

# CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE/EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE PROFESSORES EM SERGIPE<sup>1</sup>

---

## CARLOS ALBERTO DE VASCONCELOS

Professor associado e orientador do trabalho da Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão, [geopedagogia@yahoo.com.br](mailto:geopedagogia@yahoo.com.br);

## WENDEL SANTOS REIS DE JESUS

Graduando pelo Curso de Geografia na Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão, [Jr-wendel@hotmail.com](mailto:Jr-wendel@hotmail.com);

## CLEANE SANTOS DE ALMEIDA

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão, [cleanny16@gmail.com](mailto:cleanny16@gmail.com).

1 Este trabalho pertence ao programa de Iniciação Científica da UFS com apoio financeiro do CNPq.

## RESUMO

O presente estudo com abordagem quali-quantitativa desenvolveu-se com professores do Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal analisar as concepções e as práticas de/em Educação Ambiental (EA) no estado de Sergipe. Os dados foram coletados com a utilização da plataforma Google Forms, tendo em vista que seria de melhor compartilhamento/distribuição e obtenção das respostas. Em vista disso, foram 31 questões, constituídas por 27 abertas e 4 fechadas, através das quais *a priori* buscou-se traçar o perfil dos sujeitos analisados e posteriormente compreender suas concepções e práticas em EA. Registraram-se 161 respostas do questionário, sendo que 16 foram desconsideradas, restando 145 para análise dos dados. Dessa maneira, percebe-se que as concepções da maior parte dos docentes investigados apresentaram um viés conservador e pragmático, possuindo práticas limitantes ao desenvolvimento da EA crítica.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Concepções de Professores, Práticas de Docentes.

## INTRODUÇÃO

O contexto histórico da EA surgiu quando cientistas se reuniram em Roma, no “Clube de Roma”, e discutiram formas para a redução de danos à natureza e para o controle populacional, em 1968, tornando-se um evento conhecido internacionalmente, possibilitando que a Organização das Nações Unidas (ONU) realizasse a primeira conferência mundial do meio ambiente humano em 1972, em Estocolmo, e a partir disso surgiram os ideais da educação ambiental. Naquela época, o posicionamento do Brasil era o oposto ao intuito da conferência, que buscava possíveis soluções para o desenfrear a perda do meio ambiente (REIGOTA, 2006).

De acordo com Sorrentino *et al.* (2005) e Reigota (2006), em 1975 vários especialistas das diversas áreas do conhecimento uniram-se em Belgrado para construir os objetivos da Educação Ambiental e tiveram como resultado “A carta de Belgrado”, que definiu seis propósitos, sendo eles: conscientização, conhecimento, comportamento, competência, capacidade de avaliação e participação. Em seguida, ocorreu o primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental no ano de 1977, em Tiblissi, na Geórgia, antiga URSS, no qual foram apresentadas as primeiras pesquisas sobre EA no mundo.

Devido à época, alguns pesquisadores acreditavam não ter sentido levar em consideração as preocupações da EA. Os países envolvidos nessas discussões fabricavam diversas armas nucleares e a população era excluída das decisões políticas. A ministra norueguesa Gro Brudtland foi responsável pela realização mundialmente de eventos em diversas cidades com a determinação de discutir os desastres ambientais e as soluções propostas na primeira conferência mundial. Os resultados obtidos nesse projeto promoveram a publicação do livro *O nosso futuro comum*, que serviu como base para as discussões da ECO-92 (CAPOBIANCO, 1992; SORRENTINO *et al.*, 2005). Reigota (2006) afirma que, depois de vinte anos, a segunda conferência mundial realizada no Rio de Janeiro, a ECO-92, teve como preocupação o desenvolvimento econômico, por outro lado, a de Estocolmo teve como pauta a relação entre seres humanos e natureza, conseqüentemente essa mudança de perspectiva provou modificações nas construções de projetos na EA.

Em conformidade com o autor mencionado anteriormente, é sabido que, apesar de o Brasil ir de encontro com as preocupações da Conferência de Estocolmo na década de 70, foi criada a Secretaria Especial do Meio

Ambiente (SEMA), que tinha como função a elaboração de projetos ligados ao meio ambiente, dentre este também voltados para a EA, contudo apresentava um carácter nitidamente conservacionista. A partir de movimentos internacionais, a concepção crítica de EA iniciou em nosso país com uma minoria de pessoas que a desenvolviam em vários espaços, como parques e escolas. Foi no ano de 1984, em Sorocaba, no estado de São Paulo, que se realizou o primeiro encontro regional de EA com poucos pesquisadores e praticantes.

Desta feita e relacionando a legislação, dispomos da Política Nacional do Meio Ambiente de 1981, designada pela Lei 6.938 de 31 de agosto, que ressalta no seu artigo 2º:

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana. (BRASIL, 1981, Art. 2º).

