

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
ESCOLA DE ENGENHARIA INDUSTRIAL METALÚRGICA VOLTA REDONDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA AMBIENTAL

ANGELA CUSTÓDIA TORRES

**EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO CONSCIENTE: ESTUDO MULTICASOS EM  
QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE  
VOLTA REDONDA/RJ**

VOLTA REDONDA  
2019

ANGELA CUSTÓDIA TORRES

**EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO CONSCIENTE: ESTUDO MULTICASOS EM  
QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE  
VOLTA REDONDA/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Ambiental da Universidade Federal Fluminense, como requisito à obtenção do título de Mestre em Tecnologia Ambiental

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aldara da Silva César  
Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Angelita Pereira Batista

Volta Redonda, RJ  
2019

T693

Torres, Angela Custódia, - ,

Educação para o consumo consciente: estudo multicasos em quatro instituições de ensino fundamental no município de Volta Redonda/RJ / Angela Custódia Torres. – Volta Redonda, RJ: 2019.

177 f. : il. color.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aldara da Silva César.

Co-orientadores: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angelita Pereira Batista.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Ambiental.

1. Consumo 2. Consumo sustentável 3. ECC (Educação para o consumo consciente) I. Título II. César, Aldara da Silva III. Batista, Angelita Pereira IV. Produção intelectual

CDD 339.47

Bibliotecária responsável: Roberta Campos - CRB7/6067

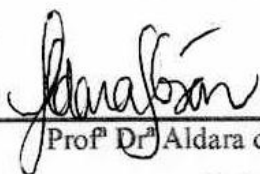
ANGELA CUSTÓDIA TORRES

**EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO CONSCIENTE: ESTUDO MULTICASOS  
EM QUATRO INSTITUIÇÕES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO  
DE VOLTA REDONDA/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Ambiental da Universidade Federal Fluminense, como requisito à obtenção do título de Mestre em Tecnologia Ambiental

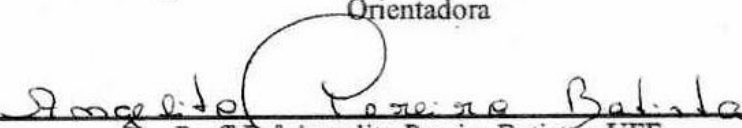
Aprovada em 26 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA



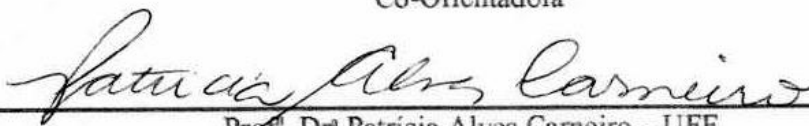
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldara da Silva César – UFF

Orientadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angelita Pereira Batista - UFF

Co-Orientadora



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Alves Carneiro – UFF



Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliene C. Barros Ribeiro

Mat. SIAPE 2324098

CCSST - UFMA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliene Cristina Barros Ribeiro - UFMA

Volta Redonda

2019

Dedico esse trabalho à minha família, em especial a meu marido,  
que sempre me apoiou e incentivou em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

Sempre e acima de tudo e todas as coisas, agradeço a Deus. Primeiro pela vida, e em sequência, pela oportunidade que me proporcionou experienciar através deste mestrado.

Agradeço aos meus pais por serem meu porto seguro, em especial a meu pai (*in memoriam*), por não estar fisicamente participando deste momento tão especial para mim.

Agradeço a meu marido Marcelo, e meus filhos, sejam naturais, sejam do coração, pela paciência que tiveram, e apoio emocional e técnico.

Agradeço a minhas orientadoras, as professoras Aldara e Angelita, pelos ensinamentos e comentários sempre tão pertinentes, e por terem embarcado juntas nesta viagem, que foi para mim este período de estudos.

Aos amigos de turma PGTA/UFF, e a todos os de outras turmas, com os quais pude aprender sobre os mais diversos temas.

A todos os professores e funcionários do PGTA/UFF.

As Instituições de Ensino, seja na pessoa do coordenador pedagógico, seja na dos professores, que foram sempre tão solícitos e contribuíram com as informações para a realização deste estudo.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa dissertação. Sozinha eu não teria conseguido.

“O Planeta não é uma herança que ganhamos de nossos pais,  
mas sim, que tomamos emprestado de nossos filhos.”

Provérbio africano

## RESUMO

O consumo é um fenômeno inerente à condição humana e vem ganhando importância nos últimos anos, com sua discussão atrelada ao consumo consciente e ao desenvolvimento sustentável. Concomitantemente, as preocupações referentes à Educação Ambiental (EA) e a Educação para o Consumo Consciente (ECC), vêm se intensificando nas últimas décadas. A ECC permite compartilhar conhecimentos com as comunidades, procurando sensibilizá-las e mobilizá-las para a modificação de atitudes e comportamentos nocivos para com o meio ambiente. Neste sentido, a escola desempenha um papel relevante, pois, cabe a ela facilitar a construção do conhecimento, através da disseminação de informações, tornando possível formar indivíduos ambientalmente conscientes, e que promovam a cidadania. Sendo assim, este estudo identificou como a ECC é trabalhada nas instituições de ensino, especificamente as de ensino fundamental, através do diagnóstico das práticas utilizadas nas escolas selecionadas para a pesquisa. A metodologia baseou-se em pesquisa descritiva e exploratória, de natureza quanti-quali, em um estudo multicase. Os resultados apontam que os respondentes ainda não praticam em sua totalidade o consumo consciente, e que, em sua maioria foram identificados com o perfil de consumidor engajado. Entretanto, atribuem significativo grau de importância às práticas relacionadas ao consumo consciente.

**Palavras-chave:** Consumo Consciente, Educação para o Consumo Consciente, Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

Consumption is a phenomenon inherent to the human condition and has been gaining importance in recent years, with its discussion linked to conscious consumption and sustainable development. At the same time, concerns about Environmental Education (EA) and Education for Conscious Consumption (ECC) have been intensifying in recent decades. The ECC allows to share knowledge with the communities, seeking to sensitize them and to mobilize them for the modification of attitudes and behaviors harmful to the environment. In this sense, the school plays a relevant role, because it is up to it to facilitate the construction of knowledge, through the dissemination of information, making it possible to form environmentally conscious individuals, and that promote citizenship. Thus, this study identified how the ECC is worked in educational institutions, specifically those of elementary education, through the diagnosis of the practices used in the schools selected for the research. The methodology was based on descriptive and exploratory research, of quanti-quali nature, in a multicase study. The results indicate that respondents do not yet fully practice conscious consumption, and that, for the most part, they have been identified with the engaged consumer profile. However, they attribute a significant degree of importance to practices related to conscious consumption.

**Keywords:** Conscious Consumption, Conscious Consumption Education, Elementary Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Proposta de definição dos termos relacionados a consumo consciente.....	32
Figura 2: Maximização da satisfação do consumidor.....	37
Figura 3: Modelo geral do processo de decisão do consumidor.....	42
Figura 4: Localização geográfica do Município de Volta Redonda.....	67
Figura 5 – Variações das práticas de consumo consciente por agrupamento – Bloco I Planejamento .....	96
Figura 6 - Variações das práticas de consumo consciente por agrupamento – Bloco I Reciclagem.....	97
Figura 7 - Variações das práticas de consumo consciente por agrupamento – Bloco I Economia .....	98
Figura 8 – Variações das práticas de consumo consciente por agrupamento – Bloco I Compra Sustentável.....	98
Figura 9 - Variações das práticas de consumo consciente por agrupamento – Bloco II Dimensão Cognitiva .....	103/104
Figura 10 - Variações das práticas de consumo consciente por agrupamento – Bloco II Dimensão afetiva .....	105
Figura 11 – Variações do conhecimento Pró consumo consciente por questão, Boco III Dimensão Cognitiva .....	106/107
Figura 12 - Variações do conhecimento Pró consumo consciente por questão, Boco III Dimensão Afetiva .....	112
Figura 13 - Variações do conhecimento Pró consumo consciente por questão, Boco III Dimensão Conativa .....	113
Figura 14 - Variações do conhecimento Pró consumo consciente por questão, Boco III Dimensão Conativa .....	114
Figura 15 – Presença e ausência de jardins nas IEs.....	137

Figura 16 – Canteiros das hortas .....	138
Figura 17 – Coletores de resíduos .....	186
Figura 18 - Ausência de coletores de resíduos .....	139

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teorias do comportamento do consumidor.....	35
Quadro 2 - Fatores definidores da tomada decisão do consumidor no processo de compra .....	41
Quadro 3 - Princípios norteadores do Consumo Consciente .....	45
Quadro 4- Componentes da atitude (Modelo de Três Componentes de Atitude) .....	47
Quadro 5- Principais conferências internacionais sobre Desenvolvimento Sustentável.....	53
Quadro 6- Principais setores da sociedade e suas respectivas motivações para desenvolver EA.....	54
Quadro 7- Documentos oficiais que defendem o consumo consciente e sustentável.....	63
Quadro 8- Métodos de Pesquisa utilizados no estudo.....	65
Quadro 9 - Quadro síntese dos objetivos, problema, questões e hipóteses de pesquisa.....	66
Quadro 10 - Identificação dos entrevistados, por código e cargo, e período da entrevista .....	70
Quadro 11 – Variáveis testadas na pesquisa, sua forma de mensuração e fonte, no questionário Apêndice A.....	73
Quadro 12- Tratamento dos dados coletados.....	73
Quadro 13- Estrutura de Análise dos dados.....	75
Quadro 14- Variáveis para classificação dos educadores como consumidores.....	76
Quadro 15 - Parâmetros para classificação dos educadores como consumidores.....	76
Quadro 16 – Nível de consistência interna, segundo o valor do <i>alfa de Cronbach</i> .....	77
Quadro 17 – Caracterização das Instituições de Ensino pesquisadas.....	81
Quadro 18- Caracterização das IEs e dos entrevistados.....	85

Quadro 19- Caracterização dos educadores como consumidor.....	88
Quadro 20- Dimensões das variáveis da atitude – Bloco II.....	100
Quadro 21- Dimensões das variáveis Atitude - Bloco III.....	109
Quadro 22- Definições de Desenvolvimento Sustentável pelos educadores.....	118
Quadro 23- Definições de consumo pelos educadores.....	120
Quadro 24- Definições de consumo consciente pelos educadores.....	122
Quadro 25- Definições de educação para o consumo pelos educadores.....	126
Quadro 26- Principais projetos desenvolvidos pelas IEs.....	129
Quadro 27- Outros projetos desenvolvidos pelos entrevistados.....	130
Quadro 28- Temas locais trabalhados nas IEs.....	132/133
Quadro 29- Questões relacionadas ao consumo no ambiente escolar .....	135/136
Quadro 30- Estrutura das IES .....	140
Quadro 31- Barreiras para implementar a ECC.....	142
Quadro 32 – Principais características dos educadores e das IE’s coletadas e observadas.....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Instituições e discentes de Ensino Fundamental matriculados no município de Volta Redonda, em 2015.....	68
Tabela 2: Caracterização dos entrevistados, por sexo e faixa etária .....	82
Tabela 3: Nível de Instrução, Tempo de Experiência Profissional e Tipo de IE.....	86
Tabela 4: Confiabilidade da escala Consumo Consciente.....	92
Tabela 5: Caracterização do perfil e das variações das práticas (1 a 13) de Consumo Consciente por bloco, para os 16 entrevistados, Bloco I.....	94
Tabela 6: Valoração de atitude e comportamento consciente (4 a 37), por entrevistado (1 a 16), por escola – Bloco II .....	101
Tabela 7: Número de vezes que ocorreram as respostas por questões – Bloco II .....	108
Tabela 8: Valoração do conhecimento Pró consumo consciente (38 a 50), por entrevistados (1 a 16), por escola – Bloco III .....	110
Tabela 9: Número de vezes que ocorreram as respostas por questões – Bloco III .....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos entrevistados quanto às práticas de consumo.....	89
Gráfico 2 – Perfil do Consumidor Brasileiro.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AIPM	“A” Instituição Pública Municipal
A3P	Agência Ambiental de Administração Pública
BIP	“B” Instituição Privada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEAs	Comissão Interinstitucionais de Educação Ambiental
CIP	“C” Instituição Privada
COEA	Coordenação-Geral de Educação Ambiental
CPA	Comportamento Pró Ambiental
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DIPE	“D” Instituição Privada Estadual
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
ECC	Educação para o Consumo Consciente
EUA	Estados Unidos da América
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEC	Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituição de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio ambiente
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNEA	Política Nacional de Educação ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PNRS	Política Nacional dos Resíduos Sólidos
PROBIO	Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria de Estado de Meio Ambiente
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1. <u>INTRODUÇÃO</u> .....	20
1.1 OBJETIVO GERAL.....	23
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	23
2. <u>REFERENCIAL TEÓRICO</u> .....	24
2.1. CONSUMO.....	24
2.1.1. Conceituando consumo.....	24
2.1.2. Consumo Consciente .....	28
2.1.3. Gerações e Tendências .....	32
2.2. TEORIAS SOBRE O COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR .....	34
2.2.2. <u>Comportamento do Consumidor sob o Enfoque da Teoria da Racionalidade Econômica</u> .....	35
2.2.3. <u>Comportamento do Consumidor sob os Enfoques: Comportamental, Psicanalítico, Social e Antropológico</u> .....	38
2.2.4 <u>Comportamento do Consumidor sob o Enfoque da Teoria Cognitiva</u> .....	40
2.2.5. <u>Comportamento Pró-Ambiental</u> .....	43
2.2.6. <u>Determinantes do Comportamento Pró-Ambiental</u> .....	45
2.2.6.1. Atitude.....	46
2.2.6.2. Conhecimento.....	48
2.2.6.3. Hábito.....	49
2.3. <u>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</u> .....	50
2.3.1. <u>Bases Institucionais da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável</u> .....	50
2.3.2. <u>EA no Brasil</u> .....	53
2.3.2.1 EA e sua institucionalização.....	53
2.3.2.2 Considerações sobre a EA.....	56
2.3.3. <u>Transversalidade: dificuldades e perspectivas</u> .....	58
2.3.4. <u>Educação Ambiental e Formação dos Professores</u> .....	59
2.3.5. <u>Barreiras para implementar a Educação Ambiental</u> .....	61
2.3.6. <u>Educação para o Consumo Consciente</u> .....	61
3. <u>METODOLOGIA</u> .....	64
3.1 <u>CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA</u> .....	64
3.2. <u>ETAPAS DO ESTUDO DE CASO</u> .....	66
3.2.1. <u>Formulação do problema</u> .....	66
3.2.2. <u>Definição da unidade-caso (objeto de análise)</u> .....	67
3.2.3. <u>Determinação do número de casos</u> .....	68
3.2.4. <u>Elaboração do protocolo</u> .....	70
3.2.5 <u>Coleta de dados:</u> .....	71
3.2.5.1 Instrumento de coleta.....	71
3.2.6. <u>Análise dos dados</u> .....	73

