atuação” ao longo da história.

Santos e Moretto (2011) atribuem essa evolução à reestruturação produtiva e às modificações no cenário econômico brasileiro e mundial, principalmente a partir da década de 1990. Conforme Mesquita, Oliveira e Sequeira (2019), a tecnologia também foi responsável por diversas modificações nas organizações, principalmente no que se refere às habilidades exigidas e na forma dos funcionários trabalharem. Passou-se a demandar por profissionais criativos, independentes, com habilidades de comunicação, liderança, negociação, resolução de problemas,

que sejam multifuncionais e polivalentes, características reunidas nos profissionais de secretariado (SANTOS; MORETTO, 2011; MESQUITA; OLIVEIRA; SEQUEIRA, 2019).

Devido ao aperfeiçoamento constante e ao rol de competências profissionais, os secretários receberam reconhecimento internacional na coluna *Money* do jornal *The Guardian* da Inglaterra, na qual se afirmou que “os secretários mais bem treinadas do mundo estão no Brasil, onde por lei devem ser registradas em uma agência governamental, e desde 1985, o título "secretário" apenas pode ser obtido após um curso universitário de 4 anos de duração<sup>18</sup>” (THE GUARDIAN, 2001, p. 1, tradução nossa). Reconhecimentos dessa natureza, enaltecem os profissionais da área.

Neiva e D’elia (2014) acrescentam que o secretário se tornou polivalente, um profissional que atua como elo entre clientes internos e externos, responsável por gerenciar as informações, atuando como um facilitador no processo de tomada de decisão nas organizações. Somado a isso, Santos (2020) aborda como atributos desses profissionais a resiliência, organização, proatividade e facilidade de adaptação. Tais características o qualificam como assessor, gestor, empreendedor e consultor, conforme apontam Sabino e Rocha (2004, p. 94, grifo nosso):

- i - **Assessor:** por meio da atuação adjunta aos órgãos deliberativos;
- ii - **Gestor:** por meio da aplicação de técnicas secretariais que auxiliam no desenvolvimento e implementação de trabalhos (organização, planejamento, controle e avaliação);
- iii - **Empreendedor:** por meio da promoção e implantação de soluções que otimizem o trabalho, tanto no aspecto individual quanto coletivo;
- iv - **Consultor:** por meio da análise e entendimento da cultura organizacional, identificando pontos críticos e propondo estratégias de melhorias.

Essas características também estão expressas nas DCN dos cursos. Estas buscam moldar a formação de um profissional capaz de cumprir, além das rotinas secretariais, atividades como a organização de eventos, etiqueta profissional, arquivística e compreensão das mudanças organizacionais (BÍSCOLI; CIELO, 2004; BRASIL, 2005b). Ou seja, as DCN determinam a formação de profissionais

---

<sup>18</sup> “*The world's best-trained secretaries are in Brazil, where by law PAs have to be registered with a government agency, and since 1985, the title "secretary" can be achieved only after a four-year university programme*” (THE GUARDIAN, 2001, p. 1).



aptos à atuação prática nas organizações, conforme a Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005:

Art. 3º O curso de graduação em Secretariado Executivo deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões que envolvam sólidos domínios científicos, acadêmicos, tecnológicos e estratégicos, específicos de seu campo de atuação, **assegurando eficaz desempenho de múltiplas funções** de acordo com as **especificidades de cada organização** [...]

Parágrafo único. O bacharel em Secretariado Executivo deve apresentar sólida formação geral e humanística [...] bem como capaz para atuar nos níveis de comportamento microorganizacional, mesoorganizacional e macroorganizacional (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Em outros termos, as determinações contidas nas DCN estabelecem a formação de profissionais voltados à atuação no mercado de trabalho, que desempenhem múltiplas funções organizacionais. De acordo com Buenafuente e Santos (2010), o mercado apresenta constantemente novas exigências, demandando aos profissionais, capacidade de adaptarem-se à comunicação, à inovação tecnológica e domínio das relações humanas.

Não obstante, Barros, Silva e Dias (2016) acrescentam às características do profissional de secretariado também a atuação na docência do ensino superior. Muito embora os cursos de SE não formam profissionais licenciados, “[...] a docência, muito mais do que uma possibilidade, surge como uma necessidade a ser suprida pelos que desejam contribuir para o fortalecimento da área e [...] a formação de melhores profissionais [...]” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 53). Realidade também enfrentada por outros cursos de bacharelado.

No estudo de Cajado, Barros e Silva (2018), as autoras sinalizam para a possibilidade de atuação do profissional secretário-docente, contudo, alertam para o fato de que a formação de bacharelado carece de elementos pedagógicos para a docência. Semelhante ao que também apontam Sanches, Cielo e Yaegashi (2018), quando afirmam que o processo formativo dos bacharéis docentes deve ser compreendido do ponto de vista didático-pedagógico, visto que esses assumem responsabilidades na formação de novos profissionais.

Considera-se que o secretário executivo se apresenta como um profissional multitarefas, cuja atuação reflete a necessidade de atualização constante para

acompanhar as mudanças organizacionais, principalmente advindas do advento tecnológico. E que para tal, necessita do desenvolvimento de habilidades profissionais interdisciplinares.

Estudos de Paes *et al.* (2015) e Santos (2020), indicam que o mercado secretarial está em ascensão, assim, vislumbra-se novas formas de atuação aliadas a maiores responsabilidades a esses profissionais. A exemplo, pode-se citar a atuação enquanto agente facilitador na gestão sustentável das organizações.

#### 6.2.1 Secretariado executivo, gestão sustentável e educação ambiental: temas que se articulam

Observando-se as características do mercado e as DCN, compreende-se que o profissional de secretariado possui formação que atenda às demandas das organizações. Outrossim, as empresas também sofrem influências diretas das modificações no mercado e do ambiente em que estão inseridas. Nesse cenário, de acordo com Andrade e Tachizawa (2012), as organizações começaram vislumbrar a sustentabilidade como desafio e oportunidade competitiva. Isso porque a “[...] expansão da consciência coletiva com relação ao meio ambiente e a complexidade das atuais demandas sociais que a comunidade repassa às organizações induzem um novo posicionamento por parte dos empresários e executivos” frente às questões ambientais (ANDRADE; TACHIZAWA, 2012, p. 1).

Barbieri (2016) corrobora com Andrade e Tachizawa (2012), ao afirmar que as organizações necessitam tornar seus sistemas de produção e consumo sustentáveis, de modo que sejam atendidas as necessidades humanas, respeitando-se os limites do meio ambiente. Nessa perspectiva, Soares e França (2013) destacam que as empresas que possuam o objetivo de crescer e manterem-se fortes no mercado, necessitam de algumas características, tais como: sensibilidade social e política; cooperação; inovação, visão sistêmica, articulação e habilidades de liderança. Dessa maneira, suas ações devem estar apoiadas no tripé da sustentabilidade: econômico, social e ambiental, assim, pode-se gerar lucro, contribuir com a preservação do meio ambiente e promover benefícios sociais para a formação de uma sociedade mais justa (BARBIERI, 2016).

Nessa seara de implantação de uma gestão sustentável, o papel desempenhado pelos funcionários é fundamental. Esses, são primordiais no desenvolvimento de ações que busquem a gestão amparada no tripé da sustentabilidade. Santos e Moretto (2011) asseveram que as organizações demandam de profissionais diferenciados, que estejam preparados e sejam capazes de lidar com as necessidades empresariais e com as transformações econômicas. Nesse cenário também Helal (2005) afirma que as empresas passaram a contratar empregados com polivalência multifuncional, ágeis, flexíveis, abertos a mudanças e que possuam a capacidade de assumir riscos.

Tal contexto passa então a exigir do trabalhador uma constante atualização, flexibilização e adaptabilidade diante das novas demandas do mundo do trabalho. Exige-se do trabalhador um tipo de conhecimento não restrito apenas ao técnico-operacional, e sim àquele que envolva atitude, habilidades de comunicação e traços de personalidade (HELAL, 2005, p. 3).

Frente a esse imperativo, parte-se do princípio de que o profissional de SE está apto a tornar-se agente facilitador na busca por uma gestão sustentável nas organizações, sejam elas públicas ou privadas, pois apresenta diversas características profissionais que o qualificam para essa atuação. Todorov (2013, p. 370) afirma essa constatação ao citar que os profissionais secretários devem “[...] pensar sempre de forma sustentável e contribuir para a diminuição dos impactos socioambientais”.

Em uma pesquisa realizada por Santiago, Rocha e Sanches (2018), aplicada a 97 secretários executivos de diferentes regiões do Brasil, 77% dos respondentes, mencionam atuar diretamente com práticas de gestão sustentável nas organizações em que atuam. Resultado semelhante ao apontado em estudo anterior de Todorov, Kniess e Chaves (2013), no qual os autores investigaram 206 secretários executivos e identificaram que desses, 77% estavam envolvidos com a implantação de projetos de sustentabilidade.

Na investigação de Todorov, Kniess e Chaves (2013), os autores fazem um comparativo entre as competências apontadas pelos secretários executivos e as competências para a sustentabilidade (Quadro 16), apresentadas por Soares e França (2013).

Quadro 16 - Competências para a sustentabilidade x características profissionais dos secretários

Competências para a sustentabilidade (SOARES; FRANÇA, 2013)	Características do profissional de secretariado
Atenção a todos os stakeholders	Gerenciamento de informações, assegurando uniformidade e referencial para diferentes usuários.
Empreendedorismo e inovação	Habilidade de lidar com modelos inovadores de gestão e exercício de funções gerenciais.
Foco em melhoria contínua e nas pessoas	Adoção de meios alternativos relacionados com a melhoria da qualidade e da produtividade dos serviços
Prontidão para mudança	Abertura às mudanças, iniciativa, criatividade, determinação, vontade de aprender.
Respeito à biodiversidade	Consciência das implicações e responsabilidades éticas e utilização do raciocínio lógico, crítico e analítico
Valorização do diálogo visão cooperativa, de longo prazo, sistêmica, social e comunitária.	Domínio dos recursos de expressão e de comunicação, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais, capacidade de articulação.

Fonte: adaptado de Todorov, Kniess e Chaves (2013, p. 204).

No comparativo exibido no Quadro 16, Todorov, Kniess e Chaves (2013) demonstram estreita relação entre as características dos profissionais de secretariado, com as apontadas no estudo de Soares e França (2013, p. 5), na qual os autores listam algumas competências que podem “[...] contribuir para uma organização mais sustentável e alinhada com os desafios que a sociedade enfrenta no século XXI”.

Práticas voltadas à sustentabilidade demandam ações que corroboram com as exigências de mercado. Para tanto, é necessário um profissional que faça a condução dos processos sustentáveis, aberto a mudanças, que possua capacidade de articulação e visão generalista. Nessa seara, o profissional de secretariado, por ter acompanhado as alterações e tendências de mercado, pode ser considerado apto a atuar também na sustentabilidade das organizações.

Contudo, para essa atuação se faz primordial que no decorrer de sua formação, os conceitos de meio ambiente e sustentabilidade sejam abordados por meio de uma educação voltada à temática. Conforme afirmam Soares e França (2013, p. 20):

[...] para que as pessoas efetuem a mudança desejada, elas devem estar preparadas para isso. E a preparação vem através da educação que conscientiza. No mundo corporativo, essa educação vem do desenvolvimento de competências que refletem o conhecimento, as habilidades e as atitudes esperadas do profissional.

A preparação dos futuros profissionais é essencial para uma atuação voltada às alterações nas formas de gestão organizacional. Conforme apontado por Mesquita, Oliveira e Sequeira (2019, p. 37, tradução nossa), as “[...] escolas, educadores e governos devem estar cientes de como os empregos estão mudando rapidamente a fim de atender às demandas organizacionais atuais e futuras, no que tange ao papel que esses empregos terão nas organizações”.<sup>19</sup>

Assim, sabendo que os profissionais de secretariado atuam diretamente na gestão sustentável das organizações (TODOROV, 2013; SANTIAGO; ROCHA; SANCHES, 2018), justifica-se que no decorrer de sua graduação seja ofertado um rol de conhecimentos dessa natureza.

---

<sup>19</sup> “[...] schools, educators and governments should be aware of how jobs are rapidly changing in order to address the current and future demands of companies, concerning the roles that these jobs will have in industry/companies” (MESQUITA; OLIVEIRA; SEQUEIRA, 2019, p. 37).

## 7 UNIVERSO REPRESENTACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESVELANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NOS RESULTADOS

*O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é a sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e às nossas necessidades e desejos.*  
Serge Moscovici

Tendo em vista o objetivo central dessa tese, de discutir as RS de secretários executivos docentes, no contexto da EA, na perspectiva de compreender como ocorre o processo de adequação às legislações ambientais, esta seção apresenta os resultados e a análise dos dados coletados na pesquisa. A partir disso, pretende-se contribuir para um delineamento de reflexões relativas às seguintes questões: em que se ancoram as RS de EA das docentes investigadas? As legislações acerca da EA são eficientes da forma como são implementadas? Quais são as possibilidades de inclusão desses conteúdos nos cursos de nível superior? A obrigatoriedade de aplicação de determinados temas é positiva? Docentes que ministram temas relacionados à EA possuem conhecimento teórico, formação na área e compreendem a importância da temática?

Para suscitar as reflexões propostas, essa seção apresenta os resultados da investigação realizada. Ressalta-se que foram investigadas 11 docentes que possuem formação de bacharelado em SE e que atuavam nos cursos de SE das IES públicas da Região Norte do Paraná, no momento da coleta de dados. Para tanto, dentre os instrumentos de coleta de dados utilizou-se um roteiro para realização do TALP (APÊNDICE C) e uma entrevista semiestruturada, composta por 10 questões abertas (APÊNDICE D), na qual as professoras poderiam falar livremente sobre as temáticas investigadas. Foram analisados, ainda, os documentos institucionais das IES *corpus* do estudo.

Compreende-se que as representações sobre EA das docentes participantes, refletem a forma pela qual as entrevistadas entendem a necessidade e assimilação de abordagem dessa temática nos cursos em que atuam. Os resultados obtidos, foram fundamentais para estruturar as quatro categorias de análise estabelecidas para essa investigação. Essas categorias e as questões que

auxiliaram a atingir os objetivos propostos para cada uma delas, estão dispostas no Quadro 17.

Quadro 17 - Questões norteadoras das entrevistas e categorias de análise que representam

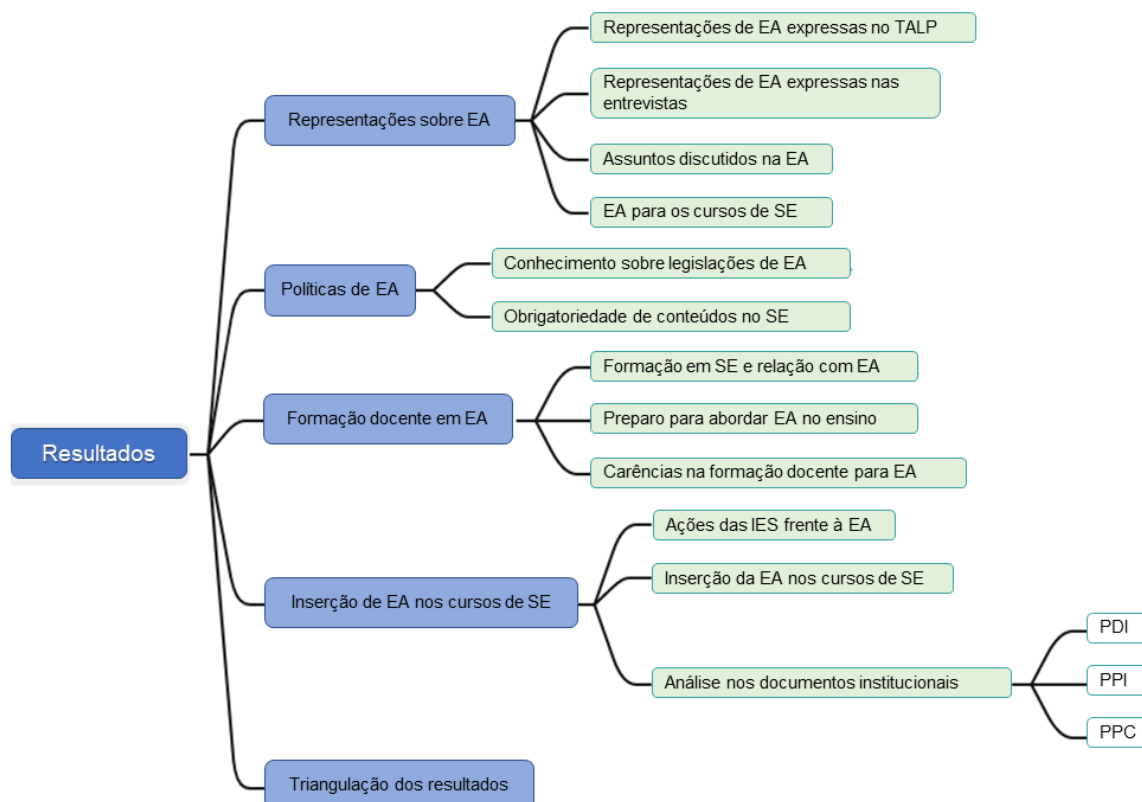
Questões norteadoras	Categorias
1. O que você entende sobre educação ambiental? 2. Quais assuntos você julga importantes serem tratados na educação ambiental, de modo geral? 3. Quais assuntos, relativos à educação ambiental, você julga importantes serem tratados no curso de Secretariado Executivo?	Representações sociais sobre educação ambiental
4. Você conhece as legislações vigentes que versam sobre a educação ambiental? 5. A inserção da temática de educação ambiental é regulamentada por algumas legislações federais e estaduais e deve ser implementada em todos os cursos de nível superior. Como você vê a obrigatoriedade da explanação dessa temática na universidade?	Políticas de educação ambiental
6. Durante a sua formação em Secretariado Executivo, você se lembra de ter passado por experiências de aprendizagem que tratassem de educação ambiental? Se sim: como foi? O que lembra? Comente sobre esta experiência. Se não: hoje, enquanto professor(a), você sente alguma falta em relação a isso para sua atuação? 7. Você se sente preparado para lidar com questões acerca da educação ambiental em sala de aula? Do que sente mais falta? 8. Você acredita que algo poderia ser melhor no que se refere à formação docente em relação à educação ambiental? Quais seriam as suas sugestões?	Formação docente em educação ambiental
9. Qual a preocupação demonstrada pela sua instituição de ensino para com a educação ambiental? Há alguma ação específica, algum projeto, alguma orientação aos professores em relação a isso? 10. De que forma o curso de Secretariado Executivo da sua instituição, busca adequar-se às legislações?	Inserção da educação ambiental nos cursos

Fonte: Elaboração própria (2021).

O processo analítico dos dados resultou da triangulação dos resultados obtidos: dados das entrevistas semiestruturadas; análise prototípica do TALP; e documentos institucionais (PDI, PPI e PPC) das universidades envolvidas na investigação. Essa triangulação possibilitou um aprofundamento nas análises e melhor compreensão das RS de EA das docentes investigadas.

Para construção da seção de resultados, esses foram subdivididos nas quatro categorias finais de análise, conforme demonstra o esquema na Figura 11.

Figura 11 - Estrutura da seção de resultados



Fonte: Elaboração própria (2021).

Em cada uma das quatro categorias foram expressos os resultados e suas análises. Além dessas, essa seção conta com um tópico no qual busca-se delinear alguns apontamentos gerais por meio da triangulação metodológica dos resultados.

## 7.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Devido às problemáticas ambientais contemporâneas, é latente a necessidade de investigações referentes às representações de meio ambiente. Jodelet (2017) defende que investigações nesse sentido permitem que se definam as dimensões simbólicas e culturais que estruturam as experiências cotidianas nesse campo. A autora reafirma a emergência da abordagem da temática ambiental neste final de milênio, alertando para o fato de que a área ainda é pouco abordada cientificamente (JODELET, 2017). Ademais, a realidade global suscita o alerta sobre uma retomada de consciência da sociedade nesse processo. A consciência, por sua vez, é importante para a mudança de atitudes (GUIMARÃES, 1995).



Destarte, a EA surge como forma de transformar os indivíduos para o desenvolvimento de comportamentos que se voltem para a transformação do meio em que vivem. A promoção da EA deve ocorrer em todos os níveis de ensino, inclusive no superior. Nesse tocante, Reigota (2017) corrobora afirmando que é necessário compreender as representações que envolvem o meio ambiente, dos sujeitos envolvidos no processo educacional, visto que esses serão os responsáveis por discutir as temáticas em sala de aula. Para tanto, o autor propõe os seguintes questionamentos: Será que as representações relativas ao meio ambiente “[...] das pessoas que participam da mesma atividade são iguais? Quais são os pontos comuns e diferentes entre as definições encontradas num mesmo grupo de pessoas?” (REIGOTA, 2017, p. 12). Ao mencionar a preocupação com as RS de meio ambiente, Reigota (2017) volta-se para a inserção da EA no ensino.

Nesse cenário, esse tópico explana o primeiro objetivo específico da tese, qual seja, de identificar os elementos que constituem os sistemas central e periférico das RS e as ancoragens sobre EA das docentes dos cursos de SE. A categoria de análise descrita nesse tópico foi estabelecida com base em uma síntese de categorias iniciais e intermediárias, conforme apontado no Quadro 18.

Quadro 18 – Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria “Representações sociais sobre educação ambiental”

Freq.	Categorias iniciais	Cat. intermediárias
45%	Conscientização para solucionar problemas e respeitar o meio ambiente	Conceitos sobre educação ambiental
27%	Conscientização para cuidados com a natureza	
27%	Conservação de recursos e gestão de resíduos	
55%	Ensino e conhecimentos essenciais para as profissões	Preservação dos recursos e conscientização para o futuro das próximas gerações
45%	Preservação dos recursos para o futuro das próximas gerações	
45%	Necessidade de uma conscientização ambiental	
82%	Conscientização ambiental	Temáticas importantes para a educação ambiental
64%	Respeito e preocupação social	
45%	Conhecimentos além da ecologia	
36%	Sustentabilidade	
36%	Poluição e gestão de resíduos	
27%	Capitalismo do consumo e processo produtivo	
18%	Educação política	
45%	Construção do ser social nas interrelações	Educação ambiental nos cursos de Secretariado Executivo
45%	Visão panorâmica e multifuncional nas organizações	
45%	Trabalhar a conscientização nas organizações	
36%	Gestão de resíduos e economia de recursos	
36%	Secretário é exemplo nas organizações	
36%	Conhecimentos em sustentabilidade	
18%	Gestão ambiental sustentável e ética	

Fonte: Elaboração própria (2021).

O Quadro 18 demonstra também a frequência em que cada uma das categorias iniciais foi evocada. Essa informação se torna relevante no momento de compreender as RS das docentes no que se refere à EA. Para tal, os dados que levam à análise dessa categoria estão subdivididos em quatro momentos dentro desse tópico. Inicialmente apresentam-se os resultados dos termos evocados no TALP e na sequência, apresentam-se dados obtidos no decorrer das entrevistas realizadas com as docentes.

#### 7.1.1 Representações de educação ambiental expressas no teste de associação livre de palavras

Para definir as RS de EA das docentes investigadas nesse estudo, dentre os métodos utilizados, foi aplicado o TALP, composto pelos termos indutores: educação ambiental e meio ambiente. Esses dados foram analisados por meio da análise prototípica, que tem como base a saliência dos elementos das RS (POLLI; WACHELKE, 2013). Essa, de acordo com Magalhães Júnior (2011), permite realizar uma aproximação entre os sistemas central e periférico, assim auxilia-se no processo de identificar a estrutura das representações.

Para aplicação do teste, solicitou-se às participantes do estudo que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente quando escutassem os termos indutores. Após listarem as cinco, foi solicitado que as palavras fossem ordenadas no quadro ao lado por importância e significância atribuída às definições. Após a classificação em ordem de importância, as docentes justificaram o motivo das evocações.

Nas evocações do TALP aplicado às docentes para o termo indutor “educação ambiental”, foram registradas 55 palavras, organizadas semanticamente em 10 grupos de elementos centrais, conforme pode ser observado no Quadro 19.

Quadro 19 - Elementos das RS evocados referentes ao termo indutor "educação ambiental"

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 5,4$ e $OME < 2,99$			Alta f e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 5,4$ e $OME \geq 2,99$		
Grupo semântico	Freq.	OME	Grupo semântico	Freq.	OME
Consciência	10	2,4	Sustentabilidade	8	3,3
Meio ambiente	7	2,14	Reciclagem	6	3,66
			Gestão de recursos	6	3,66
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações $f < 5,4$ e $OME < 2,99$			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações $f < 5,4$ e $OME \geq 2,99$		
Grupo semântico	Freq.	OME	Grupo semântico	Freq.	OME
Atitudes	5	2,8	Futuro	4	3
Respeito	3	1,667	Educação	3	3,33
			Políticas	2	4

Fonte: Elaboração própria (2021).

Dentre as palavras evocadas, algumas foram citadas com maior frequência e outras, menos vezes. Além disso, alguns termos são associados pelos respondentes em primeiro lugar e outros aparecerem listados por último. Portanto, o grau de relevância atribuída e a diversidade de frequência de citação dos termos é importante para a organização dos resultados, pois essas variáveis permitem o agrupamento das palavras citadas em diferentes quadrantes (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016).

Conforme descrito no Quadro 19, os resultados da análise prototípica apontam para uma frequência média (f) de 5,4 e OME de 2,99, assim, encontram-se mais próximos ao núcleo central das RS (1º quadrante) os grupos semânticos: "consciência" e "meio ambiente". Conforme definido por Abric (2001), na TNC as RS se organizam em torno de um núcleo que apresenta termos relacionados à memória coletiva, representando a identidade da representação. E se as representações possuem uma centralidade, significa que refletem o resultado do pensamento social (ABRIC, 2003). Ortiz e Magalhães Júnior (2018) explicam que o núcleo central é composto pelos elementos mais constantes e mais prontamente evocados em uma RS, por isso, é resistente à mudança.

Nas justificativas da escolha dos termos que representam esse núcleo central, as docentes, de modo geral, evidenciaram uma compreensão de que a EA se relaciona diretamente à ações voltadas para a conscientização das pessoas. Essa consciência defendida pelas participantes do estudo, remetem aos problemas

ambientais existentes na sociedade contemporânea, assemelhando-se ao que Loureiro (2004) define como macrotendência pragmática de EA. Para as educadoras investigadas, por meio de uma formação focada na consciência, os sujeitos podem apresentar uma mudança significativa de comportamento, que leve à construção de uma sociedade preocupada com a preservação do ambiente em que vive.

Nesse aspecto, acredita-se que os termos “conscientização” e “meio ambiente”, que apresentaram maior frequência nas evocações e que foram mais prontamente evocados, indicam RS das docentes para a ideia de que a EA leva os sujeitos a refletirem acerca das problemáticas que envolvem o ambiente comum compartilhado, no sentido de preservá-lo.

De forma semelhante, nos estudos de Freitas (2008), Lima (2011) e Cortes Junior (2013), os autores apontam em seus resultados, que os sujeitos pesquisados compreendiam a EA como conscientizadora de ações em prol do meio ambiente. Essa relação também é apontada na pesquisa de Galvão e Magalhães Júnior (2016), na qual a palavra mais evocada pelos professores pesquisados foi “conscientização”. Nesse estudo, os autores citam que o termo em questão foi mencionado como sinônimo de informação, no qual seu sentido nem sempre é contemplado na totalidade (GALVÃO; MAGALHÃES JÚNIOR, 2016). Ou seja, o fato de que os sujeitos tenham conhecimento (informação) sobre as problemáticas ambientais existentes globalmente, por si só, não é suficiente para proporcionar mudanças na realidade.

Corroborando com esses estudos, na pesquisa de Santos *et al.* (2013), os autores apontam que o termo “conscientização” é muito comum nos discursos sobre EA, sendo apontado nas propagandas expressas nas mídias digitais, pelas instituições de ensino e mesmo nas discussões sobre o modelo de desenvolvimento de sociedade. Assim, o termo aparece frequentemente nas RS de professores, visto que muitos entendem que abordar a temática com os estudantes, pode ser suficiente para gerar atitudes proativas (SANTOS *et al.*, 2013).

Paralelamente a isso, a Carta de Belgrado define que a consciência deve ser um dos seis objetivos da EA: “Tomada de consciência: ajudar as pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas” (UNESCO, 1975, p. 2). Reigota (2017) corrobora com essa

definição, quando afirma que a conscientização deve ser capaz de auxiliar os grupos sociais a adquirirem sensibilidade sobre o ambiente como um todo, de todos os problemas que o cercam.

Conforme Guimarães (1995), a conscientização possibilita o pensamento crítico ao educando. A partir disso, este refletirá valores e pode desenvolver outras atitudes. Nesse sentido, a EA deve ser orientada para a comunidade e o ambiente ao seu entorno, de modo a auxiliar e incentivar a sociedade a participar da construção de soluções dos problemas e da procura por alternativas do cotidiano social (REIGOTA, 2017).

No que se refere aos elementos periféricos que constituem as RS de EA das professoras investigadas, constata-se que foram mais citados os termos “Futuro; Educação; Políticas”. As palavras evocadas remetem à necessidade de mudanças educacionais e políticas, que levem à preservação do meio ambiente para o futuro das próximas gerações. Nas justificativas das docentes, percebe-se uma preocupação voltada para a necessidade de que as pessoas adquiram uma nova postura em relação à preservação dos recursos naturais. Resultados semelhantes foram apontados no estudo de Cortes Junior (2013).

Como já mencionado, os elementos periféricos são estruturas flexíveis e passíveis de mudança, que possuem a função de regulação, concretização, prescrição de comportamentos, personalização e proteção do núcleo central (SÁ, 1996a; ABRIC, 2003). Portanto, as palavras “Futuro; Educação e Políticas” consistem na parte mais acessível e viva das RS, que podem ser modificadas acompanhando as mudanças na sociedade.

Entre os elementos intermediários mais evocados encontram-se os termos “sustentabilidade, reciclagem e gestão de recursos”, que ocuparam o segundo quadrante. Ao analisar as justificativas das docentes, constata-se que o termo “sustentabilidade” remete, principalmente, ao discurso circundante nas mídias, de que deve existir um equilíbrio entre economia, meio ambiente e sociedade. Já os termos “reciclagem” e “gestão de recursos” foram pontuados por algumas docentes que compreendem que as atividades de EA devem pautar-se, dentre outras coisas, na reutilização, separação e reciclagem do lixo.

