

GT 7 - Sustentabilidade no Secretariado
Tema 1 - Desenvolvimento e Sustentabilidade Ambiental

UNIVERSO REPRESENTACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DESVELANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO SECRETARIADO

Fernanda Cristina Sanches-Canevesi

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), fernandacsanches@gmail.com

Solange Franci Raimundo Yaegashi

Universidade Estadual de Maringá (UEM), solangefry@gmail.com

Resumo: O cenário ambiental contemporâneo é demarcado por uma série de desastres ambientais, mudanças climáticas, miséria, fome, dentre tantas outras questões que envolvem a sociedade. Nesse contexto, compreende-se que o profissional de secretariado executivo pode atuar diretamente na busca pela elaboração de soluções que promovam a resolução desses problemas, por meio da atuação com a sustentabilidade. Visto essa atuação, é importante que no decorrer de sua formação esses profissionais adquiram conhecimentos em educação ambiental (EA). Contudo, pouco se sabe a respeito das representações sociais de EA que os docentes de secretariado possuem e se com isso, estão aptos para ministrar esses conteúdos em sala de aula. Nesse aspecto, a problemática da investigação visa responder: como estão formadas as representações de EA de docentes de cursos de Secretariado Executivo? Buscando responder essa questão, o objetivo desse artigo foi de compreender as RS de docentes de SE no contexto da EA. Para tanto, realizou-se uma pesquisa por meio da aplicação de um teste de associação de palavras e de entrevistas nas IES públicas estaduais da região Norte do Paraná, nas quais foram investigadas 11 docentes de Secretariado Executivo. Os principais resultados apontam que o núcleo central das representações das docentes é pautado na conscientização, o que demonstra uma tendência pragmática da EA.

Palavras-chave: Representações sociais. Secretariado Executivo. Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A problemática ambiental atual, à exemplo da poluição, das mudanças climáticas, desmatamentos e queimadas florestais, acidentes ambientais, dentre outros, tem sido evidenciada e discutida mundialmente em diversas áreas do saber. O olhar para a preservação do meio ambiente para as atuais e futuras gerações, ganha destaque no relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPPC, 2019).

Mais ainda após a pandemia causada pelo Covid-19, que no ano de 2020 colocou à prova diversas questões. 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-políticopedagógico nos campos educativo e ambiental”, devido a 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, provocando queimadas, ou efetuando outro tipo de ação danosa a 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. Observando essa questão, Layrargues (2006), definiu a Educação Ambiental (EA) como um processo educativo que busca desenvolver nos uma consciência crítica nos educandos, relacionada as fatores geradores dos problemas ambientais. Assim, refere-se a uma educação pautada no enfrentamento dessas questões por meio de uma abordagem pedagógica que incentive a conscientização ambiental.

No que tange ao ensino superior, com base nas legislações existentes as Instituições de Ensino Superior (IES) estão buscando formas de inserir atividades que envolvam a dimensão ambiental em seu cotidiano. Para tanto, 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. Nesse cenário afirma-se a necessidade de se criar representações sociais (RS), pois conforme apontado por Jodelet (2001, p. 17), as pessoas precisam estar informadas sobre o mundo a sua volta, e “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), elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici, 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 (MOSCOVICI, 1978). Jodelet (2001, p. 22) afirma que a representação social se assemelha ao “saber do senso comum”. Nesse contexto, 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.

Especificamente para os cursos de Secretariado Executivo, inexitem pesquisas que voltem seu olhar para essa questão, fato esse que gerou uma lacuna científica que merece ser desvelada. Acredita-se ser relevante desenvolver uma investigação nesse sentido, visto que estudos à exemplo de Todorov (2013) e Santiago, Rocha e Sanches (2018), apontam que os profissionais de secretariado, no decorrer de suas vivências profissionais, atuam diretamente com questões voltadas à sustentabilidade nas organizações em que atuam.