Dessa forma, a primeira vez que surge a preocupação em problematizar a Educação Ambiental para todos os níveis de ensino a Política Nacional do Meio Ambiente (1981), tendo em vista que, a partir disso, o poder público tornou-se responsável pela proteção do meio ambiente, devendo garantir que todos e todas tivessem certo entendimento acerca das problemáticas ambientais, o que, em geral, é resultado da dinâmica humana. Anos após, surgiu a Lei Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999, reafirmando o que foi colocado na lei citada anteriormente e trazendo novas normas e esclarecimentos sobre a EA na modalidade formal e não formal (BRASIL, 1999).

Segundo o Art.1º da PNEA de 1999:

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, Art.1º).

E, além da definição, traz que as práticas de/em EA têm como base ser articuladas de maneira contínua, transversal e interdisciplinar, segundo incisos do Art. 4º: “III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; V - a garantia de

continuidade e permanência do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais”.

Em relação à abordagem das questões ambientais no Nordeste brasileiro, os primeiros registros apontam a Bahia como o primeiro estado em que as discussões ambientais ganharam força, em meados de 1970, após a criação do Conselho de Controle de Poluição do Estado da Bahia (CCPB), que possuía finalidade de analisar os impactos desempenhados pela indústria e traçar procedimentos de ação da problemática, reunindo diversos setores da sociedade, fossem públicos ou privados. Somente a partir de 1980 que se revelaram os primeiros grupos ambientalistas em oposição à degradação e à poluição, por conseguinte, a primeira lei ambiental foi implementada na Bahia no mesmo ano (SAMPAIO; PAIXÃO, 2019).

De acordo com Oliveira, Santana e Teixeira (2016), no estado de Sergipe existem duas leis de Educação Ambiental, sendo uma estadual (Lei nº 6.882/2010) e outra municipal, de Aracaju (Lei nº 3309/2005). No entanto, segundo tais autores: “[...] as leis não são conhecidas pela maioria da população, inclusive passando despercebidas pelos docentes” (OLIVEIRA; SANTANA; TEIXEIRA, 2016, p. 7).

Apoiado nas informações do *site* Leis Municipais, deduz-se que a Lei Ordinária municipal mencionada anteriormente, publicada em 28/12/2005 mostra-se similar à elaborada pela Política Nacional de Educação Ambiental de 1999. Os autores, por sua vez, informam que a lei do estado de Sergipe propunha determinadas transformações, como, por exemplo, a elaboração de projetos educativos (salas verdes, Com-Vidas, Agenda 21 escolar) e a fabricação de materiais didáticos.

Em relação as tendências em/de Educação Ambiental foi consultado como principal referência o material bibliográfico produzido por Layrargues e Lima (2014), em que aponta a ideologia de três macrotendências político-pedagógicas, sendo: conservacionista, pragmática e crítica. Os autores defendem o conceito que do mesmo modo que há diversas concepções sobre o mesmo fenômeno, com a Educação Ambiental não seria oposto, e que à vista disso, se faz crucial conceber a dinâmica das condutas pedagógicas presentes.

Destarte, seguindo as ideias dos autores e simplificando, temos a macrotendência conservacionista, que tem um viés pautado no sujeito individualista, romantizador de uma natureza perfeita que precisa ser salva, tendo como foco principal a concepção ecológica de preservação do meio ambiente e abandonando completamente a teia de relações complexas

com o meio político, cultural e social, importante para a resolução do fato ambiental ocorrido. É uma tendência histórica, que, por consequência, tornou-se a mais consolidada entre os professores.

A macrotendência pragmática é compreendida como um aprimoramento adaptado da conservacionista, visto que se propõe a sensibilizar o sujeito individualista e comportamentalista. Todavia, é sabido que essa tendência se adaptou ao contexto social capitalista de interesse das grandes empresas e principalmente ao avanço tecnológico.

Ambas as tendências “têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social”. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

E, por sua vez, a macrotendência crítica que visa uma Educação Ambiental popular, transformadora e, sobretudo, emancipatória, com alguns conceitos enveredados pelos ideais de Paulo Freire (2020). O intuito é que seja contextualizada a problemática existente, ultrapassando a mera informação do fato. Desse modo, é politizado o debate ambiental questionando a hegemonia dos paradigmas de sociedade e de progresso, por exemplo, ao indagar a quem tal “avanço” beneficiará e quais as consequências de tais circunstâncias (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Em concordância com Freire (2020, p.105): “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Assim é caracterizada a macrotendência crítica.

## METODOLOGIA

A investigação proposta apresenta uma abordagem quali-quantitativa e visou atender à chamada do Edital nº 01/2020 COPES/POSGRAP/UFS, desenvolvendo-se com professores do Ensino Fundamental em exercício no estado de Sergipe.

Devido ao cenário pandêmico, optou-se pela utilização da plataforma Google Forms para aplicação do questionário, tendo em vista que seria de melhor compartilhamento/distribuição e obtenção das respostas. Em vista disso, foram 31 questões, constituídas por 27 abertas e 4 fechadas, através das quais *a priori* buscou-se traçar o perfil dos sujeitos analisados e posteriormente compreender suas concepções e práticas em/de Educação Ambiental. Importante salientar que os docentes investigados poderiam ser tanto de escolas públicas quanto de particulares, das diversas áreas do Ensino Fundamental.