Já no terceiro quadrante, dentre os elementos intermediários elencados, encontram-se os termos “atitudes e respeito”. Essas evocações remetem à

necessidade eminente de mudanças, no sentido de que a sociedade pratique ações que levem à sensibilização em relação à preservação de todas as formas de vida no planeta. Nesse contexto, algumas professoras entendem que a EA, é capaz de promover atitudes que possam fazer a diferença no mundo, e compreendem que o respeito é condição *sine qua non* para geração de um ambiente sadio de convivência entre a comunidade.

Os elementos intermediários demonstram que as docentes compartilham da representação de que a EA, não deve se limitar unicamente a atividades isoladas de gestão de resíduos. Nas justificativas das evocações, fica explícito que as entrevistadas compreendem que essas atividades são importantes, contudo, não devem acontecer de forma exclusiva.

Isso vem ao encontro do que afirma Jacobi (2005), quando cita que a EA busca despertar o papel de cidadão nos sujeitos, fazendo-os compreender que contemplam parte de um processo de transformação social que exige o desenvolvimento de ações, valores e atitudes voltados à práticas sociais de respeito à vida em todas as suas formas.

Ao analisar a maneira como as RS das docentes estão estruturadas, pode-se afirmar que os elementos periféricos ganham sentido quando embasados no núcleo das representações (ABRIC, 2001). Isso porque ao ponderar as justificativas das palavras evocadas na periferia das RS, constata-se que a visão das docentes se volta, na maioria das vezes, para a conscientização dos estudantes sobre as problemáticas ambientais e o papel de cada sujeito nesse contexto. Assim, a consciência, proporcionada por meio da educação e do desenvolvimento de políticas públicas, na visão das docentes, seria a solução para resolver muitos dos problemas ambientais e alcançar a preservação do planeta para as futuras gerações. Essas RS remetem à corrente sugerida por Sauvé (2005), denominada de resolutiva, visto que se voltam para a resolução dos problemas ambientais.

Constata-se que o núcleo central das representações das docentes investigadas sobre o termo indutor “Educação ambiental”, inclina-se para uma tendência pragmática da EA. Pois conforme apontado por Loureiro (2004), o pragmatismo caracteriza-se principalmente pelo ideal de solucionar problemas ambientais, por meio de ações práticas e mudanças de comportamento da sociedade.

Para compreender se as representações de EA diferem das RS de meio ambiente, as docentes responderam também o TALP com o termo indutor “Meio Ambiente é...”. Os resultados da análise prototípica estão expostos no Quadro 20.

Quadro 20 - Distribuição dos elementos evocados sobre o termo indutor "Meio ambiente é..."

Elementos Centrais - 1º quadrante			Elementos Intermediários - 2º quadrante		
Alta f e baixa Ordem Média de Evocações $f \geq 6,11$ e $OME < 3,13$			Alta f e alta Ordem Média de Evocações $f \geq 6,11$ e $OME \geq 3,13$		
Grupo semântico	Freq.	OME	Grupo semântico	Freq.	OME
Vida	9	2,11	Biodiversidade	8	3,13
Conscientização	9	2,78			
Natureza	9	2,78			
Elementos Intermediários - 3º quadrante			Elementos Periféricos - 4º quadrante		
Baixa f e baixa Ordem Média de Evocações $f < 6,11$ e $OME < 3,13$			Baixa f e alta Ordem Média de Evocações $f < 6,11$ e $OME \geq 3,13$		
Grupo semântico	Freq.	OME	Grupo semântico	Freq.	OME
Meios de produção	3	3	Sustentabilidade	5	3,4
			Sociedade	5	3,8
			Reciclagem	4	3,5
			Degradação	3	3,67

Fonte: Elaboração própria (2021).

Encontram-se mais próximos ao grupo central os grupos semânticos: “Vida”, “Conscientização” e “Natureza”. Vale mencionar que para esse termo indutor foram realizadas 55 evocações, dentre essas, utilizados 43 termos diferentes, distribuídos em 9 grupos de elementos centrais. As justificativas de escolha para esses termos apontam que há, na compreensão das docentes, uma relação direta entre EA e meio ambiente.

Conforme consta no Dicionário on-line Priberam, meio ambiente pode ser definido como: “Conjunto das condições biológicas, físicas e químicas nas quais os seres vivos se desenvolvem. Conjunto das circunstâncias culturais, econômicas e sociais em que vive um indivíduo”<sup>20</sup>. Barbieri (2016) define meio ambiente como tudo o que se refere aos seres vivos, o espaço além da biosfera que permite a existência dos seres e que pode sofrer influência do homem.

Tendo em vista essas definições, compreende-se que os termos do grupo central demonstram RS de meio ambiente naturalistas. Novamente as docentes mencionam o elemento “conscientização”. Conforme já descrito, a tomada de

<sup>20</sup> <https://dicionario.priberam.org/meio%20ambiente>

consciência gera uma quebra de paradigmas, que é importante para que os sujeitos tenham uma percepção da realidade que os cerca (FREIRE, 1979).

Contudo, na justificativa das evocações para esses termos, pode-se perceber que esse foi citado no sentido de desenvolver uma consciência e de educar as pessoas para cuidarem do meio ambiente, compreendido nesse instante como espaço biológico, no qual o homem é visto como ator prejudicial ao ambiente e não como parte dele. Resultado semelhante foi apontado em estudo de Reigota (2010), no qual as RS dos docentes pesquisados demonstram um caráter naturalista, no qual o homem é citado poucas vezes enquanto ser social. Conforme o autor, “[...] em diversas passagens, o homem é enquadrado como ‘a nota dissonante’ do meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência” (REIGOTA, 2010, p. 77).

No que se refere aos elementos periféricos que constituem as RS de meio ambiente das docentes, constata-se que foram mais citados os termos: sustentabilidade; sociedade; reciclagem; degradação. Os grupos semânticos demonstram que esses termos consistem na parte mais acessível das RS, que podem ser facilmente modificadas (POLLI; WACHELKE, 2013). Essas respostas apontam que nesse momento, de forma esparsa, o homem aparece enquanto ser social no espaço. Ainda, existe uma associação direta das docentes entre o termo meio ambiente e EA. Isso porque, os termos refletem um pensamento que integra o manejo sustentável de recursos naturais (SILVA; CAMPINA, 2012).

O elemento intermediário do 2º quadrante, “Biodiversidade”, teve frequência superior à média, porém foi evocado menos prontamente. Já o elemento do 3º quadrante, “Meios de produção”, foi evocado poucas vezes. Esses termos demonstram também representações naturalistas de meio ambiente.

Nas justificativas das evocações, percebe-se que as RS das docentes sobre meio ambiente, não apresentam um grande hiato das RS de EA. Isso porque as professoras compreendem que a preocupação com o meio ambiente é condição *sine qua non* para a existência da EA.

Além das RS expressas nas evocações de palavras, buscou-se compreender as definições de EA das docentes por meio de entrevistas semiestruturadas.

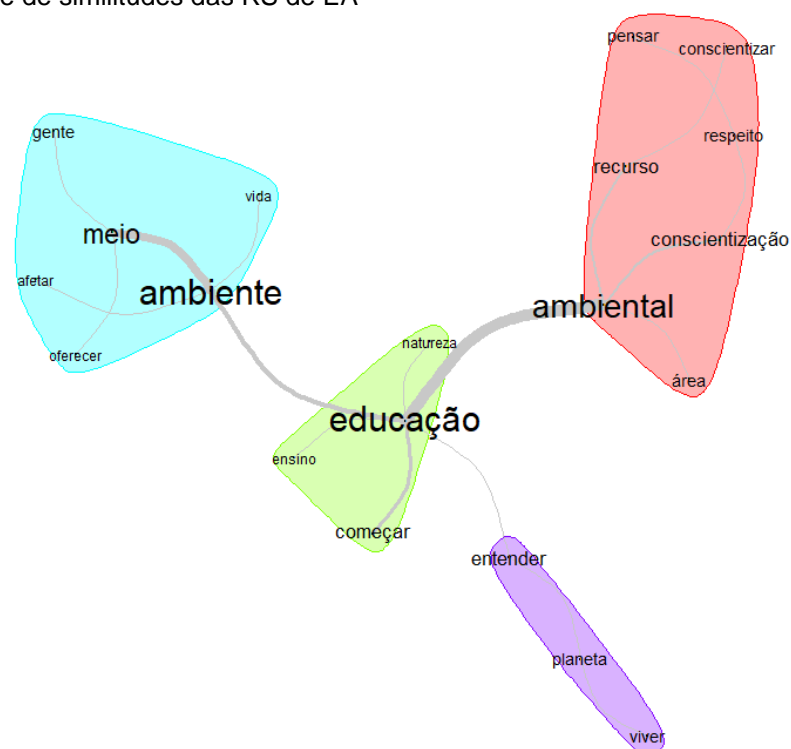


### 7.1.2 Representações de educação ambiental expressas nas entrevistas

No decorrer das entrevistas as docentes foram investigadas sobre o que entendem sobre EA. Os dados apontam que, de modo geral, as entrevistadas mostraram facilidade para tratar sobre o assunto. Tal fator pode estar relacionado ao que afirma Moscovici (2012), de que as representações surgem como uma maneira de reconstrução da realidade social, formadas a partir das leituras dos fatos que, por sua vez, são frutos de outras leituras e das interações entre sujeitos.

Destarte, de modo a representar graficamente as respostas das docentes e auxiliar na compreensão das RS de EA, elaborou-se a Figura 12 que apresenta a árvore de similitudes das coocorrências dos termos mencionados nas entrevistas.

Figura 12 - Árvore de similitudes das RS de EA



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme exposto na Figura 12, as respostas das docentes demonstram representações que se formam em torno de três conjuntos maiores de coocorrências, a saber: educação, como eixo central das discussões; ambiente, que está diretamente relacionado ao termo “meio”; e ambiental, na qual os termos “conscientização” e “conscientizar”, merecem destaque.

A árvore de similitudes dessa questão, pontua também, alguns elementos pertinentes para compreender as representações das docentes. Observa-se que dentre os termos listados nas coocorrências, encontram-se “vida, respeito e planeta”. Tais elementos indicam para um olhar voltado às relações entre sociedade, na busca pela preservação da vida. Isso demonstra uma tendência que corrobora com Reigota (2010), que afirma que um dos desafios da EA é sair do conservadorismo, na qual ela seja utilizada para a construção de alternativas sociais, sem deixar de considerar a complexidade das relações ambientais e humanas.

No decorrer das respostas, algumas das entrevistadas definiram a EA enquanto formação de uma consciência ambiental, que seja capaz de moldar as ações da sociedade de forma consciente. Conforme apontado pela Docente 2:

Eu penso em **conscientização**. Então você se conscientizar de que os recursos são escassos e que precisa pensar no outro, e aí é ter respeito, porque você precisa cuidar pensando no futuro, em respeito a outras pessoas que necessitam daquele recurso. Não achar que aquilo é seu e que não vai acabar (D2, 2019, grifo nosso).

Do mesmo modo, a Docente 5 menciona que a EA “[...] deveria ser um processo evolutivo, de **conscientização** para a população a respeito do meio ambiente” (D5, 2019, grifo nosso). Na sequência, também a Docente 7 afirma que a EA “[...] é uma **conscientização** sobre a necessidade da importância de respeitar o meio ambiente, conhecer sobre sustentabilidade, sobre a diversidade que o meio ambiente nos oferece” (D7, 2019, grifo nosso).

A Docente 10, considera:

A educação ambiental, eu entendo que ela seja um mecanismo importante hoje para as pessoas se **conscientizarem** para o planeta, e que a natureza, ela não é para sempre se nós utilizarmos ela de maneira incorreta. Então a educação ambiental seria uma maneira de **conscientizar** o uso adequado desses recursos da natureza (D10, 2019, grifo nosso).

Também a Docente 11, em sua fala, ressalta a importância do desenvolvimento de ações voltadas à uma conscientização quando afirma que “[...] tudo na vida depende da educação, se a gente quer mudar um país, ele tem que começar pela educação. E se a gente está com problemas no meio ambiente, então

também tem que começar com a **consciência ambiental** e dentro da educação [...]” (D11, 2019).

Fica claro nas falas das docentes a presença do termo “consciência”, resultado semelhante ao apontado por outros estudos que indicam a predominância de conceitos da formação de uma concepção de EA, que se volta para o desenvolvimento de uma consciência ambiental (FREITAS, 2008; REIGOTA, 2010; LIMA, 2011; SANDER, 2012; CORTES JUNIOR, 2013; SILVA, 2014).

Conforme aponta Reigota (2010),

A representação “conscientizadora” aparece em diversas oportunidades, conferindo à educação ambiental a tarefa de introjetar nos indivíduos, indistintamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação da natureza (REIGOTA, 2010, p. 79).

Nessa premissa, dentre as representações docentes, compreende-se que alguns demonstram essa visão, conforme a fala da Docente 1:

Eu entendo que educação ambiental vai além do conceito de meio ambiente. Significa também **o espaço em que você vive**, o meio em que você vive, não necessariamente o ambiental, mas **os meios de trabalho, o social, o cultural**. Então, eu acho que talvez antes na escola quando nós tínhamos esse conhecimento parecia que a educação ambiental era só o meio ambiente, mas hoje a gente vai além de questões do meio ambiente pensando em ecologia, ou falar sobre lixo apenas (D1, 2019, grifo nosso).

No excerto da fala da Docente 1, percebe-se uma expansão do conceito de EA que vai além da consciência, pois a entrevistada cita a importância de uma análise no todo, na qual a EA deve voltar um olhar também ao espaço social compartilhado, o que indica um viés direcionado para a corrente crítica da EA. A EA crítica, indica a busca por uma sociedade solidária e democrática, na qual a ecologia é atrelada à sociedade (GUIMARÃES, 2000; LOUREIRO, 2007).

Do mesmo modo, na fala apresentada pela Docente 3 esta conotação é evidenciada: “[...] eu diria que a educação ambiental é um entendimento sobre como você faz parte do **ambiente que vive** e como esse ambiente vai afetar as suas decisões [...]” (D3, 2019, grifo nosso). A Docente 6 compartilha da mesma visão ao afirmar que a educação ambiental ocorre quando “[...] se pode conscientizar o aluno a manter o seu **ambiente**, não só o ambiente de trabalho,

mas também o **ambiente de vida**, o ambiente que você vive nesse planeta [...]” (D6, 2019, grifo nosso).

Outro aspecto relevante constatado na fala de uma docente, é a concepção da EA apenas enquanto ecologia biológica, ou seja, uma educação que não leva em consideração os problemas sociais e políticos, o que remete a compreensões naturalistas. Tal entendimento ficou evidente na fala da Docente 9:

Educação ambiental é a gente ensinar as pessoas, a como elas devem agir para que o meio ambiente, a gente não esgote os **recursos naturais** do meio ambiente, então a educação ambiental é o ensinar a pessoa desde as coisas mais simples, dentro da casa dela, como ela deve se portar, como ela vai **reciclar o lixo**, como ela vai **desperdiçar menos água** [...] (D9, 2019, grifo nosso).

De forma semelhante, na resposta de outra professora consta a fala: “[...] eu acho que a educação ambiental é a **conscientização do uso da natureza** que nós temos no nosso ecossistema” (D 11, 2019, grifo nosso). Alerta-se para o fato de que, conforme afirma Layrargues (2000b), a EA deve transcender conteúdos das ciências naturais. É necessário que, além de aspectos biológicos, sejam abordadas características mais complexas que envolvam a economia e a sociedade. A EA pautada em uma educação ecológica e biológica, considera-se uma abordagem necessária, contudo, limitada (REIGOTA, 2017).

Ao investigar as RS de professores sobre meio ambiente, Reigota (2010, p. 81, grifo nosso) cita ter encontrado resultados semelhantes em sua pesquisa, ao afirmar:

Coerentes com as representações sociais de meio ambiente e de educação ambiental, os professores de forma geral, descrevem atividades que, embora apresentando variações de conteúdo e metodologia, se inserem dentro de um tipo de educação ambiental preservacionista. [...] Os conteúdos abordados pela maioria se relacionam com a conservação vegetal, identificação de espécies de árvores, reflorestamento etc. **Poucas práticas pedagógicas transcendem a preocupação naturalista.**

A corrente naturalista da EA tem seu enfoque nos conceitos permeados pela natureza, a exemplo da fauna e da flora. Sauvé (2005) considera que o enfoque educativo dessa corrente, se volta para o aprendizado com elementos naturais. Acredita-se que essa macrotendência da EA seja decorrente, em grande parte,

pelas definições iniciais, constantes nos documentos elaborados nos eventos mundiais, que discutiam a problemática ambiental, que se voltavam em sua maioria, para a preocupação com a geração de resíduos e poluição.

Nesse aspecto, Reigota (2017) afirma que esses argumentos eram muito presentes nas primeiras décadas das discussões de EA, uma vez que as pessoas relacionavam o tema, prioritariamente, à conservação e proteção da fauna e flora. Muito embora as questões biológicas sejam de fundamental relevância, a EA não deve basear-se apenas nesses aspectos. Muito além disso, deve pautar-se em um processo de constante interação entre o ambiente natural e os aspectos sociais e políticos.

Reigota (2017, p. 22) defende que a EA deve ser política, pois para o autor, ao fazer essa declaração

[...] estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza, e as relações entre os seres humanos [...]. A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos [...] na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum.

A EA, nesse sentido, deve ser entendida como política, visto que é responsável em preparar os sujeitos na formação de uma sociedade justa e ética nas relações com a natureza. É importante compreender essa relação, para analisar as RS de EA das docentes investigadas nesse estudo. Isso porque, as representações são formadas ao longo das experiências de vida dos sujeitos, com base no ambiente em que são inseridas, suas interações sociais, seus valores e crenças, conhecimento científico e senso comum (YAEGASHI; COUTINHO, 2017; COUTINHO *et al.*, 2018; TOMANIK, 2018).

Percebe-se que algumas das docentes investigadas, possuem RS de EA pautadas em um conjunto de práticas, que possuem a finalidade de desenvolver valores, atitudes e consciência em prol da preservação ambiental, tendo como foco o futuro das próximas gerações e a sustentabilidade do planeta. Outras, demonstram RS voltadas para a gestão de resíduos e conservação de recursos do meio ambiente. E, também, algumas educadoras demonstram RS naturalistas de

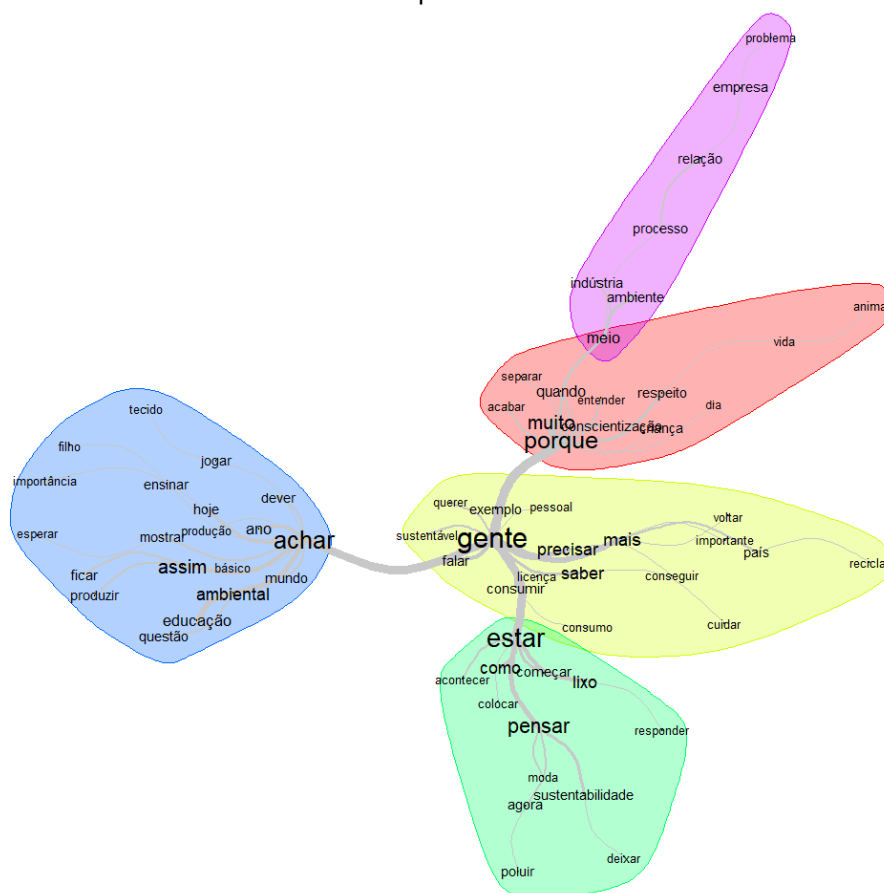
EA, visto que mencionam a importância do desenvolvimento da consciência da preservação de elementos pautados na natureza.

De maneira a aprofundar o entendimento sobre as formas que se originaram as RS de EA dessas docentes, essas foram também questionadas sobre as abordagens que julgam ser importantes de serem trabalhadas no ensino de EA.

### 7.1.3 Assuntos discutidos na educação ambiental

Para compreender melhor as representações das docentes, a segunda questão da entrevista investigou os assuntos julgados importantes de serem trabalhados na EA de modo geral. Pôde-se perceber que as respostas das entrevistadas para esse questionamento, estão diretamente ligadas às representações de EA apresentadas na primeira questão. As coocorrências das palavras mais mencionadas nas respostas, podem ser visualizadas na Figura 13.

Figura 13 - Árvore de similitudes dos temas importantes a serem trabalhados na EA



Fonte: Elaboração própria (2021).

Analisando a árvore de coocorrências, a partir do tema central “gente”, ramificam-se os vértices com as palavras “achar”, “estar” e “porque”, que formam outros três agrupamentos de palavras. No grupo central enfatiza-se um olhar voltado para o consumo sustentável e para a gestão de recursos e resíduos. Nesse momento, a árvore de similitudes reflete um olhar pragmático da EA, que transcende a corrente naturalista.

Muito embora alguns *clusters* demonstrem esse olhar pragmático da EA, no grupo “porque”, pode-se observar a menção do termo “animal”, e no agrupamento “estar” pontua-se o termo “lixo”, que estão presentes nas falas de algumas docentes. Isso indica RS que se inclinam para a macrotendência conservacionista, definida por Loureiro (2008), como uma abordagem que tem como foco a conservação de bens naturais.

Essas diferenças entre as RS são pontuadas nas entrevistas. Como exemplo apresenta-se a fala da Docente 1, que afirma que dentre os conteúdos de modo geral, poderiam ser abordadas temáticas não necessariamente voltadas à ecologia, mas sim, que busquem o desenvolvimento de uma ação conscientizadora na sociedade, conforme afirmou:

Pensando em graduação, em educação ambiental acho que eu deixaria de lado aqueles que são necessariamente relacionados à **ecologia**, porém em alguns momentos, dependendo do segmento que o aluno de secretariado vai atuar, eles são também importantes serem tocados por meio de uma **conscientização**. Mas todos os outros, em relação ao social, ao ambiente que você compartilha e convive, a tudo o que você faz em relação à manutenção, do indivíduo enquanto ser humano, **questões que passam além do conhecimento raso**, de conceitos, seriam interessantes serem abordados (D1, 2019, grifo nosso).

Destaca-se, na fala da Docente 1, que o conhecimento não deve ser repassado de forma rasa, que muito além disso, deve envolver conceitos mais aprofundados. Desse mesmo modo, também a Docente 3 cita essa necessidade de aprofundamento nos conteúdos abordados, quando afirma que “[...] a educação ambiental, como ela é hoje [...] **é muito raso perto das questões que deveriam ser discutidas**. Então acho que isso é mostrar globalmente, tudo o que envolve a educação ambiental” (D3, 2019, grifo nosso).

Essa visão de englobar o todo, corrobora com o que afirmam Galvão, Magalhães Júnior e Lorencini Júnior (2017), visto que a EA busca a formação de uma sociedade que tenha como pauta, a sustentabilidade em sua totalidade, econômica, social e ambiental. Chama a atenção, ainda, um aspecto em especial na fala da Docente 3, que consiste na conscientização por meio das imagens:

E uma outra coisa que acho que já vem sendo feita, é uma **conscientização por meio de imagens**, porque as pessoas se afetam muito com imagens, então quando a gente vê por exemplo, os peixes e as baleias que morreram porque consumiram plástico, então às vezes a gente pensa, então não vou mais usar um canudinho. Hoje está **todo mundo indo atrás de outras soluções** [...] (D3, 2019, grifo nosso).

O impacto causado por imagens e exemplos, pode resultar em aspectos positivos que auxiliem no desenvolvimento de uma consciência de preservação. Por outro lado, a Docente 3 alerta também para o fato de que algumas mídias sociais buscam influenciar a sociedade, de modo a mascarar o que acontece de fato, nas relações entre homem-natureza.

Eu acho que essa parte de educação ambiental deveria estar ligada com a educação política, porque o que acontece, no Brasil hoje a meu ver, é que a gente vê, por exemplo, propagandas bombardeando você na televisão de que o agro é pop. Mas ele não 'te mostra tudo o que o está fazendo com o meio ambiente e aí a pessoa vê aquele comercial e pensa 'nossa, que bacana, o agro movimentou o país', mas, espera aí [...] (D3, 2019).

Na fala dessa professora, percebe-se a forte presença do discurso que circula nas mídias, como na televisão aberta, rádio e internet. Observa-se, contudo, que a entrevistada demonstra conhecer discursos que contrapõem a mídia, o que pode estar caracterizado pelo universo reificado nas RS. Possivelmente, esse conhecimento para além das mídias sociais, influencia diretamente nas ancoragens das representações de EA dessa docente.

Conforme apontado por Reigota (2010), as discussões ambientais acentuaram-se de forma significativa ao longo desse século, despertando interesse de diversas correntes políticas no Brasil. Esse fato leva a acreditar que, grande parte das entrevistadas nessa pesquisa, já tiveram contato com a temática, mesmo que de forma indireta no meio social em que estão inseridas. Esse contato pode ter



sido fundamental na formação do universo consensual das RS, que de acordo com Coutinho *et al.* (2018), é formado no cotidiano, no decorrer da conversação informal.

A preocupação com as formas de produção, também permeia dentre as RS de EA das entrevistadas. A exemplo, a Docente 11 menciona sobre a importância de se abordar na EA, formas de produção limpas, que não degradam o meio ambiente, pois como afirmou, é necessário:

[...] **melhorar nossos meios de produção**. Nós temos várias indústrias, várias empresas que têm meios de produção antiquados, que **poluem o meio ambiente**, que se utilizam de materiais altamente tóxicos [...] e dentro de casa mesmo, às vezes eu percebo que tem pessoas que não têm consciência, com relação à **água**, com relação ao **lixo** que está produzindo, enfim, eu acho que é algo que precisa muito ser melhorado e talvez, o viés seja pela educação (D11, 2019, grifo nosso).

Na fala da Docente 11 percebe-se representações de EA voltadas à ecologia, preservação dos bens naturais e destinação de resíduos. O que pode ser observado também nas respostas da Docente 5, que além de citar as licenças ambientais, menciona:

[...] são tantas coisas que poderiam assim, partir do básico, do respeito, **o ciclo de vida dos animais** [...] você ver hoje um jovem tão preocupado com outras coisas, de rede social, de comunicação, de status e não vê, não percebe a preocupação deles com relação ao processo do meio ambiente, de coisas simples mesmo e depois partindo para questões mais importantes. Pensando enquanto profissional é importante você chegar em uma indústria, você saber qual a **destinação dos resíduos** que aquela indústria precisa dar, quais as **licenças** ela vai precisar ter [...] (D5, 2019).

Essas falas demonstram RS naturalistas da EA. Essa corrente, apesar de ser considerada importante para as discussões que envolvem o meio ambiente, apresenta uma visão limitada e insuficiente, visto que considera apenas uma das muitas dimensões que envolvem o meio ambiente (SAUVÉ, 2005; CARVALHO, 2010). Apesar de algumas falas convergirem no sentido de representações naturalistas, outras respostas demonstram visões amplas, que convergem em sentido mais aprofundado de meio ambiente e de EA.

Como exemplo pode-se citar a resposta da Docente 8, que menciona a relevância de se trabalhar conteúdos voltados às políticas públicas de meio ambiente, quando afirma que dentre as temáticas, seria importante abordar: “A legislação brasileira vigente, a ressignificação do que é meio ambiente” (D8, 2019). Segundo a professora, a visão reducionista de EA é muito presente nos discursos societários. Ainda, complementa citando que a análise desses conteúdos deve ser mais complexa, visto que “tem todo um processo de interpretação em cima disso” (D8, 2019).

Além disso, outro grupo de docentes cita enquanto conteúdo estruturante dos debates em EA, a necessidade em se falar sobre o respeito. Conforme aponta a Docente 6, dentre os conteúdos, deve-se trabalhar o “respeito à vida de todas as formas [...] por exemplo, eu dou aula de ética, a gente fala muito de respeito à vida do outro [...] todo o ambiente que nós vivemos e o nosso planeta que está ameaçado” (D6, 2019).

Também, conforme afirmado pela Docente 2, o respeito é necessário, pois é a partir dele que se formará o processo de conscientização:

**O respeito. Quando penso em sustentabilidade, em educação ambiental, penso muito em respeito. Ao outro, ao lugar onde vivo,** porque não moro aqui sozinha, não posso acabar com a água daqui, sendo que tem outras pessoas que dependem dela. Então penso muito nisso, no respeito, na **conscientização**, porque a partir do momento que você conscientiza, vai se tornar um hábito e em aprendizado, porque acho que é assim, é de pai para filho, é na escola, é aquela coisa que você vai ensinar (D2, 2019, grifo nosso).

Novamente, as falas convergem no sentido da formação de uma conscientização. Conforme também exposto na fala da Docente 2, ao passo em que a consciência se tornar hábito, é então que a educação se tornará efetiva. Essas falas se aproximam ao que afirmam Santos *et al.* (2013), de que o termo “conscientização” é apontado com frequência nas RS de professores.

As respostas da Docente 9 vão além na discussão, quando essa cita que se deve trabalhar os conceitos de sustentabilidade, de modo a promover ações que busquem assegurar o futuro das próximas gerações:

É pensando na palavra sustentabilidade mesmo, como vou deixar o mundo para as **próximas gerações**, então isso tem que ser abordado, que mundo estou deixando para os meus filhos, para os meus netos, como vai ficar, estou esgotando esses recursos de que forma? [...] hoje todos nós somos consumidores, então como estou consumindo? (D9, 2019, grifo nosso).