3.2.7. <u>Redação do relatório:</u> .....	80
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	80
4.1. CARACTERIZAÇÃO DAS IES (PÚBLICA/PRIVADA, ANO DE FUNDAÇÃO E NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS E ALUNOS) .....	80
4.2 Capital Humano .....	81
4.2.1 <u>Caracterização dos educadores</u> .....	81
4.2.1.1 Caracterização geral por sexo e faixa etária.....	81
4.2.2 <u>Formação dos educadores</u> .....	84
4.2.3 <u>Perfil dos educadores como consumidor</u> .....	87
4.2.3.1 Classificação dos educadores (indiferentes, iniciante, engajados e conscientes).....	87
4.2.3.2 Análise da variação de Hábitos, Atitudes e Conhecimento, entre IEs.....	91
4.2.4 <u>Visões conceituais dos educadores</u> .....	116
4.2.4.1 Conhecimento da Legislação.....	116
4.2.4.2 Desenvolvimento Sustentável.....	117
4.2.4.3 Consumo e Consumo consciente.....	117
4.2.4.4. Educação para o consumo.....	124
4.3 ATIVIDADES, ATITUDES NA EDUCAÇÃO QUE CONTRIBUEM PARA A PROMOÇÃO DO COMPORTAMENTO PARA O CONSUMO CONSCIENTE .....	127
4.3.1 <u>Práticas Escolares</u> .....	127
4.3.2. <u>Transversalidade</u> .....	130
4.3.3. <u>Temas Locais</u> .....	132
4.3.4. <u>Questões relacionadas ao consumo no ambiente escolar</u> .....	133
4.3.5 <u>Identificação da Estrutura da Escola</u> .....	136
4.3.6 <u>Relações com as Instituições</u> .....	141
4.3.6.1. Barreiras.....	141
4.3.6.2. Família.....	143
4.3.6.3. Parcerias Externas.....	143
4.4 RELAÇÃO ENTRE CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, CAPITAL HUMANO E ATIVIDADES, ATITUDES NA EDUCAÇÃO QUE CONTRIBUEM PARA A PROMOÇÃO DO COMPORTAMENTO PARA O CONSUMO CONSCIENTE .....	145
4.5 VALIDAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES .....	151
5. CONCLUSÕES.....	154
5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	155
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
APÊNDICES .....	167
ANEXO.....	177



## 1. INTRODUÇÃO

A relação do ser humano com a natureza foi, desde os tempos primitivos, utilitarista, ou seja, caracterizada pela extração de recursos, pelo homem, para a satisfação de suas necessidades. No entanto, inicialmente, os efeitos dessas extrações eram absorvidos pelo ecossistema, uma vez que a incidência de pessoas no planeta era em menor quantidade, e as sociedades tradicionais baseavam-se na agricultura de subsistência.

Tem -se observado, portanto, que a forma como o homem aloca os recursos tem implicações em seu meio. A possibilidade do aumento do ritmo de produção e do consumo comprometer a disponibilidade de recursos naturais para as gerações futuras foi um dos fatores que fez com que a sustentabilidade conquistasse cada vez mais importância no mundo contemporâneo. O termo desenvolvimento sustentável está, dessa maneira, associado a uma ética ambiental, que abrange diversas dimensões que variam segundo os autores estudados (ADAM; RAISBOROUGH, 2010; SHAH et al., 2012; ARIZTIA et al., 2014). Nas abordagens, no entanto, observa-se a predominância das dimensões econômica, social e ambiental.

É preciso desenvolver ações nos âmbitos pessoal, comunitário e global, visando a minimização dos impactos negativos provocados pelo homem. Os indivíduos necessitam ter ciência dos impactos que as suas decisões de consumo podem gerar na sociedade e no meio ambiente e, dessa maneira, nortear suas escolhas. Diante deste contexto, a promoção do consumo consciente para o desenvolvimento sustentável tornou-se uma premissa, o que demanda a instituição de políticas públicas de educação. Contudo, a tarefa envolve mudança de paradigmas em jovens e adultos, cujos estilos de vida foram construídos no decorrer do tempo. Nesse sentido, o desenvolvimento de programas educacionais voltados à Educação Ambiental (EA) e, especificamente, à Educação para o Consumo Consciente (ECC) é de extrema importância.

Apesar da evolução das discussões sobre EA ao longo dos anos, e dos programas instituídos pelo Estado, no sentido de fomentá-la nas escolas, surgem questionamentos sobre a maneira como essa tem sido abordada atualmente. Para Cheng e Monroe (2012), indaga-se se a EA tem sido suficiente para garantir, não só a informação aos alunos, mas a capacitação dos mesmos para agir de forma sustentável, quando confrontados com os atuais e futuros problemas de ordem ambiental. A este questionamento, soma-se a preocupação com as atitudes, crenças e comportamentos ambientais dos jovens, uma vez que, para Wray-Lake et al. (2010), estes

comportamentos serão levados a idade adulta, comunicados aos filhos e expressos em decisões de liderança, à medida que as gerações mais jovens substituem os mais velhos como líderes nas sociedades.

Em vista disso, a proposta deste estudo é identificar, utilizando-se como pano de fundo a temática da sustentabilidade e da EA, como a ECC é trabalhada em instituições de ensino fundamental. Ou seja, como o capital humano, do ponto de vista da EA e do consumo, existente hoje nas escolas, tem sido promotor de atividades que contribuem para a construção de pilares do comportamento para o consumo consciente? Em decorrência, foram elaboradas duas questões a saber: i) como o educador compreende as práticas de consumo e como lida com elas no interior da escola? ii) como as práticas da ECC são percebidas e promovidas pelos educadores nas escolas de ensino fundamental?

Na sequência desta linha de pensamento, trabalha-se com as seguintes proposições i) a ECC é resultado da interação entre governo, sociedade e instituições, portanto, a escola não é um ator isolado na promoção da ECC, não podendo basear a mesma na contraposição total das premissas da sociedade de consumo; ii) o nível individual de conhecimento, hábitos e atitudes, dentro e fora do ambiente escolar, dos profissionais de educação, transbordará nas práticas escolares, que devem promover o comportamento pró-ambiental, em um processo contínuo de aprendizagem.

### 1.1. OBJETIVO GERAL

Identificar como a Educação para o Consumo Consciente é trabalhada nas Instituições de Ensino fundamental em instituições do município de Volta Redonda (RJ).

### 1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar o capital humano, do ponto de vista da educação ambiental e do consumo, nas IEs selecionadas, contrapondo-as;
- Caracterizar as atividades de educação ambiental e educação para consumo (projetos, práticas) nas IEs;
- Identificar aspectos da infraestrutura da escola, sob o ponto de vista ambiental;
- Identificar a existência ou não de relações externas (governo, sociedade, instituições) nas práticas de EC das IEs;
- Caracterizar a relação entre o capital humano e a dinâmica da educação para consumo realizada nas IEs.

### 1.3. ESTRUTURA DO TRABALHO

Este estudo está estruturado em cinco capítulos considerando essa introdução, na qual apresenta as justificativas para a elaboração do trabalho, bem como o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos. No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico, sendo abordados os principais conceitos para esta pesquisa. O terceiro capítulo é dedicado a metodologia adotada no trabalho, caracterizando-se a abordagem, o tipo de pesquisa, os métodos, além dos procedimentos para a coleta e análise dos dados. O quarto capítulo abordou os resultados, trazendo os estudos de casos analisados juntamente com a teoria construída no referencial teórico. Neste capítulo de resultados ainda são validadas ou não as proposições teóricas construídas. Por fim, no quinto capítulo, tem-se as considerações finais, destacando-se as principais conclusões, bem como as dificuldades e limitações do trabalho, além das sugestões para pesquisas futuras.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Visando aprofundar o conhecimento sobre temas em consumo, comportamentos, EA e ECC, os mesmos foram abordados nesse capítulo nos seguintes tópicos: i) consumo; ii) teorias do comportamento do consumidor; iii) comportamento pró-ambiental e determinantes, e, iv) educação ambiental e para o consumo.

### 2.1. CONSUMO

#### 2.1.1. Conceituando consumo

Embora a palavra “consumo” encontre-se presente na linguagem cotidiana e seja amplamente utilizada pela mídia, não é tarefa simples conceituá-la. O consumo ou o ato de consumir é inerente à condição humana e indispensável à sua sobrevivência.

Sua conceituação, para Pinto e Batinga (2016), percorre uma sucessão de enfoques e interpretações, com múltiplas possibilidades e caminhos para investigação, que podem ser percebidos nas diversas relações existentes entre consumo, cultura e sociedade, com reflexões e desdobramentos sobre variadas dimensões.

Segundo Barbosa; Campbell (2006), a definição do termo consumo pode significar tanto exaurir, esgotar, destruir, quando relacionado ao termo latino *consumere*, ou, pode indicar somatória, consumação, quando derivado do termo inglês *consumption*. Em relação à questão ambiental e à utilização dos recursos naturais, a conotação está próxima de uma perspectiva negativa, associado ao sentido de esgotar. De acordo com o dicionário Aurélio *online* (2018), a palavra consumo pode significar: “por termo a levar a cabo, realizar-se, exaurir-se”.

A origem etimológica da palavra consumo oriunda do latim, sugere que aquilo que é consumido é exaurido, ou ainda destruído (MERENGUE, 2012). Da mesma forma, ao desmembrar o seu vocábulo, é possível perceber que com a junção dos elementos que compõem a palavra consumo, forma-se algo que poderia ser expresso como: “concordância em tomar”. Ou seja, o consumo, em si, não ocorre de forma isolada, é coletivo e sob anuência das partes. Sendo, também, intensivo, ou seja, ao realizá-lo, os recursos são amplamente utilizados pelo indivíduo ou pelo grupo, em uma sociedade. O conceito, no entanto, não remete aos limites dessa utilização, a qual, no entanto, como citado anteriormente, ocorre sob concordância das partes. Daí advém a importância da discussão sobre o consumo consciente e suas relações com a educação.



Bauman (2008), ao comparar o consumo com a forma arquetípica metabólica de ingestão, digestão e excreção, infere que o mesmo possui um aspecto permanente e que não pode ser removido da sobrevivência biológica que nós compartilhamos com os outros organismos vivos, sem limites temporais ou históricos. Ainda, citando Bauman (2008; p. 38), “Por toda a história humana, as atividades de consumo têm oferecido um suprimento constante de matéria-prima através das quais os padrões de relações inter-humanas puderam ser moldados”.

A história de nossa espécie foi quase toda de vida rústica e nômade. A primeira transição de caçadores/coletores nômades para agricultores é relativamente recente. A oportunidade de consumir bens ou serviços não essenciais, de forma mais distribuída e significativa, só se tornou relevante depois de a era industrial se encontrar já bem avançada.

Segundo Colombo; Favoto e Carmo (2008), antes da revolução industrial, mesmo a exploração da mão de obra escrava não possibilitava um expressivo ganho em produtividade e capacidade de consumo. Possuía-se o método produtivo artesanal, em que as manufaturas eram produzidas e comercializadas em pequena escala, para atender as necessidades reais de uma sociedade que consumia apenas para subsistir.

Entretanto, conforme Lipovetsy (2004), com a chegada das máquinas a vapor, em meados de 1880, e com a introdução por Henry Ford de métodos produtivos, aperfeiçoou-se a produtividade e as atividades laborais, transportando para as fábricas a responsabilidade pela produção dos bens de consumo, transformando aquela sociedade manufatureira em uma sociedade industrial. As máquinas movidas a carvão mineral pouparam tempo e energia humana e a maior produtividade barateou e facilitou o acesso ao consumo.

Segundo apresentado por Rossi (2017), a utilização da broca rotativa para exploração de petróleo, em 1901, viabilizou a extração e o uso desta fonte de energia em maior escala. Em razão de possuir uma eficiência maior que o carvão mineral, o petróleo barateou e aumentou ainda mais a produtividade. As linhas de montagem se multiplicaram e o consumo se acelerou no século XX.

A urbanização também se intensificou, impulsionando fortemente o consumo com a migração de grande parte da população rural para a cidade, fato este que fez com que, segundo Rossi (2017), se intensificassem as relações de trabalho, gerando inclusive as revoluções da classe proletária. Ocorreu, portanto, mesmo que de uma maneira inicial, mudanças nas necessidades de consumo da população. Anteriormente a este fato, as melhores mercadorias eram aquelas que se prolongavam e mantinham sua vida útil com o passar do tempo. Essa ideia fazia com o nível de consumo permanecessem sempre em um patamar mínimo.

A sociedade de produtores, assim denominada, foi direcionada para a segurança, os desejos eram orientados para aquisição de posse e bens com grande visibilidade na sociedade. A segurança era a maior posse da sociedade de produtores e o prazer de desfrutar era postergado, ou seja, não era imediato (BAUMAN, 2008).

A moderna estrutura social de consumo cria novas nuances na vida de todos os seres humanos, e, para a perspectiva materialista e dialética, todo fenômeno social é efêmero. Para corroborar este ponto de vista, Quintaneiro (2002, p.17), citando Karl Marx, diz: “As formas econômicas sob as quais os homens produzem, consomem e trocam são transitórias e históricas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e com o modo de produção mudam as relações econômicas (...)”.

Marx e Engels, através das propostas do Manifesto Comunista, visavam centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do estado e, reivindicavam a abolição da propriedade privada; a extinção da herança; a centralização do crédito; a propriedade estatal de todos os meios de produção (QUINTANEIRO, 2002).

Essa realidade promovida pela Revolução Industrial transformou o homem, não apenas num ser produtivo de massa, mas em um potencial consumidor dos bens que essa mesma sociedade passou a produzir. Neste contexto, Colombo; Favoto e Carmo (2008) citam que a utilidade do bem de produção deixa de ser o valor que legitima o trabalho humano, para tornar-se o instrumento patrocinador de maior conforto àquele que trabalha para produzir bens de consumo. A rapidez em produzir dá espaço a aquisições de bens independentemente de sua utilidade, passando o consumidor a se relacionar não mais com o atendimento das necessidades reais, mas com as suas “necessidades” sociais.

Passadas as duas Grandes Guerras e após o restabelecimento da população e da economia dos países atingidos, a sociedade voltou a crescer. Porém, com a expansão da produção, o consumo deveria acompanhar o mesmo ritmo. Com a prosperidade de 1950 e 1960, “a ascensão da classe média e a massa de jovens consumidores, fruto do *baby boom* do pós-guerra nos EUA, o consumo se intensifica” (COLOMBO; FAVOTO; CARMO, 2008, p.146).