Destarte, se esses profissionais atuam com estas temáticas, compreende-se fundamental que no decorrer de sua formação na graduação, obtenham conteúdos voltados para a EA. Nesse aspecto, vislumbra-se o papel do professor como fundamental nesse processo de mediação dos conteúdos. Contudo, pouco se sabe a respeito das representações ambientais que esses docentes possuem. Buscando sanar essa questão, a problemática central dessa investigação visa responder: como estão formadas as representações de EA de docentes de cursos de Secretariado Executivo? De modo a atender a esse questionamento, o objetivo desse

artigo é **de compreender as RS de docentes de SE no contexto da EA**. Para tanto, realizou-se uma pesquisa nas IES públicas estaduais da região Norte do Paraná, nas quais foram investigadas docentes de Secretariado Executivo.

De forma a descrever os achados empíricos da investigação, esse artigo subdivide-se em cinco seções. Seguida desta introdução, a segunda seção tece algumas considerações teóricas sobre as RS e a EA. A terceira descreve a metodologia empregada na coleta e análise de dados. Os resultados e discussões são descritos na quarta seção e por fim, a última tece considerações gerais sobre o trabalho.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Alves-Mazzotti (2008) define o estudo das RS como um caminho que possibilita investigar como se formam e de que maneira funcionam os sistemas de referências utilizadas 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 (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

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), 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).

Na TRS Moscovici (2015), cita a existência de dois processos: a ancoragem e a objetivação. Esses, consistem no meio pelo qual 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.

Paralelamente, as RS baseiam-se em dois processos cognitivos complementares e independentes: 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).

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.

Ademais, conforme Abrie (2001) toda representação se organiza ao redor de um núcleo (Teoria do Núcleo Central), 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). O núcleo central consiste, portanto, em um subconjunto das representações, composto por elementos fundamentais para estruturar uma RS.

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 professores 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.

Para além disso, Moscovici (2007) menciona que 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. Tendo em vista essa relação, é salutar compreender a EA no contexto das RS.

2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR: CONCEITOS E MACROTENDÊNCIAS

Conforme 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. Moscovici (2007), já afirmava sobre a necessidade de se despertar para uma consciência de mundo, uma percepção que as sociedades antigas não prestavam atenção. Essa consciência, por sua vez, 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.

É nesse cenário que 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).

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 forma que a ação educativa ocorra de forma transversal e interdisciplinar.

Paralelamente a isso, na literatura pontua-se uma diversidade de projetos educacionais 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). Dentre essas destacam-se as vertentes: naturalista; conservacionista; pragmática; e crítica. Essas, serão mencionadas ao longo da descrição dos resultados desse artigo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo foi realizado com docentes das IES públicas localizadas na região Norte do estado do Paraná, que ofertam o curso presencial de bacharelado em Secretariado Executivo - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar). A escolha dessas instituições se deu em decorrência de que o estado do Paraná reúne a maior quantidade de cursos (5) superiores em SE de IES públicas no Brasil (MEC, 2020), sendo que a Região Norte do estado possui a maior concentração desses (3). 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 de bacharelado em Secretariado de IES públicas em todo o Brasil (MEC, 2020).

Para seleção das professoras levou-se em conta a formação acadêmica na graduação, que deveria contemplar o curso de bacharelado em SE. Esse recorte se fez necessário tendo em vista que a pesquisa busca discutir as RS dessas docentes, 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 de 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.

Previamente à coleta de dados, a pesquisa foi submetida 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, entrou-se em contato com as três IES foco de investigação 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.

A partir das reuniões com as coordenadoras, foi possível identificar dentre o corpo docente de cada curso, quantas e quais possuem graduação em SE, totalizando 13 professoras, das quais: 4 atuam na UEM; 6 na UEL; e 3 na Unespar. Dentre essas, 11 aceitaram participar da pesquisa e compuseram o *corpus* desse estudo. Na sequência, para compreender as RS de EA das docentes das IES investigadas em um primeiro momento a coleta de dados contou com a aplicação de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), na qual as participantes realizaram a evocação das palavras de dois termos indutores (educação ambiental e meio ambiente). Para essa etapa, foi solicitado que as professoras apontassem os 5 primeiros termos que lhes viesse à mente quando pensavam nas palavras. Após a evocação, foi solicitado que as docentes ordenassem esses termos por ordem de importância.

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. Posteriormente, os termos foram analisados pela hierarquização das respostas 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; 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 (Σ) 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 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. Após a etapa do TALP, foi realizada uma entrevista com as docentes, a fim de identificar as RS dessas em relação a EA. Para tanto, estas responderam a pergunta “O que você entende sobre educação ambiental?”. As respostas foram gravadas em arquivo formato .mp3 e posteriormente, transcritas por meio do Software *VB-Audio*. A análise dos dados foi realizada por meio de análise descritiva.