Nesse contexto, a preservação dos recursos é entendida pela Docente 9, como sendo parte fundamental a ser abordada nas discussões em EA. Tal conotação reflete a uma tendência pragmática, que envolve o foco na gestão de recursos e na racionalização do consumo (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Convém destacar que muitas das representações das docentes aqui listadas, configuram suas vivências diárias, pois conforme Reigota (2017, p. 81), as “[...] práticas estão intimamente ligadas aos contextos cultural e pessoal dos professores”. Nesse aspecto, as temáticas que consideram relevantes a serem tratadas em EA, refletem muitas vezes, suas vivências e formação.

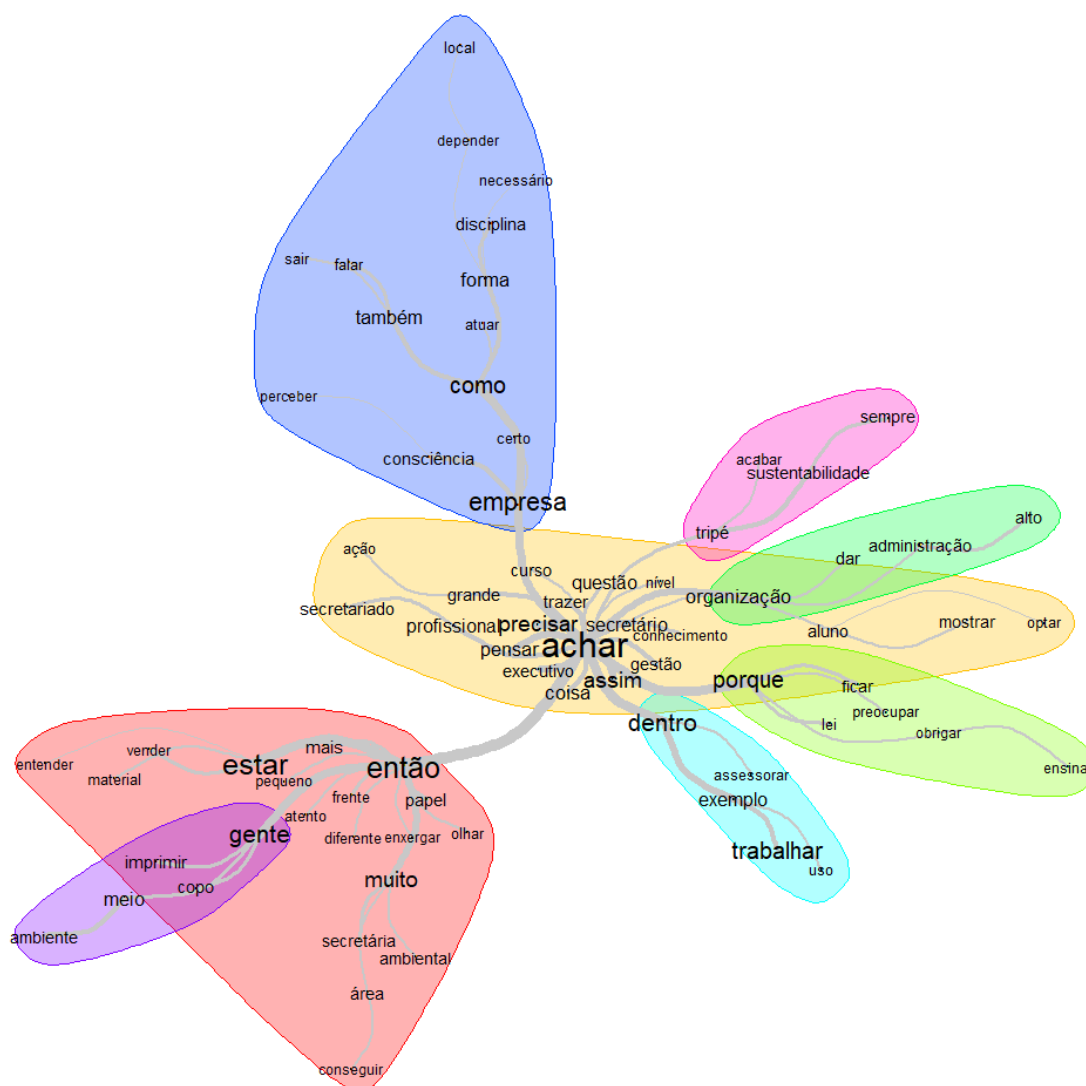
Para além disso, buscou-se compreender a relação que essas professoras fazem entre a EA e a prática profissional em secretariado.

#### 7.1.4 Educação ambiental para os cursos de secretariado executivo

Em se tratando dos assuntos que consideram importantes serem discutidos nos cursos de SE, pode-se perceber que as docentes investigadas apontam para a necessidade de que o profissional formado possua conhecimentos na área ambiental.

Nessa seara, para expressar os temas citados foi elaborada a árvore de coocorrências, que demonstra os termos mais evocados no decorrer das respostas para essa questão. Conforme expresso na Figura 14, o elemento central das respostas, concentra-se no termo “achar”, o que aponta que as docentes não demonstram certeza no que se refere às definições dos conteúdos, que acreditam serem importantes de se trabalhar nos cursos de secretariado.

Figura 14 - Árvore de similitudes dos temas abordados de EA no SE



Fonte: Elaboração própria (2021).

Percebe-se que apesar de não apresentarem muita certeza sobre qual caminho seguir na prática docente com a EA, as docentes mencionam uma variedade de conteúdos que corroboram com a literatura da área. O *cluster* azul escuro, formado pela palavra central “empresa”, remete à prática profissional dos secretários executivos nas organizações. Em alguns momentos, como no grupo de cor roxa, formado pelo termo central “gente”, percebe-se que as professoras entendem a reciclagem e a diminuição na utilização de materiais de escritório, como uma possível possibilidade de abordagem.

Algumas docentes afirmam que o bacharel em SE, conforme estabelecido nas próprias DCN do curso, ocupa lugar fundamental na linha de frente das organizações. Sendo assim, é mister sua importância enquanto agente atuante na sustentabilidade organizacional. Essa afirmação fica evidente na fala da Docente 11, que cita:

Como **o secretário trabalha na alta administração das organizações**, eu penso que ele poderia cuidar e trazer postostas e soluções de inovação para esses meios de produção, eu acho que ele poderia fazer projetos com a comunidade interna, de gestão ambiental, de gestão sustentável, ou até mesmo esse laço entre a empresa com o seu entorno. Porque às vezes é uma empresa multinacional, mas que não se preocupa com o seu entorno, tripé da sustentabilidade deixa isso muito claro. Porque se o Secretário executivo se mantiver atento ao tripé, que é a questão do social, do econômico e do meio ambiente, já está de grande valia. Toda a ação que ele desenvolver dentro da empresa, procurar ter o foco sempre no tripé da sustentabilidade (D11, 2019, grifo nosso).

Essa atuação pautada no tripé da sustentabilidade, é também afirmada por Todorov, Kniess e Chaves (2013), que ao realizarem uma pesquisa com 206 secretários executivos, demonstraram que os profissionais durante sua prática, se envolvem com programas e projetos de sustentabilidade nas organizações em que atuam. Em sua maioria, a atuação com a sustentabilidade, volta-se para a reciclagem, projetos de ecoeficiência e inclusão social.

Corroborando com essas características, a Docente 7 também aponta que a formação se volta para a atuação nas organizações: “Eu sempre tento abordar os assuntos teóricos mais próximos da **realidade do profissional que estamos formando**, que no nosso caso **são as organizações**, então eu sempre penso na sustentabilidade organizacional” (D7, 2019, grifo nosso).

A Docente 3, também demonstra a importância desse papel do secretário executivo nas organizações, quando afirma que:

[...] **o profissional de secretariado executivo é muito influente dentro das organizações**, no sentido de dar ideias, mostrar, por exemplo, os pontos positivos e negativos de algumas práticas, que mesmo sendo pequenas, se elas fossem utilizadas no coletivo, elas se tornariam grandes (D3, 2019, grifo nosso).

Por se tratar de um profissional influente, as ações desenvolvidas pelos secretários executivos, podem desencadear um novo olhar nos funcionários e na organização como um todo, para a importância de lançar um olhar para o meio ambiente. A característica multidisciplinar do secretário executivo, conforme explanado por Neiva e D`elia (2014) e apontado pela Docente 5, permite esse espaço de atuação na área ambiental:

[...] um profissional atuando em uma grande empresa hoje, ele vai precisar de conhecimentos ambientais, em qualquer segmento. Assim como ele precisa também ter noção de questões financeiras, trabalhistas, pensando nessa **atuação multidisciplinar**, que falamos que o profissional deve ter [...] (D5, 2019, grifo nosso).

Tendo em vista essa influência exercida pelo profissional em suas ações cotidianas, as professoras investigadas citaram ser importante abordar a EA, voltada para a sustentabilidade organizacional. Também, afirmaram que a inserção desses conteúdos é importante para fomentar o desenvolvimento de pequenas ações, que podem tornar-se efetivas no desempenho da profissão.

Dentre os conteúdos mencionados, as docentes apontam desde ações básicas como: a conscientização sobre o uso do copo e canudo descartável; a redução de papel impresso; a reutilização do verso das folhas; separação e reciclagem do lixo, até o desenvolvimento da conscientização de que o espaço deve ser entendido como social, portanto, as atitudes dos profissionais formados devem voltar-se para a promoção desses conceitos. Essas pequenas ações, quando somadas em conjunto, podem trazer resultados perceptíveis nas organizações, conforme aponta a pesquisa de Santiago, Rocha e Sanches (2018).

Em algumas falas das entrevistadas, pode-se perceber um papel importante na atuação do profissional de secretariado, que é visto como um exemplo a ser seguido. Assim, nas palavras da Docente 2:

Nós, enquanto secretários, temos um papel muito grande dentro dessa temática, por estarmos próximos do poder decisório, a gente carrega muito esse peso [...] **as pessoas nos enxergam com outros olhos** (D2, 2019, grifo nosso).

Algumas características dos secretários, favorecem a atuação frente à sustentabilidade e contribuem para que este atue como um agente facilitador nas organizações. Conforme Todorov, Kniess e Chaves (2013), dentre as

competências que se acentuam no decorrer da prática com a sustentabilidade estão: o domínio de recursos de comunicação; habilidade com modelos inovadores de gestão; gerenciamento de informação; criatividade e adaptabilidade; dentre outros. Dessa forma, conforme afirma a Docente 2, o secretário pode influenciar diretamente os colegas na adoção de ações sustentáveis. Para a entrevistada:

[...] Tem aquelas pessoas que vão economizar por consciência, e tem aquelas que vão fazer porque está na lei, está na política e tem que fazer. Então o nosso papel é fundamental e a gente tem muito a contribuir dentro do meio. [...] O profissional de secretariado com essa polivalência, consegue muito bem trazer para si, **trabalhar a conscientização dentro da organização**, ele está sempre atento a tudo que está acontecendo. [...] essa visão panorâmica dentro da organização, nos permite enxergar esses pequenos detalhes, porque nós ficamos atentos a tudo, diferente de às vezes um gerente, um gestor que às vezes está focado em outras questões e não está vendo os detalhes (D2, 2019).

A polivalência da profissão, citada pela Docente 2, está em concordância com o que afirmam Neiva e D'elia (2014) e Santos (2020). Conforme as autoras, a atuação polivalente desse profissional, permite com que esse atue como facilitador na tomada de decisão nas organizações.

Contribuindo com a discussão, a Docente 9 também menciona a polivalência do profissional:

O profissional de **secretariado é interdisciplinar, polivalente**, que está ali na empresa como braço direito, assessorando o chefe então, ele pode entrar em várias etapas. Tanto contribuindo para dar uma sugestão de design, até trazendo essa temática, ou questão de, em eventos que trabalha bastante, que tipo de materiais, etc. [...] na função de assessorar, seria mais dar esses toques em relações a reciclagem, a reutilizar, a produtos que são melhores, às vezes optar pelo papel em vez de plástico, coisas mais simples assim, mas que já fazem a diferença [...] (D9, 2019, grifo nosso).

Nesse cenário de possibilidades diferentes de atuação, convém relembrar o que afirmam Andrade e Tachizawa (2012), de que a expansão da consciência coletiva, demanda um novo posicionamento das organizações e de seus funcionários frente aos problemas ambientais. Assim, é importante que os secretários se readaptem nesse processo.

A Docente 3 demonstra concordar com essa fala ao afirmar que a “[...] **gestão de resíduos** seria algo fundamental, básico para o Secretário executivo e aí ele pode transportar isso para várias faces do seu trabalho” (D 3, 2019). Como exemplo de ações básicas passíveis de serem realizadas por este profissional, a professora cita a redução na utilização de materiais descartáveis e a diminuição de impressões desnecessárias, trazendo como exemplo a utilização da gestão eletrônica de documentos.

Na fala da Docente 1, fica evidente a percepção de que o espaço de convívio social, deve ser moldado por profissionais conscientes de sua relação para com o meio ambiente, e essa consciência, precisa ser guiada no momento da formação desse profissional. Pois conforme afirma, nos cursos de SE deve-se abordar “[...] a **construção do ser social nas interrelações**, porque nós temos muito, é bastante eminente isso na nossa atuação. Nós nos relacionamos com praticamente todas as pessoas dentro do nosso convívio organizacional, isso é muito importante” (D1, 2019, grifo nosso).

Pelo exposto, confirma-se o que apontam Mesquita, Oliveira e Sequeira (2019), de que é fundamental preparar adequadamente os profissionais, de acordo com as mudanças pelas quais perpassam as formas de gestão organizacional. As autoras ressaltam que é primordial que os governos, escolas e educadores, compreendam as relações de trabalho e demandas organizacionais atuais e futuras, para preparar profissionais que possuam as competências necessárias para atender às demandas organizacionais.

Chama-se atenção para o que afirma Reigota (2017), de que a EA sozinha não é capaz de resolver a complexa problemática ambiental do planeta, contudo, pode servir de propulsora para isso, visto que busca a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. Desse modo, os resultados da EA podem não ser imediatos, mas serão perceptíveis com o passar dos anos, tornando-se concretos.

Nesse aspecto, essa pesquisa buscou também investigar as docentes sobre as políticas de EA e o conhecimento das investigadas referentes a essas legislações, conforme descrito no próximo tópico.



## 7.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A formação de políticas públicas voltadas ao meio ambiente e à EA no Brasil, ganharam força em meados dos anos 1960, moldadas pelo contexto capitalista de reestruturação da globalização e sob uma perspectiva neoliberal. Nesse contexto, atribuiu-se ao Estado uma responsabilidade mínima de intervenção nas questões ambientais. Conforme citado no ProNEA:

Cabe a cada um dos sistemas sociais o desenvolvimento de funções de acordo com as suas atribuições específicas, respondendo às múltiplas dimensões da sustentabilidade, buscando superar os obstáculos da exclusão social e da má distribuição da riqueza produzida no país. É preciso ainda garantir o efetivo controle e a participação social na formulação e execução de políticas públicas, de forma que a dimensão ambiental seja sempre considerada (BRASIL, 2005a, p. 18).

Assim, esse tópico busca explicar algumas dessas questões, de modo a atender dois dos objetivos específicos dessa tese, quais sejam: realizar um levantamento quanto ao conhecimento das professoras sobre as legislações de EA vigentes, e entender como percebem a obrigatoriedade de explanação das temáticas ambientais no curso de SE.

A elaboração da categoria final, é resultado das categorias iniciais e intermediárias, listadas no Quadro 21.

Quadro 21 - Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria “Políticas de educação ambiental”

Freq.	Categorias iniciais	Categorias intermediárias
73%	Desconhecimento sobre as legislações	Conhecimento acerca das legislações de educação ambiental vigentes
45%	Adequação das matrizes curriculares	
36%	Portaria de inclusão da temática	
64%	Obrigatoriedade é importante, pois conduz à ação	Obrigatoriedade das políticas de educação ambiental no ensino
45%	Obrigatoriedade é ineficiente, pois não gera resultados efetivos	
27%	Primeiro surge a imposição, depois se pensa como fazer	
18%	No Brasil coisas funcionam quando obrigatórias	Educação ambiental na universidade
45%	Despreparo docente e falta de carga horária	
36%	Conteúdos assimilados com a prática profissional	
36%	Necessário treinamento aos docentes	
27%	Conscientização para compreensão de conteúdos	
27%	Interdisciplinaridade	

Fonte: Elaboração própria (2021).

A frequência das análises apontadas na síntese de progressão das categorias, demonstra que a maior parte das docentes (74%), afirmam

desconhecer quais são as legislações que tratam sobre a EA. Esses resultados podem ser visualizados no tópico seguinte.

### 7.2.1 Conhecimento sobre legislações de educação ambiental

Partindo da importância dos cursos se adequarem às políticas, as docentes investigadas foram questionadas com relação ao seu conhecimento sobre as legislações existentes, que versam sobre EA, momento no qual a maior parte das respondentes (73%), afirmou que não as conhecem e nunca leram sobre o assunto. Três docentes mencionaram conhecer apenas as regulamentações que determinam a inserção da temática nas matrizes curriculares dos cursos, conforme apontado pela Docente 11 e citado na fala da Docente 10: “Alguma coisa sim. O que vem no curso” (D10, 2019).

No depoimento da Docente 3, esse fato fica perceptível quando esta afirma que: “A única coisa que sei é que veio uma portaria que pedia a inclusão nos cursos. Lembro que quando eu tive contato com isso foi na reunião e saber que ‘olha, veio essa portaria e agora nós vamos ter que lidar com isso’, mas não li” (D3, 2019). Da mesma forma, conforme afirmado pela Docente 6: “Não tenho lido. Sei que existem, já me foram passadas para ler, mas ainda não cheguei lá”.

Para além disso, as professoras demonstraram não conhecer muitas informações sobre as legislações. Contudo, na fala da Docente 9, essa assume lembrar da menção de algumas legislações em sua formação de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme afirmou: “Não. Eu não as conheço ainda, preciso sim ir atrás [...] eu sei que têm várias legislações a respeito de reutilizar a água, a matéria-prima, não poder jogar direto no meio ambiente, lá eu sei que tem várias legislações” (D9, 2019).

A fala da docente está em consonância com os resultados apontados por pesquisa realizada por Reigota (2010), na qual o autor aponta que grande parte dos professores por ele investigados, compreende o meio ambiente de maneira espacial. Ou seja, na fala da Docente 9, percebe-se a preocupação voltada para as legislações que buscam a preservação dos recursos naturais. Paralelamente, Reigota (2010) também afirma que essas concepções, estão em grande parte, voltadas para a realidade cultural em que o indivíduo está inserido.

Chama-se atenção para uma colocação feita pela Docente 10, que afirma: “[...] a gente sabe que é importante, a gente sabe de tudo isso, mas não para pra reestruturar todo um plano de trabalho nosso, voltado a isso”. Demonstra-se aqui, que a professora se preocupa e entende a importância da inserção dos conteúdos nos currículos, contudo, alerta-se para o fato de apesar de existir uma preocupação, os cursos nem sempre adequam seus PPCs.

Em suma, os resultados apontam para um desconhecimento da maioria das docentes (73%), em relação às legislações votadas para o meio ambiente. Compreende-se que conhecer as políticas de EA, é de fundamental importância para o estabelecimento de currículos condizentes com as necessidades apontadas nas regulamentações.

Conforme declara Batista (2017), as políticas de EA estabeleceram um desafio às instituições de ensino, de formar cidadãos com consciência crítica frente à cidadania. No entanto, se aqueles que têm o papel de transmitir conteúdos no ambiente educacional (nesse caso, os docentes), não possuem conhecimento sobre determinadas temáticas, como estariam aptos a repassar esses temas? Entende-se que nesse momento, o papel da IES se faz crucial no que tange à formação dos docentes.

Para além dessas reflexões, buscou-se analisar como as professoras compreendem a obrigatoriedade de se incluir determinadas temáticas no ensino superior.

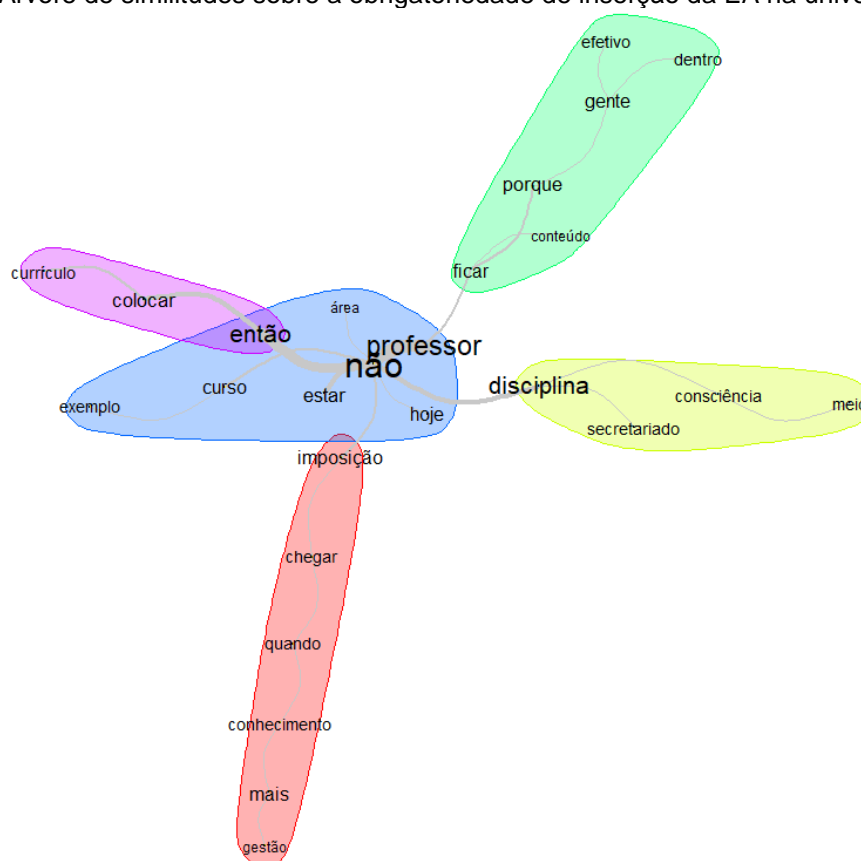
### 7.2.2 Obrigatoriedade de conteúdos nos cursos de graduação

No que concerne à obrigatoriedade da inserção das temáticas ambientais nos cursos de nível superior, conforme determinado por lei, as percepções das docentes apontam para três inclinações. Algumas docentes enxergam a obrigatoriedade como positiva, visto que, de acordo com essas, no Brasil, as pessoas apenas realizam ações colaborativas com a sociedade se houver uma punição no contexto. Outras, afirmam que essa obrigatoriedade é negativa, visto que não gera resultados efetivos. E ainda, algumas docentes consideram que a imposição é importante, porém não é efetiva, visto que, para que se obtenham os

resultados desejados, é necessário dispor de ferramentas para tal, tais como a formação dos docentes.

A árvore de similitudes expressa na Figura 15, demonstra as respostas das educadoras, no que se refere à obrigatoriedade das legislações.

Figura 15 - Árvore de similitudes sobre a obrigatoriedade de inserção da EA na universidade



Fonte: Elaboração própria (2021).

O elemento central das ramificações apresenta o termo “não”, o que demonstra um predomínio de respostas que levantam pontos negativos na obrigatoriedade de inserção de conteúdos. Existe uma preocupação evidente, relativa ao papel do professor nesse processo, e como destaque, aponta-se o termo “disciplina”, ligado às respostas em que as docentes afirmam ser positiva a inserção dos conteúdos nos cursos, em busca de desenvolver uma consciência sobre meio ambiente nos estudantes.

Isso, está de acordo com os resultados obtidos com o primeiro grupo de respostas, no qual encontra-se a Docente 4, que afirma que a imposição da lei é vista “[...] de forma positiva.” Contudo, alerta para o fato de que “[...] muitas

informações chegam desencontradas pela falta do conhecimento ideal sobre o assunto” (D4, 2019). Ademais, algumas docentes, apesar de compreenderem a obrigatoriedade como importante, citam a dificuldade que teriam em desenvolver a temática em sala de aula, conforme aponta a Docente 1:

Eu a vejo como importante, porém **eu não saberia como colocá-la**, então assim, a importância se daria também sob análise de outros conceitos, de outras disciplinas ou de outros conteúdos interdisciplinares em que a gente tivesse, para ver em quais momentos de fato isso poderia ser colocado de modo também a englobar outras questões. **Não só focar em um tema em detrimento de outros**. Sabemos que na nossa **formação tão multidisciplinar**, isso é importante (D1, 2019, grifo nosso).

Na fala dessa professora, demonstra-se novamente o que afirmam Neiva e D'Elia (2014), de que o profissional de secretariado é polivalente e que atua em diversos ramos organizacionais. Assim, é importante que sua formação seja da mesma forma multidisciplinar. Contudo, trabalhar de forma multidisciplinar não se torna uma atividade simples, quando se trata de abordar conteúdos desconhecidos.

A Docente 6, da mesma forma, aponta para um olhar voltado para a inserção de conteúdos diversificados na formação dos estudantes. Portanto, defende como positiva a ideia da obrigatoriedade de se trabalhar determinados temas:

Eu acho que a educação está tão falha de uns anos pra cá, que tudo o que você agrega a uma pessoa, a um ser humano dentro de uma instituição educacional, é importante. E eu vejo os alunos hoje não têm muita consciência de estar poluindo o ar de quem respira, eles não estão nem aí, e eu acho que é necessário sim. [...] Essa obrigatoriedade é super importante, porque pelo mínimo que se aprende, se aprende alguma coisa (D6, 2019).

Como proposto na Agenda 21, o ensino sobre o meio ambiente deve abordar tanto o desenvolvimento físico e biológico, quanto o humano e o socioeconômico, integrando-se em todas as disciplinas (ONU, 1992, p. 355). Nesse aspecto, conforme apontado por essas docentes, a obrigatoriedade da legislação traria consigo o cumprimento das políticas de EA.

Além disso, a Docente 7 menciona a imposição de conteúdos como importante, pois de acordo com ela, no país existe uma cultura de cumprir apenas o que é necessário, conforme segue: “Infelizmente aqui **no Brasil as coisas só**

**funcionam quando se tornam leis**, ou quando são obrigadas. **Acho importante**, não sei se isso acontece em todos os cursos mesmo havendo essa obrigatoriedade [...]” (D7, 2019). De modo semelhante, a Docente 8 corrobora afirmando que no Brasil é necessária a existência de leis para que se cumpram algumas demandas:

No **Brasil tudo funciona na base da lei**, se é que funciona muito bem. Nem toda a legislação brasileira é seguida à risca, mas se tiver uma obrigatoriedade para discutir esses assuntos, os professores com certeza vão procurar trazer o melhor e mais atual conteúdo possível para apresentar. Acho que essa **obrigatoriedade traz um senso de responsabilidade maior** (D8, 2019).

A Docente 8 afirma ainda que, a imposição determinada nas legislações, gera um senso de responsabilidade nas pessoas, portanto, entende como importante que seja trabalhada no ensino superior. Complementando essa fala, a Docente 9 também afirma que a obrigatoriedade é positiva:

Acho importante, acredito que precisa sim vir, é uma coisa que demorou para que a gente se atentasse a isso, e trouxesse dessa forma dentro da universidade. Tanto que quando entrei na instituição, a primeira coisa que a coordenadora do curso me falou foi a respeito dessa legislação, me falou que a gente precisa trabalhar isso dentro do curso [...] (D9, 2019).

Esse ponto de vista, demonstra que existe uma preocupação por parte da coordenação do curso, em inserir as temáticas ambientais no currículo. Resultado semelhante é apontado na fala da Docente 11, que afirma:

Quando eu era coordenadora do colegiado, a gente tinha um prazo para adequar os currículos, então eu participei dessa adequação. Nós pegamos outros modelos, de outras instituições que já tinham implementado. Foram longos dias de discussão na pró-reitoria de graduação, nos conselhos e nas câmaras de graduação, então não foi uma coisa pensada por mim, foi algo coletivo, de todos os 53 colegiados (D11, 2019).

Provavelmente essa necessidade tenha sido apresentada, tendo em vista o processo pelo qual as IES perpassam, com relação ao credenciamento realizado pelo governo do Paraná (PARANÁ, 2017b). Acredita-se assim, que talvez sem a existência da obrigatoriedade da legislação, as docentes não visualizariam a necessidade de trabalhar conteúdos voltados ao meio ambiente nos cursos de SE.

Por outro lado, os resultados apontam para um segundo grupo de docentes que encaram a obrigatoriedade como ruim, porém necessária, como é o caso da Docente 2, que afirma:

Eu penso que tem que haver uma conscientização, porque **enquanto as pessoas não enxergarem a necessidade**, enquanto elas não verem, **não perceberem o quanto isso impacta na sociedade**, vai ser mais uma coisa que **tem que descer goela abaixo e vou fazer porque tem que fazer**, e assim, não é ele que vai fazer, então é por isso que ele (governo) estipula uma regra assim e a partir do momento que você se conscientiza, isso começa a ser diferente. E até mesmo por algumas coisas, dando exemplos [...]. Então **só criar, ter a lei, eu acho que não surte efeito**. Tem que mostrar (D2, 2019).

Na fala da professora, evidencia-se uma preocupação que permeia em torno da efetividade de uma lei que é imposta, sem que as pessoas antes compreendam a necessidade de se estudar a temática ambiental. Na fala dessa docente, percebe-se uma inclinação das RS de EA voltada para a consciência, no sentido de que a partir do desenvolvimento da consciência sobre a importância de se trabalhar as temáticas ambientais, quebram-se paradigmas existentes na sociedade (FREIRE, 1979).

Na resposta da Docente 3, percebe-se uma opinião semelhante sobre a obrigatoriedade:

Eu não acho que você vir para alguns cursos, ou para todos os cursos e dizer 'então vocês têm que colocar isso a partir de agora na ementa de vocês. Tem que passar para os alunos de vocês'. Então eu acho que **toda a obrigatoriedade é ruim**, nesse sentido. Porque **ela não te dar um tempo para se preparar, ela não te dar uma preparação** (D3, 2019, grifo nosso).

Novamente a preocupação sobre a formação do corpo docente para trabalhar temáticas impostas, é levantada. Coimbra (2011), faz um alerta sobre esse aspecto, ao afirmar que existe uma lacuna na formação dos docentes universitários para trabalhar com essa temática em sala. O que ocorre, é que muitos desses conteúdos, acabam sendo trabalhados pelos docentes com base em conhecimentos que eles próprios buscam, muitas vezes oriundos de representações de senso comum, ou por meio de tópicos apreendidos com o auxílio das mídias digitais e canais abertos de comunicação.