O incentivo ao consumo foi usado como justificativa por parte das grandes potências para acelerar o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, conforme citado por Porto (2014), os fabricantes norte americanos passaram a diminuir a vida útil dos produtos para forçar o aumento das vendas, e ganho nos lucros. Essa estratégia foi batizada posteriormente pelo termo obsolescência programada.

Com a transição dessa concepção da sociedade de produção para a nova configuração da sociedade, ocorre uma mudança significativa nos comportamentos e desejos do indivíduo. Bauman (2008) descreve essa configuração como sociedade de consumidores, a qual se distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão das relações entre consumidores e os objetos de consumo. O incentivo e o impulso ao consumo passaram a ser a base da lógica do sistema. Diversas camadas da sociedade foram persuadidas a consumirem mais e diversos itens. E por fim, nas últimas décadas do século XX, nasceu a internet.

Dá-se então, para Porto (2014), início a uma nova era, em que grandes distâncias são aproximadas e barreiras são rompidas. Com mais acesso à informação, a comunicação mundial passa por grandes transformações. Após alguns anos, já no início do século XXI, o consumo passou a ser um pouco mais democrático na medida em que o acesso à internet foi tornando-se mais popularizado. Passou-se a utilizá-la para diversas finalidades, como instrumento de pesquisa, ou como meio de comunicação, e ainda, como ferramenta de consumo, para adquirir produtos e serviços.

Segundo Colombo (2012), o preceito que norteia a sociedade moderna é a promoção do consumo, que por sua vez, afeta a formação psicossocial dos sujeitos, criando assim modalidades de sensibilidades, novas necessidades, novos desejos, novas formas de sentir e perceber o mundo no qual vivem.

A natureza, nesse sentido, ao longo dos anos, alterna papéis. Com a industrialização e a mecanização, a natureza passou a ser visualizada como um objeto a possuir e consumir, o que ia de encontro aos princípios da sociedade da produção. Somente a partir do século XX, conforme citado por Cortella (2015), a natureza passa a ser visualizada como o outro, não como objeto, tornando-se uma questão ética. No entanto, em contraposição, na sociedade do consumo, o outro, segundo Bauman (2008), também se torna um objeto, passível, portanto, de consumo, caracterizando-se a “modernidade líquida”, o que se reverte sobre a natureza.

O caminho, no entanto, não passa por negar o consumo, até porque os apelos ao mesmo fazem parte da sociedade do consumo, mas por reconstruí-lo, transformá-lo. Montovani (2008), no entanto, defende que a redução do consumo está atrelada à mudança de modelo econômico da sociedade atual.

Seguindo nesta linha, Bauman (2008) diferencia consumo e consumismo que, de forma geral, são tratados e usados como similares pelo senso comum. Para o autor, o consumismo designa um estilo de vida que fixa padrões de relações inter-humanas, enquanto o consumo é um ato vital para a natureza humana, sempre presente nas sociedades. Assim, o consumismo

não é algo natural, mas determinado por instituições que o desenvolveram até chegar ao nível em que se encontra atualmente.

Depois da Revolução Industrial, o mundo se modificou profundamente. Com a industrialização, veio o desenvolvimento econômico nos moldes do liberalismo e o consumismo alienado, ou seja, é como se as mercadorias fossem entidades abstratas e autônomas, independentes dos esforços humanos. Por isso, conforme defendido por Bauman (2008), o consumismo seria o exagero, um desperdício econômico. Faz com que os consumidores comprem aquilo que não precisam, deixando-se influenciar excessivamente pela mídia, o que é comum em um sistema dominado por preocupações de ordem material.

Com a expansão da nomeada sociedade de consumo, fenômeno influenciado pelo estilo de vida norte-americano, o consumo se transformou em uma compulsão e um vício. Sobre este ponto, Portilho (2010, p. 67) discorre que: “A abundância dos bens de consumo, continuamente produzidos pelo sistema industrial, é considerada, frequentemente, um símbolo do sucesso das economias capitalistas modernas”. No entanto, segue argumentando, que essa abundância passou a receber uma conotação negativa, sendo objeto de críticas pautadas no consumismo como um dos principais problemas das sociedades industriais modernas (PORTILHO, 2010).

Nota-se que estabelecer o limite entre consumo e consumismo tornou-se uma tarefa complexa, pois a definição de necessidades básicas e supérfluas está intimamente ligada às características culturais da sociedade e do grupo ao qual se faz parte. O que é básico para uns pode ser supérfluo para outros e vice-versa.

O Manual de Educação para o Consumo Sustentável (BRASIL, 2005, p.15) entende por consumismo “a expansão da cultura do ter em detrimento da cultura do ser”. Ainda considerando o manual, o consumo invade diversas esferas da vida social, econômica, cultural e política, fazendo com que neste processo, os serviços públicos, as relações sociais, a natureza, o tempo e o próprio corpo humano se transformem em mercadorias.

### 2.1.2. Consumo Consciente

A questão do consumo tem atraído a atenção dos cientistas sociais e, segundo Nespolo et al. (2016), vem sendo estudada simultaneamente ao fenômeno da desigualdade social. Observa-se que este fenômeno do consumo independe da questão da renda, pois tanto os altos quanto os baixos níveis de consumo, associados à alta ou baixa concentração da mesma, seriam, de acordo com Nespolo et al (2016), capazes de impactar o meio ambiente. Ou seja, o consumo

em sociedades com baixo poder aquisitivo pode gerar impactos negativos para o meio ambiente, pois não deixará de existir, mesmo em menor escala ou com produtos de menor valor, pautado em processos produtivos mais degradantes.

Antes de discorrer a respeito de consumo consciente, se faz necessário discernir os conceitos que perpassam por essa temática. O consumo sustentável pode ser definido como “uma atividade complexa efetivada pela interação entre os diferentes atores sociais, levando em consideração os aspectos pertinentes do desenvolvimento sustentável” (SILVA, 2010, p.2). Os conceitos de consumo verde, ecológico, responsável, ético ou consciente, por sua vez, estão relacionados à ação individual dos consumidores. No entanto, ainda citando Silva (2010), é importante levar em consideração o aspecto cultural das relações para a compreensão desses conceitos. Cortella (2015) corrobora essa visão ao ressaltar a não existência de ética individual, uma vez que a ética precisa do outro para ser definida. Ou seja, se pauta em valores e princípios que norteiam a atitude do indivíduo na sociedade.

O **consumidor verde** é, segundo Fernandes (2012), aquele que leva em consideração não só os aspectos qualidade e preço ao definir suas escolhas de consumo, mas também a variável ambiental, dando preferência aos produtos que não são agressivos ao meio ambiente. Cabe ressaltar que no cenário internacional, Gotlieb et al. (2007) declaram que este consumo se relaciona em geral, ao boicote de empresas que são vistas como prejudiciais para o meio ambiente, ou ainda, ao favorecimento de empresas e marcas que compartilhem desses valores. Já Portilho (2005) conceitua consumidor verde não como aquele que apresenta um menor consumo em relação aos outros consumidores, mas sim, àquele que dá preferência para a reciclagem, uso de tecnologias limpas e redução do desperdício.

Por sua vez, o conceito de **consumidor ecológico**, para Bertolini e Possamai (2005), diz respeito àquele consumidor que dá preferência aos produtos com embalagens recicláveis, portadoras de selo indicando a procedência ecologicamente correta ou ainda com selo de comércio justo (*Fair Trade*), utiliza refil e evita embalagens de isopor. Portanto, nesse sentido, pode-se dizer que os conceitos de consumidor verde e consumidor ecológico apresentam semelhanças.

Acredita-se também, que o crescimento econômico pode continuar indefinidamente no mesmo ritmo, desde que ocorram modificações tecnológicas no sentido de tornar sobretudo os insumos energéticos mais econômicos e eficientes. Segundo Fontenelle (2010, p.6), “é o excesso que movimenta o **consumo responsável**”. No entendimento da autora, na lógica do discurso que surge a respeito da responsabilidade do consumidor, é a sociedade que produziu o

excesso de consumo de massas, e que por sua vez, possui o desafio de lidar com estes excessos, transformando-os em mercadorias.

Em contraposição a este pensamento, e dado o uso indiscriminado dos recursos naturais existentes, faz-se necessária uma nova postura dos indivíduos, na qual são ponderados os impactos do padrão de consumo sobre a natureza. Para Pinto e Batinga (2016), a justificativa normalmente empregada para incentivar os indivíduos em direção a uma consciência no consumo é meramente instrumental e pragmática<sup>1</sup>.

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre o meio Ambiente e Desenvolvimento, foram escolhidos três termos para incentivar atitudes mais sustentáveis: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Pouco tempo depois surgiu o quarto “R” (Repensar), com o objetivo de reforçar a importância de analisar os hábitos de consumo (BRASIL, 2008). O comportamento de repensar corresponde à atitude tomada e que tem consequência direta na própria vida e no meio ambiente. Reduzir refere-se ao ato de diminuir o lixo e também a emissão de poluentes, a partir de um consumo mais consciente e poupador de recursos naturais. Reutilizar contribui para o desenvolvimento sustentável do planeta. Reciclar é uma prática que resulta em economia de matéria-prima retirada da natureza (BRASIL, 2008).

A Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P) é um programa de sustentabilidade desenvolvido pelo MMA, que representa um posicionamento da Administração Pública frente às questões ambientais. A Agenda Ambiental prioriza como um de seus princípios a política dos 5 R's, que são a saber: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar (BRASIL, 2009). Em comparação com a política anterior dos 4 R's (repensar, reduzir, reutilizar e reciclar), acrescentasse o R de “Recusar como fator essencial para o sucesso de qualquer ação ambiental no ambiente de trabalho. O Instituto Akatu (2016) foi além dos cinco “erres” conhecidos, propondo mais três proposições, somando, no total, 8 R's, que resumem o consumo consciente: refletir; reduzir; reutilizar; reciclar; respeitar; reparar; responsabilizar-se e repassar.

Quando o que está em questão é o **consumo ético**, observa-se que o consumo é visto como um meio para ação política e moral. Nota-se, de acordo com Gotlieb et al. (2007), que há uma interação diretamente proporcional entre aqueles consumidores que são política e

---

<sup>1</sup>Entende-se como valor instrumental o valor de uso, o valor de objetos, quer sejam eles objetos físicos ou objetos abstratos, não como fins em si, mas como um meio de alcançar algo mais.

civicamente envolvidos com a preocupação ambiental e o comportamento ambientalmente amigável.

Segundo Tomas et al. (2014), ainda se tratando de comportamento, o consumo ético, ou seja, as práticas de consumo através das quais os consumidores levam em consideração os efeitos no ambiente social e natural, tem crescido em muitos países há mais de uma década.

Ariztia et al. (2014) evidenciam que, no Brasil e no Chile, o consumo ético é cada vez mais valorizado. No entanto, no Chile, este surgiu de forças orientadas para o mercado (empresas; consultorias; cidadãos e organizações de consumidores), e, no Brasil, a evolução está mais atrelada a iniciativas do Estado para incentivar o consumo alternativo. Apesar das diferenças, em ambos países o consumo ético está iniciando e observa-se, em interface com o mesmo, o aumento do discurso de Responsabilidade Social empresarial.

O consumo ético, portanto, tornou-se objeto de estudo a partir da observação dos efeitos da realidade sobre o consumo, do acesso à informação dos comportamentos voltados à cidadania. Ou seja, aqueles que possuem um comportamento cidadão, como já mencionado por alguns autores, conseguiram efetivamente promover uma mudança comportamental em decorrência da educação ambiental (SHAH et al, 2007; ADAMS, RAISBOROUGH, 2010; WARD e VREESE, 2011; WANG et al, 2012; OLIVEIRA et al, 2014). No entanto, para Adams e Raisborough (2010), o ponto de partida não é o já formado consumidor ético e a complexidade de suas escolhas de consumo, mas sim uma questão mais ampla sobre se, e como as pessoas negociam as várias possibilidades para serem éticos em seu consumo diário.

Paralelamente, para Martin e Shouten (2012), o consumo sustentável implica uma mudança de comportamento na sociedade, adoção de condutas éticas e ambientalmente corretas e ações políticas governamentais e empresariais. Neste sentido, surge o conceito de consumo consciente, que, segundo Silva (2010), visa o equilíbrio entre o consumo para a satisfação pessoal e para a sustentabilidade, maximizando as consequências positivas deste ato, não só para o próprio consumidor, mas também para as relações sociais, a economia e a natureza. Ou seja, torna-se necessária uma mudança que vai além de alterações no posicionamento do governo. Mudanças nos comportamentos organizacionais de empresas e de organizações do terceiro setor em busca de práticas sustentáveis que alcance objetivos positivos para toda a população, devem ser consideradas.

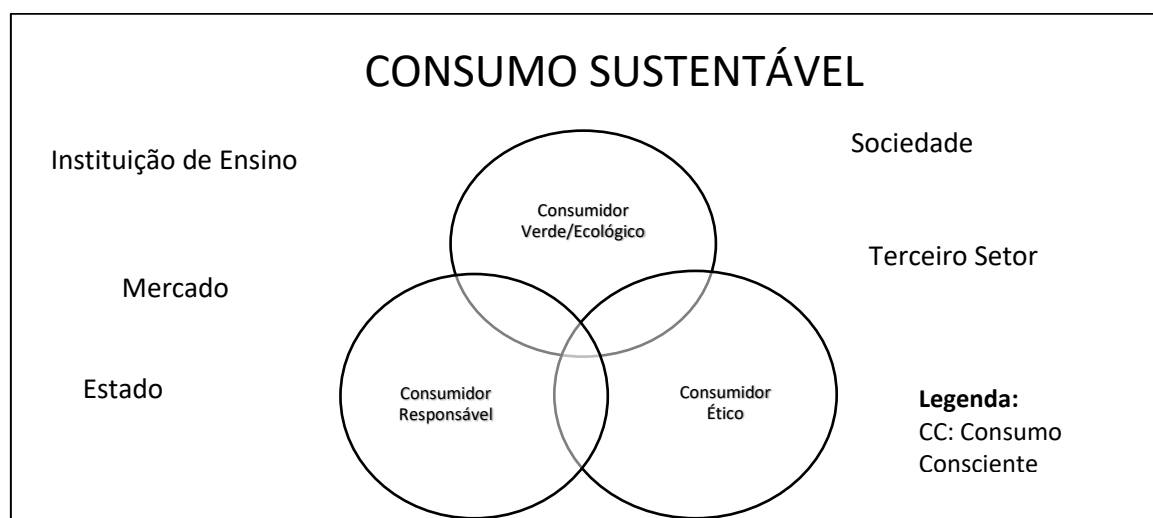
O consumo consciente é, portanto, o mais abrangente dos conceitos apresentados, perpassando todos os outros termos, de maneira que o consumidor que opta por este consumo está contribuindo para o desenvolvimento sustentável. Este desenvolvimento só poderá ser

alcançado se todos os atores envolvidos (sociedade, terceiro setor, governo, mercado, instituições de ensino), cumprirem com suas atribuições (FERNANDES, 2012). Dessa forma, na Figura 1 apresenta-se um esquema que orienta o entendimento sobre os termos supracitados.