Além disso, para auxiliar na compreensão dos resultados das entrevistas utilizou-se um software de análise textual, o *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud (CAMARGO; JUSTO, 2013). Esse, permitiu a realização da análise de similitudes, uma metodologia que se baseia na teoria 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). Em suma, no que tange à abordagem utilizada, para alcançar o objetivo proposto, este estudo faz uso tanto para a análise quanto para a coleta de dados, da abordagem qualiquantitativa. Quanto aos fins, trata-se de um estudo descritivo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Devido às problemáticas ambientais contemporâneas, é latente a necessidade de investigações referentes as 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 nessa área. 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). Isso, pois 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 de meio ambiente que os sujeitos envolvidos no processo educacional possuem, visto que estes serão os responsáveis por discutir as temáticas em sala de aula. Para tanto, o autor propõe os questionamentos: “Será que a definição de 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).

Para elucidar essas questões, inicialmente apresentam-se os resultados dos termos evocados no TALP e na sequência, os dados obtidos no decorrer das entrevistas realizadas com as docentes.

4.1 REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EXPRESSAS NO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Para definir as RS de EA das docentes investigadas nesse estudo, inicialmente 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 análise, 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 professoras 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 as docentes para o termo indutor “educação ambiental” foram registradas 55 palavras, organizadas em 10 grupos de elementos centrais, conforme apresenta-se no Quadro 1.

Quadro 1 - 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 $OME \geq 2,99$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	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 $OME \geq 2,99$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Atitudes	5	2,8	Futuro	4	3
Respeito	3	1,667	Educação	3	3,33
			Políticas	2	4

Fonte: Elaboração própria (2020).

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 1, 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 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 a ações voltadas para a conscientização das pessoas. Essa consciência defendida pelas participantes do estudo, remetem aos problemas sociais e ambientais existentes na sociedade contemporânea. Para elas, por meio de uma formação de consciência, os sujeitos podem

apresentar uma mudança significativa de comportamento, que leve a 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, 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 aplicar mudanças reais 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 (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, 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 a 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 a 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 (ABRIC, 2003; SÁ, 1996). 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, de modo que o tripé se

mantenha ativo. 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 a sensibilização em relação a 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 a 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. Nesse processo, 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 assim, alcançar a preservação do planeta para as futuras gerações.

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 2.

Quadro 2 - 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 $OME \geq 3,13$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	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 $OME \geq 3,13$		
Palavra	Freq.	OME	Palavra	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 (2020).

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 definido no Dicionário on-line Priberam, meio ambiente consiste em: “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”¹. 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 mencionado, a tomada de 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 o termo foi citado no sentido de desenvolver uma consciência no sentido 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 pois 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.

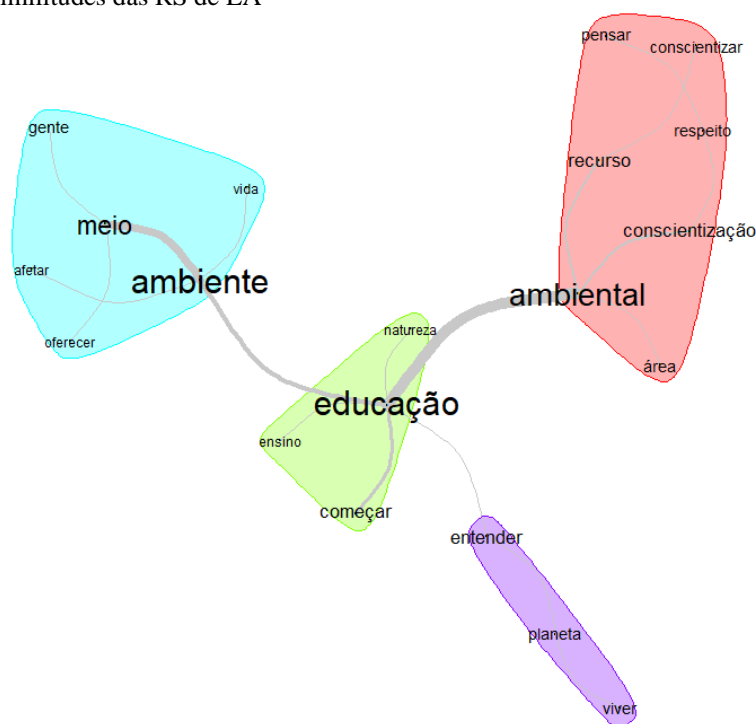
Nas justificativas das evocações, percebe-se que as RS das docentes sobre meio ambiente, não apresentam um grande hiato das RS de EA. Isso porque as professoras compreendem que a preocupação com o meio ambiente é condição *sine qua non* para a existência da EA. Além das RS expressas nas evocações de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