Por outro lado, aponta-se para um terceiro grupo de respostas, nas quais as docentes demonstram a obrigatoriedade como importante, porém não efetiva. A exemplo da Docente 10, que menciona:

Então, a lei existe, mas ao mesmo tempo ela não nos protege. Então está aí, obriga que nós façamos tudo isso, mas hoje **não tem retorno** lá de cima, **para dar essa proteção, ou até mesmo recursos**, para que a gente faça de maneira consciente. [...] Então as pessoas fazem a lei muito bonitinha, mas no entanto, essa lei não está nos protegendo. **O discurso é bonito, mas na prática, eu não vejo nenhum resultado** assim grande. [...] Então eu acho que nós também não fazemos a nossa parte como cidadãos, nós não cuidamos, não somos educados culturalmente para isso, não temos consciência da importância de tudo isso, só que o órgão público também falha muito [...] (D10, 2019, grifo nosso).

No excerto da professora, chama-se a atenção para a opinião de que na teoria, a ideia de inserção de temáticas ambientais no ensino é interessante. Contudo, existem falhas por parte do poder público em subsidiar os instrumentos necessários para tal. A Docente 10 também expressa descontentamento frente à essa questão, quando afirma que “[...] é importante, faz parte de um contexto, mas também **as Universidades não receberam nada para estar fazendo isso**. Então realmente não há, apesar da palavra que seja obrigatório, mas também **não vem contrapartida** do governo [...]” (D10, 2019, grifo nosso).

Nesse cenário, apesar de entender a obrigação da explanação da temática como importante, a Docente 5 alerta para o fato de que é necessário além de tudo, que o governo subsidie os recursos necessários para a execução e aplicação desses conteúdos. Conforme apontou:

Eu acho importante. Acho que faz parte desse processo de inclusão. [...] Acho que **tudo que parte do governo, primeiro vem a imposição, para depois se pensar como se faz**. Vou precisar, vou dar a opção dos alunos terem aula de Libras, mas vai precisar de professores para isso, **vai precisar de estrutura da Universidade**. Então primeiro se impõe, depois pensa como faz, e depois nessa do ‘pensar como faz’, não acontece. **Aí só fica lá no papel para ‘inglês ver’ né?! Aí as coisas não acontecem dentro da universidade, é sempre assim. Isso é um problema, sem dúvida. A imposição é positiva, mas a forma como ela é feita, é um problema** (D5, 2019, grifo nosso).



A Docente 5 afirma a importância de que o discurso esteja sempre alinhado com a prática, chamando novamente atenção para que antes da imposição de um determinado tema, o governo encontre maneiras de executar os ideais na prática.

Nessa mesma perspectiva, a Docente 3 afirma que a abordagem da temática ambiental é positiva, contudo, explica que na prática, as ementas das disciplinas já estão saturadas de conteúdos e isso causa resistência por parte dos professores em acrescentar outros temas. Essa inserção, torna-se ainda mais difícil, quando os professores não compreendem o conteúdo. Ademais, a Docente 3 levanta o questionamento: “[...] até que ponto o aluno vai conseguir transferir isso para a sua prática?” (D3, 2019).

Conforme consta nas DCN, a EA: “[...] envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (BRASIL, 2012b, p. 2). Nesse aspecto, se a prática docente deve envolver tantas variáveis, espera-se que o empregador, nesse caso o governo do Paraná e suas IES, preparem os professores e as instituições para as atividades exigidas.

Conforme citado pela Docente 3:

Então, se o governo dissesse, ‘olha a gente está com esse projeto e nós gostaríamos que ele fosse implementado, vocês acham que funciona na universidade?’ Se a universidade pudesse adaptar aqui para a sua realidade, e aí **colocar em ação, aí vejo como uma coisa positiva** [...] talvez eles pensem, ah é obrigatório porque é uma necessidade e nós detectamos uma importância. Ok. **Mas aí você só colocar isso como obrigatoriedade, ela não te gera resultados** (D3, 2019, grifo nosso).

Nesse cenário, a Docente 3 aponta que deve existir, antes de tudo, uma conscientização da importância de se preservar o meio ambiente. Não apenas por se tratar de uma temática obrigatória, mas pela importância em si atribuída. A partir disso, a entrevistada questiona:

[...] o que vai acontecer com essa obrigatoriedade? **Vai ser uma obrigatoriedade ineficiente, inexpressiva**, porque se eu chegasse para um professor de Direito, ele vai ter o conhecimento das leis. Mas e um professor específico de Secretariado? Por exemplo, como eu, na minha formação, nunca tive nada, então eu vou estar lá com 20 horas em sala de aula, vou ver o ponto lá do

programa 'práticas ambientais', o que que eu vou fazer? **Vou fazer uma coisa muito rasa** (D3, 2019, grifo nosso).

Essas colocações, apontam para a existência de diversos problemas advindos da obrigatoriedade de inserção de conteúdos de maneira superficial. Apenas mencionar esses temas para atender às legislações, não se torna eficiente do ponto de vista do processo de aprendizagem. Os alunos estariam vivenciando temáticas, por vezes rasas, e que não fariam sentido para sua atuação profissional.

A Docente 11, da mesma forma, demonstra indignação com a imposição dos conteúdos:

Quando chegou a imposição da lei, eu fiquei muito brava, porque não é a primeira que o estado faz, ou que o governo federal faz para nós [...] então **há muitas imposições, sem a materialidade**, por exemplo [...] gestão ambiental, [...] eu não tenho professor. Então a gente vai colocando tudo dentro de uma disciplina, onde cabe, e aí você coloca um professor que não é capacitado para isso. [...] é importante, é! Só que **do jeito que é colocado, não é efetivo, é 'para inglês ver'**. [...] Então é para preencher uma **lacuna que está imposta por uma resolução**. Acho que **isso não é efetivo** (D11, 2019, grifo nosso).

Corroborando com outras professoras, essa fala demonstra que na visão da entrevistada, imposições de conteúdos determinados pelas políticas, na prática, não ocorrem de maneira efetiva. A Docente 11 vai além em sua resposta, ao afirmar que temas explanados de maneira errônea, podem inclusive causar prejuízos na aprendizagem:

Acho que **do jeito que o aluno está, ele pode ter uma pequena consciência**, pode ser que com a disciplina, se for ministrada por um docente que não tem o conhecimento, de repente ele **pode sair com uma visão mais truncada** de quando ele chegou. Porque na verdade quando se fala assim hoje no geral, quando se fala de meio ambiente ou sustentabilidade, as pessoas pensam só em reciclagem, em lixo, e a gente sabe que isso é um conhecimento mais amplo, uma visão mais macro. Envolve até os meios de produção. Mas as pessoas não têm essa consciência e eu acho que **isso não vai resolver com a imposição** de uma disciplina **sem ter a contratação de um profissional adequado** para ministrar (D11, 2019, grifo nosso).

Pelo exposto, pode-se afirmar que a forma como as legislações de EA são implementadas, por meio de uma imposição e obrigatoriedade, não é efetiva.

Contudo, compreende-se que as políticas para o meio ambiente são importantes e que, conforme colocado por algumas das docentes, determinadas questões no Brasil, apenas são realizadas quando se tornam leis. Nesse aspecto, de certa forma, impor conteúdos se torna interessante do ponto de vista de que, caso não houvesse a obrigatoriedade, provavelmente temáticas tão importantes não seriam abordadas no ensino. Porém, os resultados apontam que, da forma como ocorre na prática, não se refletem resultados efetivos para a educação superior.

Para que essas discussões sejam palpáveis nos cursos, é imprescindível que o poder público forneça os subsídios necessários para tal. Em primeiro lugar, dentre as preocupações demonstradas pelas docentes investigadas está a formação dos professores. Se o docente não possui formação em uma determinada área, o que se espera da transmissão desses conteúdos por parte dele? Com essa afirmação, não se pretende atribuir a responsabilidade exclusivamente ao docente, se não, ao poder público formador das políticas e diretrizes que devem ser seguidas pelos profissionais contratados.

Nesse cenário, o educador deve portar-se como o detentor do conhecimento dos quais nunca estudou, não foi treinado e tampouco preparado. Para suscitar aprofundamento nessas discussões, o tópico seguinte explana a relação da formação para EA dos professores investigados.

### 7.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo preconiza a PNEA: “a dimensão ambiental **deve constar dos currículos de formação de professores**, em todos os níveis e em todas as disciplinas.” (BRASIL, 1999, grifo nosso). Assim, a política estabelece que os docentes devem receber formação complementar em suas áreas de atuação. Da mesma forma, também as normas estaduais para a EA no estado do Paraná, estabelecem que os profissionais da educação devem receber formação continuada para estarem aptos a desenvolver as temáticas obrigatórias no ensino (PARANÁ, 2013a, p. 4).

Contudo, conforme afirmam Galvão, Magalhães Júnior e Lorencini Júnior (2017), os professores em sua prática são constantemente confrontados com uma diversidade de conteúdo, porém, nem sempre recebem uma definição clara de como integrá-los na atividade educativa. Tal realidade foi encontrada também nas

IES investigadas, o que ficou evidenciado nas falas de algumas docentes. Esse cenário não é favorável visto que pode propiciar o desenvolvimento de abordagens inadequadas no processo ensino-aprendizagem da EA.

Nesse contexto, esse tópico busca atender a um dos objetivos específicos dessa tese, que é compreender o processo formativo e o preparo das docentes no que se refere a formação ambiental. Para elaboração da categoria de análise aqui descrita, os resultados das entrevistas foram categorizados por meio da síntese de progressão, descrita no Quadro 22.

Quadro 22 - Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria “Formação docente em educação ambiental”

<b>Freq.</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias intermediárias</b>
55%	Ausência da temática ambiental na graduação	Formação em Secretariado Executivo
27%	Gestão de resíduos de forma transversal	
27%	Contato com a temática na prática profissional	
9%	Visita técnica em empresa de gestão ambiental	
64%	Direcionamento aos docentes	Percepção frente à necessidade de ministrar conteúdos relacionados ao meio ambiente
36%	Carência de formação na área ambiental	
36%	Relação entre o secretário e a sustentabilidade	
18%	Temática não é abordada no curso	
82%	Promover capacitação docente	Demandas às instituições de ensino acerca da formação docente
45%	Conscientizar os docentes	
36%	Elaboração de currículos interdisciplinares	
27%	Carga horária e estrutura para aprofundar temas	
18%	Inserir práticas para promover mudança cultural	
45%	Visão panorâmica e multifuncional nas organizações	
45%	Trabalhar a conscientização nas organizações	
36%	Gestão de resíduos e economia de recursos	
36%	Secretário é exemplo nas organizações	
36%	Conhecimentos em sustentabilidade	
18%	Gestão ambiental sustentável e ética	

Fonte: Elaboração própria (2021).

Pela frequência das falas das docentes no que se refere à formação de graduação, 55% das entrevistadas afirmam não lembrar de terem tido contato com conteúdos de EA. Esses resultados podem ser visualizados nas falas das professoras no próximo tópico.

### 7.3.1 Formação em secretariado e relação com educação ambiental

Partindo-se da premissa de que a formação se configura como uma condição permanente ao profissional docente, buscou-se por meio dessa investigação, caracterizar a formação das 11 professoras entrevistadas. Compete aqui destacar,

que inexistente uma legislação específica que molde a prática do ensino superior, todavia a LDB cita que a preparação dos docentes para essa modalidade de ensino, deve ser buscada prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado (BRASIL, 1996a).

Nesse aspecto, realizou-se um levantamento a respeito da formação das docentes participantes da pesquisa. Em nível de graduação, todas as professoras são bacharéis em SE. Quanto à pós-graduação, todas são especialistas e 55% são mestres, contudo, apenas 27% possuem titulação de doutorado, conforme demonstrado no Quadro 23.

Quadro 23 - Titulação das docentes investigadas

Docente	Especialização	Mestrado	Doutorado
D1	Educação Profissional e EJA	Estudos da Linguagem	Estudos Linguísticos
D2	MBA Executivo - Gestão Empresarial EAD e as Tecnologias Educacionais	-	-
D3	Marketing in a Digital World	Letras	Letras
D4	Planejamento e Organização de Eventos	-	-
D5	Gestão Empresarial com ênfase em Marketing e RH	-	-
D6	Administração de Marketing Propaganda Filosofia Moderna e Contemporânea: aspectos éticos	Sociologia e Direito	-
D7	Gestão Contemporânea de Recursos Humanos Docência no Ensino Superior	-	-
D8	Gestão Empresarial com ênfase em Marketing e RH Docência do Ensino Superior	-	-
D9	Gestão Hospitalar e de Clínicas	Administração	-
D10	Gestão Contemporânea de Recursos Humanos Educação Especial Inclusiva	Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias	-
D11	Consultoria Empresarial	Educação	Estudos da Linguagem

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Analisando o Quadro 23, pode-se perceber que a formação das entrevistadas é multidisciplinar, com destaque para a área de Letras e em segundo lugar, para formações voltadas à gestão organizacional. A análise dessa formação, é fundamental para se compreender as representações dessas docentes sobre as temáticas voltadas à EA. Isso porque, a formação docente generalista pode acarretar insegurança por parte dos educadores, no que se refere à prática de ensino em áreas que não possuem domínio ou formação.

Quando questionadas se em algum aspecto de sua formação escolar as entrevistadas tiveram contato com EA, estas citaram casos isolados de temáticas abordadas no decorrer de sua formação básica, ou mesmo em nível de pós-graduação. Contudo, especificamente na formação enquanto bacharel em SE, apenas uma das entrevistadas menciona lembrar de uma experiência no decorrer da graduação, que foi por meio de uma visita técnica em “[...] uma grande empresa de produtos agrícolas” (D4, 2019). O restante das respondentes, afirma não recordar ou não ter visto essas temáticas inseridas nos conteúdos ministrados nas disciplinas do curso.

Tal resultado pode estar atrelado ao fato de que, na época em que essas professoras cursaram SE, a temática de EA não estivesse em pauta nas discussões no ensino superior e, provavelmente, a formação na graduação ocorreu anteriormente à publicação das legislações de EA. Paralelamente, nas falas das docentes, pode-se perceber que todas apontam carência de conhecimentos em EA, o que na concepção delas, dificulta a inserção das temáticas nas discussões em sala de aula. Quando questionadas se sentem falta de conteúdos de EA para sua atuação enquanto professoras nos cursos de secretariado, algumas respondentes afirmaram sentir falta de compreender o tema, conforme exposto na resposta da Docente 2:

Sim. Sinto. Tenho uma certa afinidade com essa questão de sustentabilidade e de me preocupar, mas isso é meu. Com a preparação que tive na graduação, com certeza me deixaria manca assim para passar alguma coisa. [...] Então acho que **uma formação** nesse sentido **é importante**, uma **preparação** sob que forma você pode trabalhar a conscientização para que ela fique efetiva. Porque não é só ir lá e falar ‘economiza que você ajudará o meio ambiente’. Não. **Você tem que ir lá e se certificar de que isso vai incorporar um hábito**. Porque a educação ambiental é um hábito (D2, 2019, grifo nosso).

Na fala da Docente 2, fica também evidente que essa formação deve possibilitar ao professor, subsídios teóricos para que seja capaz de fomentar nos alunos uma conscientização ambiental efetiva. Ainda, na resposta da Docente 3, enfatiza-se a necessidade de buscar informações extras para suprir a falta de conhecimento na área, não proporcionada no decorrer de sua formação:

Do que estudei, não consigo aproveitar nada, mas acho que às vezes se algum professor tivesse mostrado algum link possível, eu poderia hoje mostrar aos meus alunos esses links. Agora hoje tenho que elaborar os meus. **Então não tenho essa base que eu já poderia utilizar, preciso correr atrás.** [...] Acho que eu poderia aprofundar isso muito mais, coisa que realmente não faço. Talvez se fosse uma disciplina específica, aí não tenho nem ideia de como funcionaria (D3, 2019, grifo nosso).

Todavia, a Docente 5 afirma não sentir falta desses conteúdos, pois no curso em que atua, não se trabalha essa temática nas ementas das disciplinas:

**Não sinto porque a nossa grade não pede muitas coisas a respeito de educação ambiental.** A gente acaba passando alguma coisa para o aluno, porque você vai estudando e vai vendo aqui que dentro de processos administrativos, essa já é uma prática importante. Mas não que eu tenha tido na graduação e nem antes, mas como a gente vai estudando e vendo os artigos... dentro da pós-graduação eu tive uma disciplina que falava sobre meio ambiente. Então aí você acaba replicando alguma coisa, com conteúdos assimilados a esse processo (D5, 2019, grifo nosso).

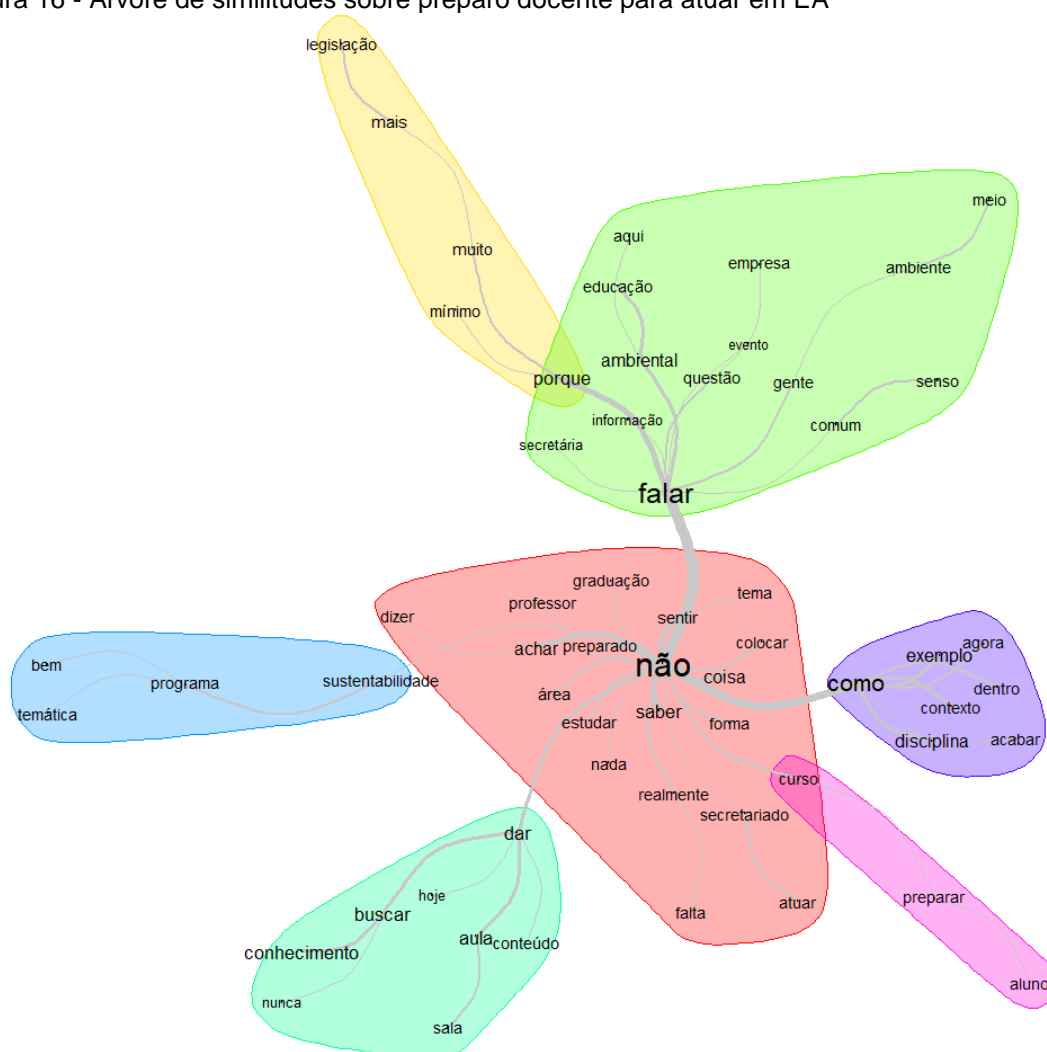
Do mesmo modo, a Docente 6 também afirma não sentir falta em não ter vivenciado esses conteúdos quando da sua formação, quando cita: “Sinceramente, não sinto falta não. Para a docência, não sinto diferença” (D6, 2019). Essa fala provavelmente esteja diretamente relacionada ao fato de que os cursos em que atuam, não abarcam essas temáticas em suas grades curriculares.

Considera-se contudo, que os profissionais de SE em suas atividades diárias nas organizações, possuem relação direta com a sustentabilidade, conforme exemplificado no estudo de Santiago, Rocha e Sanches (2018). Isso, afirma a necessidade de que os profissionais formados adquiram conhecimentos de EA no decorrer de sua formação. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que seus docentes estejam capacitados para atuar com essas temáticas.

### 7.3.2 Preparo para abordar educação ambiental na prática docente

Com relação ao preparo para atuar com a temática de EA em sala de aula, nas respostas das docentes fica evidenciado por meio da árvore de coocorrências expressa na Figura 16, a palavra “não”.

Figura 16 - Árvore de similitudes sobre preparo docente para atuar em EA



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme demonstrado na árvore de similitudes, a maioria das docentes afirma não estar preparada para trabalhar a temática de EA em sala de aula. Percebe-se que as ramificações das coocorrências, demonstram muitas dúvidas entre as docentes, dentre as quais, os conteúdos que deveriam ser trabalhados. Algumas sugerem a inserção das temáticas de forma transversal, conforme demonstrado no agrupamento de cor roxa. Já no *cluster* “falar”, aparecem termos voltados para as organizações e o papel do secretariado nesse contexto.

Conforme Lopes e Ponciano (2020), a docência envolve quatro dimensões: saber, fazer, dever e prazer. Essas dimensões são intercomplementares e interdependentes, e têm relação direta com os domínios da ética, da técnica, da estética e do conhecimento. Essas variáveis alicerçam as ações humanas e auxiliam na construção de soluções para os problemas da sociedade.



Freire (1996, p. 13) já afirmava:

É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nesse cenário, se faz relevante compreender a realidade do preparo das docentes para atuar com a temática da EA em sala de aula. Isso porque, de acordo com Lopes e Ponciano (2020), a formação docente deve integrar responsabilidades, habilidades e motivação. Contudo, os dados apontam para uma realidade alarmante, na qual a maioria das entrevistadas não se sentem seguras para essa atuação, o que fica comprovado nos relatos e pode ser um fator considerado negativo para a qualidade do ensino.

A exemplo, conforme afirma a Docente 1, seria necessário mais preparo: “Eu precisaria ler, precisaria entender em que momentos do currículo [...] precisaria de primeiramente de um estudo e pesquisa sobre isso, isso não poderia ser feito à revelia (D1, 2019). Essa preocupação também é levantada pela Docente 3, que afirma que seria necessário mais estudo, pois o que ela acredita saber sobre o tema pode não estar completamente correto, conforme aponta:

O mínimo que vou ter que fazer é entender o que é a educação ambiental. Porque assim, **o que estou aqui falando** para você é de ‘achismos’ que **podem até ser parte de senso comum**. Agora se fosse para sala de aula, eu teria que estudar, para falar, olha gente educação ambiental é isso e a partir disso, como é que a gente vai levar para o nosso contexto que é o empresarial, a prática. Mas não me sinto preparada hoje assim, iria lá no máximo fazer uma coisa de um lance [...] **não vou** lá na sala de aula **falar uma coisa da minha cabeça** (D3, 2019, grifo nosso).

Alguns conteúdos, como o caso da EA, surgiram enquanto discussões nos cursos apenas após o processo de credenciamento das IES. Esse fato causa um estranhamento por parte das docentes, que sabem que poderão em um futuro próximo, ter que incluir essa temática em suas disciplinas. A resposta da Docente 5, demonstra claramente essa preocupação:

Não. De forma alguma. [...] Agora **se tivesse que de uma hora para outra** começar a **atuar como disciplinas voltadas para o meio ambiente**, ia ter que **buscar algum conhecimento por fora**, porque você pode pegar na internet, artigos, assuntos e estudos falando sobre as práticas ambientais, mais quando você partir para uma legislação, você vai dar uma informação dessa sem ter conhecimento? É um tiro no pé. É difícil, acho que **é complicado**, é uma responsabilidade você **falar sobre isso se você não tem**, pelo menos, **uma capacitação** antes (D5, 2019, grifo nosso).

Corroborando com essa resposta, a Docente 8 também demonstra ser necessário um preparo melhor aos docentes nesse sentido: “Deveria ter um treinamento aos professores [...] Seria perfeito se tivesse um treinamento, para o professor não falar besteira na frente dos alunos” (D8, 2019).

Nesse processo, o papel do professor em sala de aula é colocado à prova, visto que deve trabalhar temáticas que não são de seu conhecimento. Outrossim, nas falas das docentes, fica evidente que na prática nenhuma das três IES investigadas oferecem formação continuada, treinamentos, ou alguma ação voltada à formação do corpo docente para atuação frente às temáticas, que devem ser implementadas nos cursos, conforme determinam as legislações. O que ocorre na prática, são algumas exceções de casos isolados, quando por exemplo, as temáticas das semanas acadêmicas envolvem o contexto do meio ambiente.

Já com relação às carências na formação docente para atuação com a EA, as educadoras enfatizam a necessidade de capacitação e treinamento para poderem trabalhar com temáticas das quais não possuem muito conhecimento. Esses relatos podem ser observados no item seguinte.

### 7.3.3 Carências na formação docente para educação ambiental

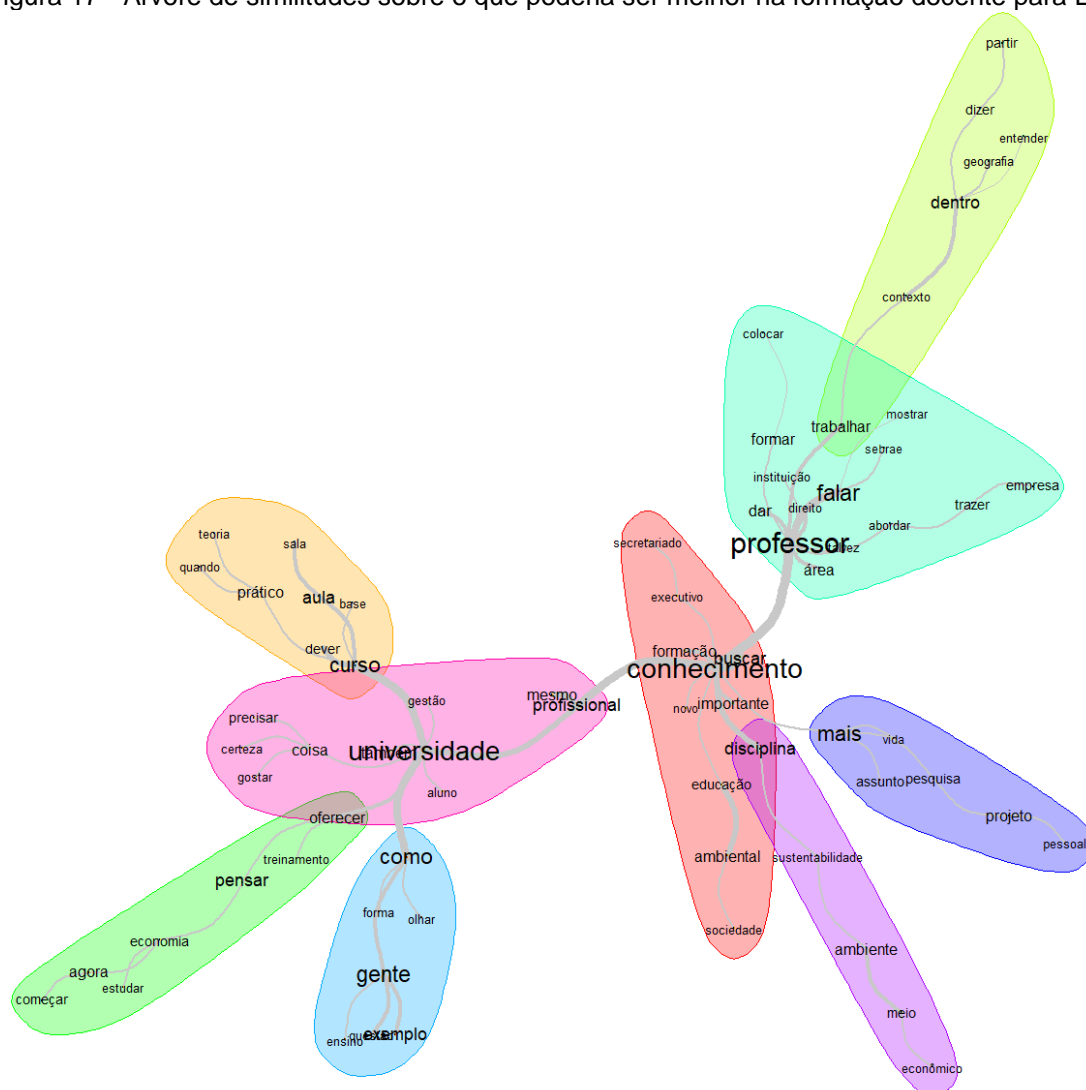
Uma das perguntas do questionário, consistia em entender se, na visão das entrevistadas, algum aspecto da formação docente em EA poderia ser melhorado. Percebeu-se uma carência de formação continuada por parte das IES. Reigota (2010), aponta que a prática pedagógica deve acontecer fundamentada no diálogo entre professor e aluno, de maneira que seja criativa e democrática.

Da mesma forma Bianchini, Lima e Gomes (2019), pontuam que os conhecimentos docentes são provenientes de diferentes fontes de conhecimento. Nesse sentido, embora a universidade tenha papel fundamental na construção de

saberes profissionais dos futuros professores, há saberes a serem construídos a partir da prática docente e por meio de formações continuadas.

Contudo, para que isso ocorra, é fundamental que o poder público subsidie o necessário para colocar em prática suas próprias políticas. Fato esse que, no que tange à EA, parece não estar ocorrendo na prática, conforme refletido na árvore de coocorrências exposta na Figura 17.

Figura 17 - Árvore de similitudes sobre o que poderia ser melhor na formação docente para EA



Fonte: Elaboração própria (2021).

As ramificações da árvore de similitudes envolvem três grupos centrais de termos: “universidade”; “conhecimento”; e “professor”. No *cluster* de cor rosa, chama-se atenção para a palavra universidade, que envolve um olhar das docentes no papel desempenhado pela instituição no processo da formação dos professores. Compreende-se aqui, a IES como responsável direta nesse processo,

evidenciando-se a necessidade de treinamentos e cursos formativos em EA, que auxiliem o corpo docente na elaboração de estratégias adequadas de ensino.