Segundo as conceitualizações de Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), o uso do questionário é válido e viável para uma pesquisa, pois a aplicabilidade desse instrumento é rotineira quando há uso de dados excessivos em trabalhos qualitativos, seu custo é baixo, assegura o anonimato para quem responde e apresenta eficiência no alcance do objetivo da investigação.

Obtiveram-se 161 respostas ao questionário, porém 16 foram desconsideradas, pois sete sujeitos eram professores de outros estados; três trabalhavam no Ensino Médio, quatro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um na secretaria da escola; e um não respondeu os questionamentos de maneira coerente, dificultando o entendimento. Destarte, as respostas desses 16 participantes não poderiam ser consideradas por conta do viés adotado na abordagem da temática pesquisada, restando, assim, 145 sujeitos para a análise. Para fins de identificação, denominaremos os sujeitos de P1, P2, P3... e P145.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em vista dos elementos coletados e fundamentados através do questionário aplicado a professores do estado de Sergipe, no que diz respeito à temática investigada, redigimos neste tópico os encadeamentos entre os resultados e as teorias tratadas acerca das questões examinadas.

Dos 145 sujeitos analisados, 103 são do sexo feminino e 42 do sexo masculino, o que corresponde a 71% e 29% respectivamente. Diante do exposto, é possível perceber que o número de indivíduos do sexo feminino é mais expressivo do que os do sexo oposto. Esses dados vão em concordância à afirmação de Vianna (2002), ao argumentar que a predominância do sexo feminino no magistério está relacionada às mudanças sociais, culturais e políticas vividas a partir do século XX, permanecendo até o presente.

Em relação à idade dos sujeitos, observou-se que a predominância pertence à faixa etária dos 42 a 48 anos ou mais, totalizando 76 pessoas (52,4%), e a menor faixa etária diz respeito à faixa de 18 a 29 anos, correspondendo a 21 sujeitos (14,5%). A faixa etária correspondente ao meio-termo está representada pelos indivíduos de 30 a 41 anos de idade, que abarcam 48 docentes (33,1%).

Em virtude do tempo necessário para a graduação, que em média consiste em torno de quatro a quatro anos e meio, e do fato de que alguns docentes levam mais tempo para a conclusão de suas licenciaturas, em razão de possíveis atrasos no curso ou até mesmo por conta do acesso tardio ao

Ensino Superior, além da insegurança quanto às práticas nos estágios curriculares, considerados insuficientes e inadequados pelos discentes, há baixo quantitativo de indivíduos da faixa etária mais jovem no mercado de trabalho, ocorrência que interfere nas concepções e práticas dos profissionais, como afirma Gondim (2002).

No tocante ao vínculo profissional, percebeu-se que existe um número considerável de respondentes efetivos no município, sendo mais de 68 pessoas (47,6%); de efetivos no estado – em média 21 pessoas (14,5%); bem como o fato de escolas particulares apresentarem a menor quantidade dos investigados, sendo menos de oito pessoas (4,8%); por sua vez, os contratados(a) expõem serem mais que o dobro dos efetivos no estado, correspondendo ao total de 48 sujeitos (33,1%).

No que diz respeito aos municípios sergipanos, obteve-se a maior porcentagem advindo do município de Capela, com 35,7%; em segundo lugar, foi constatada a categoria “Outros”, que corresponde aos municípios que obtiveram resultados inferiores a quatro; foram assim agrupados: Japarutuba; Indiaroba; Aquidabã; Barra dos Coqueiros; Boquim; Campo do Brito; Canindé de São Francisco; Cristinápolis; Gararu; Itaporanga d’Ajuda; Lagarto; Moita Bonita; Monte Alegre de Sergipe; Nossa Senhora da Aparecida; Nossa Senhora da Glória; Nossa Senhora de Lourdes; Nossa Senhora do Socorro; Pedrinhas; Porto da Folha; Poço Redondo; Santo Amaro das Brotas; Rosário do Catete; Tobias Barreto; Siriri e São Domingos. Em terceiro lugar observa-se Aracaju, a capital do estado, com 15,4%, e adiante Itabaiana, o maior e mais influente município do Agreste Central Sergipano, com 7,0%.

Ao serem questionados se trabalhavam em outros municípios além daquele em que residiam, 69,9% afirmaram que não, enquanto 33,1% informaram que sim. Quanto à jornada de trabalho, Alves e Pinto (2011) alertam sobre os desafios enfrentados pelos docentes para o ingresso no mercado de trabalho, chamando a atenção sobre as condições de trabalho e a carga horária excessiva, além do quantitativo de profissionais que necessitam trabalhar em mais de uma instituição visando melhores condições de remuneração. Os autores ainda advertem que “o nível socioeconômico dos professores e o rendimento de seu trabalho é menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior” (ALVES; PINTO, 2011, p. 606). Com isso, podemos inferir diversos fatores que explicam tais necessidades da classe.

Ressalta-se que devido à divulgação do questionário em eventos e à socialização do instrumento com os professores da rede da Secretaria de

Educação do município de Capela, percebe-se que tal fato colaborou para quantificação sobre o vínculo profissional e sobre o município em que os sujeitos residem.