¹ <https://dicionario.priberam.org/meio%20ambiente>

4.2 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 1 que apresenta a árvore de similitudes das co-ocorrências dos termos mencionados nas entrevistas.

Figura 1 - Árvore de similitudes das RS de EA



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme exposto na Figura 1, as respostas das docentes demonstram representações que se formam em torno de três conjuntos maiores de co-ocorrências, 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 co-ocorrências encontram-se a vida, o respeito e o 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.

28 A 30 DE OUTUBRO DE 2021

“REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA NO SECRETARIADO: O QUE PODEMOS FAZER PARA A PROFISSÃO DO AMANHÃ?”

No decorrer das respostas algumas das entrevistadas mencionaram a definição de 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 que:

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, afirma 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 (CORTES JUNIOR, 2013; FREITAS, 2008; LIMA, 2011; REIGOTA, 2010; SANDER, 2012; 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 voltado

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, essa 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 das mesmas concepções, 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 à concepções 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. Sauv  (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 (TOMANIK, 2018).

Percebe-se que algumas das docentes investigadas (45%) 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 (27%) demonstram RS voltadas para a gestão de resíduos e conservação de recursos do meio ambiente. E por fim, algumas docentes (27%) apresentam RS naturalistas de EA, visto que mencionam a importância do desenvolvimento da consciência da preservação de elementos pautados na natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nesse estudo apontam para a existência de três grupos distintos de representações entre as docentes. O primeiro (45%), demonstra 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. Um segundo grupo (27%) demonstra RS conservacionistas, na qual pensam em EA no sentido da preservação, porém, desconsideram o ser social no processo. E por fim, um quarto grupo (27%) de professoras que possuem RS pautadas em uma educação naturalista, mencionando a EA enquanto conscientizadora dos cuidados para com elementos da natureza, o que se considera 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, citam a importância das legislações ambientais e apontam a 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.

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.

Os dados demonstram que o núcleo central das representações das docentes é pautado na conscientização, voltando-se para uma tendência pragmática da EA. 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 não contempla a crítica social, desconsiderando os processos geradores das desigualdades e injustiças sociais.

No que se refere às ancoragens das representações, 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. Isso pois, as RS das docentes se amparam na EA enquanto conscientizadora, pragmática. Alerta-se, no entanto, que a macrotendência pragmática da EA desconsidera as relações sociais nas discussões de meio ambiente. Portanto, acredita-se ser necessário que as IES desenvolvam programas de formação continuada para seu corpo docente, de forma que estejam capacitados para atuar com a temática de EA em sala de aula.

Por fim, vale mencionar que a realização dessa investigação, pioneira na temática de RS de EA no secretariado, reflete contribuições ímpares ao campo, visto que tece considerações acerca de uma área de investigação emergente e necessária. Como agenda de pesquisas futuras sugere-se ampliar o estudo para os cursos de Secretariado Executivo de diferentes regiões do Brasil, buscando compreender como se formam as RS dos docentes de outros estados.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27–38.

ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *In*: ABRIC, J. C. (Org.). **Prácticas Sociales y Representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001. p. 11–32.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS; P. H. F.; SILVA, L. M. C. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 37–57.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, v. 14/15, p. 17–37, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 60–78, jan./jun., 2008.

BILERT, V. S. DE S. **A educação ambiental na universidade: um estudo nos cursos da área das ciências sociais aplicadas nas instituições de ensino superior públicas (IES) no Paraná**. 147 f., 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CHAVES, A. M.; SILVA, P. L. Representações sociais. *In*: TORRES, A. R. R.; LIMA, M. A. O.; PEREIRA, M. E. (Orgs.). **Psicologia social: temas e teoria**. 2. ed. ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 413–466.