Essa questão fica latente também no *cluster* formado pelo termo conhecimento, no qual as entrevistadas pontuam sugestões de temas que poderiam ser abordados nesse processo formativo. Já o grupo formado pela palavra professor, sinaliza no sentido de que essas docentes se compreendem como agentes de mudanças, visto que cumprem função importante no processo de inserção da EA.

As carências na formação docente, ficam ainda mais perceptíveis quando analisadas as respostas das entrevistas. Conforme aponta a Docente 11:

Sobre **formação** docente a **instituição não oferece absolutamente nada**. Zero. [...] eu penso que poderiam ter eventos, naquelas semanas pedagógicas [...] a gente trabalha muitos conteúdos metodológicos, metodologias ativas, como fazer melhores avaliações, interdisciplinaridade, curricularização, então eu acho que uma temática de um encontro como esse, poderia ser a educação ambiental (D11, 2019).

Esse discurso aparece também na menção da Docente 3, quando afirma que a formação em EA por parte da IES: “Para os professores é inexistente. Agora se há alguma palestra [...] eu não conheço” (D3, 2019). Portanto, o papel da IES é compreendido como fundamental nesse processo, visto que a formação docente pode auxiliar na didática do professor em sala de aula.

A Docente 10 corrobora com as falas anteriores, ao citar:

[...] não veio nada de grandes recursos, para que se implante algo. **Tudo que a gente faz**, uma mudança, **tem que ter uma preparação**. Então eu pergunto para você: onde está a preparação, para que esses profissionais tenham isso? Cadê toda essa preparação, que possa ser implantado qualquer coisa, por que **eles acham que tudo cai do céu, treinamento, conhecimento, investimento, livros**, eu te pergunto, onde está tudo isso? (D10, 2019, grifo nosso).

A realidade mencionada pelas educadoras, muitas vezes, ocorre pelo fato de que no decorrer de seu processo formativo, os professores universitários bacharéis, acabam por sentir falta de alguns conteúdos para sua prática didática. Nos cursos de SE essa realidade não é diferente, pois embora não possuam formação em licenciatura, os secretários possuem competências para atuar na

docência no ensino superior (BARROS; SILVA; DIAS, 2016; SANTOS; SILVA, 2016).

Segundo Magalhães Júnior e Tomanik (2013), uma das formas de suprir as deficiências de formação inicial dos docentes, consiste justamente, na formação continuada. Nesse contexto, Ortiz e Magalhães Júnior (2018) afirmam que essa formação deve oferecer condições para que os professores tragam os novos saberes para sua prática docente. Além disso, conforme consta nas DCN de EA, “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012b, p. 3).

A entrevista com a Docente 11, também demonstra a existência de falhas nesse processo: “Não adianta, a gente tem que cumprir a lei, ok! Vamos jogar lá dentro da ética. Mas e quem é que dá? **O professor não tem o menor conhecimento sobre isso.** E aí fico muito preocupada [...]” (D 11, grifo nosso). A entrevistada ainda questiona como os professores poderiam abordar essas temáticas: “[...] transformar esse conteúdo em seminário e o **aluno vai estudar do jeito que ele quer**, da forma como ele quer, apresentar um conteúdo lá que o professor nem sabe se está certo ou se está errado, porque ele não entende e fica por isso mesmo (D11, 2019, grifo nosso).

De acordo com o estabelecido em suas diretrizes, o ProNEA define como eixo norteador “[...] a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos” (BRASIL, 2005a, p. 32). Assim, as ações desenvolvidas pelo ProNEA, possuem como objetivo assegurar uma educação promotora das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental, aplicadas ao desenvolvimento do país. Busca-se assim, o ideal de uma educação formadora de indivíduos engajados nas causas sociais, políticas, culturais, ecológicas e econômicas. Sobre essa inserção, objetivou-se também compreender a realidade enfrentada pelos cursos de SE sobre esse tema, conforme descrito no tópico seguinte.

#### 7.4 INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO

As legislações discutidas no decorrer do referencial teórico desse estudo, refletem a obrigatoriedade de inserção da temática ambiental nos cursos de ensino

superior. À exemplo, cita-se a PNEA, legislação nacional que estabeleceu a forma como a EA deve ser inserida no nível superior de ensino (BRASIL, 1999) e especificamente para o estado do Paraná, destaca-se a Lei nº 17.505/2013 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental (PARANÁ, 2013a).

Para além disso, é importante citar o processo de credenciamento das IES do estado do Paraná, iniciado em meados de 2019, conduzido pela SETI, que estabeleceu dentre seus itens de avaliação das instituições, a investigação sobre a existência de ações que sejam voltadas para a promoção da sustentabilidade por parte das universidades (PARANÁ, 2017a). Esse credenciamento deveria seguir as normas descritas na Deliberação CEE/PR nº 01/2017 e nesse processo, os documentos institucionais das IES, são avaliados de acordo com alguns critérios, dentre eles, pela inserção da EA (PARANÁ, 2017b).

O não cumprimento das normas descritas na referida Deliberação, implica no impedimento das universidades poderem realizar determinadas ações. Nesse aspecto, um dos objetivos específicos desse estudo, consiste em analisar as ações das universidades no que tange à EA, com o intuito de identificar se essas adequaram-se às legislações da área. Para tanto, buscou-se compreender a visão das docentes sobre a existência e efetividade dessas ações, tanto na instituição de modo geral, como no curso de SE. Foram analisados também os PDIs e PPIs das universidades e os PPCs dos cursos. No Quadro 24, é possível observar a síntese de progressão, que levou à formação da categoria exposta nessa subseção.

Quadro 24 - Frequência das análises de conteúdo e síntese de progressão da categoria “Inserção da educação ambiental nos cursos”

<b>Freq.</b>	<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias intermediárias</b>
64%	Projetos voltados ao meio ambiente	Ações institucionais voltadas para educação ambiental
55%	Programas de separação do lixo	
27%	Eventos com a temática de sustentabilidade	
55%	Programas de separação do lixo	
27%	Desconhecimento sobre a inclusão da temática	Adequação dos cursos de Secretariado às legislações
45%	Temática incluída de forma transversal	
27%	Reformulando ementas para atender legislação	

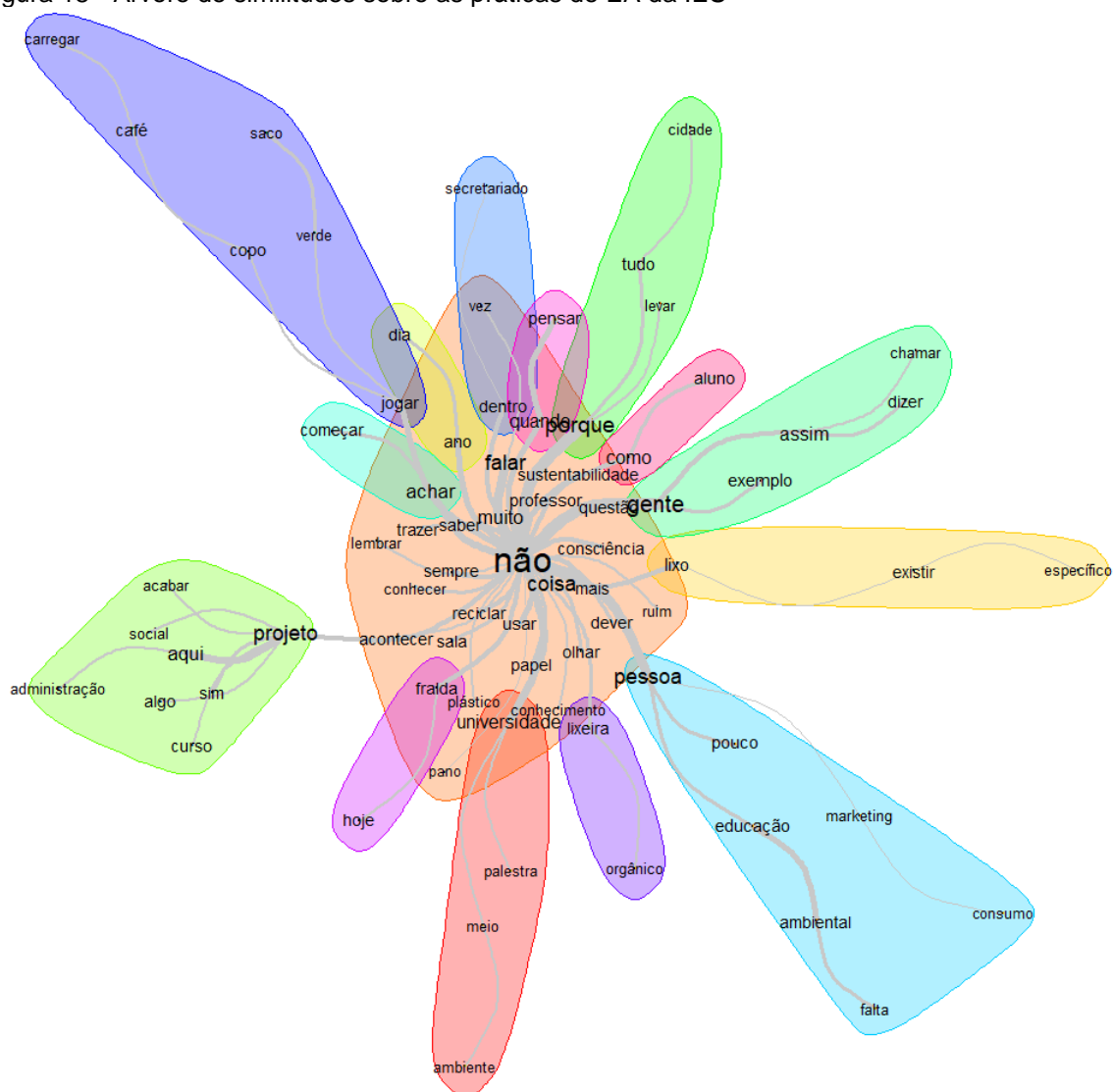
Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme as frequências listadas, demonstra-se que existem algumas ações por parte das IES, no que se refere à construção de elementos de EA. Os resultados são descritos e aprofundados nos tópicos seguintes.

### 7.4.1 Ações das instituições frente à educação ambiental

No que se refere às ações desenvolvidas pelas instituições de ensino, que demonstram a preocupação da universidade para com a EA, as educadoras foram questionadas se existem projetos, ações específicas e orientações aos docentes sobre como desenvolver práticas ambientais no espaço educativo. A Figura 18 ilustra a árvore de similitudes das respostas das entrevistas.

Figura 18 - Árvore de similitudes sobre as práticas de EA da IES



Fonte: Elaboração própria (2021).

O elemento central das coocorrências apresenta-se no termo “não”, expresso em diversos momentos no decorrer das entrevistas. Esse, pode estar atrelado ao fato de que algumas docentes podem não conhecer, ou não ter certeza,

de quais projetos de EA ou ações concretas são executadas pela instituição em que atuam. Contudo, apesar disso, as ramificações da árvore de similitudes indicam que as docentes, percebem uma variedade extensa de pequenas práticas que envolvem, tanto a questão de gestão de resíduos, quanto a preocupação social e, em alguns momentos, pontuam-se elementos voltados à sustentabilidade. Resultado que está em consonância com a frequência das respostas descritas no Quadro 24.

Na UEM, a Docente 1 mencionou a existência de um determinado projeto que envolve todos os cursos da universidade. De acordo com a entrevistada, esse projeto busca apresentar as áreas e infraestrutura da instituição aos alunos, demonstrando os aspectos inerentes à manutenção do ambiente compartilhado. Além disso, o projeto envolve a participação voluntária de funcionários e docentes. Dentre as ações desenvolvidas, a Docente 1 cita mutirões de limpeza e recolhimento de lixo nas dependências do *campus*.

No decorrer das entrevistas, esse foi o único projeto mencionado na UEM. Contudo, na fala em que foi lembrado, pode-se perceber que a entrevistada não possuía muita clareza, se todas essas ações envolviam um único projeto. A professora mencionou a existência de atividades voltadas à sustentabilidade, explicando que existem ações de coleta de lixo, de conservação da natureza, campanhas de economia de energia elétrica e água, além da oferta de cursos de extensão relativos à temática ambiental. Contudo, considera-se que talvez o referido projeto, ou projetos, não estejam difundidos de maneira efetiva na instituição, o que justificaria a falta de conhecimento da Docente 1, sobre a nomenclatura e ações efetivas desses.

Tal consideração fica evidente também na fala da Docente 3, que cita:

Pouco. E se tem, não é muito divulgado. Estou na UEM há mais de 10 anos, como aluna, acadêmica de pós-graduação e professora. O que vejo que a universidade faz, ou fez nesses últimos anos, como um *continuum*, foi a instalação de lixeiras, que você pode separar os materiais que são orgânicos dos que não são e cartazes que lembram você de apagar a luz e desligar os ventiladores, lembrando que a energia está ali, e a gente não precisa consumi-la se a gente não está usando (D3, 2019).



Apesar de não mencionar a existência do projeto citado pela outra professora, a Docente 3 aponta algumas das ações que podem ter sido desenvolvidas por meio desse, que envolvem a separação e coleta seletiva e a economia de energia. Da mesma forma, na Unespar, as professoras mencionam existir alguns trabalhos isolados que seguem também no sentido de reciclagem do lixo, porém nada muito concreto.

Já na UEL, todas as docentes investigadas citaram a existência de um projeto desenvolvido pelo curso de administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), denominado “Projeto Seja UEL” representado por uma figura de um macaco conhecido como a mascote “Césinha”. Essa iniciativa, tem como objetivo desenvolver ações de intervenção em conjunto com a comunidade universitária, e para isso, busca conscientizar sobre a gestão de resíduos e economia de energia elétrica e água no *campus*. Além disso, o projeto engloba temáticas voltadas aos 17 ODS, propostos pela ONU na Agenda 2030.

Dentre as atividades do Projeto Seja UEL, algumas docentes mencionaram uma ação que tem sido bastante efetiva, que foi a retirada das lixeiras das salas de aula. De acordo com a Docente 8: “[...] dentro das salas, não tem lixeira. A gente guarda o nosso lixinho e quando está saindo da sala, tem as lixeiras seletivas. Aí a pessoa sai e coloca os lixos cada um no seu”.

Entretanto, a Docente 11, alerta para o fato de que as pessoas desconhecem conceitos considerados básicos para o processo de reciclagem, conforme afirma: “Nós temos alguns projetos aqui, mas é o **senso comum** das pessoas. Quando você fala em educação ambiental, em gestão ambiental, **as pessoas pensam em lixo**” (D11, 2019, grifo nosso). A fala da Docente 11, ao mencionar o senso comum das pessoas, de que a EA se define como “lixo”, vem ao encontro do que afirmam Ortiz e Magalhães Júnior (2018), quando citam que as RS são partilhadas entre as pessoas. Isso porque, conforme apresenta Moscovici (2015), as RS se formam como uma rede de ideias armazenadas nas crenças e memórias coletivas.

Na mesma resposta, a professora menciona também que apenas colocar a lixeira para coleta seletiva não resolve os problemas, pois as pessoas desconhecem o que é reciclável ou não:

Então aqui a gente tem um projeto que é da universidade inteira e que eu acho que **não é eficiente**, justamente porque **não tem**

**pessoas preparadas para isso.** Tem um projeto que trabalha com reciclagem, se chama 'Recicla UEL', [...] tem lá separado o lixo orgânico e o do reciclado, mas tem coisas simples que as pessoas não têm conhecimento [...] então falta a consciência e aí sim entraria a educação ambiental (D11, 2019, grifo nosso).

Além disso, as professoras da UEL mencionam o ambiente no qual o *campus* está inserido, o que de acordo com elas, contribui por si só para a formação de uma consciência ambiental da comunidade universitária, visto que o local permite contato direto com a natureza e com os animais silvestres. Conforme afirmou a Docente 8: “[...] se a universidade está em um ambiente em que a fauna e a flora estão presentes, ela tem por obrigação se preocupar com o meio ambiente”.

No que tange à inserção da temática de EA, especificamente nos cursos de SE em que atuam, as docentes indicam respostas semelhantes às mencionadas nesse tópico.

#### 7.4.2 Inserção da educação ambiental nos cursos de secretariado

Quando questionadas a respeito da forma como o curso em que atuam, busca adequar-se às legislações, algumas professoras citaram que não se contempla essa temática em suas matrizes. Conforme apontado pela Docente 1: “No nosso currículo **não se toca em educação ambiental**, então eu acredito que, eu já fui coordenadora e outros coordenadores também desconhecem essa inter-relação” (D1, 2019, grifo nosso).

Do mesmo modo, outra docente afirma desconhecer essa inserção no curso em que atua, quando menciona: “Eu acho que ele não busca. Infelizmente não. O curso de secretariado de maneira geral se prende muito à legislação do profissional. E não às outras legislações também importantes ao profissional, que envolvem a organização” (D7, 2019). Essa realidade torna-se alarmante para o profissional de SE formado, pois dentre suas atribuições, encontra-se a atuação direta com a sustentabilidade, conforme apontado nos estudos de Todorov, Kniess e Chaves (2013) e de Santiago, Rocha e Sanches (2018). Igualmente, Barbieri (2016) afirma que as organizações contemporâneas necessitam inserir a sustentabilidade em seus processos.

Essa inserção vem também ao encontro de um dos 17 ODS, estabelecidos pela ONU, que consiste no Objetivo 4 – Educação de qualidade. Este possui 12 indicadores e dentre eles, um consiste em mensurar o grau que: “ (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas nas (a) políticas nacionais de educação; (b) currículos escolares; (c) formação de professores; e (d) avaliação de estudantes” (ONU, 2020, p. 1). Muito embora a EA esteja contemplada nesse indicador do Objetivo 4, no relatório da ONU, até o mês de setembro de 2021, ainda não existiam dados sobre o andamento de sua implementação.

Nesse contexto, outra professora cita que, o curso em que atua, não possui a inclusão direta da temática ambiental em seu PPC, contudo, aponta que existe uma preocupação por parte do colegiado em inserir essa abordagem: “No momento estamos reformulando o PPC do curso para adequá-lo às legislações vigentes” (D4, 2019). Semelhante a essa fala, a Docente 11 também cita que no decorrer de sua atuação enquanto coordenadora do curso, participou de diversas reuniões conjuntas com o departamento e com a pró-reitoria de ensino, na qual foi-se estudado como incluir as temáticas nos cursos. De acordo com ela, a única forma vista como possível foi “[...] incluir o conteúdo em alguma disciplina, porque os currículos já são sólidos há bastante tempo, então não teria como aumentar a carga horária, então o que foi feito na verdade foi um remendo, contemplou dentro de uma disciplina” (D 11, 2019).

Igualmente algumas docentes afirmam existir uma preocupação, ainda que superficial, acerca da inclusão dessa temática, conforme aponta a Docente 3: “Pelo que me lembro só a inclusão **na disciplina de direito**, no ano passado. Eu acho que foi em uma primeira reunião de colegiado, tinha um **prazo para inclusão** de alguma bibliografia e depois foi mandado para a Diretoria de Assuntos Acadêmicos” (D3, 2019). Da mesma forma, a Docente 9 demonstra conhecer sobre a obrigatoriedade de explanação do tema: “Eu sei que tem, mas não sei o quê. Mas a coordenadora do curso já sinalizou a **obrigatoriedade** de a gente abarcar isso nas disciplinas” (D9, 2019, grifo nosso).

Possivelmente esse olhar voltado para a reformulação do PPC e inserção de algumas temáticas específicas, como a EA, sejam reflexo do que estabelecem as legislações vigentes e principalmente, em função do credenciamento institucional

pelo qual as IES do estado do Paraná deveriam passar no ano seguinte à coleta de dados dessa pesquisa (PARANÁ, 2017b)<sup>21</sup>.

Outra respondente em sua fala afirma:

[...] enquanto estava sendo implantada a universidade, participamos de várias reuniões dos cursos, cada curso se reuniu, agora **temos que implementar a nova grade curricular**, e na grade curricular temos a **obrigatoriedade** de colocar. Vamos criar uma disciplina específica, eu não sei ainda se ela vai ficar opcional ou não, mas pelo que foi orientado não, ela tem que ser dentro do curso, uma disciplina específica. Agora com essas mudanças do MEC, ainda não sabemos como vai ser, qualquer coisa se ela não for específica, vamos colocar dentro de uma disciplina que tenha tudo a ver. Aí no caso provavelmente seria dentro da disciplina de ética (D6, 2019, grifo nosso).

Essas definições diferenciadas entre docentes, algumas vezes de uma mesma IES, demonstra que a articulação sobre a temática ocorre de forma isolada dentre os colegiados dos cursos. Tal realidade fica evidente na fala de outra professora da mesma instituição, quando afirma que: “Eu acho que não tem. Não vou dizer que o curso não buscou se adequar. Talvez isso **esteja acontecendo e não chegou até nós ainda**” (D8, 2019, grifo nosso).

Chama-se atenção para o termo “obrigatoriedade” citado pela Docente 6. Conforme preconizado na Deliberação nº 01/2017 CEE/PR, dentre as temáticas obrigatórias estabelecidas pelo credenciamento das IES, encontra-se o ensino de Libras, enquanto disciplina e não como conteúdo transversal (PARANÁ, 2017b). Relativo a isso, uma das investigadas afirma não ter escutado sobre a inserção da EA nas pautas discutidas, mas aponta:

Não estou há muito tempo lá, estou há 3 anos e meio. Mas nesse tempo nunca ouvi nada. Temos um projeto de mudança da grade curricular, na verdade já deveria ter sido feito, e aí algumas disciplinas serão optativas e entre elas vi o **pessoal só comentar sobre Libras**, mas ambiental, nada não (D5, 2019, grifo nosso).

---

<sup>21</sup> Os atos de regulação das Instituições de Educação Superior (IES) e de cursos de graduação, compreendem o credenciamento e o credenciamento das instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. O credenciamento autoriza a continuidade das atividades da instituição e se efetiva por ato do poder público, após processo avaliativo realizado nos termos da legislação vigente.

Além disso, outra educadora apontou como importante mencionar a temática nos currículos, porém, cita a dificuldade sentida no momento da reestruturação do PPC do curso para trabalhar com a EA, conforme indica: “É porque assim, sabemos que é importante, a gente sabe de tudo isso, mas não para reestruturar todo um plano de trabalho nosso, voltado a isso” (D10, 2019).

Essa dificuldade advém, principalmente, do fato de que as professoras percebem a carência de uma capacitação, ou de contratação de profissionais capacitados, para lidar com as temáticas, conforme já mencionado no tópico 7.3 e expresso na resposta da Docente 11:

**A gente tem que separar o sonho da capacidade efetiva que a gente tem.** O nosso ideal é que tivesse uma disciplina específica para o **secretariado**, porque como eles trabalham em empresas, sejam elas públicas ou privadas, eles também têm que ter essa **consciência dentro da organização**, de gestão ambiental, de gestão sustentável, de mais inovação nos meios de produção, para impactar menos no meio ambiente. O secretário é uma pessoa importante para trabalhar com isso. Então eu imagino que tenha sim, a necessidade de ter uma disciplina, mas se eu colocar hoje essa disciplina no currículo, posso vir a ter, mas eu **não tenho hoje um professor que seja ideal para dar essa disciplina** (D11, 2019, grifo nosso).

A colocação da Docente 11, vem ao encontro do que afirma Todorov (2013), quando menciona a necessidade de apreensão desses conteúdos para a prática profissional de secretariado, visto que os secretários atuam diretamente com a sustentabilidade nas organizações em que atuam.

É necessário, portanto, que os PPCs elaborados, sejam exequíveis, de modo que contemplem conteúdos que permitam a assimilação e aprendizado por parte do aluno. Sobre isso, conforme estabelecido nas Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Deliberação nº 04/2013):

Art. 15 No Ensino Superior, a organização curricular da Educação Ambiental: I - deverá ser inserida como **conteúdo nos componentes curriculares/disciplinas**, em todos os cursos de graduação e pós-graduação, podendo, em casos específicos, também se **constituir em componente curricular/disciplina**; II - deverão ser contemplados os conhecimentos, saberes e práticas relacionados aos temas socioambientais como conteúdos, quando a Educação Ambiental for tratada como componente curricular/disciplina; III - deverá ser garantida pela **transversalidade**, mediante inserção de temas ou pela combinação entre transversalidade e componentes curriculares/disciplinas (PARANÁ, 2013b, p. 9, grifo nosso).

Nesse aspecto, a EA deve ser inserida em todos os cursos de nível superior, podendo ser tratada de forma transversal, ou mesmo enquanto disciplina específica. A Deliberação nº 04/2013, ainda menciona que a universalização da EA nos sistemas de ensino do Paraná deve ocorrer de forma interdisciplinar, conforme também mencionado na Lei estadual nº 17.505 (PARANÁ, 2013a, 2013b).

A inserção da EA de forma interdisciplinar é defendida por diversos autores, a exemplo de Carvalho (1998), Loureiro (2004) e Bilert (2013). Carvalho (1998) afirma a importância da interdisciplinaridade, pois conforme exemplifica, diferentes áreas se comunicam entre si:

Na escola, organizada sobre a lógica dos saberes disciplinares, o resultado é que, por exemplo, o professor de geografia não toca nos aspectos biológicos da formação de um relevo em estudo; o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização histórica; o professor de biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural, e assim por diante (CARVALHO, 1998, p. 9).

Paralelamente a isso, para incentivar uma formação que gere um maior envolvimento e participação social da sociedade na proteção ao meio ambiente, o governo federal estabeleceu o ProNEA, que dentre outras coisas, defende em suas diretrizes além da ideia da interdisciplinaridade, também a transversalidade dos conteúdos.

Sobre essa abordagem transversal da EA, Reigota (2017) afirma que existe uma notória e importante diferença entre esse conceito e a interdisciplinaridade. Para o autor:

Esses dois conceitos são bem diferentes e implicam práticas pedagógicas com características diferentes. Numa breve explicação podemos dizer que uma prática pedagógica interdisciplinar trabalha com o diálogo de conhecimentos disciplinares e que a transversalidade [...] não desconsidera a importância de nenhum conhecimento, mas rompe com a ideia de que os conhecimentos sejam disciplinares e que são válidos apenas os conhecimentos científicos (REIGOTA, 2017, p. 25).

Nesse cenário, o meio ambiente pode ser abordado enquanto tema transversal nos cursos de nível superior. Porém, alerta-se para o fato de que é primordial analisar quais as vertentes serão priorizadas no ensino das temáticas obrigatórias. Para tanto, é interessante que os cursos observem quais são as competências que se almeja do profissional formado.

Dessa maneira, a EA necessita seguir uma abordagem sistêmica, de modo que os diversos aspectos da problemática ambiental contemporânea sejam integrados. Para que as diretrizes propostas pelo ProNEA tornem-se efetivas, é necessário o desenvolvimento de uma perspectiva da complexidade ambiental, como também proposto por Leff (2001) e Pena-Vega (2005), que envolva os mais diversos níveis da realidade (abstrata, cultural, objetiva, efetiva, etc). Essa complexidade, implica também no fato de que as trajetórias e culturas dos sujeitos definam também seus olhares.

Por fim, ressalta-se para a importância da capacitação e do preparo dos profissionais/docentes que irão trabalhar com as questões ambientais em um determinado curso de graduação, uma vez que, conforme afirma Souza (2016, p. 135):

[...] tendemos a assumir atitudes e a orientar nossas ações de acordo com as construções sociais/representações que nos estão disponíveis e, entre essas, aquelas que julgamos mais consistentes. Assim, se os problemas ambientais são entendidos como questões técnicas ou políticas, naturais ou sociais, públicas ou privadas, individuais ou coletivas, essa será a direção que se adotará nas decisões e nos comportamentos sobre o assunto, e com isso corre-se o risco de se ter profissionais que realizam apenas trabalhos que minimizam os problemas em questão, mas que, conseqüentemente, mantêm o ideário de práticas consumistas e degenerativas do atual modelo vigente.

Destarte, para que as ações se efetivem no ensino superior, o papel das instituições é primordial no processo. No intuito de compreender como as

universidades investigadas adequam-se à essas necessidades, foram analisados os documentos institucionais das três IES: UEM, UEL e Unespar.

#### 7.4.3 Análise nos documentos institucionais

Na análise dos documentos institucionais foram considerados os PPCs dos cursos, bem como os PPIs e PDIs das IES. Dentre os PPCs, o mais antigo é o da UEL, aprovado em 2009, seguido do PPC da Unespar, de 2010 e o da UEM, aprovado em 2012. É importante destacar que as DCN para EA, foram publicadas apenas no ano de 2012, portanto, esse fato pode se tornar importante para o objetivo da investigação.

Para verificação da ocorrência de temáticas relacionadas ao meio ambiente nos documentos investigados, buscou-se pelos termos: ambiental; meio ambiente; sustentável e sustentabilidade, em cada arquivo. Os resultados obtidos, tanto na análise dos PPIs, quanto dos PDIs, apontam para a existência de uma preocupação das IES, a respeito da inserção de ações de fomento a projetos e atividades relacionadas à preservação do meio ambiente de diferentes formas.

##### 7.4.3.1 Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades

O PDI consiste em um documento que estabelece metas, objetivos, princípios, valores e estratégias que orientam as ações das instituições de ensino. Existem algumas legislações que norteiam sua elaboração, dentre as quais, a Lei Federal que institui o SINAES. Em seu Art. 3º que estabelece critérios obrigatórios de avaliação das IES, a regulamentação menciona “III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, **à defesa do meio ambiente** [...]” (BRASIL, 2004a, p. 1, grifo nosso).

Portanto, com base nas legislações vigentes, as IES são avaliadas dentre outras questões, também pela inserção da temática ambiental em seus planos de desenvolvimento, fato que torna esse tema importante de ser analisado nas universidades que compõem o *corpus* desse estudo.



Nesse aspecto, a análise no PDI da UEL, elaborado em 2016, aponta para a menção da sustentabilidade e seus eixos em diversos momentos. Já na apresentação do Plano fica evidente a preocupação da instituição em buscar, por meio do conhecimento científico, a formação de uma sociedade ética e justa. A gestão ambiental também é pontuada no item que trata sobre os aspectos para o desenvolvimento institucional.

A relevância da inclusão dessa temática, reflete o que afirma Barbieri (2016), quando menciona a importância do desenvolvimento de pesquisas para a solução de problemas ambientais. As IES apresentam relevante papel no que se refere ao desenvolvimento científico, uma vez que se pautam no tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, equacionar soluções para problemas emergentes consiste em um dever da universidade (FÁVERO, 2006).