A respeito dos cursos de graduação dos entrevistados, pode-se observar que Pedagogia deteve a maior quantidade, superior a 60 (44,8%). Posteriormente a categoria “Outros” (16,6%), que corresponde aos sujeitos que possuíam mais de uma graduação, tendo a Pedagogia como primeira formação – a categoria obteve quantificação inferior a três; em seguida, vem o curso de Biologia, com 17 sujeitos (11,7%).

Em referência às instituições de ensino superior em que os docentes realizaram suas respectivas graduações, observou-se a porcentagem de 49% de outras faculdades, como a Faculdade Pio Décimo (FPD) e a Faculdade São Luís de França (FSLF), por exemplo. Posteriormente, com 31,7%, vem a Universidade Federal de Sergipe (UFS), seguida pela Universidade Tiradentes (UNIT), com 17,9%; e por fim notou-se os docentes com formação em ambas as universidades, correspondendo a 1,4%.

No tocante a cursos de pós-graduação (*lato sensu*), foi nítido que poucos professores tiveram a preocupação em buscar uma especialização em Educação Ambiental, constatando-se apenas 6 pessoas (4,1%). A maior quantidade foi registrada em outras temáticas de ensino, superior a 109 pessoas (75,9%); 29 sujeitos (20%) preferiram abster-se da resposta. A maior parte dos docentes não realizaram a especialização em faculdades como UFS, UNIT, FPD e FSLF; e 40 deles não responderam.

Em relação aos dados sobre Mestrado e Doutorado, entende-se que muitos respondentes escolheram não informar se tinham pós-graduação nessa modalidade, correspondendo a um total de 51,3%. Outra grande parte deles responderam que não possuíam nenhuma das duas formações, registrando um total de 26,7%; mestres resultaram em um total de 14,7%; doutores em 3,3%; e aqueles que ainda estão cursando mestrado ou doutorado representaram cerca de 4%.

Dedicado ao tempo de docência, utilizou-se o intervalo de tempo de 5 anos para análise dos dados. A maior quantidade de dados registrou-se no intervalo de 0 a 5 anos (24,8%), seguida pelos sujeitos com 24 anos ou mais de docência (20,7%), vindo posteriormente os com 18 a 23 anos (18,6%), 12 a 17 anos (17,2%) e 6 a 11 anos de magistério (13,8%); menos de 10 analisados (4,8%) não informaram nada a respeito.

Percebeu-se que a maioria dos participantes são polivalentes, ou seja, pedagogos que ensinam mais de uma área do conhecimento no ambiente

escolar, resultando, assim, em mais de 87 docentes (61,4%). Por outro lado, professores de Inglês, Matemática, Educação Física, Português, História, Geografia e Redação foram menos de 15 pessoas (26,9%); em segundo lugar, com cerca de 17 respondentes, estão os professores de Ciências (11,7%).

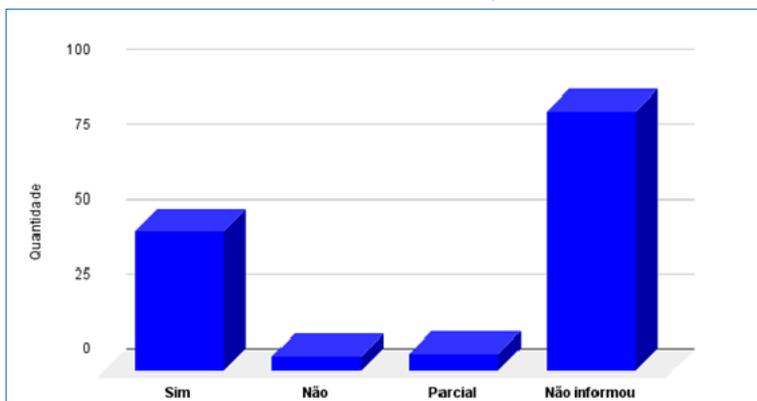
Notou-se que o trabalho dos sujeitos nos anos finais do Ensino Fundamental possui maior quantitativo, com marco superior a 70 pessoas (51%). Posteriormente, estão elencados docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com mais de 55 colaboradores (39,3%), e os professores que trabalham em ambos, em número superior a 13 (9,7%).

No que diz respeito aos cursos de formação continuada, mais de 86 respondentes (60%) disseram que já a haviam realizado, enquanto 58 (40%) escreveram que não a haviam feito, desse modo, observou-se que estes sujeitos possuem apenas a graduação. Assim, é possível dizer que o fato expõe que o professor deve estar em constante aprendizado, logo que a graduação não é suficiente para a consolidação de um repertório teórico e que os temas sofrem mudanças ao longo do tempo. Por isso, Uhmman e Follmann (2019) afirmam que a formação continuada é uma oportunidade de atualização, aprofundamento teórico e desenvolvimento de novas habilidades que contribuem para que os docentes sintam segurança em abordar a EA em suas práticas pedagógicas.

Em relação ao tempo de atuação na escola, foi observado que a maior parte dos docentes estão atuando na faixa temporal de 0 a 5 anos (49,7%); posteriormente estão os que lecionam em período de 12 a 17 anos (14,5%), seguidos pelos que ensinam de 6 a 11 anos (13,1%) e de 18 a 23 anos (11%); por último, estão os que exercem o magistério na unidade há mais de 24 anos (9,7%). Três sujeitos não informaram nada a respeito (2,1%).