O consumo consciente se diferencia, portanto, do consumo sustentável pelo fato de se relacionar ao ato individual, enquanto o consumo sustentável é entendido principalmente como uma ação coletiva, resultante de um conjunto de interações entre diferentes atores sociais (MICHAELIS, 2003). O consumo consciente se insere, assim, no conjunto de práticas e atitudes que consiste no consumo sustentável.

Em contraposição a visão de consumo consciente, Ward e Vreese (2011) salientam a definição de consumo orientado para o *status* como o consumo atrelado a compras de moda, viagens de luxo e alimentos *gourmet*. Apesar da contemporaneidade do termo, desde o século XIX o consumo ostentatório tornou-se objeto de pesquisa. O termo consumo conspícuo foi estabelecido pelo economista Thorstein Bunde Veblen, em sua obra “A Teoria da Classe Ociosa: um estudo econômico das instituições”, publicada em 1899, como uma forma de discorrer a respeito desse consumo ostentatório. Para o referido autor, a partir do momento que uma determinada categoria de indivíduos pode, por livre vontade, abster-se do trabalho útil, a riqueza e o lazer são desejados, acima de tudo, com o intuito de ostentação (VEBLEN, 1988). Na proporção em que o consumo não tem como foco prioritariamente a satisfação das necessidades, e sim prestígio e ranqueamento social, então infere-se que o consumo corresponde cada vez menos à necessidade material e cada vez mais à busca por *status* social.

Figura 1: Proposta de definição dos termos relacionados a consumo consciente (CC).



Fonte: Elaborado pela autora (2018).



O consumo conspícuo tende a induzir a exploração desmedida dos recursos naturais para alimentar a produção de bens supérfluos, contribuindo dessa forma para gerar impactos ambientais, sendo um antagonista da sustentabilidade. É recorrente na obra de Veblen o discurso sobre a institucionalização de hábitos e valores. As instituições, ou seja, um conjunto de valores e ideias arraigadas são frutos da sucessiva prática de hábitos, que por sua vez decorrem dos instintos humanos moldados pelo ambiente. O consumo, para o autor, rompe a barreira da utilidade apresentando um cunho social.

### 2.1.3. Gerações e tendências

Gerações, de acordo com Feitosa (2009), são subgrupos de população que nasceram na mesma época. A classificação utilizada nesta pesquisa indica que Geração X são os nascidos entre 1961 e 1980, Y entre 1981 e 1989 e Z, os nascidos de 1990 em diante (VEEN e VRAKKING, 2009). A análise das gerações é feita em conformidade com o uso das tecnologias pelos indivíduos e das relações entre elas e os consumidores. Os enfoques comportamentais também são fundamentais. O perfil comportamental de pessoas nascidas no mesmo período, no entanto, é o que determina uma geração.

As tendências mostraram que a geração desempenha um papel importante na definição das normas de consumo (CARR et al, 2012). Segundo a teoria geracional, para Vaccari; Cohen; Rocha (2016), os membros de cada geração são similares entre si e distintos dos membros de outras gerações em termos de suas características, valores e crenças, interesses e expectativas. Assim sendo, podem ser segmentados de acordo com semelhanças no comportamento de compra.

Ao examinar as diferenças geracionais em consumo excessivo, consumo conspícuo e consciência para o consumo, entre os anos de 1994 a 2004, evidenciou-se que a Geração X, que são os nascidos entre 1961-1981, estaria propensa a gastar em altos níveis, independentemente do que o amanhã pode trazer. Além disso, segundo Ward e Vreese (2001), o foco desta geração no consumo de *status*, em oposição ao consumo consciente, como meio de distinção e construção de identidade, serviu para separá-los das gerações precedentes. Ainda discorrendo a respeito da diferença de consciência para o consumo consciente existente entre as distintas gerações, os cidadãos, especialmente os antecessores da Geração X, tendem a levar em consideração as questões sociais para realizarem suas escolhas ao consumirem.

Ao analisar as tendências em gastos excessivos entre os anos de 1994 a 2004, Shah et al. (2012) concluíram que os membros mais jovens não possuem moderação em suas práticas de consumo, corroborando os resultados encontrados pela pesquisa dos autores Carr et al. (2012). Seguindo ainda nesta linha de pensamento, o aumento do materialismo ou o consumismo exacerbado, continua a ser uma possível explicação para os declínios da conservação ambiental pela juventude, uma vez que a manutenção de um melhor padrão de vida está associada a possuir mais bens de consumo, atitude esta incompatível com uma ética de conservação dos recursos. Dessa forma, segundo Wray-Lake et al. (2010), os jovens tendem a valorizar mais o materialismo, sendo menos propensos a acreditar que os recursos são escassos.

Ainda, fazendo inferências a respeito do comportamento dos jovens e a mudança das opiniões dos adolescentes americanos sobre questões ambientais, Wray-Lake et al. (2010) apontam dois motivos principais que exigem uma atenção especial às tendências nos pontos de vista desse grupo etário. Esses motivos são os seguintes a saber: a teoria da substituição geracional, que diz respeito as mudanças nas atitudes dos adolescentes, que são marcadores importantes da transformação social a longo prazo; e, as preocupações ambientais dos jovens, uma vez que os mesmos são colocados como agentes ativos na proteção do meio ambiente.

Nota-se, que há ainda uma série de resistências por parte dos indivíduos, conforme o entendimento de Adams e Raisborough (2010), para que aconteça uma modificação das atitudes e dos padrões atuais de consumo. Por esse motivo, distinguir a motivação por trás da compra de produtos pode ser difícil. Conforme Redman e Redman (2014), se a sociedade deseja alcançar uma transição para a sustentabilidade que irá satisfazer as necessidades humanas, reduzir as desigualdades sociais e manter os recursos naturais necessários à manutenção de vida humana na terra, os comportamentos de consumo terão que sofrer mudanças.

## 2.2. TEORIAS SOBRE O COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR

O comportamento do consumidor é um tema contemporâneo e seu estudo surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, porém, sua origem intelectual é mais antiga de acordo com Thorstein Veblen, que já havia levantando discussões sobre os exageros de consumo em 1899. Para sua aplicação torna-se necessário o envolvimento de outras ciências, tais como a psicologia, sociologia, economia, já que estuda o ser humano. Para Engel, Blackwell e Miniard (2000), a análise do comportamento do consumidor tem suas origens na teoria econômica, mostrando ser um estudo multidisciplinar. A teoria do comportamento do consumidor, para os

autores supracitados, pode ser definida como sendo “as atividades diretamente envolvidas em obter, consumir e dispor de produtos e serviços, incluindo os processos decisórios que antecedem e sucedem estas ações” (ENGEL; BLACKWELL; MINIARD, 2000, p. 6).

Moraes (2013), ao atribuir ao comportamento do consumidor o caráter multidisciplinar (economia, psicologia, sociologia, antropologia cultural, semiótica, demografia, história), justifica, de certa forma, a diversidade das abordagens do mesmo. As teorias do comportamento (Quadro 1) refletem as mudanças tecnológicas e sociais observadas ao longo dos anos. Para esta pesquisa, adotou-se, de forma mais ampla, o enfoque da teoria cognitivista, o que não excluiu, no entanto, a abordagem de aspectos pontuais levantados pelas demais teorias.

Quadro 1: Teorias do comportamento do consumidor.

Abordagem Teórica	Teórico Principal	Características
Teoria da racionalidade econômica	Adam Smith (1723-1790); Malthus (1798-1807); Ricardo (1772-1823); Stuart Mill (1806-1873)	O comportamento do consumidor segue um padrão racional e egoísta e as escolhas tendem a um maior benefício com menor custo.
Teoria comportamental	John B Watson (1878-1958)	O consumo é um comportamento que agrega reações fisiológicas e comportamentais observáveis, geradas por estímulos no meio ambiente.
Teoria psicanalítica	Sigmund Freud (1856-1939)	A abordagem tem o consumo como uma manifestação de desejos inconscientes, em razão da pessoa projetar seus desejos, angústias e conflitos no produto almejado.
Teorias sociais e Antropológicas	Karl Marx (1818-1883); Friedrich Engel (1820-1895); Bourdieu (1930-2002); Bauman (1925-2017).	O consumo não é considerado um ato meramente individual e racional, mas, também um processo essencialmente social, possibilitando o posicionamento do indivíduo em relação ao seu contexto social e cultural.
Teoria cognitivista	Jean Piaget (1896–1980);	Integra produto, consumidor e ambiente, entendendo o consumo como resultado de um processamento de informações oriundas do indivíduo, da cultura e do meio ambiente.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Corral-Verdugo (2003), Moraes (2013).

### 2.2.2. Comportamento do Consumidor sob o Enfoque da Teoria da Racionalidade Econômica

A Economia está separada em duas vertentes, de acordo com Vieira et al. (2018): a macroeconomia, que estuda o comportamento da economia como um todo, tratando da produção global de bens e serviços, inflação, desemprego e crescimento econômico, e a microeconomia, que trata do comportamento das unidades individuais, considerando tanto a forma isolada quanto as suas relações com outras unidades. O entendimento acerca do comportamento do ser humano enquanto ente do mercado na forma de consumidor é, majoritariamente, tratado na economia a partir do campo conhecido como microeconomia.

A microeconomia é definida como um problema de alocação de recursos escassos em relação a uma série possível de fins (BATISTA, 2015). As separações em partes desse problema levam conseqüentemente ao estudo do comportamento econômico individual de consumidores e firmas, como também a distribuição da produção e rendimento entre eles.

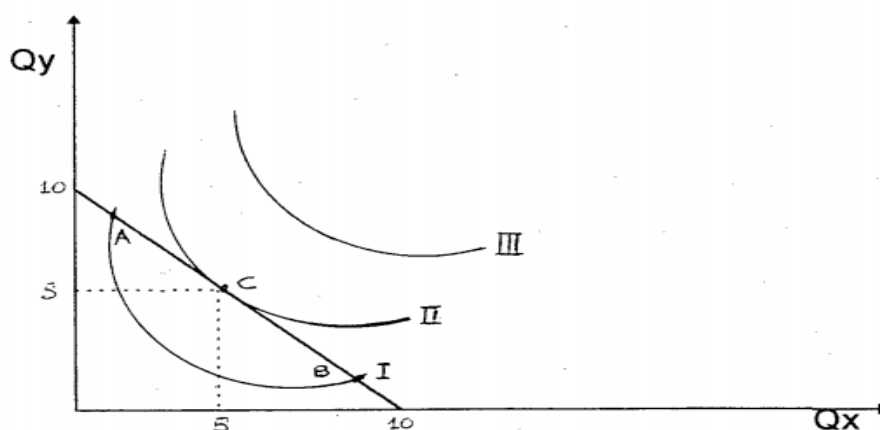
Na visão da Economia, o estudo do comportamento do consumidor objetiva entender como as pessoas, com seus recursos limitados, decidem entre as alternativas concorrentes no momento do consumo. As decisões dos consumidores são, de maneira simplificada, explicadas pela curva de demanda, que reflete a disposição do mesmo em pagar um preço específico por determinada quantidade do bem. Mankiw (2013) declara que, para uma compreensão mais assertiva do comportamento do consumidor, a microeconomia apresenta como modelo mais completo a teoria das escolhas do consumidor. Essa teoria tem como pilares a restrição orçamentária, as preferências do consumidor e a otimização das escolhas de consumo. O indivíduo sempre estará disposto a consumir o máximo possível para saciar seus desejos. Entretanto, os recursos são escassos, limitando o consumo a uma determinada quantidade. Assim, caso a cesta de consumo definida possua mais de um tipo de produto, o consumidor deverá escolher a combinação que melhor atenda à sua necessidade, sempre condicionada à sua limitação orçamentária (MANKIW, 2013). Dessa forma, a restrição orçamentária é uma parte importante da análise do comportamento do consumidor na visão econômica.

Todavia, as escolhas dos consumidores não estão restritas exclusivamente a essa condicionante, mas também, à preferência entre os produtos da cesta de bens disponíveis (VARIAN, 2012). Para analisar a preferência do consumidor, sugere-se que antes de tudo seja entendido o conceito de utilidade marginal, definido como o aumento da utilidade que o consumidor obtém pelo consumo de uma unidade adicional do bem. Em via de regra, a utilidade marginal é decrescente (MANKIW, 2013). Assim, quanto mais de um mesmo bem o consumidor possui, menor será a utilidade marginal proporcionada por uma unidade acrescida do mesmo bem (PINDYCK e RUBINFELD, 2012).

Se houver pelo menos dois bens em análise, várias de suas combinações podem gerar a mesma utilidade para o consumidor. Assim, pode se considerar que, em diferentes níveis de consumo, existe uma indiferença do consumidor em relação à sua saciedade. Dessa forma, para Varian (2012), é possível traçar uma curva de indiferença, cujos pontos representam as diversas combinações de consumo de bens que proporcionam aos consumidores o mesmo nível de satisfação. De acordo com a teoria de escolha do consumidor, os mesmos são limitados pelas suas restrições orçamentárias e possuem preferências específicas em relação aos bens que serão

consumidos. Nesse sentido, a escolha ótima é definida pelo ponto onde a curva de indiferença tangencia a curva de restrição orçamentária, representando a melhor combinação de bens e serviços a serem adquiridos pelo consumidor, como observado na Figura 2.

Figura 2: Maximização da satisfação do consumidor.



Fonte: PINDYCK; RUBINFELD (2010, p.80)

Como pode ser observado na Figura 2, o consumidor encontra seu equilíbrio na Curva II, no ponto “C”. Na Curva III, o preço fica inacessível com a renda monetária limitada do consumidor. Dessa maneira, o consumidor maximizará sua satisfação na Curva II no ponto “C”, onde está seu nível máximo de satisfação, baseando-se em sua renda e no preço dos produtos. A teoria econômica da escolha do consumidor é um ponto de partida para os estudos de como o indivíduo se comporta em momentos de decisão de consumo. No entanto, a curva de restrição orçamentária está limitada à renda disponível do consumidor e ao conceito da racionalidade das escolhas. Entretanto, não há ponderação sobre a existência de exceções à racionalidade, muito em virtude de questões psicológicas, assim como não são consideradas outras fontes de financiamento ao consumo que não seja a renda (VARIAN, 2012).