Chama-se atenção para um dos eixos do PDI que versa sobre o desenvolvimento institucional, no qual a IES deixa claro sua intenção de contribuir com o tripé da sustentabilidade, conforme segue: “Aprimorar e avaliar as políticas de incentivo à **inclusão social**, ao **desenvolvimento econômico e social**, à **defesa do meio ambiente** e à **valorização da memória cultural**, da produção artística e do patrimônio cultural” (UEL, 2016, p. 85). Conforme citado por Morin (1977), esse olhar que abarca a relação entre natureza e serem humanos, é fundamental para formação de uma ética societária. Compreende-se assim, que a instituição está em busca desse ideal.

O PDI da UEL, ainda contempla um item detalhado com as ações planejadas para a gestão ambiental. Nesse tópico, a IES demonstra claramente sua preocupação com as problemáticas ambientais atuais:

Um dos grandes desafios da sociedade moderna é dar a devida importância à questão ambiental. A **universidade**, por ser parte desta sociedade e, ao mesmo tempo, produtora de conhecimento, **deve participar** não somente **orientando os caminhos na construção de uma sociedade sustentável**, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, mas, também, deve buscar internamente **atuar como exemplo** no trato das questões ambientais (UEL, 2016, p. 80).

Nesse tópico a EA é também mencionada, além de ser estabelecida uma meta de elaboração de um Programa de Educação Ambiental, que tem como objetivo treinar pessoas e formar multiplicadores para implementação de ações

voltadas para: a gestão de resíduos; monitoramento da qualidade dos esgotos; e o desenvolvimento de alternativas para implantação de programas de gestão ambiental.

O PDI menciona que desde 2009, a IES elabora ações voltadas ao desenvolvimento sustentável, tais como o Programa de Gestão Ambiental da UEL - ReciclaUEL e o Plano de Gerenciamento de Resíduos da UEL. O Programa ReciclaUEL tem a missão de contribuir para a criação de políticas sustentáveis por meio de ações como: redução na produção de resíduos; melhoria nas condições de trabalho; preservação do meio ambiente; e formação de pessoas comprometidas com a sustentabilidade.

Além da preocupação com a gestão de resíduos, o PDI demonstra uma preocupação da UEL no que se refere à responsabilidade social da IES. Tal menção, afirma o compromisso da universidade também para com a sociedade. Ainda, no tópico de gestão ambiental do PDI da UEL, a IES demonstra sua preocupação para com a sociedade:

As instituições públicas de ensino superior apresentam como princípio e finalidade o compromisso social traduzido por ações e programas institucionais que asseguram sua inserção na sociedade com o objetivo de superar as desigualdades, afirmar a diversidade, promover o desenvolvimento e fazer avançar os direitos com vistas à garantia da equidade (UEL, 2016, p. 88).

Com essa colocação, a instituição reafirma sua natureza social e deixa visível a compreensão de que a educação consiste em um direito aos cidadãos. Fica evidente, por meio desses excertos, o compromisso da UEL para com uma educação conforme recomenda Sorrentino *et al.* (2005), que contemple valores éticos, sociais e de cuidado com a natureza.

Para além das menções expostas, as discussões relacionadas ao meio ambiente são também citadas como temáticas discutidas na Rádio de Difusão Educativa UEL FM e na Fazenda Escola da UEL.

Na Unespar, o PDI publicado em 2018, também contempla a temática de sustentabilidade. Essa pode ser observada já na visão, missão e valores da instituição, mencionada no sentido de promover o desenvolvimento sustentável por meio da difusão do conhecimento, levando-se em consideração a sociedade e o meio ambiente.

O Plano dispõe de um item que compõe a Política Ambiental da Instituição, que conforme consta, foi pautado em um referencial legal sobre educação e meio ambiente. O objetivo da política ambiental da Unespar é de “[...] implantar ou adaptar ações institucionais para a promoção do **desenvolvimento sustentável** da universidade e da sociedade, em consonância com um **meio ambiente saudável** e ecologicamente equilibrado” (UNESPAR, 2018, p. 144, grifo nosso).

Assim, por meio do PDI, a Unespar se propõe a desenvolver ações que promovam a conservação do meio ambiente com base nos princípios da PNEA, que dentre outras coisas, preconiza como princípio básico da EA: “II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico [*sic*] e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999, p. 1).

Igualmente, o PDI da Unespar objetiva inserir a EA nos currículos dos cursos de graduação. Destaca-se que a IES menciona que esses conteúdos serão trabalhados principalmente de forma transversal, mediante temáticas relativas ao meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental. A possibilidade de transversalidade é citada por diversos autores, a exemplo de Carvalho (2010) e Reigota (2017).

Para tanto, o plano menciona que os objetivos da Política Ambiental da Unespar serão coordenados pela Comissão Permanente de Gestão e Educação Ambiental, que por sua vez, terá a função de elaborar programas e projetos de gestão e EA. Todas essas ações são norteadas, conforme consta no PDI, pelas legislações nacionais e estaduais de EA.

Por fim, no PDI da UEM, publicado em 2018, a ocorrência dos termos aparece já no item que se refere às finalidades da universidade. Conforme consta no tópico III, incentiva-se o trabalho de investigação científica “[...] visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, favorecendo a relação da sustentabilidade entre o homem e o meio.” (UEM, 2018, p. 4). Ainda nas finalidades, menciona-se o estímulo ao conhecimento dos problemas mundiais da sociedade.

O plano é pautado em dez temáticas centrais, dentre as quais encontra-se o item de “Sustentabilidade e Responsabilidade Social”. Nesse tema, a IES defende “o fomento de ações, projetos e adaptações estruturais que permitam à

Universidade a manutenção de suas atividades, com o **menor impacto ambiental** possível e a **maior relevância social** possível [...]” (UEM, 2018, p. 52, grifo nosso).

O compromisso da UEM com o desenvolvimento sustentável também fica expresso nas políticas de pesquisa, nas quais busca-se o fomento e a inserção da instituição no processo de inovação nacional. No item 5.1, que explana o plano diretor da IES, igualmente menciona-se a preocupação com o meio ambiente em diversos momentos. Demonstra-se a existência de planos de coleta seletiva, de manejo ambiental e de tratamento de resíduos. Destaca-se a preocupação da universidade com a formação dos servidores, expressa no trecho: “Os servidores do RU ainda receberam treinamentos sobre os procedimentos de separação de resíduos [...]” (UEM, 2018, p. 161). Esses treinamentos ocorreram em parceria com o Comitê Ambiental da UEM.

Além disso, no PDI da UEM demonstra-se, no item do Plano Plurianual, a existência de diversos objetivos a serem realizadas pelas unidades administrativas da IES. Dentre os eixos temáticos está o item “Sustentabilidade e Responsabilidade Social”, que possui 87 objetivos.

Em suma, da mesma forma que nas outras instituições, a UEM demonstra uma preocupação em envolver o meio ambiente e a preocupação social no desenvolvimento de suas atividades. Evidencia-se assim, o compromisso da IES no que se refere à EA e à busca por uma formação que preze por mudanças concretas na sociedade, conforme o estabelecido pelas DCNs de EA (BRASIL, 2012b).

A análise dos PDIs das IES demonstra a presença de questões voltadas ao desenvolvimento sustentável, pois nos três casos, em diversos momentos cita-se a temática ambiental. Percebe-se a existência de um viés voltado para a EA crítica, visto que os documentos demonstram o foco das IES em aplicar ações educativas, que transformem a realidade, com base na relação entre homem e natureza, o que corrobora com as afirmações de Guimarães (2004).

É válido mencionar ainda, que na análise dos três PDIs aqui descritos, desconsiderou-se as ocorrências dos termos de busca encontrados no tópico que se refere aos PPIs. Dada a importância de se compreender como as IES orientam suas práticas pedagógicas, compreendeu-se necessário abordar as características dos PPIs em um tópico distinto, conforme descrito a seguir.

#### 7.4.3.2 Projeto Pedagógico Institucional das universidades

Para orientar as políticas pedagógicas, as IES elaboram projetos que direcionam as práticas acadêmicas que apoiam o tripé da universidade, qual seja, o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, realizou-se uma busca também nesses documentos, para compreender a forma como os PPIs inserem a temática ambiental nas IES investigadas. A análise desses, permitiu localizar diversas menções que remetem à EA.

No documento da UEM, datado de 2018, a preocupação com esses conteúdos é mencionada já nas políticas de pesquisa e de extensão. Na pesquisa, consta a criação da Divisão de Propriedade Intelectual, um Departamento que busca contribuir para com o desenvolvimento sustentável, melhoria da qualidade de vida da sociedade e geração de riqueza por meio da inovação. Já nas políticas de extensão, almeja-se o desenvolvimento de projetos e programas que enfatizem a responsabilidade socioambiental.

Dentre esses, o PPI faz menção da existência de diversos projetos voltados à proteção ao meio ambiente: Programa de Proteção e Educação em Unidades de Conservação e Áreas Especialmente Protegidas; Programa de Controle da População de Animais da UEM; Programa de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento em Combustíveis; Programa de Gerenciamento de Resíduos; Programa de Identificação e Preservação de Espécies Arbóreas; Programa Interdisciplinar de Pesquisas Aplicadas à Agricultura; Programa de Resíduos Biológicos, Químicos e Radioativos; Programa Herbário da UEM. Além desses, é importante mencionar a existência de projetos que visam o desenvolvimento econômico e a inclusão social, à exemplo o projeto Proação, citado pela Docente 1 nas entrevistas.

Nessas políticas, fica evidente o olhar da instituição para com a sociedade, tratando-se do meio ambiente não só como ecológico, mas também, social. Tais menções, vão ao encontro do que afirmam Sorrentino e Nascimento (2010), da importância das IES atrelarem as temáticas ambientais, nas atividades que atendem ao tripé das universidades.

Além disso, o PPI da UEM explana no item “Políticas de gestão e responsabilidade social”, algumas características que devem pautar as atividades de ensino da IES, que devem ocorrer “[...] com ênfase em três eixos:

Desenvolvimento Econômico, Inclusão Social e Proteção ao Meio Ambiente” (UEM, 2018b, p. 31). Esses eixos, enfatizam a intenção da instituição em atuar como agente de mudança frente aos problemas ambientais, tal como o afirmado por Bilert (2013), quando menciona o papel das IES nesse processo.

Nos eixos econômico e no social, a instituição deixa clara seu objetivo de realizar ações, que dentre outras coisas, contribuam com o desenvolvimento econômico ético, inclusivo e sustentável da sociedade. E no eixo de proteção ao meio ambiente, o PPI demonstra que existe uma Política Ambiental na UEM que busca a defesa da sustentabilidade:

[...] assegurando a exploração do ambiente de maneira a garantir a **perenidade dos recursos ambientais** renováveis e dos processos ecológicos, mantendo a biodiversidade e os demais atributos ecológicos, de forma **socialmente justa** e **economicamente viável**, para usufruto desta geração e das gerações futuras (UEM, 2018b, p. 44, grifo nosso).

Tudo isso, no sentido de possibilitar ações de EA que tenham o envolvimento tanto da instituição, como da sociedade. Para atingir os objetivos das políticas de gestão, a UEM estabeleceu uma série de programas de proteção ao meio ambiente. Cada qual com sua especificidade, nos quais busca-se a gestão de resíduos, a conservação ambiental e ecológica e o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com o meio ambiente.

De forma mais tímida, a Unespar em seu PPI publicado em 2018 (anexo ao PDI da IES), faz poucas menções sobre a temática relacionada a EA. Contudo, já demonstra em sua missão institucional, que a prática pedagógica deve acontecer baseada, entre outros fatores, também no desenvolvimento sustentável.

Além disso, a IES pauta suas políticas de extensão em compromissos voltados a “solução de problemas sociais e ambientais” (UNESPAR, 2018, p. 121). É interessante observar novamente, a preocupação da IES com o envolvimento conjunto, entre meio ambiente e sociedade. O PPI da Unespar ainda menciona que, as políticas de extensão e cultura, levam em consideração a elaboração de ações que incentivem a preservação e sustentabilidade ambiental.

Por sua vez, no PPI da UEL de 2016 (inserido no PDI da IES), a instituição esclarece que o documento foi construído com base nas legislações nacionais e

estaduais de EA. Portanto, tem como base o ProNEA e a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná.

Em consonância com as outras IES, o PPI da UEL também contempla a discussão relativa à EA e ao desenvolvimento sustentável em suas ações extensionistas, de modo a priorizar projetos que atendam necessidades sociais emergentes.

O PPI menciona ainda, alguns programas e projetos desenvolvidos pela instituição, que visam a preservação ambiental, à exemplo do Projeto Tibagi, que realizou atividades para a recuperação do ecossistema do Rio Tibaji e para melhoria da qualidade de vida das populações ribeirinhas. A implementação de ações de capacitação em gestão ambiental voltadas aos servidores, também é citada no PDI.

Além das ocorrências citadas, o PPI da UEL, no item “Programa de Gestão Ambiental”, retoma alguns tópicos já expostos no PDI da instituição, como o Plano de Gerenciamento de Resíduos e o Programa de Gestão Ambiental da UEL – ReciclaUEL. De forma mais detalhada, o PPI explana as características, missão e objetivos do Programa ReciclaUEL, que dentre suas finalidades, busca “[...] apoiar a implementação do Plano de Gerenciamento de Resíduos da UEL, bem como definir diretrizes que viabilizem a reciclagem dos resíduos, com isso pretende-se **criar uma consciência ambiental na comunidade universitária**” (UEL, 2016, p. 142, grifo nosso).

Para tanto, o ReciclaUEL desenvolve ações em diversas áreas do conhecimento, com a missão de elaborar políticas sustentáveis de gestão de resíduos, de preservação do meio ambiente e de formação de pessoas comprometidas com a sustentabilidade. Por fim, o PPI discorre sobre as diferentes formas de tratamento de resíduos praticadas pela UEL, e explana que o Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos, iniciado em 2009, contempla o processo de licenciamento ambiental da instituição.

Pelo exposto, evidencia-se a preocupação das três universidades em inserir a temática ambiental em suas políticas institucionais, fazendo assim, com que estejam de acordo com algumas das proposições das legislações que se referem à EA, tais como o PNEA, o ProNEA, as DCN para EA e a Política Estadual de

Educação Ambiental do estado do Paraná (BRASIL, 1999, 2005a, 2012b; PARANÁ, 2013a).

Nesse cenário, Leff (2015b) enfatiza a relevância de elaboração de conteúdos curriculares que incorporem o saber ambiental nas universidades. Para elucidar essas questões e compreender como ocorre esse processo no campo de investigação dessa tese, foi realizada uma análise nos PPCs dos cursos de graduação em SE.

#### 7.4.3.3 Projeto Pedagógico de Curso das graduações investigadas

O PPC dos cursos é elaborado com base na orientação contida no PDI e no PPI da instituição. Esse documento é responsável por direcionar as metas de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Assim, para análise dos PPCs dos cursos de SE, foi realizada uma busca dos temas relativos à EA por meio da utilização de algumas palavras-chave: “ambiental; meio ambiente; sustentável e sustentabilidade”. A partir desses termos de busca, observou-se a inexistência da temática relativa à EA ou sustentabilidade, nas ementas e matrizes curriculares dos cursos.

Muito embora tenha-se encontrado esses resultados, percebeu-se que os PPCs possuem alguns de seus princípios norteadores voltados à formação crítica do cidadão. Conforme apontado no PPC do curso de SE da UEM, na política de formação do curso, consta como finalidade “[...] propiciar a formação da **capacidade analítica** (explicar certos esquemas de compreensão da realidade e **criar hábitos de pensar rigorosos**) do aluno” (UEM, 2012, p. 611).

Aliado a isso, o curso de SE da UEM, busca desenvolver profissionais formadores de opinião, com capacidade analítica que os permita analisar as transformações da sociedade contemporânea, conforme consta no PPC:

[...] o conhecimento contínuo e a globalização de mercados são a mola-mestra do desenvolvimento, inserindo-os em um processo de conscientização do espírito empreendedor, contribuindo, dessa forma, para a **formação de profissionais preocupados com o desenvolvimento da humanidade**. Dentro dessa perspectiva [...] busca a formação de um profissional generalista, mas com uma **visão global da realidade** da profissão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2012, p. 611–612, grifo nosso).



Pode-se observar que na política de formação do curso da UEM, objetiva-se a formação de sujeitos que possuam capacidade analítica, crítica e reflexiva. E principalmente, profissionais engajados nas causas voltadas ao desenvolvimento da humanidade, na qual o secretário executivo torna-se capaz de atuar com uma visão global da realidade do meio em que o cerca. Visto que esse ambiente é envolvido pela problemática ambiental contemporânea, é fundamental que o profissional compreenda também conceitos voltados ao meio ambiente e a sustentabilidade, por meio da EA.

O PPC da Unespar, da mesma forma, não faz menções diretas sobre a inserção de temáticas voltadas à EA. Contudo, alguns excertos do Projeto, demonstram que o curso de SE busca a formação de profissionais capacitados para atuar na administração das organizações. Conforme consta “[...] como assessores administrativos, os profissionais deverão estar preparados para defrontarem-se com a **complexidade administrativa das organizações**, em função de suas perspectivas futuras” (UNESPAR, 2010, p. 5, grifo nosso).

A complexidade organizacional mencionada no PPC, envolve tudo o que permeia a prática profissional empresarial. Compreende-se, portanto, que a temática de sustentabilidade é fundamental para as organizações, conforme já afirmado por Barbieri (2016).

A curso de SE da Unespar deixa evidente no PPC, que objetiva a formação de profissionais que compreendam as organizações como um todo. Assim, os estudantes formados, são capacitados para “[...] ser um inovador, um criador de alternativas para os diferentes problemas” (UNESPAR, 2010, p. 6). Nesse aspecto, o curso busca inserir conteúdos voltados para o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos formados.

Da mesma forma, no PPC do curso de SE da UEL, apresentam-se conceitos que remetem à uma preocupação com a formação de secretários executivos que desenvolvam competências para atuar na gestão e assessoria de organizações. Para tal, o curso busca fornecer conhecimentos científicos, humanos e tecnológicos aos seus estudantes (UEL, 2009). Os conteúdos buscam:

Desenvolver profissionais qualificados para o domínio de vários ramos do saber, com ênfase na atividade profissional, **aprimorando o posicionamento crítico e a postura reflexiva,**

que possibilitem o estabelecimento da competência de assessorar a gestão de processos e pessoas, com observância dos níveis graduais de tomada de decisão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009, p. 8, grifo nosso).

Destarte, demonstra-se, além do foco na formação dos sujeitos críticos e reflexivos, o desenvolvimento de profissionais que possam atuar diretamente na gestão de pessoas e nos processos organizacionais. Novamente, salienta-se a importância da sustentabilidade e gestão ambiental para as organizações contemporâneas, pois conforme aponta Seiffert (2014), é fundamental que se desenvolvam medidas que controlem o impacto ambiental causado pelas atividades organizacionais. Nesse cenário, os profissionais formados demandam de conhecimentos para atuar também, na gestão ambiental dessas empresas.

Esse conhecimento pode ser repassado por meio de uma educação que Loureiro (2005, p. 1490) define como transformadora, a qual consiste em um “[...] agir em processos que se constituem dialogicamente e conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual”. Desse modo, uma prática transformadora da educação, busca fornecer ao processo educativo, condições para o desenvolvimento da ação modificadora na sociedade.

## 7.5 TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA DOS RESULTADOS E OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

A análise dos dados coletados nesse estudo aponta para a existência de distintas compreensões entre as docentes. Algumas professoras (45%) demonstram RS de EA conscientizadora, indicando um pragmatismo, no qual as professoras citam a importância de desenvolver uma consciência de preservação de recursos para as próximas gerações. Outras docentes (27%) apresentam RS conservacionistas, na qual pensam em EA no sentido da preservação, porém, desconsideram o ser social no processo. E, por fim, aponta-se ainda para a existência de RS pautadas em uma educação naturalista (27%), na qual as educadoras mencionam a EA enquanto conscientizadora dos cuidados para com elementos da natureza, o que de acordo com Reigota (2017), considera-se uma abordagem necessária, contudo, limitada.

Apesar de existirem algumas menções no decorrer das falas, nas quais as entrevistadas demonstram: preocupação para com a sociedade e seu entorno; ciência sobre a importância das legislações ambientais; necessidade de uma ressignificação a respeito do que é a EA, acredita-se que as RS das docentes, não se encaixam na macrotendência crítica da EA. Isso pois, a abordagem crítica visa aprofundar as relações sociedade-natureza, intervindo diretamente na problemática ambiental, de modo que os processos ecológicos estejam sempre vinculados ao fator social, em busca ao combate à desigualdade e a equidade (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2007).

Conforme afirmam Yaegashi e Coutinho (2017), as RS refletem os resultados das interações sociais em que as pessoas estão inseridas. Talvez esse contexto justifique a diferença nas RS das docentes analisadas, que apesar de serem consideradas como parte de um mesmo grupo social - professoras universitárias, graduadas em SE e docentes nos cursos de IES públicas da região Norte do Paraná - possuem representações distintas sobre um mesmo tema.

Refutando o Pressuposto 1 dessa tese, ao contrário do que se pensava, os dados demonstram que o núcleo central das representações das docentes é pautado na conscientização, voltando-se para uma tendência pragmática da EA. Segundo Loureiro (2004), o pragmatismo caracteriza-se principalmente pelo ideal de solucionar problemas ambientais, por meio de ações práticas e mudanças de comportamento da sociedade. Contudo, essa abordagem, de acordo com Silva e Campina (2012), não contempla a crítica social e desconsidera os processos geradores das desigualdades e injustiças sociais, nas discussões de meio ambiente.

Como explicado por Moscovici (2015), a ancoragem e a objetivação consistem em processos, por meio dos quais, as pessoas buscam familiarizar o que não os é familiar. Assim, atribuem sentidos aos elementos e situações que entendem como próximos as realidades vivenciadas por eles. Esses sentidos, podem surgir das vivências cotidianas, da cultura da região, da convivência com distintos grupos, dentre outras formas. Nesse aspecto, as RS configuram-se como o sentido da realidade vivenciada, uma forma do sujeito se ancorar no mundo.

Especificamente para este estudo, visto que as RS das docentes se amparam na EA enquanto conscientizadora, conservacionista e naturalista,

acredita-se que as RS das docentes, estão ancoradas e objetivadas nas vivências que tiveram no decorrer de sua formação escolar, pela convivência social familiar e pelos discursos que escutam nas mídias de comunicação.

Um dos caminhos mais recomendados para inserir a discussão de EA no ensino, seria de adotar estratégias para a construção do pensamento crítico, analítico e reflexivo entre estudantes e docentes, para que esses possam estabelecer relações entre a realidade social e os temas que envolvem o meio ambiente em todas as suas dimensões. Nesse aspecto, Loureiro (2007) aponta a EA crítica como uma abordagem que busca, justamente, vincular os processos sociais e ecológicos, de forma que as discussões sejam ampliadas.

Os dados também confirmam o Pressuposto 2 estabelecido no início dessa investigação. Ou seja, apesar de alguns autores defenderem a ideia de que a EA deveria ser inserida nos cursos, como um compromisso ético das IES, observou-se nas falas das docentes que, na prática, os cursos pensam em inserir a discussão ambiental em suas ementas, primordialmente, pelo fato de existir legislações que determinem essa inclusão.

No que se referente à formação docente, os dados apresentam que as entrevistadas não possuem conhecimentos teóricos, nem tampouco formação na área, que seja suficiente para embasar sua prática docente em EA. Pelo exposto, considera-se que, confirmando o Pressuposto 3 do estudo, as docentes investigadas apresentam fragilidades em sua formação, a exemplo: desconhecimento sobre a temática e suas legislações; não se sentem preparadas para trabalhar com a temática; e falta de formação acadêmica ou técnica em EA.

Compreende-se que nesse aspecto, a formação do professor é de essencial importância na prática da EA. A prática reflexiva dos acadêmicos, requer educadores igualmente emergidos nesta educação. Portanto, o tipo de formação inicial e continuada que um professor possui, fará total diferença em sua prática.

Conforme apontado por Freire (1996, p. 13):

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.

Nesse contexto, assinala-se que o professor em sala de aula deve possuir maior maturidade interpretativa, nunca superior ao aluno, mas sim, necessita dispor de condições maiores que estes. Por conseguinte, é preciso que o educador tenha uma formação emancipadora, para que ele possa igualmente formar sujeitos emancipados. O professor é bom quando os alunos mudam, seja por diferença de conteúdo ou por experiências, do contrário, o educador corre o risco de significar a educação como um simples processo de transferência de conteúdo.

Segundo Freire (1996, p. 13), “[...] a forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’ do futuro objeto de meu ato formador”. Nesse cenário, deve-se pensar o papel de um educador ambiental como emancipação social, política, econômica e ambiental da sociedade. Em outras palavras, o educador ambiental deve lutar por uma educação problematizadora e dialógica, a fim de garantir uma educação emancipadora, uma educação como ato pedagógico, assegurando, segundo Brauer e Freire (2021), o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora da realidade.

Portanto, almejam-se docentes que estejam munidos dessas características. Contudo, nas falas das entrevistadas, apesar de evidenciar-se a importância que essas atribuem à temática, percebe-se uma demanda de formação ambiental. Isso potencializa a responsabilidade das IES, ou dos órgãos gestores dessas, de subsidiar formação para atuação em áreas, das quais seus educadores não possuem aporte teórico. Ou então, contratar profissionais formados nas áreas específicas das quais exige-se abordagem.

No que se refere às análises dos PPCs dos cursos, muito embora a EA não tenha sido diretamente mencionada, a busca pela educação transformadora fica evidenciada nos documentos analisados. A formação pautada no desenvolvimento crítico, analítico e reflexivo do secretário executivo, proposta pelos cursos, leva ao entendimento de que a partir dessas características, o profissional estaria sendo formado para atuar em diversas áreas organizacionais, dentre elas, com a sustentabilidade. Conforme também apontado nos estudos desenvolvidos por Todorov, Kniess e Chaves (2013) e Santiago, Rocha e Sanches (2018).

Por sua vez, para tal atuação, compreende-se como necessário que no decorrer de sua formação na graduação, as matrizes curriculares contemplem a

temática da EA. Contudo, Leff (2015b) alerta ser necessário o desenvolvimento de uma metodologia de elaboração dos currículos dos cursos, que facilite a inserção da EA na estrutura curricular, uma vez que a inserção das temáticas deve respeitar tanto as legislações existentes, quanto as demandas organizacionais atuais.

Outra questão que merece destaque, consiste na data de publicação dos PPCs analisados: UEL 2009; Unespar 2010; UEM 2012. Pode-se perceber que os três documentos foram elaborados cerca de 10 anos atrás, datas que antecedem grande parte das legislações ambientais, inclusive precedem as DCN para EA, publicadas em 2012. Esse fato é importante para compreender o possível motivo pelo qual as palavras-chave utilizadas na busca (ambiental; meio ambiente; sustentável e sustentabilidade), não foram localizadas nos PPCs.

Além disso, os PPCs antecedem também as diretrizes atualizadas das próprias IES, nas quais os PPIs, documento que norteia o desenvolvimento do PPC, foram publicados em 2016 na UEL e 2018 na UEM e Unespar. Contudo, os três cursos demonstraram no decorrer das entrevistas, que existe uma preocupação no sentido de atualizar os PPCs. Os demais documentos institucionais, PPIs e PDIs das três universidades também contém menções relacionadas à EA, isso pode ser entendido como positivo, pois demonstra que as IES estão buscando adequar-se às legislações vigentes.

Após análise documental nos arquivos institucionais, e nas falas das entrevistadas, pode-se afirmar que o Pressuposto 4 dessa tese foi refutado, tendo em vista que contrariando o que se pensava, os cursos investigados inserem discussões que envolvem a EA em seus PPCs, mesmo que de forma indireta. Observou-se que as inserções ocorrem de forma transversal, isolada e pela superficialidade, tanto dos conteúdos mencionados nos PPCs, quanto enfatizado nas falas das docentes.

Por fim, pode-se afirmar que a educação está inserida em um mundo de profundas transformações. Nesse cenário, o futuro requer competências profissionais mais sofisticadas, tais como o pensamento sistêmico, crítico e com análises mais aprofundadas, e é nesse sentido que se reafirma a necessidade de que as IES voltem seus olhares para a formação de profissionais aptos para atuação conforme as demandas do mercado de trabalho exigem.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.*  
Paulo Freire

O cenário ambiental vivenciado atualmente, suscita diversas questões sobre o futuro, principalmente no que se refere às desigualdades sociais e aos impactos ambientais causados pela ação do homem. Devido ao desenvolvimento acelerado e desordenado das atividades produtivas, ao elevado nível de pobreza, à exclusão social e ao descaso em relação ao meio ambiente, ações educacionais tornaram-se necessárias para reverter esta situação e para buscar a construção de sociedades sustentáveis.

Nesse período pandêmico, ficou ainda mais evidente a necessidade de se pensar em novas maneiras de existência, que protejam o ambiente comum compartilhado, que atuem em defesa da igualdade social, racial e econômica, na qual a relação do homem com a natureza seja harmônica e coerente. Pensar em um modelo de desenvolvimento que atue em detrimento dessas questões, é grave e alarmante.

Para que ocorra a promoção da mudança ambiental, todos os tipos de intervenções ambientais diretas devem se manifestar em suas especificidades, incluindo segmentos sociais excluídos e as ações em EA, fornecendo assim, meios adequados para instituir a direção rumo à sustentabilidade. Nesse contexto, a EA assume posição de destaque para a construção dos pilares das sociedades sustentáveis, pois favorece as mudanças ambientais, sociais e culturais.

Buscando esse efeito desejado, que é a construção de uma sociedade sustentável, as estratégias de enfrentamento dos problemas ambientais devem englobar articulações entre os mais distintos grupos sociais. Apesar de apontar-se para a existência de uma série de legislações estaduais e nacionais, tratados e acordos mundiais, eventos em prol do meio ambiente, lutas pelo combate às desigualdades e diversas ações conjuntas entre a sociedade, ainda é visível a existência de um distanciamento entre a teoria e a prática das políticas de meio ambiente vigentes.

A educação desempenha um importante papel nesse processo, pois assume uma posição estratégica ao trabalhar a EA no sentido de fundamentar a formação de uma sociedade sustentável e consciente. A aprovação das políticas ambientais ao longo dos anos, trouxe para a EA, em especial para a educação superior, uma série de demandas e desafios.