Observou-se que mais de 86 participantes (60%) não informaram se em suas práticas trabalham com a Educação Ambiental; mais de 46 professores (32,4%) afirmaram que trabalham com a EA; menos de 6 (3,4%) revelaram que não trabalham; e outro pequeno contingente disseram abordar a EA parcialmente (4,1%), pois as práticas não seguem os princípios básicos da Educação Ambiental regidos pela PNEA desde 1999, como, por exemplo, trabalhar de maneira permanente e interdisciplinar em sua totalidade, de forma contínua e democrática. Salienta-se que a maioria como não mencionou se trabalha com práticas em Educação Ambiental. Deduz-se disso que poucos utilizam a EA ou, na verdade, não a empregam em suas metodologias.

**Gráfico 1:** Trabalha com a Educação Ambiental

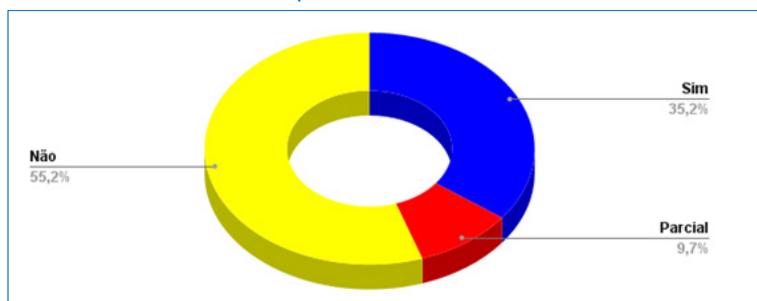


Fonte: Pesquisa de Campo (2021).

Acerca das dificuldades para trabalhar individualmente com a EA, 55,2% falaram que não possuíam; 35,2% falaram que sim, encontravam impedimentos; e 9,7% alegaram ter impedimentos. Mesmo os docentes que falaram que não apresentavam impasses acabaram relatando que se sentiam mais confortáveis em trabalhar com a temática em conjunto com outros docentes, visando à dinâmica de aprendizado da interdisciplinaridade, além do trabalho em equipe.

Esses dados corroboram as ideias de Santos e Vasconcelos (2016), quando sinalizam que existem docentes que preferem realizar seus projetos de maneira individual, por acreditarem que as propostas serão melhor desenvolvidas de acordo com a área do conhecimento em que ensinam. Dessa forma, quando se envolvem em um projeto de outro docente pertencente a área distinta, temem prejudicar o coletivo por falta de conhecimento, o que se contrapõe à abordagem multidisciplinar da EA.

**Gráfico 2:** Dificuldades para trabalhar individualmente com EA



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Para melhor organização das questões abertas do questionário, foi elaborado um quadro que contém as três macro-tendências, conservadora, pragmática e crítica, escolhidas para a análise, conforme mencionado na discussão teórica. Selecionaram-se de dois a três exemplos de cada resposta, que possuíam determinada característica para cada macro-tendência específica.

**Quadro 1:** Entendimento sobre Educação Ambiental

<b>Macro-tendência Conservadora</b>
P98: “É a orientação pra conservar a maior parte da vida do Planeta, protegendo seus ecossistemas e <i>habitats</i> ”.
P137: “Entender que estamos dentro de um planeta e precisamos cuidar dele”.
<b>Macro-tendência Pragmática</b>
P42: “É uma área ligada à educação que tem a intencionalidade de formar valores e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente sob o aspecto da sustentabilidade”.
P55: “Uma discussão acerca da proteção do meio ambiente em prol de criar habilidades, atitudes e competências para uma vida social sustentável”.
P127: “Todo processo que ajude no desenvolvimento sustentável, preventivo e educacional relacionado ao ambiente, seja escola, casa ou qualquer local”.
<b>Macro-tendência Crítica</b>
P11: “São processos nos quais são trabalhados temas transversais que dialogam com a questão ambiental”.
P99: “A Educação Ambiental é o mecanismo de formação para reflexão crítica da construção do meio ambiente pelos diferentes aspectos presentes no espaço: naturais, sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos”.

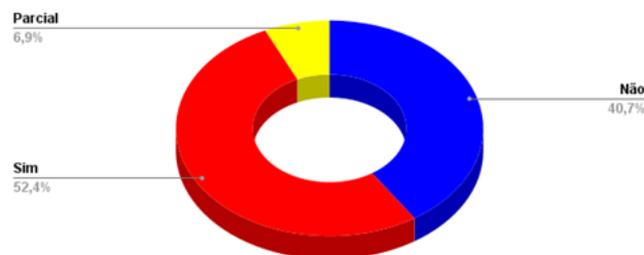
Fonte: Pesquisa de campo (2021).