O consumo intertemporal amplia essa visão ao partir do princípio que as decisões intertemporais podem ser percebidas como uma contraposição de desejos e possibilidades. Sob uma perspectiva intertemporal, as possibilidades são restringidas pelos meios escassos disponíveis em instantes diferentes do tempo e pelas alternativas de transferir poder de compra entre os diferentes instantes do tempo (VARIAN, 2012). Em outras palavras, os desejos são definidos pelas mesmas máximas da teoria do consumidor para as preferências, com a única diferença que anteriormente as preferências são estabelecidas sobre dois bens e, no consumo

intertemporal, passam a ser definidas para cestas de bens disponíveis em instantes diferentes do tempo.

Consumo nesta visão está relacionado com escolha sob restrição, consumindo-se o máximo possível, o que traz mais satisfação. Quanto mais afastado da origem, maior a quantidade de bens e maior o nível de satisfação. A restrição, desse ponto de vista, vem da renda. Isso se contraporia à visão ambiental, no sentido que reduzir o consumo seria uma alternativa dentro do consumo consciente.

### 2.2.3. Comportamento do Consumidor sob os Enfoques: Comportamental, Psicanalítico, Social e Antropológico

Para Cortez e Ortigoza (2009), os bens, em todas as culturas, funcionam como manifestação concreta dos valores e da posição social de seus usuários. Na prática do consumo se desenvolvem as identidades sociais e o sentimento de pertencimento a um grupo como também parte de redes sociais. O consumo envolve também coesão social, produção e reprodução de valores. Desta maneira deduz-se que o consumo não é uma atividade neutra, individual e despolitizada. Ao contrário, trata-se de uma atividade que envolve a tomada de decisões políticas e morais praticamente todos os dias. Ao realizar o consumo, manifesta-se de certa maneira, a visão que se tem do mundo.

Bauman (2008) considera a sociedade de consumo como o encontro de potenciais consumidores com potenciais objetos de consumo, numa rede de relações e interações humanas. O autor enfatiza a relação existente entre o indivíduo e a mercadoria, em que o primeiro depende do segundo, oferecendo uma espécie de segurança ao sujeito. Isto se dá pela correlação existente entre a questão consumista e a produtivista, negando a satisfação pelo uso do comum e do duradouro. Assim surge a moda do descartável e passageiro, a serviço do ciclo do capital. Por isso a satisfação do consumidor nunca será completa, pois o consumo depende desta negação e do não atendimento de suas necessidades. Continua sua linha de pensamento afirmando que é no bojo destas relações que o espaço social se configura a partir de contatos e de segregação. Por isso o consumo torna-se espaço de soberania, quando se faz valer de virtudes, de raciocínios e de autonomia, além da alienação. Porém, em ambas as situações, o consumidor somente se torna sujeito após se transformar em mercadoria e, se na sociedade de trabalhadores a força de trabalho tornou-se mercadoria, na sociedade de consumo, as próprias pessoas se transformam como tal.

Assim, se na maior parte da história os homens foram vistos e treinados como força-de-trabalho, para Bauman (2008), agora o são para serem consumidores e frequentarem espaços como shoppings e ruas comerciais, onde todos consomem pelo status. Os ricos ratificam sua hegemonia e os pobres lutam para não serem humilhados. Portanto, consumir significa investir no auto afiliação social, na qual desejam obter qualidades para ser pretendido, mesmo que isso seja um ato inconsciente. A felicidade e a qualidade de vida têm sido cada vez mais associadas e reduzidas às conquistas materiais. Isto se transforma em um ciclo vicioso, em que o indivíduo trabalha para manter e ostentar um determinado nível de consumo, reduzindo desta forma o tempo dedicado ao lazer e a outras atividades. Até mesmo o tempo livre e a felicidade se tornam mercadorias que alimentam este ciclo.

Neste sentido, para Lipovetsky (2004), o ciclo caracterizado por trazer o consumo ostentatório sobre o qual Veblen disserta está encerrado. Para o autor, a banalização da oferta de mercadorias, o maior acesso aos confortos e lazeres proporcionados pelo aumento significativo da produtividade do trabalho, culminaram em um hábito de consumo imprevisível, volátil, individualizado, buscador de qualidade de vida, proporcionando que os critérios motivadores do consumo sejam desinstitucionalizados, individualizados, emocionais e muito mais subjetivos do que eram antes, na definição do consumo ostentatório de Veblen.

O consumo ordena-se cada dia um pouco mais em função de fins, gostos e critérios individuais. “Eis chegada a época do hiperconsumo, fase III da mercantilização moderna das necessidades e orquestrada por uma lógica desinstitucionalizada, subjetiva, emocional” (LIPOVETSKY, 2004, p. 41). Seguindo esta linha teórica, o consumo torna-se muito mais uma busca por prazeres e por felicidade do que por distinção social (ainda que essa tenha importância em segundo plano). Essa busca por qualidade de vida individual, emocional e subjetiva, suplanta, segundo o autor, o consumo “para o outro” defendido por Veblen em “A teoria da classe ociosa”.

Baudrillard (2008), coloca o consumo no mesmo estatuto da linguagem e da cultura, na medida em que ele é um sistema de troca socializada de signos. Ao se converter em signo, o objeto se despe de sua concretude e se torna apenas substância significante. Por isso, o consumo é “(...) a totalidade virtual de todos os objetos e mensagens que se constituem doravante num discurso que parece cada vez mais coerente. O consumo, pelo fato de possuir um sentido, é uma atividade de manipulação sistemática de signos” (BAUDRILLARD, 2008, p. 40). Entretanto, o consumo não aparece na visão do autor apenas como uma relação passiva de apropriação em contraposição a uma produção ativa, ou uma atividade pautada pela utilidade dos objetos. A

lógica do consumo ultrapassa os próprios objetos. Nessa lógica, não se chega a uma saturação, a uma satisfação. Por isso, conceitos como os de necessidade, utilidade e função, bases da teoria econômica por si só, não passam de noções ideológicas, camuflando a lógica do consumo.

O consumo não se alicerça sobre o princípio da realidade, a sua lógica é inteiramente abstrata, “tudo é signo, signo puro. Nada possui presença ou história [...]” (BAUDRILLARD, 2008, p. 208). Nas sociedades em que imperam o *marketing* e a publicidade, não compramos apenas um objeto, mas um estilo de vida, que evoca todo um sistema de significados. Os produtos e os serviços oferecidos aos consumidores expressam conceitos de modos de vida plenos, valores “que dão tanto ao consumidor quanto ao bem de consumo uma sólida identidade social no interior de um universo significativo” (SLATER, 2002, p. 144). Ainda seguindo por este viés, no que diz respeito ao consumo como representativo de modo de vida, Baudrillard (2008, p.40) infere que “Todas as sociedades desperdiçaram, dilapidaram, gastaram e consumiram sempre além do estritamente necessário, pela simples razão de que é no consumo do excedente e do supérfluo que tanto o indivíduo como a sociedade, se sentem não só existir, mas viver”.

#### 2.2.4. Comportamento do Consumidor sob o Enfoque da Teoria Cognitiva

A abordagem cognitivista se refere às investigações dos processos centrais do indivíduo. O construtivismo fundamenta-se no iluminismo. Por sua parte, a filosofia iluminista tem como preceito que o homem é um ser dotado de razão. Vários estudiosos deste século podem ser classificados como teóricos do construtivismo. Entre eles, para Leão (1999), os principais são: Jean Piaget (considerado o precursor, ao mesmo tempo que sua obra extensa continua baseando as pesquisas mais atuais sobre aquisição do conhecimento), Henri Wallon, L.S. Vigotsky, A. N. Leontiev, A. R. Luria e Emília Ferreiro.

Na linha do construtivismo, o indivíduo é estimulado a fazer parte do processo tornando-se o protagonista, ao absorver, criar e experimentar o conhecimento. A fixação de respostas ou hábitos que limitem o indivíduo não fazem parte desse processo, uma vez, para Mizukami (1986), o mesmo estimula a provocação do desequilíbrio e de desafios, concedendo-se ampla margem de autocontrole e autonomia. A ação do sujeito é, pois, nessa concepção da teoria do conhecimento humano de Piaget, o centro do processo e o fator social ou educativo constituem uma condição de desenvolvimento.



Assim, o conhecimento, segundo Santos (2005), não é concebido apenas como espontaneamente descoberto pelo indivíduo, nem como mecanicamente transmitido pelo meio exterior ou por outros indivíduos, mas como resultado dessa interação na qual o indivíduo é ativo. Nesse sentido, para Engel, Blackwell e Miniard (2005), o comportamento do consumidor é um processo de tomada de decisão, integrando produto, consumidor e ambiente.

Pinheiro et al. (2006), dentro dessa abordagem, o define como: um processo de tomada de decisão onde o consumidor escolhe produtos, sob a influência de três grupos de fatores: psicológicos, socioculturais e situacionais (Quadro 2).

Engel, Blackwell e Miniard (2005, p. 4) esclarecem o comportamento do consumidor como “as atividades diretamente envolvidas em obter, consumir e dispor de produtos e serviços, incluindo os processos decisórios que antecedem e sucedem estas ações”. Após processar as informações coletadas (ou recebidas), o consumidor avalia as alternativas e incorpora uma atitude em relação a elas. A atitude instalada, em conjunto com as variáveis ambientais, é que vai determinar a decisão de compra. Com base nessas premissas, os autores em seu Modelo de Decisão do Consumidor, respaldam o processo de decisão em sete pontos: necessidade de reconhecimento, busca de informações internas e externas, avaliação de alternativas, compra, reflexão pós-compra e desinvestimento. E essa decisão é influenciada por memórias de experiências anteriores e por variáveis externas (ambientais – cultura, classe social, influência pessoal, família e situação; individuais – recursos, motivação e envolvimento, conhecimento, atitudes, personalidade, valores e estilo de vida).

Quadro 2 – Fatores definidores da tomada de decisão do consumidor no processo de compra.

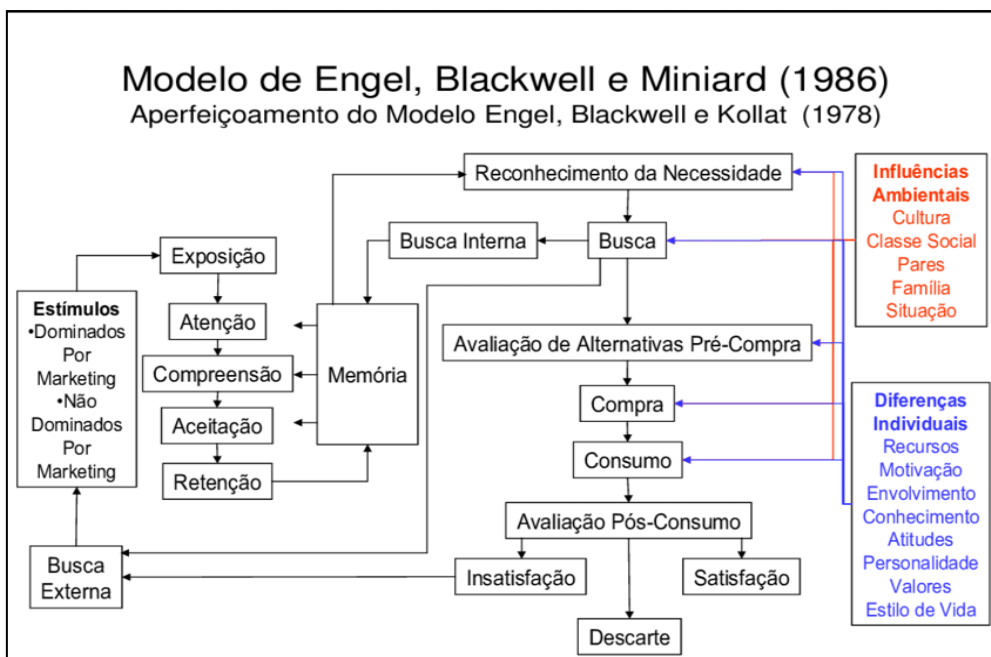
Fatores	Características	Elementos	Base
Psicológicos	Efeito do conjunto de funções cognitivas (pensamentos), conativas (comportamento) e afetivas (sentimentos) no processo de compra.	Percepção, aprendizagem, memória, atitudes, valores, crenças, motivação, personalidade, estilos de vida	Consumidor como indivíduo isolado tomador de decisões, a partir de suas características psicológicas.
Sócio-culturais	Influência de questões Sociais e culturais no comportamento de compra.	Influência do grupo e da família, da classe social e dos efeitos da cultura e subculturais.	Consumidor como ser social ativo que reage e é transformado pelo contexto em que está inserido.
Situacionais	Influência momentâneas e circunstanciais no ato da compra.	Ambientação de loja, <i>displays</i> nos pontos-de-venda, disposição dos corredores de prateleiras, posição dos produtos nas gôndolas e outros.	Consumidor que reage à estímulos externos momentâneos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Pinheiro, et al. (2006).

O processo de consumo é deflagrado pela constatação do consumidor de uma alternativa almejada diferente da condição possuída. Nesse sentido, para Van Tonder (2003), o mesmo remete a informações internas (memória de experiências) e externas, passando a informação por estágios anteriores ao armazenamento e o uso (exposição, atenção, compreensão, aceitação e retenção). A escolha pelo consumidor, por sua vez, é influenciada por crenças, atitudes e intenções de compra, ou seja, variáveis ambientais e individuais, dentre as quais também os inibidores (pressão de tempo, limitação financeira).

Passa, pós consumo, por avaliação, o que retroalimenta a memória e a formação de crenças. Posteriormente, conforme Blackwell, Miniard et al. (2001), no estágio final do consumo, tem-se o desinvestimento, ou seja, o momento em que ocorre o descarte após o consumo. O processo de aprendizagem leva à mudança e influencia as atitudes e o comportamento dos consumidores. A crítica ao modelo, para Loudon e Della Bitta (1993), recai sobre sua abordagem mecanicista, o que o limita, ignorando-se o grau em que as diferenças individuais respondem ao *marketing*, ou seja, não evidenciando os efeitos desses. Por outro lado, a forma como as variáveis ambientais e individuais afetam o comportamento também não é tratada. O modelo esquemático proposto pelos autores está representado na Figura 3.

Figura 3: Modelo geral do processo de decisão do consumidor.



Fonte: Adaptado de Engel, Blackwell e Miniard (2005)

### 2.2.5. Comportamento Pró-Ambiental

De acordo com Afonso et al. (2016), o termo comportamento possui diferentes qualificadores que se modificam conforme a literatura sobre a relação entre indivíduos e meio ambiente, a saber: comportamento ambientalmente responsável, comportamento ecologicamente responsável, comportamento ecológico, como também comportamento ambientalmente amigo, e, por fim, comportamento pró-ambiental. O estudo do comportamento pró-ambiental, segundo Ribeiro et al. (2004), pode então ser definido como um conjunto de comportamentos considerados responsáveis para a conservação dos recursos naturais e para a manutenção da vida humana. Porém, os comportamentos são complexos porque cada um deles está sujeito à influência de fatores diversos, sejam eles internos e externos, e que estão inter-relacionados.