As políticas ambientais estabeleceram a necessidade de um reposicionamento no ensino, de modo que as IES devem compreender essas políticas como um conjunto de valores e conhecimentos que promova a sustentabilidade socioambiental. Ou seja, o sistema educacional deve interagir com a sociedade, pautando-se em questões que envolvem a problemática ambiental em todos as suas dimensões.

A educação pode favorecer mudanças nos paradigmas socioculturais e instituir novos conceitos sobre a diversidade e identidade cultural, e sobre as diferenças e injustiças sociais. No entanto, para que a EA seja incorporada ao processo educativo, existe um longo trajeto, visto que ambas devem caminhar juntas e que a sociedade deve ter um entendimento sobre seu significado.

Um dos maiores desafios da EA é modificar a sociedade, moldada pela ambientação tecnológica, modernidade e conforto proporcionado pelo modelo de produção capitalista. Dessa forma, conhecer as origens causadoras dos problemas é primordial, visto que tais problemas são consequência de uma intervenção antrópica que degrada o meio no qual se vive.

Frente à essa realidade, a problemática desse estudo residiu no fato de que existem regulamentações e políticas que determinam a abordagem de EA no ensino superior, contudo, especificamente para os cursos de bacharelado em secretariado, se desconhecia como ocorria a prática docente nesse contexto. Da mesma forma, a inexistência de estudos que envolviam as RS dos professores desses cursos, apontavam para a necessidade de realização dessa investigação.

Com efeito, o objetivo geral da pesquisa consistiu em discutir as RS de secretários executivos docentes no contexto da EA, na perspectiva de compreender como ocorre o processo de adequação às legislações ambientais nos cursos de SE das IES públicas do norte do Paraná. Para atingir o objetivo central, foram estabelecidos quatro objetivos específicos que auxiliaram na construção da tese.



O primeiro objetivo específico, consistia em identificar os elementos que constituem os sistemas central e periférico das RS e as ancoragens sobre EA das docentes dos cursos de SE. A triangulação metodológica dos resultados apontou que, possivelmente, as ancoragens que fundamentam as RS das docentes baseiam-se, em grande parte, no discurso circulante pelos canais de comunicação em massa e no seu processo formativo, que pode ter sido pautado em dimensões isoladas da EA. O núcleo central aponta para RS de EA conscientizadora, resultado este que refuta o Pressuposto 1 estabelecido no início do estudo, que apontava que o núcleo central das representações de EA das docentes voltar-se-ia para a corrente naturalista da EA.

A TRS explica que as representações variam conforme os grupos culturais e sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. E, ainda assim, mesmo compartilhando de um mesmo grupo, de uma mesma realidade, o sujeito social pode apresentar RS diferentes do seu colega. Isso demonstra o caráter dinâmico das RS, visto que estas sofrem influência direta das relações sociais, moldadas por sua vez, pela cultura de pertença.

Evidencia-se que, por essa teoria, cada docente apresenta uma afinidade com correntes diferentes da EA. Nesse cenário, compreende-se como importante a existência de um trabalho articulado entre professores e os sistemas de ensino, no qual cada parte possa contribuir de maneiras distintas, de modo a criar soluções e elaborar abordagens adequadas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem em EA.

A variedade possibilitada pelas diferentes visões de mundo é interessante aos estudantes, contudo, alerta-se que um posicionamento não deve ser imposto em detrimento de outro. Deve-se, portanto, trabalhar de maneira conjunta na elaboração de estratégias que favoreçam a assimilação dos conteúdos com a prática profissional e com o exercício da cidadania em busca de um mundo sustentável, igualitário e justo.

O segundo objetivo específico consistiu em realizar um levantamento quanto ao conhecimento das docentes sobre as legislações de EA vigentes. Os resultados apontaram que as educadoras desconhecem o teor das políticas voltadas ao meio ambiente e à educação ambiental. Alerta-se que, conforme apontado na literatura,

conhecer as diretrizes básicas que envolvem a EA, a exemplo das DCN, PNEA e ProNEA, é fundamental para o exercício da docência nessas temáticas.

A realidade enfrentada, demonstra que as políticas de EA trouxeram diversos desafios aos sistemas de ensino, visto que a esse, foi atribuído o papel de formar cidadãos conscientes de sua função frente aos imperativos ambientais. Nesse aspecto, a obrigatoriedade de aplicação das temáticas determinadas por lei e expostas em algumas entrevistas, torna-se importante a partir do momento que traz aos cursos a inserção de conteúdos relevantes de serem tratados. Muitos desses temas, caso não fossem obrigatórios, não seriam inseridos de forma natural no ensino superior. Essa realidade ficou evidente nos cursos de SE analisados.

Compreende-se, assim, que existe um fator positivo na obrigatoriedade de explanação de temáticas. Esses dados confirmam o Pressuposto 2, de que os cursos muitas vezes se adequam às legislações exclusivamente pelo fato de existir uma exigência legal que obrigue a explanação de determinadas temáticas. Caso não houvesse a determinação, os cursos de secretariado aqui analisados provavelmente não teriam esse olhar, tendo em vista que, conforme citado por uma docente, as ementas das disciplinas já estão condensadas ao máximo, não sobrando espaço para contemplar outros conteúdos, tornando-se ainda mais difícil, inserir disciplinas inteiras no PPC.

Por outro lado, determinar que um professor trabalhe com um conteúdo em sala do qual não possui conhecimento, torna-se fator preocupante. Evidencia-se assim, que existe uma demanda acentuada no que se refere à formação e preparo dos docentes para abarcarem temáticas desconhecidas. Trabalhar conteúdos dos quais não compreendem, conseqüentemente, pode trazer reflexos negativos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Isso porque, temas trabalhados de forma vaga em sala de aula, apresentam mais desafios no momento de serem aplicados à prática profissional.

Para além disso, o terceiro objetivo específico da tese buscou compreender o processo formativo das professoras de SE no que se refere à educação ambiental. Com a efetivação desse objetivo, confirma-se também o Pressuposto 3, visto que a formação pedagógica das bacharelas docentes, voltada para esse conteúdo, apresenta fragilidades. Conforme análise na formação das investigadas, a partir das respostas do questionário sociodemográfico e das entrevistas,

evidenciou-se que as educadoras não se sentem preparadas para atuar em sala de aula com a EA. Os relatos demonstram falta de conhecimento sobre o tema, falta de segurança por parte das docentes e ausência de formação na área ambiental.

Ressalta-se que o foco dessa investigação não foi de apontar culpados para as demandas relativas à formação docente, mas sim, demonstrar que existe uma lacuna que carece de atenção por parte do órgão gestor das IES. Aponta-se que o repasse de recursos e incentivos institucionais são primordiais para a elaboração de ações de capacitação aos professores e funcionários. Assim, dentre os caminhos a serem trilhados pelas políticas nacionais de meio ambiente, sugere-se um investimento na formação educacional dos docentes.

O quarto e último objetivo específico, buscou analisar os documentos institucionais das IES, com o intuito de identificar o atendimento às legislações de EA. Esse objetivo permitiu refutar o Pressuposto 4, pois contrariando o que se acreditava, os cursos de SE investigados inserem a discussão de EA em seus PPCs, sendo que a temática é discutida por meio de pequenas inserções que acontecem de forma transversal. No entanto, considera-se que a forma como essa discussão ocorre, ainda é sucinta para a formação de secretários executivos que necessitam de conteúdos concretos para sua atuação profissional.

Em suma, para que a inserção da EA ocorra nos cursos de secretariado, compreende-se que o primeiro passo é que os colegiados de cursos aceitem que a temática é necessária. Isso pois, os secretários executivos poderão atuar com esses conteúdos em sua prática profissional, sendo assim, é interessante que no decorrer da graduação obtenham conhecimentos de EA.

Para tanto, as legislações recomendam que a temática seja trabalhada nos cursos de forma transversal e interdisciplinar, realidade que aparentemente, ocorre em alguns cursos de secretariado. Contudo, apesar de algumas docentes terem mencionado a inclusão de temas relativos à EA em algumas matérias, na prática aponta-se para a ausência da inclusão desses nas ementas das disciplinas.

Alerta-se ainda que grande parte do corpo docente dos cursos investigados, é composta por professores que trabalham em regime temporário, portanto, a rotatividade, em alguns casos, pode ocasionar que temáticas que não estão

formalizadas no ementário das disciplinas, não sejam incluídas nos anos subsequentes quando da chegada de outro docente.

Considerando o atual cenário socioambiental, as práticas de ensino devem estar coerentes com as demandas determinadas pelas legislações e acordos ambientais mundiais. Para tanto, é importante que essas práticas ocorram com base em uma visão multidimensional, na qual exista um equilíbrio nas interações ecológicas, culturais, políticas, sociais e econômicas, englobando todas as dimensões que envolvem o meio ambiente.

A elaboração de um programa de EA torna-se interessante para o ensino superior. Contudo, para que se torne efetivo, deve promover o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade ambiental. Compreende-se também, que a aprendizagem será mais efetiva se as atividades estiverem adaptadas às situações da vida real, pelas quais perpassam os alunos e professores.

Comumente, os educadores, ao desenvolverem atividades reconhecidas como EA, apresentam visões fragmentadas, simplistas e reduzidas, baseadas em paradigmas da sociedade (como o desenvolvimento de atividades reciclagem, cultivo de hortas, gestão de resíduos, dentre outras), não questionando a fundo as causas da crise ambiental.

Ações pedagógicas centralizadas apenas em conteúdos sobre ecologia (corrente naturalista), em conservação dos recursos naturais (tendência conservadora), ou em conscientizar e solucionar problemas ambientais (corrente pragmática), destituem as questões da realidade social no contexto ambiental.

Neste intuito, sugere-se a difusão de uma EA crítica, que supere a visão simplista, cujos objetivos busquem promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões e que possa promover uma capacidade crítica, diálogo e assimilação de saberes distintos. A macrotendência crítica da EA, apesar de pouco presente no âmbito do ensino superior, surge como uma forma de incorporar ações complementares às abordagens educacionais em EA. As práticas interdisciplinares podem atuar como facilitadoras desse processo.

Nesse panorama, a EA formal constitui-se no desenvolvimento de ações e práticas que se voltem para a sensibilização da sociedade nas questões que envolvem a defesa do meio ambiente. Para que aconteça de forma efetiva, deve

ser desenvolvida nos currículos das instituições públicas e privadas enquanto prática educativa integrada, contínua, permanente, interdisciplinar, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Para isso, o poder público deve incentivar as campanhas educativas e fornecer subsídios para a concretização da EA no ensino formal. Da mesma forma, as empresas e as organizações da sociedade civil podem desenvolver programas de EA em parceria com as instituições de ensino, para o treinamento e desenvolvimento de recursos humanos e outros programas direcionados aos estudantes ou comunidades escolares.

Em suma, conclui-se que o objetivo central desse estudo foi atingido e a realização da investigação permitiu compreender, de modo geral, que a efetivação das políticas nacionais de EA ainda representa um desafio aos sistemas de ensino formal, em especial, ao ensino superior. Essa conclusão sugere a **tese** de que **apesar de existir um direcionamento e políticas institucionais para a EA por parte das IES, ainda se aponta para a ausência de uma EA efetiva no contexto do ensino superior em cursos de SE.**

Acredita-se que resultados semelhantes aos aqui citados podem também ser realidade de outros cursos de bacharelado, além do SE. Assim, como agenda de pesquisas futuras sugere-se a realização de estudos que envolvam outros cursos de graduação em SE e que busquem identificar as RS dos acadêmicos sobre EA. Considera-se interessante investigar ainda, se existe diferença nas RS de docentes licenciados e docentes bacharéis, pois possivelmente, cursos que formam os profissionais para a docência, podem possuir um foco maior nas questões que envolvem o meio ambiente.

Dentre as limitações enfrentadas no decorrer desse estudo, pode-se listar a particularidade do *corpus* e a impossibilidade de investigar todos os cursos de secretariado do país. Outra limitação encontra-se no fato da pesquisa não abarcar estudantes da graduação em SE. Compreender a visão dos estudantes, conforme exemplos apresentados na revisão da literatura no tópico 5.3 da tese, pode apresentar reflexos da incorporação da EA no decorrer do curso, e como esses acadêmicos assimilam os conteúdos para sua carreira profissional.

Essa limitação motiva a sugestão de realização de estudos futuros nos demais cursos de SE do Brasil, que possuam como foco investigar as RS de

estudantes de graduação. Para isso sugere-se a realização de um estudo macro e de maior extensão temporal, no qual sejam entrevistados alunos no início do período de graduação e que após findado esse período - composto em média por 4 anos - os mesmos alunos sejam novamente investigados. Isso permitiria compreender se as RS dos acadêmicos foram modificadas ao longo dos anos, com base nos conteúdos adquiridos em sala de aula.

Por fim, na certeza de que esse estudo merece continuidade, sabendo que não se teve a intenção de esgotar o tema e ciente das limitações existentes, espera-se que essa tese possa contribuir para delineações iniciais que envolvam a EA nos cursos de SE. Uma área inexplorada e que merece maior profundidade.

Finaliza-se a redação desse estudo, com um notório ensinamento de Paulo Freire, que cita: “A Educação não transforma o mundo. Educação transforma as pessoas. Pessoas mudam o mundo”.

## REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR ISO 14001:2015.** Sistemas de gestão ambiental - requisitos com orientações para uso. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ABPSEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado. **A pesquisa em secretariado.** 2020. Disponível em: [https://abpsec.com.br/?page\\_id=1240](https://abpsec.com.br/?page_id=1240). Acesso em: 25 abr. 2020.

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônio Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina De (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998. p. 27–38.

ABRIC, Jean Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *In*: ABRIC, Jean Claude (Org.). **Prácticas Sociales y Representaciones.** México: Ediciones Coyoacán, 2001. p. 11–32.

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS; Pedro Humberto Faria; SILVA, Loureiro; Marcos Corrêa Da (Org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 37–57.

AGNELLI, Roger. Prefácio. *In*: ZYLBERSZTAJN, David; LINS, Clarissa (Org.). **Sustentabilidade e geração de valor: a transição para o século XXI.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. p. XI–XIV.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 17–37, 2002. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 60–78, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ANDRADE, Ageu Cleon. **Educação ambiental no ensino superior: disciplinares em discussão.** 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, 2008.

ANDRADE, Rui Otávio; TACHIZAWA, Takeshy. **Gestão socioambiental: estratégias na nova era da sustentabilidade.** 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ANGELO, José Adriano Cavalcante. **Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental.** 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

ARAUJO, Zahara Puga. **Secretariado Executivo de 1978 a 2017: legislação, mudanças e evolução da profissão**. 2018. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (MBA em Assessoria Executiva) - Universidade Estácio de Sá, 2018.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2004. p. 35–50.

BARBARÁ, Andréa; SACHETTI, Virginia Azevedo Reis; CREPALDI, Maria Aparecida. Contribuições das representações sociais ao estudo da AIDS. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 331–339, jul./dez., 2005.

BARBIERI, José Carlos. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 51–82, maio/jun., 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; DIAS, Ana Maria Iorio. Apresentação. *In*: BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; DIAS, Ana Maria Iorio (Org.). **Secretariado Executivo e Educação: temas que se articulam pela formação, docência na Educação Superior e pesquisa científica**. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2016. p. 15–20.

BATISTA, Maria do Socorro Silva. **Educação ambiental no ensino superior: reflexões e caminhos possíveis**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

BBC NEWS. **Aquecimento global: 7 gráficos que mostram em que ponto estamos**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46424720>. Acesso em: 8 dez. 2020.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 225–249, 2015.

BIANCHINI, Barbara Lutaif; LIMA, Gabriel Loureiro de; GOMES, Eloiza. Formação de Professor: reflexões da educação matemática no ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

BILERT, Vânia Silva de Souza. **A educação ambiental na universidade: um estudo nos cursos da área das ciências sociais aplicadas nas instituições de ensino superior públicas (IES) no Paraná**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.



BILERT, Vania Silva de Souza; LINGNAU, Rodrigo; OLIVEIRA, Marlice Rubin. A educação ambiental nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná: uma análise a partir dos documentos institucionais. **Revista Monografias Ambientais**, v. 13, n. 4, p. 3444–3452, 2014.

BÍSCOLI, Fabiana Regina Veloso. A evolução do secretariado executivo: caminhos prováveis a partir dos avanços da pesquisa científica e dos embates teóricos e conceituais da área. *In*: DURANTE, Daniela Giareta (Org.). **A pesquisa em secretariado: cenários, perspectivas e desafios**. Passo Fundo/RS: UPF Editora, 2012. p. 37–74.

BÍSCOLI, Fabiana Regina Veloso; CIELO, Ivanete Daga. Gestão Organizacional e o papel do secretário executivo. **Revista Expectativa**, v. 3, n. 1, p. 11–19, 2004.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOUDON, Raymond. Sens et raisons: théorie de l'argumentation et sciences humaines. **Hermès**, n. 16, p. 29–43, 1995.

BOURICHE, Boumedine. L'analyse de similitude. *In*: ABRIC, Jean Claude (Org.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Toulouse: Érès, 2005. p. 221–252.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. *In*: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 3–13.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Brasil, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial no Brasil, 1943. Disponível em: <https://bitly.com/89SYW>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.556, de 5 de setembro de 1978**. Dispõe sobre a atividade de Secretário e dá outras providências. 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6556-5-setembro-1978-366543-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981**. Estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente. 1981. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm). Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985**. Dispõe sobre o Exercício da Profissão de Secretário e dá outras Providências. 1985. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7377.htm). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.103 de 29 de abril de 1987.** Secretárias - Enquadramento Sindical, 1987. Disponível em: [https://fenassec.com.br/a\\_fenassec\\_contribuicao\\_sindical.html](https://fenassec.com.br/a_fenassec_contribuicao_sindical.html). Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.261, de 10 de janeiro de 1996.** Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9261.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9261.htm). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto federal nº 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. 2002a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm). Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA.** 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo e dá outras providências. 2005b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.746, de 05 de junho de 2012.** Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, para estabelecer critérios e práticas para a promoção do desenvolvimento nacional sustentável nas contratações realizadas pela administração pública. 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7746.htm). Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 146/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 102/2004.** Diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Secretariado Executivo. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0102.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta Pública dos Referenciais Nacionais dos Cursos de Graduação.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/consulta-publica/apresentacao>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf).

BRAUER, Karin Claudia Nin; FREIRE, Maximina Maria. Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 316-327, jan./abr. 2021.

BRUNO, Ivone Maria. **O poder de influência do profissional de secretariado no processo decisório das organizações.** 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BUENAFUENTE, Sandra Maria Franco; SANTOS, Fernando Alvarenga. **Sustentabilidade corporativa e o profissional de Secretariado Executivo.** In: CONGRESSO NACIONAL DE SECRETARIADO, XVII, 2010, Fortaleza/CE. **Anais** [...]. Fortaleza/CE, 2010.

BURSZTYN, Marcel. Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século. In: UNESCO (Org.). **Ciência, ética e sustentabilidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9–20.

CABRAL, Daniel Welton Arruda; RIBEIRO, Luciola Limaverde; SILVA, Débora Linhares Da; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 10, n. 2, p. 412–422, 2015.

CAJADO, Tamiris da Silva; BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da. Contribuições da monitoria em docência para a formação em Secretariado Executivo. **Revista Expectativa**, v. 17, n. 2, p. 83-106, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/18802>.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara nº 177, de 2017**. Altera a Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985, para dispor sobre o exercício da profissão de Secretariado. 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132001/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.

CARDIA, Felipe Mendes Santos. **Representações sociais do cerrado por licenciandos e professores da rede pública do Distrito Federal**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Faculdade Unb Planaltina, Brasília, 2013.

CARSON, Raquel. **Primavera Silenciosa**. 2 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962. Disponível em: [http://www.rbma.org.br/mab/unesco\\_01\\_oprograma.asp](http://www.rbma.org.br/mab/unesco_01_oprograma.asp). Acesso em: 10 nov. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: IPE – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 13–24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **Confluenze: Rivista di Studi Iberoamericani**, v. 1, n. 1, p. 136–157, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CASALE, Valéria Crivelaro; LINDINO, Terezinha Corrêa. **A educação ambiental empresarial como condição estratégica na empresa**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CHAVES, Antonio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações sociais. *In*: TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Marcus Augênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanuel (Org.). **Psicologia Social: temas e teoria**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 413–466.

COIMBRA, Danielle Batista. **Abordagens e limitações da Educação Ambiental no ensino superior**: percepções a partir da disciplina de Gestão Ambiental nos cursos de graduação em Administração na cidade de Fortaleza-CE. 2011. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2011.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; MARIA, Robson Borges; RUIZ, Nathália Fafarão. As pesquisas em representações sociais: aspectos teóricos e metodológicos. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; SANTOS, Annie Rose dos (Org.). **Psicologia e educação**: interfaces com as representações sociais. Curitiba: CRV, 2017. p. 39–60.

CORTES JUNIOR, Lailton Passos. **As Representações Sociais de “QUÍMICA AMBIENTAL”**: contribuições para a formação de bacharéis e professores de química. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Química, Física e Biociência e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

CORTES JUNIOR, Lailton Passos. **A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química**: estudo de caso no curso da UFBA. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

CORTES JUNIOR, Lailton Passos; FERNANDEZ, Carmen. A educação ambiental na formação de professores de química: Estudo diagnóstico e representações sociais. **Química Nova**, v. 39, n. 6, p. 748–756, 2016.

COSENZA, Angelica; SANCHEZ, Celso; MARCOMIN, Fatima Elizabeti; BARZANO, Marco; GUIMARÃES, Mauro; SATO, Michèle; LAYRARGUES, Philippe. Voos e pousos nas janelas existenciais da Educação Ambiental. **Ambientalmente Sustentável**, v. 27, n. 1, p. 7–19, jan./jun., 2020.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira. **Formação continuada e representação social**: implicações para a educação inclusiva. 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COUTINHO, Karen de Azevedo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista De; RUIZ, Nathália Fafarão; SAITO, Heloisa Toshie Irie; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; VENTURA, Luciana Michele. Núcleo central das representações sociais de acadêmicos de pedagogia sobre as características das vítimas de bullying. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 163–186.

CRUZ, Rúbia Wanessa dos Reis. **Indicadores sobre o campo do Secretariado Executivo no Brasil**: reconhecimento científico e possibilidades para a Pós-Graduação Stricto Sensu. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

CRUZ, Rúbia Wanessa dos Reis; CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho. Apontamentos sobre o Campo do Secretariado Executivo no contexto brasileiro: identidade científica e reconhecimento. **Em Questão**, v. 26, n. 2, p. 58–82, maio/ago., 2020.

DEMAMANN, Sandra Teresinha. **Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos**. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15–41.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil**: uma análise com base nos dados do SAEB 2003. 2009. 34 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

DURANTE, Daniela Giareta; PONTES, Emiliano Sousa; BARROS, Ana Gabriela Matos de Medeiros. Pesquisa em secretariado na pós-graduação stricto sensu: levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil. **Revista Capital Científico - Eletrônica**, v. 17, n. 1, p. 93–108, jan./mar. 2019.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Magna charta universitatum**. 1988. Disponível em: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FARR, Robert M. Representações Sociais: A Teoria e Sua História. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 31–62.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17–36, 2006.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; SANTOS JÚNIOR, Ary Ferreira Dos; AZEVEDO, Raquel Campanate De; VALVERDE, Graziella. A representação social do trabalho: uma contribuição para o estudo da motivação. **Estação Científica**, Juiz de Fora, v. 1, p. 1–13, 2005.

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. **ISO 14001:2015 - Saiba o que muda no nova versão da norma**. 2015. Disponível em: <https://www.fiesp.com.br/arquivo-download/?id=198712>. Acesso em: 14 set. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** 3. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de. **Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE.** 2008. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. *In:* TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 81–132.

GADOTTI, Moacir. **A carta da terra na educação.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALVÃO, Camila Brito; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. A relação entre as Representações Sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 124–141, maio/ago., 2016.

GALVÃO, Camila Brito; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Educação ambiental e relações com a formação docente. *In:* MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; CORAZZA, Maria Júlia; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro (Org.). **Formação de professores de ciências: perspectivas e desafios.** Maringá: Eduem, 2017. p. 133–150.

GARCIA, Elisabeth Virag. **Noções fundamentais para a secretária.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2000.

GASPI, Suelen de. **Ensino híbrido e educação ambiental: uma intersecção possível.** 2018. 170 p. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências Ambientais) – Universidade Estadual de Maringá, Goioerê, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIORNI, Solange. **Secretariado, uma profissão**. Belo Horizonte: Editora Quantum, 2017.

GLOBO NEWS. **Biden promete volta dos Estados Unidos ao Acordo de Paris**. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/hdRI2>. Acesso em: 8 dez. 2020.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25–34.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza De (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15–29.

HALAL, Christine Yates. Ecopedagogia: uma nova educação. **Revista de Educação**, v. XII, n. 14, p. 87–103, 2009.

HELAL, Diogo Henrique. Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 1, p. 1–15, mar., 2005.

IAAP - International Association of Administrative Professionals. **History of IAAP**. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/dG9yv>. Acesso em: 27 jun. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 jan. 2021.

IPCC - Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. **Aquecimento Global de 1,5°C: Sumário para Formuladores de Políticas**. Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/07/SPM-Portuguese-version.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania E Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 118, p. 189–205, mar., 2003.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233–250, maio/ago., 2005.

JODELET, Denise. La Representation Social: Fenômenos, Concepto y Teoría. *In*: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1984. p. 469–494.



JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, set/dez, p. 679–712, 2009.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber comunidade e cultura. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. n. 2, p. 20–31, maio/ago., 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KUS, Helder Jaime; GUIMARÃES, Elisete; TEIXEIRA, Edival Sebastião. Educar para preservar: representações de meio ambiente em docentes de educação básica. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 91–110, 2012.

LAGE, Nilson. **A reportagem: Teoria e técnica de reportagem, entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Como desenvolver uma consciência ecológica? *In*: TAMAIO, Irineu; SINICCO, Sandra (Org.). **Educador Ambiental: seis anos de experiências e debates**. 1. ed. São Paulo: WWF, 2000a.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000b.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O desafio empresarial para a sustentabilidade e as oportunidades da educação ambiental. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. p. 95–110.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Apresentação: (re)conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 7–9.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. *In*: QUINTAS, José Silva (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 3. ed. Brasília: Ibama, 2006. p. 161–198.

- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.
- LEFF, Enrique. Pensar a complexidade ambiental. *In*: LEFF, Enrique (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFF, Enrique. Political Ecology: a Latin American Perspective. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, 2015a.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.
- LEIS, Hector Ricardo. Um moderno mercado verde. **Jornal do Brasil - Caderno Idéias**, Rio de Janeiro/RJ, v. 135, p. 4–6, 02 fev., 1992. Disponível em: <https://bityli.com/F5rBR>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- LIMA, Cristiane Cavalcante. **As representações sociais de educação ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e ações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 99–119, jul./dez., 2003.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente. **Revista de Políticas Públicas**, v. 16, out., p. 441–452, 2012.
- LOPES, Claudio Neves; PONCIANO, Vera Lúcia de Oliveira. Estética da sensibilidade, ressignificação de representações sociais e produção de sentido no fazer profissional: encontro de si com o outro para a construção de processos inclusivos. *In*: LOPES, Claudio Neves (Org.). **Olhos nos olhos: novos paradigmas sobre a inclusão escolar na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2020. p. 11–30.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental transformadora. *In*: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 65–84.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1473–1494, set./dez., 2005.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. *In*: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 65–72.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Proposta pedagógica – educação ambiental no Brasil**. Salto para o Futuro/TVEscola – Ano XVIII, Boletim 1, março de 2008. p. 3–12. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164816Educambiental-br.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 18, n. 67, p. 345–363, 2010.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. **Formação continuada em meio ambiente**: Transposição didática e representações sociais. 2011. 86 f. Tese. (Doutorado em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais) - Programa de Pós-Graduação em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Apresentação. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 25–26.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TOMANIK, Eduardo Augusto. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na reserva biológica das Perobas, Paraná. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227–248, 2012.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; TOMANIK, Eduardo Augusto. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 181–199, 2013.

MANCEBO, François. Introduction. *In*: MANCEBO, François; SACHS, Ignacy (Org.). **Transitions to sustainability**. London: Springer, 2015. p. 1–4.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 358–375, 2017.

MARTINS, Cibele Barsalini; LEAL, Fernanda Geremias; SOUZA, Eduardo César Pereira; TODOROV, Maria do Carmo Assis. A busca da cientificidade do Secretariado no contexto Brasileiro: aspectos históricos e contemporâneos. **Revista Gestão em Análise**, v. 6, n. 1/2, p. 270–286, jan./dez., 2017.

MARTINS, José Pedro. **Limites do Crescimento**: o relatório que impulsionou o debate ambiental. 2015. Disponível em: <http://agenciasn.com.br/arquivos/3391>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAURÍCIO, Bárbara Maria Dultra Pereira. **Escola de administração da UFBA**: a trajetória de um centro de referência nacional. 2004. 239 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, 2004.

MEC - Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. 2007. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/Portaria\\_n40.pdf](https://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf).

Acesso em: 15 jun. 2020.

MEC - Ministério da Educação. **Documento referência - Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. 2010. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MEC - Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Sistema e-MEC**. 2020. Disponível em:

<http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 2, p. 131–150, 2000.

MESQUITA, Anabela; OLIVEIRA, Luciana; SEQUEIRA, Arminda. The Future of the Digital Workforce: Current and Future Challenges for Executive and Administrative Assistants. *In*: ROCHA, Álvaro; ADELI, Hojjat; REIS, Luís Paulo; CONSTANZO, Sandra (Org.). **New Knowledge in Information Systems and Technologies**. La Toja, Spain: Springer International Publishing, 2019. p. 25–38.

MOREIRA, Katia Denise; SOUZA, Stefani de; VALE, Juliana Cidrack Freire do; RODRIGUES, Luci Mari Aparecida. Releitura da história secretarial brasileira sob a ótica do Compromisso, do pertencimento e da identidade. **Revista Expectativa**, v. 19, n. 1, p. 98–118, jan./jun., 2020.

MORIN, Edgar. **La Méthode - 1 La Nature de la Nature**. 2. ed. Paris: Editions du Seuil, 1977.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Natureza: para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro: Mauad X - Instituto Gaia, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

NEIVA, Edméa Garcia; D'ELIA, Maria Elizabete Silva. **As Novas Competências do Profissional de Secretariado**. 3. ed. São Paulo: IOB, 2014.