A partir da quantificação das respostas à pergunta, observou-se que 65,5% dos docentes demonstraram viés conservador, enquanto 24,1% enveredaram pela macro-tendência pragmática e apenas 1,4% dos sujeitos pela crítica. Alguns professores não responderam de maneira coerente ao questionamento, sendo identificada similaridade entre as respostas (estes correspondem a 9,0% do total). Nessa parte, devido à ausência ou repetição de narrativas, alocamos de forma exemplar apenas as respostas acima (Quadro 4).

Quanto à formação inicial, foi questionado se os sujeitos tiveram noções e atividades voltadas para a EA: 52,4% deles falaram que sim; 40,7% disseram que não; e 6,9% alegaram recepção parcial, pois acreditavam que

a temática não foi contemplada de maneira total em suas formações acadêmicas. Segundo Vasconcelos (2017), a formação inicial é uma das etapas mais importantes para o sujeito adquirir conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática. Quando há uma falha no processo de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que suas atuações docentes estarão desarticuladas dos objetivos da “cidadania ambiental”.

**Gráfico 3:** Noções e atividades na formação inicial voltado para EA



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Ao serem questionados sobre quais metodologias/atividades desenvolvem para trabalhar com EA, registraram-se as seguintes respostas dos sujeitos identificados, respectivamente, com as concepções conservadoras, pragmáticas e críticas: “A início que é manter o espaço sempre limpo” (P8); “Aula expositiva e estudo dirigido” (P24); e “Leituras de textos, oficinas, rodas de conversas, trabalhos escolares, conscientização” (P11).

Segundo o pensamento de Ramos e Santos (2018, p. 59), segundo o qual “As concepções e tendências têm uma forte relação com a prática”, pode-se inferir que, devido ao limitado conhecimento acerca da temática, tais práticas também serão influenciadas, tendo em vista o que foi dito anteriormente. É fácil observar que os atos de manter o espaço limpo, ministrar aulas expositivas e realizar atividades por si só não irão permitir se discutir a temática ambiental de maneira coerente. Assim, são exemplos de ações alicerçadas pelo viés crítico: introduzir o tema de forma transversal, envolvendo toda a comunidade escolar; organizar rodas de conversa e, sobretudo, debater quais são os principais causadores dos problemas ambientais, além de buscar soluções para resolução da problemática.

Quando os sujeitos P8, P24 e P99 foram questionados sobre como os discentes reagem ao trabalhar com a Educação Ambiental, responderam o seguinte: “Com naturalidade” (P8); “Impactados de como o ser humano

agride o meio ambiente” (P24); e “A maioria percebem que há a necessidade de mudar as práticas diárias junto ao meio ambiente e que os seres humanos também são responsáveis para as mudanças necessárias” (P99). Percebe-se que o sujeito pragmático não reflete sobre a sua própria prática e qualquer reação dos alunos é algo “comum”, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem fomentado por ele não busca desenvolver certo pensamento crítico, o que se contrapõe às ideias de Philippe Perrenoud (2002), em seu livro “A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão”, em que é discutido que o docente deve assumir uma postura reflexiva quanto às suas ações, visando essencialmente à formação do *Habitus*, que se traduz como a “gramática geradora” da nossa práxis.

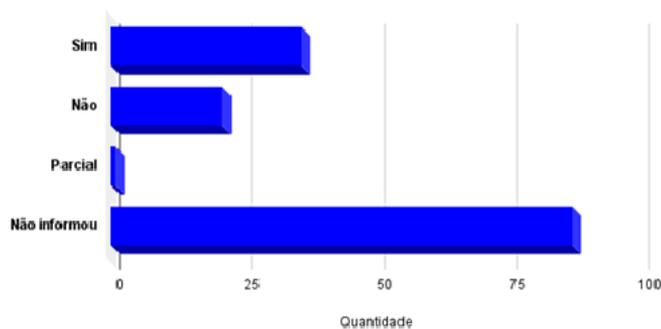
O sujeito conservador remete ao discurso do ser humano causador dos problemas ambientais e que deve ser afastado da natureza, sendo uma linha de pensamento romantizada, discutida por Diegues (1996), em sua obra “O mito moderno da natureza intocável”, que retrata que ambientes naturais não poderiam viver em equilíbrio com os seres humanos, pois a perfeição seria conquistada através do afastamento dos indivíduos. Entretanto, foi concebido que o discurso é falho, tendo em vista que homens e mulheres também fazem parte da natureza, considerando que outrora ocorria essa relação intrínseca, mas, com o decorrer do tempo, houve esse afastamento devido aos processos de modernização.

Ao se observar as respostas críticas, cabe salientar certos aspectos, principalmente quando o participante P11 fala sobre a transversalidade através da qual deve ser trabalhada a EA, o que remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais de (BRASIL, 1997, p. 41): “[...] reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural”. Dessarte, entende-se que a Educação Ambiental não pode ser trabalhada como uma disciplina isolada, pois perderia seu cunho interdisciplinar. Por sua vez, P99 aborda a inegável relevância de trabalhar a EA relacionando com os fatores sociais, políticos, históricos e econômicos que permeiam a temática, rompendo com os paradigmas tradicionalistas e meramente ecológicos.