Segundo Campos (2010), para que uma determinada pessoa respeite e manifeste comportamentos pró-ambientais (CPA) é importante que se levem em consideração suas crenças em relação ao ambiente, sejam essas antropocêntricas ou ecocêntricas. As crenças antropocêntricas podem ser entendidas como àquelas que têm a visão de que a preservação do meio ambiente está a serviço do indivíduo e de suas necessidades, ou seja, o ser humano é independente da natureza e sua função é dominá-la. Já as crenças ecocêntricas consideram que os seres humanos fazem parte de um mundo natural e estão sujeitos a respeitar as regras impostas pela natureza. Nesta visão, a conservação da natureza torna-se uma atitude obrigatória.

Analisar as crenças ambientais dos indivíduos é importante para poder compreender sua forma de interação com o meio ambiente. Conforme Franco (2012), as normas, as crenças e os valores de um ambiente sociocultural definem suas relações com as outras pessoas, consigo próprio, com a natureza e o próprio universo. De acordo com Pato (2004), existe uma inter-relação entre as crenças, atitudes, intenções e comportamentos, relações essas em que as atitudes podem influenciar na construção de uma nova crença e estas, em consequência, gerarem novos comportamentos em relação ao ambiente. Essa ideia é corroborada por um outro estudo realizado por Medina (2008), no qual ele afirma que há influência das crenças ecocêntricas sobre o comportamento ecológico dos indivíduos, e tais crenças estão relacionadas à preocupação sobre o equilíbrio do meio ambiente e o uso sustentável dos recursos naturais.

Destarte, além das crenças ambientais propriamente ditas, para Campos (2010), é preciso considerar também o CPA como um conjunto de atividades humanas, as quais objetivam minimizar os efeitos negativos sobre o meio ambiente, realizando comportamentos

como: economizar água, energia, comprar produtos orgânicos, separar os resíduos sólidos ou engajar-se ativamente na causa ambiental.

Segundo o Instituto Akatu, todo consumo causa impactos sejam positivos ou negativos na economia, na sociedade e no meio ambiente. Este instituto, foi criado em 1990 dentro do Instituto Ethos de Responsabilidade Social, e tem como missão “conscientizar e mobilizar o cidadão brasileiro para seu papel protagonista, enquanto consumidor, na construção da sustentabilidade da vida no planeta” (INSTITUTO AKATU, 2011). Dentro deste contexto, é principalmente o consumidor que tem o poder, por meio da consciência do seu ato de consumir (na hora de escolher o que comprar, de quem comprar e definir a maneira de usar e como descartar o que não serve mais) de “maximizar os impactos positivos e minimizar os negativos, desta forma contribuindo com seu poder de consumo para construir um mundo melhor” (INSTITUTO AKATU, 2011).

Barros e Costa (2008) argumentam que em relação ao consumo consciente, o mesmo pode ser praticado no dia-a-dia por meio de dois movimentos: gestos simples que levem em conta os impactos da compra, uso ou descarte de produtos; e/ou pela escolha das empresas em que serão adquiridos estes bens ou serviços, sempre em função do seu compromisso com o desenvolvimento socioambiental. Gianelli, (2014) relata que o emprego de materiais descartáveis no lugar de materiais reutilizáveis (como por exemplo o vidro) poderá, em um primeiro momento diminuir o consumo imediato de água. Contudo, a empresa que obteve o polímero (plástico) e aquela que fabricou consumiram água no processo, denominada água virtual. Por este motivo, “(...) o impacto ambiental de um produto deve ser mensurado por toda a sua cadeia produtiva, inclusive sua embalagem de transporte, a distribuição aos consumidores e posterior descarte, levando-se em conta o consumo de energia, água e combustível em cada uma dessas atividades” (GIANELLI, 2014, p.15). Nesse contexto, o Instituto Akatu (2011) apresenta princípios norteadores do consumo consciente, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Princípios norteadores do Consumo Consciente

PRINCÍPIO	AÇÕES
Planejamento de compras	Ausência de impulsividade, uso consciente do crédito.
Avaliação do impacto do próprio consumo	Considerar o meio ambiente e a sociedade.
Reutilização de produtos e embalagens	Não comprar novamente o que pode ser consertado, transformado e reutilizado.
Separação do lixo	opção pela coleta seletiva.
Conhecimento e valorização as práticas de responsabilidade social das empresas	Olhar além de preço e qualidade, valorizando as empresas em função da responsabilidade das mesmas para com os funcionários a sociedade e o meio ambiente.
Não comprar produtos piratas ou contrabandeados.	Prejuízos ao meio ambiente pela não observação das normas que visam sua preservação
Contribuir para a melhoria de produtos e serviços.	Buscar a redução dos desperdícios.
Divulgar o consumo consciente.	Consumo apenas do necessário e uma reflexão sobre reais necessidades, procurando viver com menos.
Refletir sobre os próprios valores	Avaliar constantemente os princípios que guiam as próprias escolhas e os hábitos de consumo.

Fonte: Instituto Akatu (2011).

A identificação dos fatores que influenciam as manifestações comportamentais dos indivíduos em relação ao meio ambiente, contribui conforme o entendimento de Pato (2004), para que se pense em estratégias intervencionais com o intuito de promover mudanças de comportamentos ofensivos a este e, também, reforçar positivamente o comportamento daqueles que prezam pela sua preservação. Entretanto, para Geller (2002), a manutenção e institucionalização ou estratégias de mudanças de comportamento a longo prazo, têm sido raramente estudadas. Para o autor, todas as aplicações da análise de comportamento para mudar comportamento relacionado ao ambiente têm sido demonstradas em projetos de curto prazo. Dessa maneira, o autor acrescenta que a maioria das contingências de recompensa produz aumentos significativos nos comportamentos desejados, mas, quando a recompensa é retirada, os comportamentos retornam aos níveis anteriores à intervenção (é preciso dar continuidade ao processo).

#### 2.2.6. Determinantes do Comportamento Pró-Ambiental

Há duas perspectivas para entender o comportamento pró-ambiental: (i) sob o olhar dos condutivistas que enfatizam os estímulos externos e as contingências e (ii) sob o olhar dos cognitivistas que priorizam os determinantes internos do comportamento (valores, crenças e

atitudes). Para os cognitivistas, de acordo com Corral-Verdugo (2003), o comportamento é influenciado pela informação e a forma como está é processada e armazenada no cérebro. Para esta pesquisa, buscou-se entender as motivações para o CPA que dizem respeito ao estudo dos determinantes internos que contribuem para a proteção ambiental.

Dentre os determinantes internos (racionais e não racionais), para Dias (2009), as variáveis cognitivas mais estudadas como influentes no CPA são a saber: i) atitude, que é a variável chave e sua relação com o comportamento; ii) conhecimento e, iii) a variável não racional, hábito. A seguir, apresenta-se estes determinantes.

#### 2.2.6.1. Atitude

De um modo geral, atitudes são quase sempre o foco especial de atenção nas pesquisas em psicologia social. Além de conceitos e definições, há vasta bibliografia acerca da formação e ativação, da estrutura e funções, da força e das medidas de atitudes (AJZEN & FISHBEIN, 2005; DIAS, 2009).

Nesta pesquisa serão abordados apenas aspectos de estrutura e a relação atitude-comportamento. Apesar de existirem inúmeros estudos sobre atitudes, no que diz respeito ao construto atitudes ambientais, observam-se na literatura, de acordo com Coelho (2009), uma certa falta de clareza teórica, proposições conceituais incipientes e ausência de consenso sobre os conceitos e suas respectivas medidas.

Na psicologia social, o estudo das atitudes tem sido utilizado para explicar comportamentos ambientais, com maior ênfase na teoria da ação racional e do comportamento planejado, que, para Ajzen & Fishbein (2005), pode ser moldada diretamente pelas experiências ou pelas informações recebidas.

As atitudes podem se referir às experiências subjetivas e aprendidas, apresentando em sua composição as crenças relacionadas ao objeto atitudinal, no caso desta dissertação, o meio ambiente (DIAS, 2009).

Da mesma forma, baseando-se em uma estrutura mais contemporânea das atitudes, Coelho (2009, p.40) conceitua atitude ambiental como “uma tendência psicológica que é expressa por meio de avaliação favorável ou desfavorável em relação ao meio ambiente natural ou construído”. O autor fundamenta esse conceito no argumento de que, continuamente, o homem toma decisões e estas implicam em avaliações, que podem ter sido influenciadas por crenças, afetos e comportamentos anteriores.

Porém, para Caixeta (2010), considerando o conceito global tridimensional, a atitude de conservação do meio ambiente seria composta por: (a) crenças, opiniões ou conhecimento que se tem sobre ele (componente cognitivo), (b) afeto pela natureza, sentimentos de agrado ou desagrado (componente afetivo), e (c) ações pró-ambientais (componente comportamental). Ou seja, na visão do autor, a atitude envolve os componentes instrumental (cognitivo), afetivo e conativo (Quadro 4).

Quadro 4 - Componentes da atitude (Modelo de Três Componentes de Atitude).

Componentes	Característica	Questões
Instrumental (cognitivo)	Combinação de experiência com informação disponível.	Na sociedade do consumo, pouca ou nenhuma experiência com a produção; informação se perde. Ao consumir um produto, penso no que está envolvido em seu processo produtivo?
Afetivo	Sentimento em relação ao objeto.	Relação com a natureza na infância (parques, áreas rurais...)?
Conativo	Tendência comportamental do indivíduo (intenção comportamental).	Consciência não se traduz, por si só, em comportamento.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Dias (2009).

As atitudes ambientais são especialmente sentimentos favoráveis ou desfavoráveis a respeito do meio ambiente, ou sobre algum problema relacionado a ele. Sendo assim, pode-se concluir que as atitudes não são imutáveis. Elas podem mudar quando o indivíduo encontra uma situação que cause a sua reavaliação

Ao longo dos anos, estudos têm verificado fatores que fomentariam atitudes pró-ambientais. Cheng e Monroe (2012) observaram que o elemento afetivo, na infância, pode influenciar nas escolhas pró ambientais, no futuro. Mediram a atitude a partir de um índice verificador da associação entre: experiência anterior na natureza, natureza perto de casa e valores da família em relação a natureza. Os resultados sugeriram quatro dimensões de conexão das crianças com o índice natureza: (a) apreciação da natureza; (b) empatia com as criaturas; (c) sentido de unidade, e (d) senso de responsabilidade. Nesse sentido, não sendo possível mudar o ambiente do entorno das moradias, sugere-se a realização de educação ao ar livre e, do ponto de vista público, facilidade no acesso às áreas naturais, como forma de contribuir para a formação de atitudes pró-ambientais.

Zsoka et al. (2013), no entanto, salientam que os efeitos da EA sobre comportamentos são índices complexos para serem medidos de maneira confiável. É difícil separar os efeitos da EA a partir de muitos outros fatores (papel da idade na responsabilidade pessoal, impactos de várias fontes de informação, hábitos e normas). Isso justifica, para os autores, a concentração

em estudos para analisar conhecimentos, atitudes e padrões de comportamento e suas relações, ao invés de causalidades.

Do ponto de vista da promoção de atitude, Legault e Pelletier (2000) observaram que o impacto de um programa ambiental nas atitudes das crianças e dessas, na atitude de seus pais, foi relativamente limitado. Para os autores, mudanças significativas nas atitudes ecológicas, na motivação e nos comportamentos podem ocorrer durante um longo período de exposição à temática, o que remete à necessidade de uma prática contínua.

É importante ressaltar, como colocado por Vacarri, Cohem e Silva (2010), ao contrário do observado em pesquisas de campo sobre comportamento do consumidor, que sugerem que as pessoas se comportam de forma coerente com suas atitudes, existe um hiato entre a atitude do consumidor e seu comportamento, denominado hiato atitude-comportamento. Vários modelos teóricos vêm sendo desenvolvidos para explicar a lacuna que existe entre essa posse do conhecimento, valores, atitudes ambientais de um lado e, a demonstração do comportamento por outro lado.

#### 2.2.6.2. Conhecimento

Para Senra (2005), conhecimento deriva-se de informações percebidas, decodificadas, interpretadas e armazenadas através dos processos cognitivos. Fica subentendido por esta definição que o conhecimento está diretamente relacionado à capacidade humana de percepção sensorial, de filtragem e processamento da informação, e armazenagem na memória. Dias (2009) corrobora este conceito ao inferir que conhecimento se adquire pela combinação de fatores, como a experiência direta e da respectiva informação originada de várias fontes. O conhecimento é inerente aos seres humanos, portanto, não se transfere ou compartilha com facilidade e espontaneidade. Percebe-se que carências de informações sobre determinado assunto podem culminar na incapacidade de compreensão da mensagem, ou no esquecimento de informações importantes.

Testando metodologias que transformam conhecimento ambiental em ação, Redman e Redman (2014), enfatizaram que para além da abordagem tradicional do conhecimento, existem tipos subjetivos que mudam de acordo com as variações locais e culturais, crenças e desejos. As diferentes formas de conhecimentos interagem de modo diverso com os vários comportamentos, indicando que a relação conhecimento-comportamento não é estática, nem



universal. A relação entre diversificados conhecimentos e comportamentos indica que uma combinação de diferentes abordagens é necessária, a fim de instruir eficazmente para a sustentabilidade. A compreensão desta interação dinâmica entre conhecimento e comportamentos poderá, segundo os autores, contribuir para adaptação de programas de educação relacionados à sustentabilidade (REDMAN e REDMAN, 2014).

Molina et al. (2013) concluíram que o conhecimento sobre questões ligadas à Sustentabilidade influencia no comportamento sustentável, em consonância com alguns estudos que indicam que quanto maior o conhecimento de um indivíduo a respeito de questões relacionadas à Sustentabilidade, maior é a propensão dele a um comportamento e a práticas de consumo considerados sustentáveis (LEGAULT e PELLETIER, 2000; BLAIR, 2009; OLIVEIRA et al., 2014). Entretanto, na contramão dessa afirmação, Corral-Verdugo (2005) infere que apesar do conhecimento das questões ambientais ser considerado um indicador de ação responsável do consumidor, nem sempre implica obrigatoriamente em um comportamento pró-ambiental por parte deste. Ou seja, questiona-se até que ponto o acesso à informação, por si só, modifica o comportamento do homem. Na era do consumo, como citado por Braudrilard (2008), a sociedade, ao adquirir bens, apreende poder via significado e se abriga nos signos, na recusa da realidade. Nesse sentido, a dimensão do consumo transita entre o conhecimento do mundo e a ignorância total, ou seja, no desconhecimento.