NOGUEIRA, Rosana de Araujo; OLIVEIRA, Joyce de Souza Ferreira de. Profissionalismo e Secretariado: História da consolidação da profissão. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 4, n. 2, n. jul./dez., p. 01–24, 2013.

NONATO JÚNIOR, Raimundo. **Epistemologia e Teoria do Conhecimento em Secretariado Executivo**: a fundação das Ciências da Assessoria. Fortaleza/CE: Editora Expressão, 2009.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. **Leitura e escrita**: representações sociais de professores, estudantes, pedagogas e diretoras da educação básica. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Simone de; YAEGASHI, João Gabriel; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; OLIVEIRA, Bethânia Vernaschi de. Representações sociais de estudantes do nono ano do ensino fundamental sobre leitura e escrita. **Colloquium Humanarum**, v. 17, n. 1, p. 182–196, 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1991.

ONU - Organização das Nações Unidas. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Agenda 21**. Rio de Janeiro: Ministério do Meio Ambiente, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. 1972. Disponível em: [https://apambiente.pt/\\_zdata/Politicas/DesenvolvimentoSustentavel/1972\\_Declaracao\\_Estocolmo.pdf](https://apambiente.pt/_zdata/Politicas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf). Acesso em: 5 jul. 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Relatório dos indicadores para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2020. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/relatorio/sintese>. Acesso em: 11 dez. 2020.

ORTIZ, Adriano José; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais e formação de professores: reflexões. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 27–45.

PAES, Raul Vitor Oliveira; ANTUNES, Chussy Karlla; SANTIAGO, Cibelle da Silva; ZWIERZIKOWSKI, Mariane Ribeiro. Novas Formas de Atuação do Profissional de Secretariado Executivo. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 6, n. 1, p. 99–125, jan./abr., 2015.

PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações sociais e psicologia social. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 401–440.

PARANÁ. **Pacto 21 Universitário**. 2007. Disponível em: <https://bityli.com/5lrAP>. Acesso em: 25 out. 2020.

PARANÁ. **Lei nº 17.505 de 11 de janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. 2013a. Disponível em: <https://goo.gl/mAsE27>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PARANÁ. **Deliberação CEE nº 004/2013, aprovada em 12 de novembro de 2013**. Institui as normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2013b. Disponível em: <https://goo.gl/oD8Lgk>. Acesso em: 23 jun. 2019.

PARANÁ. **Decreto 9.958 de 23 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre o Regulamento e atribuições do Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental. 2014. Disponível em: <https://bitly.com/F5NLY>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. **Resolução nº 123/17 - SETI**. 2017a. Disponível em: <https://bitly.com/5aqpe>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Deliberação CEE/PR nº 01/2017**. 2017b. Disponível em: <https://bitly.com/vfqRC>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PARANÁ. **Agenda 21 Paraná**: Bases para o Plano Estadual de Desenvolvimento Sustentável. 2018. Disponível em: <https://bitly.com/3zvne>. Acesso em: 25 out. 2020.

PENA-VEGA, Alfredo. **O despertar ecológico**: Edgar Morin e a ecologia complexa. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

PEREIRA, Thairara Magro; MIRANDA, Camila Lima; VOGEL, Marcos; REZENDE, Daisy de Brito. A potencialidade da TRS para o ensino de Química - contribuições do Grupo de Pesquisa Linguagem no Ensino de Química (LIEQUI). *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 219–240.

PIAGET, Jean. **La toma de conciencia**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1981.

POLLI, Gislei Mocelin; WACHELKE, João. Confirmação de centralidade das representações sociais pela análise gráfica do questionário de caracterização. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 97–104, 2013.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

RENAUD, Angèle. **Management et contrôle de gestion environnemental**. Paris: Éditions EMS Management & Societe, 2015.

RIBEIRO, Iraquitan José Leite. **Educação ambiental e representações sociais: uma análise transdisciplinar**. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 61–76, jul./dic., 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19–45.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996a.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19–33, 1996b.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SABINO, Rosimeri Ferraz. **A configuração da profissão de secretário em Sergipe: educação, atuação e organização da área (1975 – 2010)**. 2017. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2017.

SABINO, Rosimeri Ferraz; ROCHA, Fábio Gomes. **Secretariado: do escriba ao web writer**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.

SACHS, Ignacy. **Studies in Political Economy of Development**. 1. ed. New York: Pergamon Press, 1980.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel/FUNDAP, 1993.

SANCHES, Fernanda Cristina; CIELO, Ivanete Daga; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise nos cursos de secretariado das instituições públicas de ensino superior do Brasil. **Revista Capital Científico**, v. 16, n. 4, p. 86–104, out./dez., 2018.

SANDER, Lucilene. **As representações sociais de professores (as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em educação ambiental**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

SANTANA, André Ribeiro de. **O ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos de escolarização**. 2004. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

SANTIAGO, Cibelle da Silva; ROCHA, Thays Lyanny da Cunha Garcia da; SANCHES, Fernanda Cristina. O profissional de Secretariado Executivo como agente facilitador para a sustentabilidade socioambiental das organizações. *In*: SANTIAGO, Cibelle da Silva; FRANÇA, Edilma (Org.). **Secretariado & Sustentabilidade**. João Pessoa: UFPB, 2018. p. 73-110.

SANTOS, Edvanderson Ramalho dos; FERREIRA, Adriano Charles; SERPE, Bernadete Machado; ROSSO, Ademir José. Uso dos termos consciência, conscientização e tomada de consciência nos trabalhos paranaenses de Educação Ambiental. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 48, p. 103–123, jan./abr., 2013.

SANTOS, Estefânia Teixeira dos; SILVA, Joelma Soares da. Formação específica em secretariado: quais as contribuições para a docência na educação superior? *In*: BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; DIAS, Ana Maria Iorio (Org.). **Secretariado Executivo e Educação**: temas que se articulam pela formação, docência na Educação Superior e pesquisa científica. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2016. p. 49–77.

SANTOS, Magda Elisabete dos; MORETTO, Cleide Fátima. O mercado de trabalho do secretário executivo no contexto da dinâmica produtiva e do emprego recentes no Brasil O questionamento apontado pelo. **Secretariado em Revista**, v. 7, n. 1, p. 21–35, 2011.

SANTOS, Tânia Mara Daver. Resiliência, proatividade e organização: Adaptação do perfil dos profissionais de secretariado executivo. **Revista Scribes**, v. 1, n. 1, p. 90–107, jul., 2020.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Educação Ambiental. **Educação Ambiental e desenvolvimento**: documentos oficiais. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1994.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 10, p. 1–21, jul. /dez., 1997.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17–45.

SCHMIDT, Carla Maria; SANCHES, Fernanda Cristina. Editorial. **Revista Expectativa**, v. 10, n. 10, p. 7–8, 2011.

SCHMIDT, Carla Maria; WENNINGKAMP, Keila Raquel; CIELO, Ivanete Daga; SANCHES, Fernanda Cristina. Produção Científica do Grupo de Pesquisa em Secretariado Executivo Bilingue Rumo ao Stricto Sensu: mutatis mutandis. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 9, n. 1, p. 18-41, 2018.



SEEMANN, Taciana Mara da Silva. **Visões de mundo e representações de meio ambiente entre licenciandos da UFSC**. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SEIFFERT, Mari Elizabete Bernardini. **Gestão ambiental: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SILVA, Lucivânia Francini da. **Educação ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

SILVA, Rosana Louro Ferreira da; CAMPINA, Nilva Nunes. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, n. 1, p. 29–46, 2012.

SILVA, Lúcia Maria Alves e. **De que “natureza” se fala na escola: representação social de professores e alunos no contexto da educação ambiental**. 2009. 434f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

SOARES, Flávia Henriques; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. Competências para a sustentabilidade: uma contribuição para o desenvolvimento de pessoas no tema em questão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 9., 2013, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2013. p. 1-23.

SORRENTINO, Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki. A Educação Ambiental no Brasil. *In*: CASCINO, Fabio; JACOBI, Pedro; OLIVEIRA, José Flávio de (Org.). **Educação Ambiental: repensando o nosso dia-a-dia**. São Paulo: Secretaria do Estado do Meio Ambiente de São Paulo, 1998. p. 27–34.

SORRENTINO, Marcos; BIASOLI, Semíramis. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. *In*: RUSCHEINSKY, Aloisio; GUERRA, Antonio Fernando; FIGUEIREDO, Maria Lúcia; LEME, Patrícia Cristina Silva; RANIERI, Victor Eduardo Lima; DELITTI, Welington Braz Carvalho (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 39–46.

SORRENTINO, Marcos; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Educação em foco**, v. 14, n. 2, p. 15–38, 2010.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. n. 2, maio/ago, p. 285–299, 2005.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de representações sociais. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109–147.

SOUZA, Maria Cristina Oliveira; CORAZZA, Rosana Icassatti. Do Protocolo Kyoto ao Acordo de Paris: uma análise das mudanças no regime climático global a partir do estudo da evolução de perfis de emissões de gases de efeito estufa. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 42, p. 52–80, dez., 2017.

SOUZA, Maria Tereza Saraiva de. Rumo à prática empresarial sustentável. **Revista de Administração de Empresas**, v. 33, n. 4, p. 40–52, jul./ago., 1993.

SOUZA, Vanessa Marcondes de. Para o mercado ou para a cidadania? a educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 121-142, jan./mar. 2016.

THE GUARDIAN. How PA skills are regarded around the world. **Manchester Guardian Newspaper**, Manchester, Inglaterra, 2001. Disponível em: [https://www.theguardian.com/money/2001/apr/30/officehours2#article\\_continue](https://www.theguardian.com/money/2001/apr/30/officehours2#article_continue). Acesso em: 4 fev. 2020.

TODOROV, Maria do Carmo Assis. O profissional de secretariado e a sustentabilidade. *In*: D'ELIA, Bete; AMORIM, Magali; SITA, Mauricio (Org.). **Excelência no Secretariado**. São Paulo: Ser Mais, 2013. p. 367–374.

TODOROV, Maria do Carmo Assis; KNISS, Claudia Terezinha; CHAVES, Marcílio Silveira. As competências do profissional de secretariado na implantação de projetos sustentáveis. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, v. 4, n. 3, p. 189–209, 2013.

TOMANIK, Eduardo Augusto. Como prefácio: o papel político da Teoria das Representações Sociais. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 13–24.

TOMANIK, Eduardo Augusto; SOUZA, Regiane Cristina de. Representações Sociais: políticas e afetos nos processos educacionais. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; SANTOS, Annie Rose dos (Org.). **Psicologia e educação**: interfaces com as representações sociais. Curitiba: CRV, 2017. p. 71–90.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEL - Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE nº 0225/2009.** Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Secretariado Executivo, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina: Conselho de ensino, pesquisa e extensão UEL, 2009.

UEL - Universidade Estadual de Londrina. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2016 - 2021.** 2016. Disponível em: [http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI\\_2016\\_2021\\_ATUALIZACAO.pdf](http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_2021_ATUALIZACAO.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

UEM - Universidade Estadual de Maringá. **Resolução nº 171/2012-CI/CCH.** Aprova reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Secretariado Executivo Trilíngue. Maringá: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2012.

UEM - Universidade Estadual de Maringá. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2018 - 2022.** 2018a. Disponível em: <http://www.uem.br/pdi/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

UEM - Universidade Estadual de Maringá. **Resolução nº 027/2018-CEP.** Aprova a revisão e atualização do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Maringá. 2018b. Disponível em: [http://www.pen.uem.br/organizacao-administrativa/deg/aco/normas-de-graduacao/ppi/documentos/resolucao-027\\_2018-cep-ppi.pdf](http://www.pen.uem.br/organizacao-administrativa/deg/aco/normas-de-graduacao/ppi/documentos/resolucao-027_2018-cep-ppi.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura. **Carta de Belgrado:** uma estrutura global para a educação ambiental. 1975. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/8066-carta-de-belgrado>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura. **Repensar a educação:** rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 25 jul. 2019.

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do curso de Secretariado Executivo.** Apucarana: Unespar, 2010.

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2018-2022).** 2018. Disponível em: [http://www.unespar.edu.br/a\\_unespar/institucional/documentos\\_institucionais/PDI\\_Unespar\\_final.pdf](http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR. **Handbook on women workers.** Washington, DC: United State Department of Labor, Women's Bureau, 1969. Disponível em: <https://archive.org/details/handbookonwomenw6971unit/page/n111/mode/2up>. Acesso em: 28 out. 2020.

VEBER, Andréia. **Educação Musical em contexto de internacionalização: representações sociais de professores sobre patrimônio cultural e culturas populares.** 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael; MATOS, Fabíola Rodrigues. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. **Liberabit**, Lima (Peru), v. 22, n. 2, p. 153–160, 2016.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo; COUTINHO, Karen de Azevedo. Os Sete Gatinhos de Nelson Rodrigues: suas representações e inter-relações. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n. 1, p. 55, 2017.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as  
Coordenadores/as e os/as Docentes do Curso de Secretariado Executivo

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “Representações sociais de Educação Ambiental: uma análise em cursos de ensino superior de Secretariado Executivo de Universidades Públicas do Paraná”, vinculada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo do presente estudo é investigar as representações sociais dos docentes de Secretariado Executivo das instituições de ensino superior públicas do Brasil, sobre a educação ambiental. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e da participação em uma entrevista semiestruturada, que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. Além disso, será utilizado o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). As atividades dar-se-ão, após aceite, em seu local de trabalho, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo.

Esperamos beneficiar a área de Secretariado Executivo ao problematizar a questão do ensino da Educação Ambiental, intencionando colaborar com o entendimento acerca das legislações existentes. Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pela pesquisadora e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Solange Franci Raimundo Yaegashi.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura

Eu, Fernanda Cristina Sanches Canevesi, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....  
Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida pelos/as pesquisadores/as responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome da Doutoranda: Fernanda Cristina Sanches Canevesi  
Endereço: Rua José Ayres da Silva, 238, Jardim Coopagro, Toledo/PR CEP: 85.903-670  
Telefone/e-mail: (45) 99934-7372 ou fernandacsanches@gmail.com

Nome da Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi  
Endereço: Avenida Cerro Azul, 2649 Casa C-14 Maringá-PR CEP 87010-055  
Telefone/e-mail: (44) 99973-9229 ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.  
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.  
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 04.  
CEP 87020-900. Maringá-PR. Tel: (44) 3011-4597  
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE B – Questionário sociodemográfico para os/as coordenadores/as e os/as docentes do curso de Secretariado Executivo

### Dados pessoais

**1. Sexo:**

- Feminino  
 Masculino

**2. Idade:**

\_\_\_\_\_ anos

### Formação

**3. Escolaridade:**

- Ensino Superior completo. Curso: \_\_\_\_\_  
 Especialização. Curso: \_\_\_\_\_  
 Mestrado. Área: \_\_\_\_\_  
 Doutorado. Área: \_\_\_\_\_

**4. Você já realizou algum curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização na área ambiental?**

- Não  
 Sim Qual? \_\_\_\_\_

### Atuação Profissional

**5. Tempo de atuação na docência no ensino superior:**

\_\_\_\_\_

**8. Regime de trabalho:**

\_\_\_\_\_ horas semanais

**6. Instituição(ões) atual(is) de atuação:**

- UEM  
 UEL  
 Unespar  
 Outra. Qual?

\_\_\_\_\_

**9. Carga horária em sala de aula atualmente:**

- Até 8 h/a semanais  
 9 a 16 h/a semanais  
 17 a 24 h/a semanais  
 Mais de 25 h/a semanais

**10. No momento, você atua em algum cargo administrativo?**

- Não  
 Sim.  
 Qual? \_\_\_\_\_  
 Qual é a c/h semanal dedicada à atividade? \_\_\_\_\_

**7. Enquadramento funcional**

- Docente efetivo/concursado  
 Docente temporário/colaborador



APÊNDICE C – Roteiro para realização do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)  
para os/as coordenadores/as e os/as docentes do curso de Secretariado Executivo

Nome (facultativo): \_\_\_\_\_

Data de aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A partir da sentença dada você deverá escrever as primeiras 5 palavras que lhe vierem à mente, tão logo elas surjam. Em seguida, deverá numerar essas palavras de acordo com a ordem de importância que elas possuem para você.

a) Educação Ambiental é....	E em ordem de importância...
•	1.
•	2.
•	3.
•	4.
•	5.

b) Meio ambiente é...	E em ordem de importância...
•	1.
•	2.
•	3.
•	4.
•	5.

APÊNDICE D – Roteiro para a Entrevista Semiestruturada para os/as Coordenadores/as  
e os/as Docentes do Curso de Secretariado Executivo

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA	
1. O que você entende sobre educação ambiental?	
2. Quais assuntos você julga importantes serem tratados na educação ambiental, de modo geral?	
3. Quais assuntos, relativos à educação ambiental, você julga importantes serem tratados no curso de Secretariado Executivo?	
4. Você conhece as legislações vigentes que versam sobre a educação ambiental?	
5. A inserção da temática de educação ambiental é regulamentada por algumas legislações federais e estaduais e deve ser implementada em todos os cursos de nível superior. Como você vê a obrigatoriedade da explanação dessa temática na universidade?	
6. Durante a sua formação em Secretariado Executivo, você se lembra de ter passado por experiências de aprendizagem que tratassem de educação ambiental? 6.1 Se sim: como foi? O que lembra? Comente sobre esta experiência. 6.2 Se não: hoje, enquanto professor(a), você sente alguma falta em relação a isso para sua atuação?	
7. Você se sente preparado para lidar com estas questões na sala de aula? Do que sente mais falta?	
8. Você acredita que algo poderia ser melhor no que se refere à formação docente em relação à educação ambiental? Quais seriam as suas sugestões?	
9. Qual a preocupação demonstrada pela sua instituição de ensino para com a educação ambiental? Há alguma ação específica, algum projeto, alguma orientação aos professores em relação a isso?	
10. De que forma o curso de Secretariado Executivo da sua instituição, busca adequar-se às legislações?	

APÊNDICE E – Síntese das dissertações e teses sobre representações sociais de educação ambiental da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

ID	Objetivo geral	Objeto de pesquisa	Procedimentos metodológicos	Principais resultados e conclusões
Dissertação 1	Investigar a relação entre representações de meio ambiente (naturalista ou globalizante) e as visões de mundo (fragmentadas e integradas) e a sua importância na educação	* 125 estudantes dos cursos de licenciatura (Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Educação Física; Física; Filosofia; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; Psicologia; Química) da Universidade Federal de Santa Catarina	* Pesquisa exploratória: teste de associação livre de palavras e construção de esquemas (125 estudantes) * Entrevista semiestruturada (18 estudantes)	* A partir das visões de mundo é que os indivíduos estabelecem as suas várias representações. * Identificação das representações de meio ambiente naturalista e globalizante e sua relação com as visões de mundo fragmentada e integrada * Identificação de novas categorias: a categoria de tendência à representação naturalista ou tendência à representação globalizante e de tendência à visão de mundo fragmentada ou tendência à visão de mundo integrada.
Dissertação 2	* Caracterizar concepções de ambiente presentes em alunos de diferentes níveis de ensino * Investigar se as concepções de ambiente apresentam distinções significativas em complexidade, de acordo com o grau de escolarização dos sujeitos	* 181 alunos distribuídos entre 5ª e 8ª séries (Ensino Fundamental), 3º ano/Convênio (Ensino Médio) e discentes de 4º semestre e concluintes de cursos de Pedagogia (Ensino Superior)	* Aplicação de questionário com questões abertas aos sujeitos * Foi fornecida uma lista com 12 termos que deveriam ser colocados em ordem de importância	* Concepções de ambiente configuram-se como representações sociais, pois estão na base tanto da elaboração de comportamentos quanto da comunicação entre as pessoas, revelando valores e experiências culturais socialmente estruturadas * Sujeitos se sentem privilegiados por integrarem a espécie capaz de preservar, ou não, o ambiente * Antropocentrismo se faz presente em intenções de cuidado e manutenção, pois se quer conservar aquilo que assegura a existência

ID	Objetivo geral	Objeto de pesquisa	Procedimentos metodológicos	Principais resultados e conclusões
Dissertação 3	Identificar e analisar os temas mais importantes em EA na visão dos estudantes da instituição de ensino FUNESO, localizada na cidade de Olinda, Pernambuco, entre agosto de 2003 e julho de 2004	* 262 estudantes entre 6º e 8º períodos de nove cursos de graduação da FUNESO	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Técnica da saliência para identificar a frequência de evocação das palavras relacionadas ao tema educação ambiental</li> <li>* Técnica da conexidade para confirmação ou não da frequência de evocações encontradas pela saliência</li> <li>* Dados sistematizados pelo método de análise de conteúdo de Bardin (2004), através do círculo de frequência decrescente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* As RS dos estudantes aproximavam-se muito da abordagem ecológica conservacionista pela presença de temas como reciclagem e lixo no núcleo central das representações sociais</li> <li>* Ao comparar os temas do núcleo central com as categorias da periferia, ficou evidenciado que os alunos apontavam como menos importantes temas que privilegiassem politicamente a relação do homem com a natureza, permitindo indicar ações direcionadas às políticas ambientais</li> </ul>
Dissertação 4	Identificar as RS dos acadêmicos de Educação Especial da UFSM, em situação de estágio curricular, bem como dos professores atuantes da Escola Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, quanto à Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 4 acadêmicos do curso de Educação Especial da UFSM</li> <li>* 6 professores atuantes de uma escola especial de surdos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entrevistas semiestruturadas (acadêmicos e professores)</li> <li>* Questionário sociodemográfico (acadêmicos e professores)</li> <li>* Entrevistas sobre metodologias de ensino (professores)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* EA dos acadêmicos e professores representam aspecto da natureza (ar, árvores, água e sua preservação)</li> <li>* Atividades realizadas por professores priorizam aspectos da natureza</li> <li>* Representações estão sofrendo modificações em relação à valorização da postura ética</li> </ul>

ID	Objetivo geral	Objeto de pesquisa	Procedimentos metodológicos	Principais resultados e conclusões
Dissertação 5	Investigar as RS acerca do termo “Química Ambiental” entre estudantes iniciantes (segundo semestre) e depois de quatro anos em andamento nos cursos de Bacharelado em Química Ambiental e Licenciatura em Química do Instituto de Química da Universidade de São Paulo	<p>*72 estudantes do 1º ano do ensino médio de um colégio estadual</p> <p>*23 alunos iniciantes do curso de licenciatura em Química da USP</p> <p>*28 alunos iniciantes do curso de bacharelado em Química Ambiental da USP</p> <p>*10 alunos concluintes do curso de licenciatura em Química da USP</p> <p>*12 alunos concluintes do curso de bacharelado em Química Ambiental da USP</p>	<p>* Aplicação de questionário piloto com técnica da associação livre de palavras e elaboração de um texto dissertativo (estudantes do 1º ano do ensino médio em 2006)</p> <p>* Aplicação de questionário com técnica de associação livre de palavras (alunos iniciantes dos cursos de bacharelado em Química Ambiental e Licenciatura em Química entre 2003 e 2006)</p> <p>* Aplicação de questionário dissertativo (alunos concluintes dos cursos de bacharelado em Química Ambiental e Licenciatura em Química em 2006)</p>	<p>* Perceptíveis diferenças entre as RS verificadas entre os alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura. Essas podem estar relacionadas, em parte, à RS dos alunos sobre o seu papel enquanto profissionais nos aspectos que envolvem a Química Ambiental</p> <p>* Os alunos concluintes representam a Química Ambiental com ideais preservacionistas. Os iniciantes apresentam os termos: poluição, meio ambiente, reciclagem e preservação (termos que compõem o núcleo central da representação)</p> <p>* Identificou-se um elemento periférico de destaque: a Química Verde, que pode ser considerado representativo do amadurecimento do conhecimento técnico dos alunos ao longo do curso de graduação, podendo ser visto como incorporado ao flexível sistema periférico</p>
Dissertação 6	Identificar as RS de EA entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente (PEFD) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas	*100 professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente da Faculdade de Educação da UFAM	<p>*Aplicação da técnica de associação livre de palavras.</p> <p>* Análise de dados pelo software EVOC</p> <p>* Entrevistas semiestruturadas com 10 professores</p>	<p>* Os resultados da TALP revelaram uma visão naturalista de EA, na qual a preservação e conscientização estiveram presentes entre as palavras mais evocadas, compondo assim o núcleo central dessa representação (confirmado também pela análise da frequência, semelhanças e proximidades semânticas presentes nas entrevistas)</p> <p>* Os sujeitos da pesquisa veem a EA como um processo de conscientização do uso adequado da natureza, considerando a relação homem-natureza como natural, deixando de perceber que as relações que se estabelecem no mundo, são sociais e vividas em um tempo e espaço histórico</p> <p>* A compreensão reducionista de EA presente entre os professores, indica uma necessidade de repensar à formação docente no que tange a questão ambiental, garantido a presença dessa temática nos currículos das licenciaturas em pedagogia</p>

ID	Objetivo geral	Objeto de pesquisa	Procedimentos metodológicos	Principais resultados e conclusões
Dissertação 7	Verificar como licenciandos e professores do ensino básico do Distrito Federal representam o Cerrado, e como essas percepções contribuem para o entendimento e construção da EA no ambiente escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 18 professores do ensino básico das escolas públicas de Planaltina/DF</li> <li>* 36 licenciandos e estudantes da Universidade de Brasília que cursaram a disciplina Educação Ambiental Sustentável no 1º semestre de 2012</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Análise quali-quantitativa</li> <li>* Entrevistas individuais e coletivas (grupo focal) com professores</li> <li>* Aplicação de questionários</li> <li>* Análise de conteúdo (Bardin) em mensagens da plataforma Moodle</li> <li>* Análise estatística para tratamento dos dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Existência de percepções que em sua maioria representam o Cerrado por um viés limitado e equivocado, sendo constatada uma grande superficialidade nas concepções apresentadas pelos professores e graduandos</li> <li>* As concepções de EA dos participantes estão enraizadas em modelo ecologista, analógico, esboçando um arcabouço teórico unidimensional, que por vezes tem se mostrado simplista diante da complexidade em que se encontra a problemática ambiental que enfrentamos atualmente</li> </ul>
Dissertação 8	Analisar como os discentes egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que são os principais responsáveis no ambiente escolar de tratar questões ambientais, veem sua formação em EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 10 alunos do último período do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Formação de grupo focal</li> <li>* Codificação da Teoria Fundamentada, em que a coleta e análise dos dados é simultânea</li> <li>* Análise de conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Baseado nas representações dos discentes, os resultados permitem afirmar que o PPC do curso necessita de adequações que venham a contemplar as novas demandas de uma formação docente ambiental, interdisciplinar, que forma um docente para uma sociedade mais sustentável</li> </ul>
Dissertação 9	Identificar e analisar as relações entre RS sobre EA e as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de cursos de licenciatura de duas universidades federais, localizadas na região sudoeste do Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 18 docentes <i>campus</i> da UTFPR</li> <li>* 100 acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Análise nos PPCs dos cursos</li> <li>* Questionários aos professores e alunos</li> <li>* Teste de evocação livre (termo indutor EA para docentes e Meio Ambiente e EA aos alunos)</li> <li>* Questões dissertativas para justificar as evocações</li> <li>* Análise dos dados pela Teoria do Núcleo Central, análise de conteúdo e documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Docentes pesquisados representam socialmente a EA como um conjunto de práticas pedagógicas cuja finalidade é o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental, tendo em vista a sustentabilidade</li> <li>* RS diretamente relacionadas às práticas pedagógicas</li> </ul>

ID	Objetivo geral	Objeto de pesquisa	Procedimentos metodológicos	Principais resultados e conclusões
Tese 1	Investigar as dimensões e o universo das RS de EA, e consequentemente identificar sentidos e significados de EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 120 discentes de Escolas Públicas da Educação Básica</li> <li>* 323 discentes do Ensino Superior da UPE-FACETEG</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Teste de associação livre de palavras</li> <li>* Utilização do Software EVOC para auxiliar na organização do campo semântico para construção das categorias</li> <li>* Utilização do software ALCESTE para ordenação de categorias lexicais</li> <li>* Análise de conteúdo e análise de discurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Evidenciou-se que o imaginário dos discentes é composto pelos grupos semânticos natureza/ambiente/meio ambiente</li> <li>* A vida é a dimensão simbólica que permeia todo este imaginário, e que preservação, conscientização, respeito entram no discurso circulante para proteger a vida</li> </ul>
Tese 2	Conhecer sobre as RS de natureza, que estão circulando na escola, no contexto de diferentes disciplinas científicas e níveis de ensino/escolaridade da educação formal, e, das orientações teóricas e determinações legais e institucionais para a introdução da EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alunos e professores dos níveis médio (191 sujeitos) e superior (235 sujeitos) de ensino/escolaridade e das disciplinas: biologia, geografia, sociologia, português e matemática de instituições de ensino privado e público, nos municípios de Recife e Olinda – PE.</li> <li>* Entrevistados 426 sujeitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aplicação de TALP</li> <li>* Tratamento dos dados por meio dos softwares EVOC e ALCESTE</li> <li>* Identificação dos elementos centrais e periféricos e ancoragem das RS conforme Abric</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* As RS estão num espaço de transformação de uma perspectiva de superioridade e domínio dos seres humanos frente à natureza, para uma representação de mais interação</li> <li>* Não se reconhece que todas as interações humanas com e na natureza estão no contexto de um modelo de sociedade, e desta forma se caracterizam não apenas enquanto interações entre ser humano/natureza, mas principalmente como sociedade/natureza</li> <li>* Relata-se uma preocupação com a formação dos professores e com uma ação participativa, crítica e transformadora em EA</li> </ul>

ID	Objetivo geral	Objeto de pesquisa	Procedimentos metodológicos	Principais resultados e conclusões
Tese 3	Investigar e discutir a EA na formação dos professores de química da IES, a partir de um estudo das RS, diagnóstico do currículo e análise de atividades formativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia.</li> <li>* 86 discentes</li> <li>* 15 docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Teste de associação livre de palavras</li> <li>* Questionários</li> <li>* Entrevistas semiestruturadas</li> <li>* Estudo de caso observacional nas ementas de duas disciplinas</li> <li>* Análise documental no PPC do curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Seis disciplinas apresentam indícios da dimensão ambiental</li> <li>* Correntes de EA apresentadas pelos sujeitos investigados: conscientização e conservacionista</li> <li>* Alunos e professores possuem RS muito semelhantes</li> <li>* O núcleo central das RS de discentes e docentes está na conscientização para preservação do meio ambiente</li> <li>* PPC do curso analisado apresenta poucos indícios explícitos de inserção da EA na formação dos professores e tem pouco poder transformador das ideias iniciais de seus estudantes</li> </ul>