Em relação a projetos, oficinas e metodologias utilizados pelos investigados para tratar e trabalhar EA, percebeu-se que a maior parte dos professores optaram em não responder o questionamento (mais de 75 pessoas ou cerca de 52%). Em contrapartida, mais de 25 pessoas (aproximadamente 17%) afirmaram conhecer projetos e/ou oficinas voltadas à EA,

a exemplo de: horta na escola, Projeto Mata do Junco e trilhas ecológicas. Menos de 20 docentes (ou 13%) afirmaram desconhecimento. Notaram-se também respostas de alguns sujeitos informando que conhecem, mas que é trabalhado de maneira superficial ou apenas em datas comemorativas. Diante disso, entende-se que a legislação não está sendo aplicada de forma efetiva, pois o Art. 2º da PNEA (1999) afirma que: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

**Gráfico 4:** Conhece projetos e/ou oficinas em sua escola ou município que desenvolvem a EA



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Ao serem perguntados sobre qual a importância de trabalhar EA com as crianças do Ensino Fundamental, a maioria dos professores demonstraram respostas conservadoras e pragmáticas, como, por exemplo, “Para que eles cresçam tendo conhecimento da importância da preservação das nossas matas, rios e lagos” (P2) e “De muita importância, pois os próprios serão a geração futura para o trabalho e precisam saber da importância do meio ambiente para a sobrevivência do ser vivo” (P55). Com isso, pode-se observar que as concepções se baseiam, sobretudo, no ensino da ecologia, e não de EA. Ademais, é possível também constatar certas noções antropocêntricas, pois é abordada a importância do trabalho e do meio ambiente para sustentação e manutenção da vida humana.

No que concerne às questões sobre como deve ser trabalhada a Educação Ambiental e quais os materiais didático-pedagógicos utilizados para trabalhar a EA, pode-se exemplificar com as seguintes respostas: “De forma interdisciplinar, através de projetos que contemplam ações que

desenvolvem no aluno uma postura consciente, colaborativa com práticas ambientais corretas e coletivas” (P42); e “Informando as crianças da importância e dos cuidados com o meio ambiente que se vive e do planeta e com práticas educativas no cuidado com o lixo, plantando árvores, não poluindo rios, cuidando dos animais. Informação e práticas educativas” (P13). Observa-se que a maioria dos colaboradores citaram a importância do trabalho contínuo e interdisciplinar, abordando o contexto local e da ludicidade, enquanto outros mantiveram a postura ecológica e individualista.

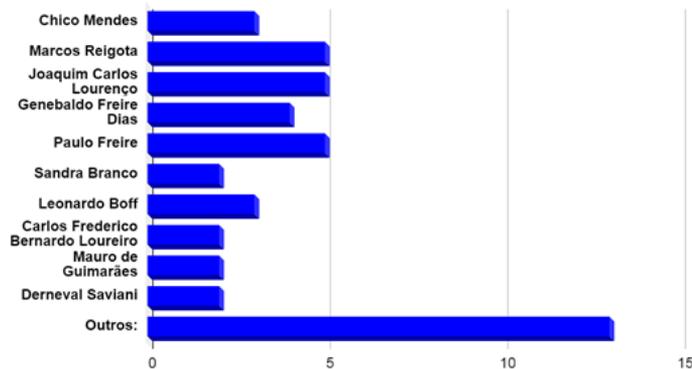
Com relação aos materiais didático-pedagógicos, notou-se recorrentemente referências a livros didáticos, vídeos educativos e cartazes. Pequena parte dos docentes mencionaram fantoches, músicas e jogos. É importante salientar que mais de sete professores (cerca de 5%) falaram que não utilizavam nenhum recurso didático, subtendendo-se que apenas as aulas expositivas abarcam os objetivos dos docentes para trabalhar com a EA. Destarte, cabe salientar que a utilização de recursos inovadores não é garantia do aprendizado ou interesse por parte dos discentes, mas que tal artifício contribui para certa dinâmica e conhecimento quando bem elaborado.

Relativamente à pergunta “Quais documentos oficiais regem a Educação Ambiental em seu país, estado e município?”, notou-se que 55 respondentes (38%) não sabiam, enquanto os outros 90 professores (62%) mencionaram documentos estaduais e nacionais. Entretanto, ninguém descreveu sobre os instrumentos legais que regem o município. Os exemplos mencionados foram: Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Constituição de 1988, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Desse modo, entende-se que nem todos os professores têm conhecimento sobre os documentos oficiais que regem a EA, fato preocupante, uma vez que são esses regramentos que introduzem os princípios de uma prática articulada e coerente no ambiente formal.

A maior parte dos participantes disseram que não conheciam nenhum autor que abordasse especificamente a Educação Ambiental, correspondendo a 99 pessoas (68%). Por sua vez, 46 docentes (32%) responderam que possuíam conhecimento acerca dos autores que embasam a temática ambiental, dentre os quais sobressaíram-se Marcos Reigota, Joaquim Carlos Lourenço e Paulo Freire; em segundo lugar, Genebaldo Freire Dias; em terceiro, Chico Mendes e Leonardo Boff; em seguida, Sandra Branco, Carlos Frederico, Mauro de Guimarães e Derneval Saviani; e, por último, a categoria

“Outros”, que se refere aos demais autores pouco mencionados, a exemplo de Gustavo Ferreira e Mike Gordon.