CORTES JUNIOR, L. P. **A dimensão ambiental na formação inicial de professores de química: estudo de caso no curso da UFBA**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

CORTES JUNIOR, L. P.; FERNANDEZ, C. 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, A. *et al.* Voos e pousos nas janelas existenciais da Educação Ambiental. **AmbientalMENTEsustentable**, v. 27, n. 1, p. 7–19, jan. /jun., 2020.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, V. L. C. **Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

GALVÃO, C. B.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. 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.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 8. ed ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** 5. ed ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

IPCC. **Aquecimento Global de 1,5°C: Sumário para Formuladores de Políticas**. Brasil: [s.n.]. Disponível em: <<https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/07/SPM-Portuguese-version.pdf>>.

JACOBI, P. R. 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, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAYRARGUES, P. P. Como desenvolver uma consciência ecológica? *In:* TAMAIO, IRINEU; SINICCO, S. (Org.). **Educador Ambiental:** seis anos de experiências e debates. 1. ed. São Paulo: WWF, 2000a.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *In:* LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. DE (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, 2000b.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. *In:* QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** 3. ed. Brasília: Ibama, 2006.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. DA C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. *In:* LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, E. Political Ecology: a Latin American Perspective. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, 2015a.

LEFF, E. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

LIMA, C. C. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental transformadora. *In:* LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 65–84.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. *In:* MELLO, S. S. DE; TRAJBER, R. (Orgs.). **Vamos Cuidar do Brasil:** conceitos e praticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 65–72.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. **Formação continuada em meio ambiente:** Transposição didática e representações sociais. 2011. Tese (Doutorado em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais) - Universidade Estadual de Maringá, 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na reserva biológica das Perobas, Paraná.

Investigações em Ensino de Ciências, v. 17, n. 1, p. 227–248, 2012.

MEC, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Sistema e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Natureza: para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro: Mauad X - Instituto Gaia, 2007.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, L. V. *et al.* Representações Sociais De Estudantes Do Nono Ano Do Ensino Fundamental Sobre Leitura E Escrita. **Colloquium Humanarum**, v. 17, n. 1, p. 182–196, 2020.

ORTIZ, A. J.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Representações sociais e formação de professores: reflexões. In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 27–45.

PEREIRA, T. M. *et al.* A potencialidade da TRS para o ensino de Química - contribuições do Grupo de Pesquisa Linguagem no Ensino de Química (LIEQUI). In: MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O. (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 219–240.

POLLI, G. M.; WACHELKE, J. 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, M. **Meio ambiente e representação social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19–45.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

SANDER, L. **As representações sociais de professores (as) a respeito de meio ambiente e suas práticas pedagógicas escolares em educação ambiental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

SANTIAGO, C. S.; ROCHA, T. L. C. G.; SANCHES, F. C. O profissional de Secretariado Executivo como agente facilitador para a sustentabilidade socioambiental das organizações.

In: SANTIAGO, C. DA S.; FRANÇA, E. (Orgs.). **Secretariado & Sustentabilidade**. João Pessoa: UFPB, 2018. p. 73–110.

SANTOS, E. R. *et al.* 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.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In:* SATO, M.; CARVALHO, I. C. DE M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17–45.

SILVA, L. F. **Educação ambiental**: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores. 2014. (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

SILVA, R. L. F. DA; CAMPINA, N. N. 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.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. P. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Educação em foco**, v. 14, n. 2, p. 15–38, 2010.

TODOROV, M. C. A. O profissional de secretariado e a sustentabilidade. *In:* D’ELIA, B.; AMORIM, M.; SITA, M. (Orgs.). **Excelência no Secretariado**. São Paulo: Ser Mais, 2013. p. 367–374.

TOMANIK, E. A. Como prefácio: o papel político da Teoria das Representações Sociais. *In:* MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. DE O. (Org.). **Representações sociais, formação de professores e educação**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018. p. 13–24.

UNESCO. **Carta de Belgrado: uma estrutura global para a educação ambiental**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/8066-carta-de-belgrado>. Acesso em: 25 jul. 2019.