#### 2.2.6.3. Hábito

Pode-se conceituar hábito como aqueles comportamentos que frequentemente são efetuados sem requer recursos mentais, sendo naturalmente considerados como parte do evento. Na literatura da psicologia social, a partir do surgimento do interesse pelos processos cognitivos, duas visões a respeito de hábitos foram desenvolvidas. Na primeira, hábito é definido como um comportamento automático, ocorrendo sem autocontrole. Na segunda, é definido como uma tendência para um comportamento passado sob contexto estável. Neste segundo caso, para Dias (2009), torna-se necessário um processo de aprendizagem para que o hábito se estabeleça.

Sabe-se que alguns comportamentos ambientais são alcançados a partir de ações pré-estabelecidas, sejam elas programas de treinamento, manuais de instruções ou exigências legais. De acordo com Geller (2002), uma vez aprendido o que fazer, seja pela memorização ou pela

internalização das instruções apropriadas, o comportamento entra num estágio auto direcionado que, depois de seu desempenho frequente e consistente ao longo do tempo, passa a ser automático, tornando-se um hábito. Uma vez que as pessoas aprendam o caminho para realizar algo, praticar se faz importante até que o comportamento se torne parte da rotina natural. Essa prática continuada conduz à fluência e em muitos casos, ao comportamento habitual e automático.

Há na literatura a sugestão de dois principais caminhos para a mudança de hábitos. O primeiro, de acordo com Pato (2004), diz respeito a tentar quebrá-lo pelo processo automático, ficando assim a cargo do próprio indivíduo o processo decisório de mudança comportamental. O outro fundamenta-se na mudança do contexto. Pode-se também, conforme pontuado por Dias (2009), combinar as duas formas para promoção de mudança de hábitos em estudos de intervenção. Nessa visão, fornecer informações e possibilitar que as pessoas adquiram conhecimento sobre os problemas ambientais pode promover um comportamento pró-ambiental.

Elaborou-se então a proposição que a ECC é fruto da interação de conhecimento, de hábitos construídos e promoção de comportamento pró-ambiental, em um processo contínuo de aprendizagem. Em decorrência desse raciocínio, derivou a hipótese que o nível individual de conhecimento, hábito e atitudes, dentro e fora do ambiente escolar, dos profissionais de educação, transbordará nas práticas escolares que devem promover o comportamento pró-ambiental, em um processo contínuo de aprendizagem.

### 2.3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### 2.3.1. Bases Institucionais da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável

As conferências sobre o meio ambiente reuniram os principais líderes mundiais entorno dos temas a respeito da preservação da natureza e do desenvolvimento sustentável. Conforme ocorreu o avanço do conhecimento científico e das técnicas de estudo sobre o meio natural, ampliaram-se sobremaneira os alardes a respeito dos impactos gerados pelas atividades humanas sobre o mesmo. O desenvolvimento da ecologia, já no século anterior, e a difusão dessa área do conhecimento contribuíram, conforme Ramos (1996), para elevar o número de

cientistas que apontavam sobre os efeitos danosos da evolução das sociedades no sistema capitalista.

A degradação dos recursos naturais é bastante antiga, porém o marco da preocupação da natureza iniciou-se oficialmente com os denominados “Clubes de Roma”. O primeiro encontro data de 1968, quando um grupo de 30 indivíduos de vários países e de diferentes formações se reuniu para discutir o que chamaram de crise da humanidade. O primeiro relatório produzido foi denominado “*The limits to growth*” (SAES; MIYAMOTO, 2012). Neste relatório consta o que poderia acontecer se os hábitos atuais não fossem mudados e se denunciou a obsessão da sociedade com o crescimento. A este relatório, seguiram-se outros e graças aos esforços do Clube de Roma, a consciência internacional sobre o problema se expandiu rapidamente.

Nesse contexto, aconteceu o que costuma ser denominado como o despertar da consciência ecológica, o que foi marcado pela tentativa de muitos países em promover formas alternativas de desenvolvimento que integrassem a preservação da natureza e dos recursos naturais. Surgiram, assim, as principais conferências sobre o meio ambiente, que passaram a versar sobre as melhores estratégias, metas e ações pautadas sob uma perspectiva ambiental.

O conceito de desenvolvimento sustentável foi reconhecido internacionalmente em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, Suécia. A comunidade internacional admitiu a ideia de que o desenvolvimento socioeconômico e o meio ambiente, até este momento tratados como questões separadas, poderiam ser administrados de uma forma mutuamente benéfica. Em 1983, foi estabelecida a Comissão Mundial das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Esta comissão, de acordo com a Jacobi (2003), encarregou-se de investigar as preocupações levantadas nas décadas anteriores a respeito dos graves e negativos impactos das atividades humanas sobre o planeta, e como os padrões de crescimento e desenvolvimento poderiam se tornar insustentáveis caso os limites dos recursos naturais não fossem respeitados.

O resultado desta investigação foi o Relatório "Nosso Futuro Comum" publicado em abril de 1987. No documento, conhecido como Relatório Brundtland formalizou-se o conceito de desenvolvimento sustentável como “a capacidade de satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (UNESCO, 2002, p. 34). Este relatório, para Jacobi (2003), não só reforçava as necessárias relações entre economia, tecnologia, sociedade e política, como também despertava a atenção para a necessidade do reforço de uma nova postura ética em relação à preservação do meio

ambiente. Postura essa caracterizada pelo desafio de uma responsabilidade tanto entre as gerações quanto entre os integrantes da sociedade dos nossos tempos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), conceituou desenvolvimento sustentável:

O desenvolvimento sustentável é uma visão de desenvolvimento que abrange populações, espécies de animais e plantas, ecossistemas, recursos naturais e que integra preocupações como a luta contra a pobreza, a igualdade de gênero, os direitos humanos, a educação para todos, saúde, segurança humana e diálogo intercultural. A EDS visa ajudar as pessoas a desenvolverem as atitudes, habilidades e conhecimentos para tomar decisões informadas para o benefício de próprios e outros, agora e no futuro, e agir sobre essas decisões (UNESCO, 2002, p 23).

O interesse no desenvolvimento do tema sustentabilidade é, para Aligleri; Aligleri e Kruglianskas (2009), o resultado de um desequilíbrio econômico, ocasionado, especialmente, pela má gestão na utilização dos recursos naturais, que se estabeleceu com a globalização. A discussão sobre a crise ambiental acentuou-se entre o final da década 60 e o início de 70, quando a degradação ambiental era fortemente ligada à acessão populacional e às grandes tecnologias. Nos anos de 1990 foi criado o conceito do tripé da sustentabilidade, também chamado de *triple bottom line*, ou seja, o social, ambiental e financeiro, que corresponde aos resultados de uma organização medidos em termos sociais, ambientais e econômicos (LINS; ZYLBERSTAJN, 2010). Ressalta-se que a sustentabilidade precisa de planejamento, acompanhamento e avaliação de resultados, pois seus três pilares devem estar alinhados.

O conceito atual de desenvolvimento sustentável, a saber: “o desenvolvimento sustentável procura a melhoria da qualidade de vida de todos os habitantes do mundo sem aumentar o uso de recursos naturais além da capacidade da Terra”, foi expresso na Cúpula Mundial em 2002 (CMDS, 2002). Envolve a definição mais concreta do objetivo de desenvolvimento atual e, ao mesmo tempo, distingue o fator que limita tal desenvolvimento e pode prejudicar as gerações futuras. No Quadro 5 elencam-se as principais conferências realizadas sobre a temática do desenvolvimento sustentável, com os documentos decorrentes das mesmas.

Quadro 5: Principais conferências internacionais sobre Desenvolvimento Sustentável.

EVENTOS	LOCAL	ANO	RESULTADOS
Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente Humano	Estocolmo	1972	Relatório das Nações Unidas sobre Ambiente Humano
Congresso Internacional da UNESCO	Moscou	1987	Relatório Nosso Futuro Comum
Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento	Rio de Janeiro	1992	Criação da Agenda 21
Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável	Johanesburgo	2002	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
Conferência das Nações Unidas Sobre Desenvolvimento Sustentável	Rio de Janeiro	2012	Relatório Futuro que queremos
Cimeira das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável	Nova York	2015	Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados da pesquisa (2018).

Os questionamentos relacionados ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável buscam respostas sobre até que ponto os recursos naturais (que são finitos) e a humanidade suportarão o modelo atual de produção, trabalho e consumo. Nespolo et al. (2016) partem do princípio de que, mesmo sob um posicionamento favorável da sociedade ao desenvolvimento sustentável, este é um objetivo a ser alcançado no longo prazo, sendo necessária, para tanto, mudanças nas formas atuais de produção e consumo de bens. A destarte, a busca das condições sustentáveis é de responsabilidade tanto dos produtores, como dos consumidores

### 2.3.2. EA no Brasil

#### 2.3.2.1. EA e sua institucionalização

A EA surgiu no Brasil muito antes da sua institucionalização pelo governo federal. Este processo teve início em 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada à Presidência da República. O Brasil não enviou participantes à Conferência Internacional de Tbilisi, em 1977, que foi considerado o grande marco da EA. Contudo, um pouco antes desta conferência, reuniu um grupo de especialistas para produzir o primeiro documento oficial do governo brasileiro sobre este tema. Assinado pela SEMA, e pelo Ministério do Interior, o documento "Educação Ambiental" já introduzia princípios e objetivos para a temática, que também seria a postura adotada em Tbilisi (BRASIL, 1998).

Os pressupostos teóricos da EA foram assumidos e ratificados ao longo da década de 1970. Sorrentino apud Brasil (1998) lista os prováveis motivos que podem ter levado as pessoas

de setores diferentes da sociedade a se preocuparam com a EA no período pré Rio 92, demonstrados no Quadro 6. O mesmo autor agrupa também as experiências de acordo com quatro tipos de instituições promotoras, para melhor visualizar os tipos de EA desenvolvidos: i) organizações não governamentais (ONGs); ii) empresas privadas e estatais; iii) governo; e, iv) escolas (SORRENTINO, 2001).

Quadro 6: Principais setores da sociedade e suas respectivas motivações para desenvolver EA.

SETORES	MOTIVAÇÃO
Universidades, Instituições de Pesquisa, Escolas	Estudos da ecologia natural e social.
Org. Estudantis, Ass. Moradores, Sindicatos, ONGs	Lutas pela democracia e direitos humanos e melhores condições de vida.
Org. Conservacionistas, em Defesa da vida	Influências diversas: desencanto com utopias políticas, científicas e religiosas à influência dos meios de comunicação e popularização do tema Ecologia.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Brasil (1998).

Um passo para a institucionalização da EA foi dado em 1981, com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que estabeleceu, no âmbito legislativo, a necessidade de inclusão da EA em todos os níveis de ensino. Reforçando essa tendência, a Constituição Federal, em 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Em 1991, foram criadas duas instâncias no Poder Executivo, destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto de promover a EA: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Coea/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), cujas competências institucionais foram definidas no sentido de representar um divisor de águas para a institucionalização da política de EA no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). No ano seguinte, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA). O IBAMA instituiu os Núcleos de EA em todas as suas superintendências estaduais (BRASIL, 2005).

Em decorrência da lei que estabelece a política nacional, foi criado no âmbito do Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Educação

Ambiental – PRONEA<sup>2</sup>, que reafirma como suas primeiras diretrizes, a transversalidade e a interdisciplinaridade (BRASIL, 1994). O PRONEA propõe um exercício contínuo de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de diálogos bilaterais e múltiplos, a EA no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim, na sociedade como um todo (BRASIL, 1994). O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 2004 teve a sua terceira versão submetida a um processo de Consulta Pública, realizada em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de EA, envolvendo cerca de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do país (BRASIL, 2004).

A Lei Federal nº 9.795 de 27 de abril de 1999, também conhecida como Lei de Política Nacional de Educação Ambiental, define EA em seu artigo 1º e 2º, respectivamente, da seguinte forma:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º. A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em tais e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

A mesma lei estabelece em seu artigo 10º que a EA deve ser desenvolvida como uma “*prática educativa integrada, contínua e permanente*” em todos os níveis e modalidades do ensino formal, mas não como disciplina específica incluída nos currículos escolares (BRASIL, 1999). A respeito do conhecimento da lei sobre a formação do professor e o funcionamento das IEs, o PNEA ressalta que:

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Art. 12. A autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei (BRASIL, 1999).

Em 2002, a Lei nº 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA. Este foi um passo decisivo para a realização das ações em EA no governo federal, tendo como primeira tarefa a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência

---

<sup>2</sup> A sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994, enquanto a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999 (BRASIL, 2004).

Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (BRASIL, 2002). Em 2004, tem início um novo Plano Plurianual, o PPA 2004-2007. Em função das novas diretrizes e sintonizado com o ProNEA, o Programa 0052 é reformulado e passa a ser intitulado Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (Brasil, 1997, 1998) reconhecem a EA como uma temática a ser inserida no currículo de modo diferenciado, não se configurando como uma nova disciplina, mas sim como um tema transversal. Pode-se perceber que os instrumentos legais e os programas governamentais reforçam o caráter de interdisciplinaridade atribuído à EA, que deve percorrer os conteúdos de todas as demais disciplinas, desde a educação infantil até a pós-graduação. A EA está incluída na série de Temas Transversais dos PCN's, no volume de "Meio Ambiente". No ensino médio, os diversos conteúdos que problematizam a questão ambiental estão inseridos nas disciplinas de Geografia, Biologia, Física e Química, por orientação dos PCNEM (Brasil, 2000), e do PCN+ (Brasil, 2002), no módulo de "Ciências da Natureza e Matemática", como uma forma de contextualizar os conteúdos com a realidade.

Em oposição as recomendações dos PCNs, foi promulgada a lei municipal nº 5.392/2017, que instituiu a EA como matéria específica no ensino fundamental e médio, tornando a EA disciplina obrigatória nas escolas públicas do município (VOLTA REDONDA, 2017). Se faz importante destacar que os parâmetros nacionais, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, são referências para elaboração dos projetos pedagógicos de cada instituição escolar, que gozam de relativa autonomia para definir a forma de incorporar tais diretrizes. Há um consenso entre educadores de não seguirem fielmente os PCN's. Pelo contrário, segundo Sato (2001), há o incentivo aos professores para serem críticos com os documentos lidos, especificamente as propostas generalizadas que desconsideram a diversidade local.

#### 2.3.2.2. Considerações sobre a EA

Loureiro e Layrargues (2001) registram que, a partir dos anos 90, a EA brasileira se propôs a abandonar o perfil inicial predominantemente conservacionista, ao reconhecer a dimensão social do ambiente. Aproximou-se, em tese, da Educação Ambiental Crítica. O aumento da preocupação com os problemas ambientais e de desenvolvimento deu um maior suporte para uma abordagem educacional que não só considera a melhoria ambiental como um objetivo real, mas que também aborda a educação para a sustentabilidade no longo prazo.