**Gráfico 5:** Autores que discutem a Educação Ambiental



Fonte: Pesquisa de campo (2021).

Faz-se mister ressaltar que diversos autores discutem a temática socio-ambiental, mesmo que seja no viés informativo sobre meio ambiente. É de suma importância que a EA seja abordada e trabalhada em todos os níveis de ensino, pois há necessidade de leituras e conhecimentos de autores que tratem especificamente da Educação Ambiental para que os professores que ainda desconhecem a abordagem ambiental comecem a incorporá-la em suas práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos teorizados, observados e analisados, percebe-se que a Educação Ambiental não está sendo trabalhada de maneira satisfatória, ou seja, suficientemente e como deve ser. Com aplicação do questionário, os resultados demonstraram que a maior parte dos docentes ainda possuem tendências conservacionistas sobre a EA. Isso impacta no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, uma vez que o educador não compreende os caminhos para a práxis de uma EA crítica. Em vista disso, os educandos exercerão práticas supérfluas que não serão capazes de trazer mudanças significativas tanto em âmbito escolar quanto na comunidade em que residem.

Faz-se necessário compreender o problema ambiental levando em consideração os fatores sociais, políticos e econômicos que o permeiam, buscando, sobretudo, soluções eficazes.

É sabido que a EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, mas, na prática, observou-se que ainda há resistência por parte dos professores em trabalhar em coletivo, por acreditarem que os projetos serão melhor aplicados se trabalharem isoladamente ou por conta do receio de sair da zona de conforto para trabalhar com novas atividades/projetos. Isso implica diretamente nas práticas, pois as metodologias utilizadas, na grande maioria, não são inovadoras, e a temática ambiental não é trabalhada de forma transversal, limitando-se a abordagem da EA em datas comemorativas ou eventos escolares.

As políticas públicas sobre EA são várias e vêm sendo construídas há décadas, contudo os resultados apontam que os professores do estado de Sergipe conhecem pouco ou desconhecem os princípios básicos para uma educação autônoma, libertadora e progressista. Ao mesmo tempo, essas políticas estão sendo desarticuladas, como, por exemplo, a BNCC, que, em sua terceira versão, orienta a abordagem sobre sustentabilidade e desconsidera outros aspectos importantes que influenciam os problemas ambientais recorrentes no Brasil e no mundo. Tal fato interfere nas concepções e práticas docentes, levando a tendências pragmáticas e conservacionistas, em razão do fato de o documento-base para a educação nacional limitar-se a uma abordagem que não contempla o viés crítico.

Destarte, as transformações ocorrerão na EA quando os professores do ensino básico, como também do ensino superior, buscarem aprofundar-se nas discussões teóricas e adotar em especial condutas com ações práticas, assim como quando houver o melhoramento da estrutura escolar, disponibilização de recursos didáticos, valorização do piso salarial dos docentes e união dos professores para trabalhar a EA além de datas comemorativas, como rege a PNEA (1999) sobre a importância da abordagem total, interdisciplinar e contínua da Educação Ambiental. Cabe destacar também a necessidade do incentivo à formação continuada dos educadores, tendo em vista que poucos sujeitos buscam atualização, em especial nessa área do conhecimento educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606- 639, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>. Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 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. Brasília (DF): Diário Oficial, 2 de setembro de 1981.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília (DF): MEC, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 29 abr.2021

CAPOBIANCO, João Paulo. O que podemos esperar da Rio 92. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 13-17, 1992.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2. p. 299-309, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200011>. Acesso em: 4 ago. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As Macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan-mar. 2014.

LEI Ordinária 3309 2005 de Aracaju (SE). **Leis Municipais**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/2005/330/3309/lei-ordinaria-n-3309-2005-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 jul. 2021.

OLIVEIRA, Paula Ellen Silva; SANTANA, Camilla Gentil; TEIXEIRA, Leisitânia Nery. Educação Ambiental Formal: Disciplina x Transversalidade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **Anais...** v. 9, n. 1, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, Camila Silva; SANTOS, Sindiany Suelen Caduda dos. Educação Ambiental em uma escola ribeirinha do município de Estância, Sergipe. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 5, n. 1, p. 55-63, 2018.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

SAMPAIO, Tereza Verena Melo da Paixão; PAIXÃO, Claudia Melo da. Educação Ambiental e Agroecologia na Contemporaneidade. In: "COLÓQUIO INTERNACIONAL" EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Aracaju, 2019. **Anais...** v. 13, n. 11, p. 1-15, 2019.

SANTOS, Aldeci dos; VASCONCELOS, Carlos Alberto de. Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: Uma Análise nos Projetos Ambientais em uma Escola de Aracaju/SE. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **Anais...** v. 9, n. 1, 2016.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia.; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285--299, maio/ago. 2005.

UHMANN, Rosangela Inês Matos; FOLLMANN, Luciane. A perspectiva do professor na Educação Ambiental. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 9-24, 2019.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de. Possibilidades para a inserção da educação ambiental na formação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 338-352, maio/ago. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, p. 81-103, 2002.