Por outro lado, as organizações escolares, por serem instituições de produção cultural, nasceram e se desenvolveram sob a ideologia da sociedade industrial, produzindo e perpetuando seus valores. Dentro dessa tradição cultural, Redman e Redman (2014), inferem que o pensamento tende a ser unidimensional, o conhecimento é quebrado em pedaços menores e o homem é colocado em oposição a natureza.

Nesse sentido, a crença que a EA, sob essa visão, pode neutralizar os riscos de uma iminente destruição dos recursos naturais, autoriza o sistema a prosseguir na mesma trajetória. Um outro direcionamento possível seria configurar a ideia de que a consciência ambiental faz parte do desenvolvimento da consciência moral e da ética, e tal estratégia deve estar baseada na prática cotidiana. Entende-se que a EA seja um instrumento para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, já que através dela, para Ramos (1996), busca-se formar cidadãos ambientalmente conscientes, com a conseqüente mudança para hábitos ecologicamente corretos.

A Educação Ambiental Crítica (EAC), reconhecida também por outras denominações quais sejam, educação ambiental transformadora, emancipatória ou popular, vem, nessa linha, se consolidando como uma possível alternativa para as mudanças paradigmáticas que possibilitem as transformações necessárias à sociedade do século XXI. Ela propõe, segundo Loureiro (2004), promover o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza.

Guimarães (2007) observa que a EA comumente praticada reproduz a ideologia e os valores do próprio sistema no qual estamos inseridos. Na maioria das vezes, essa se limita a práticas e iniciativas pontuais, visualizadas através de projetos em escolas, comunidades, unidades de conservação, meios de comunicação, empresas, como por exemplo, a coleta seletiva de lixo, o plantio de mudas de árvores e a realização de semanas ambientais. Estas práticas encontram-se quase sempre descontextualizadas da realidade socioambiental em questão. Pontua-se também que os atores envolvidos no processo, nem sempre estão capacitados a entender criticamente as dimensões econômicas, históricas, biológicas e sociais dos problemas socioambientais, restringindo-se a EA a um conjunto de práticas pouco críticas, que não questionam as raízes do problema (GUIMARÃES, 2007).

Nesse sentido, Sorrentino (2001) alerta para a superficialidade da EA promovida até então, pois muitas "atividades chamadas de educação ambiental trabalham de algumas horas a poucos dias, (...). Contentam-se com a velha frase: jogamos as sementinhas; se alguma germinar, nos damos por realizados " (BRASIL, 1998, p.48).

Bonfim (2009), por sua vez, aponta a dificuldade de diálogo entre as ciências sociais e os naturais, fragmentando-se os saberes, tornando-se assim um obstáculo para a interdisciplinaridade. Dessa maneira, a EA fica em geral restrita ao professor de Ciências e por vezes ao professor de Geografia, com seus projetos e propostas centradas apenas em perspectivas de mudanças comportamentais e atitudinais, com as informações ambientais transmitidas aos educandos de maneira tradicional e conteudista.

A tendência crítica, transformadora e emancipatória da EA (LIMA, 2002; LOUREIRO, 2004) é caracterizada por possuir atitude reflexiva diante dos desafios que a crise civilizatória nos coloca.

A EA, segundo a concepção de Gonçalves (1990), não deve ser entendida como um tipo especial de educação, e sim como um processo extenso e constante de aprendizagem de uma filosofia de trabalho que precisa ser participativa, em que se faz necessário o envolvimento de todos os atores sociais relativos a este tema, ou seja, a família, a escola e a comunidade. Segundo Marques e Dias (2014), conceber uma EA teórica em sua essência, desconsiderando as práticas das inter-relações sociais, da participação, da interação e, portanto, da mudança de hábitos e comportamentos, seria situá-la como uma disciplina isolada, tão só como acúmulo de saberes. Faz-se necessário refletir a EA com maior critério e tratá-la como processo educacional que deve ser aprendido, construído e sistematizado, considerando-se a totalidade do ser humano. Daí, extraiu-se a proposição que: como a educação é um processo amplo e complexo que se faz em diferentes espaços, a EC tem sido promovida por diferentes agentes e instituições sociais, e cada um deve assumir uma parcela dessa função educativa crítica, respeitando-se seus limites individuais de atuação. A hipótese proposta é que a escola não é um ator isolado na promoção da EC, não podendo basear a mesma na contraposição total das premissas da sociedade de consumo.

### 2.3.3. Transversalidade: dificuldades e perspectivas

O planejamento e a realização da transversalidade nas escolas vêm sendo discutidos e defendidos por diversos autores, devido à obrigatoriedade estabelecida nos PCN's (LEFF, 2002; BERNARDES, PIETRO, 2010; SAITO et al, 2010; BOFF et al., 2011). Uma das dificuldades apresentadas para o enfrentamento dos ponto de vista ambiental nas escolas refere-

se aos empecilhos teóricos e práticos para transpor o paradigma disciplinar e desenvolver concepções e práticas que incorporem o paradigma interdisciplinar (BOFF et al., 2011).

Se existe a ocorrência de críticas quanto à dificuldade e empecilhos para implantação da EA de forma interdisciplinar e transversal nas Instituições de Ensino (IE), se faz necessário reconhecer que, as questões relativas a área ambiental não pode ser um conhecimento em si mesmo, independente. Conteúdos e conceituações como preservação ambiental, desenvolvimento sustentável, conscientização ecológica, para Bernades e Pietro (2010), não têm significado sem uma abordagem também histórica, sociológica, filosófica, ou isoladas dos conhecimentos ministrados pelas outras ciências.

Cabe, então, à comunidade escolar, inserir a temática ambiental no projeto político pedagógico da instituição e definir os projetos e ações que pretende realizar. Leff (2002), ao analisar a problemática ambiental, reconhece que a EA exige uma integração de conhecimentos e aproximações sistêmicas, holísticas e interdisciplinares que, se limitadas à reorganização do saber disponível, são insuficientes para satisfazer essa demanda de conhecimentos. De acordo com os PCN's:

(...) deve-se considerar que, como a realidade funciona de um modo sistêmico em que todos os fatores interagem, o ambiente humano deve ser compreendido com todos os seus inúmeros problemas. Tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc (PCN, 1998, p.23).

Partindo-se da hipótese da utilização de projetos para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, Saito et al. (2010), ao retratarem a utilização do recurso didático chamado PROBIO-EA<sup>3</sup>, verificaram que foi possível integrar as disciplinas para o trabalho transversal da temática ambiental, levando os estudantes a perceberem e despertarem para ultrapassar o que é abordado nos livros didáticos, por meio da construção de novos conhecimentos.

---

<sup>3</sup> Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira (PROBIO) em 1996, e em 2006 produziu-se um material didático impresso de educação ambiental e conservação da biodiversidade Probio-EA (SAITO et al, 2010).

#### 2.3.4. Educação Ambiental e Formação dos Professores

No Brasil, os cursos de capacitação de professores em EA, além de ser um direito definido pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), tem na formação continuada uma estratégia básica para o desenvolvimento de práticas de EA (BRASIL, 2001). Nesse sentido, para Sorrentino (2001), as responsabilidades pelo processo de capacitação dos educadores ambientais deveriam estar nas mãos de diferentes atores sociais, coordenados e fomentados pelo Estado; porém, como citado pelo mesmo autor o que tem-se observado é um processo desconexo de ações voltadas a objetivos esporádicos e identificados na maior parte das vezes, apenas com a solução do problema em foco ou com a implementação de uma ação desejada, reciclagem de resíduos sólidos, arborização, limpeza do espaço escolar, horta escolar, entre outros.

Ainda que tenha decorrido quase duas décadas desde a observação acima citada, segundo Almeida et al. (2012), nota que ainda existe a predisposição em trabalhar assuntos relacionados à natureza como preservação, paisagens, lixo, animais, etc., assumindo dessa forma um caráter basicamente naturalista. Contudo, atualmente, a EA vem buscando um novo contexto adaptado à realidade interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais locais e globais. Assim, “os objetivos e o conteúdo devem ser definidos de acordo com a especificidade local, mas em sintonia com a dimensão global” (CASTRO, 2001, p. 50).

Com o passar dos anos, os educadores ambientais foram percebendo que, da mesma forma que existem diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também existem diferentes concepções de educação ambiental, conforme as vivências de cada um. Dessa maneira, para Layrargues e Lima (2014), ela deixou de ser vista como uma prática pedagógica concreta, monolítica e começou a ser entendida como plural, podendo assumir diversas expressões. No decorrer desse processo, o desenvolvimento da referida prática educativa e sua respectiva área de conhecimento se subdividiram em variadas possibilidades de acordo com as percepções e formações profissionais de seus atores, com os contextos sociais nos quais estão inseridos e com as mudanças experienciadas pelo próprio ambientalismo. A EA, para Zsóka et al. (2013), tem que ser capaz de enfrentar os diferentes conhecimentos, atitudes e comportamentos de alunos de maneira diferenciada e eficaz no futuro. Isto posto, há que se avaliar e refletir a respeito do papel da EA de uma forma mais crítica.

A EA, como processo contínuo que busca a conquista da cidadania e o desenvolvimento justo, solidário e sustentável, é meio e não fim. Assim, os conteúdos tradicionais só farão

sentido para a sociedade e para quem os ensina e estuda, se estiverem integrados em um projeto educacional abrangente de transformação. Bernardes e Pietro (2010), acreditam que esta transformação deve começar pelo ambiente escolar, envolvendo a comunidade e os funcionários, repensando o espaço físico e a administração escolar, as práticas docentes e a participação discente, isto é, discutindo toda a dinâmica de relações que se estabelecem no ambiente que nos cerca.

Neste contexto, a EA é uma ferramenta de educação para o desenvolvimento sustentável e encontra-se em um processo de construção de suas bases teóricas e conceituais, uma vez que reflete o que foi acumulado e aprendido de forma muitas vezes não linear e contraditória. Dentre as definições existentes, para Almeida et al. (2012), encontra-se uma linha de evolução, na qual a EA deixa de ser concebida enfatizando apenas um dos seus aspectos, que é o ecológico, para também considerar o social, político, econômico, ético, científico, cultural e tecnológico. Atualmente, percebe-se que a temática caminha para a sustentabilidade, transformando-se em uma importante ferramenta a ser utilizada no intuito de alcançá-la, seja ela em qualquer setor. Dessa forma, trata-se de um relevante instrumento para o processo de construção de novas alternativas para o desenvolvimento.

### 2.3.5. Barreiras para implementar a Educação Ambiental

No processo da EA, constataram-se, ao longo dos anos, barreiras à implementação da EA nas escolas, as quais foram classificadas por Evans; Whitehouse e Gooch (2012), em três categorias a saber: i) barreiras de base; ii) barreiras administrativas e, iii) barreiras conceituais.

As de base seriam aquelas que dizem respeito principalmente a falta de tempo, informação e conhecimento de conteúdo insuficiente pelo professor. Os professores precisam de tempo para pesquisar, planejar e implementar iniciativas (isso inclui reuniões e organizar estratégias com parceiros da comunidade). Pode ser considerada também a falta de oportunidades de formação em educação ambiental para a sustentabilidade. A ausência de financiamento para programas ambientais, por sua vez, constitui um exemplo de barreira administrativa significativa para diretores que desejam apoiar iniciativas de EA em suas escolas. Já, as barreiras conceituais seriam aquelas em que se identificam conflitos entre a teoria de EA e as práticas escolares (EVANS; WHITEHOUSE e GOOCH, 2012).

Através do estudo do processo de elaboração da oficina “Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental”, pelo Ministério da Educação, percebeu-se que barreiras de base, administrativa e conceituais são encontradas no Brasil, conjuntamente com outras, como por exemplo: i) visão preservacionista e ingênua com abordagens descritivas dos processos naturais; ii) descontinuidade dos programas decorrentes de mudanças políticas, e, ii) despreparo nas escolas públicas, em termo de uma estrutura pedagógica que trate os conteúdos de forma interdisciplinar e transversal (BRASIL, 2001).

### 2.3.6. Educação para o Consumo Consciente

Os PCN (Brasil, 1997, p.34) apresentam uma proposta em que as escolas podem estruturar seu projeto político-pedagógico com sua equipe de profissionais, pais e comunidade. Tal flexibilidade é o fator primordial para propiciar o desenvolvimento de vários projetos educacionais, cuja viabilidade é definida pelas necessidades de cada local. O papel atribuído à escola é o de “assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL, 1997a, p. 27). É relevante ressaltar que os PCN (BRASIL, 1997a; 1997b), destacam a importância de tratar assuntos relacionados à globalização e indicam os temas transversais “Trabalho e consumo” para serem desenvolvidos interdisciplinar e transversalmente, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 9º ano.

No que diz respeito aos temas consumo, meios de comunicação de massa, publicidade e vendas, seguem o mesmo tipo de abordagem, ou seja, há um resgate histórico, são apresentados argumentos e orientações gerais nas diferentes áreas para sua contextualização. Há um esforço para ressaltar a importância em compreender as complexas relações sociais, econômicas e políticas. Nota-se, no entanto, que eles não fazem parte de uma ECC e não há, nos PCN, qualquer orientação sistematizada a respeito desta.

No âmbito da educação brasileira, a preocupação do poder público com a temática do consumo tem se materializado através da criação de órgãos, políticas públicas focadas na preservação do planeta, documentos oficiais que defendem o consumo consciente e sustentável. Alguns desses materiais, elencados no Quadro 7 são voltados para crianças e educadores.

Quadro 7: Documentos oficiais que defendem o consumo consciente e sustentável.

ÓRGÃO	MATERIAL PRODUZIDO	ANO PUBLICAÇÃO
IDEC/INMETRO	Meio ambiente e Consumo Saúde e Segurança no Consumo Publicidade e Consumo Direito e Ética no Consumo	2002
MMA/MEC/IDEDEC	Manual de Educação para o consumo sustentável	2005
MMA/INSTITUTO ALANA	Consumismo Infantil: na contramão da sustentabilidade	2012
LEI 13.186	Institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável	2015

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Oliveira (2015).

Sampaio e Wortmann (2004), oferecem críticas aos temas trabalhados nas escolas que não levam em consideração as preocupações com as questões sociais, culturais e pedagógicas, quando afirmam que, nas mesmas, as reflexões acerca da questão do consumo ficam restritas aos três R's (reduzir-reutilizar-reciclar). Salientam ainda que na maioria das ocasiões, as atividades se limitam a estimular apenas a reutilização e reciclagem, através da confecção de trabalhos artesanais a partir de sucata e do incentivo a venda de lixo reciclável. O consumo trabalhado dessa forma acaba restrito ao problema do lixo, enfocando a necessidade de redução na produção de resíduos. Boff (2008) alerta para o fato dos três “erres” não serem suficientes e dá como sugestão de atitudes para enfrentar o consumismo a incorporação na rotina diária os quatro “erres” principais que seriam: reduzir os objetos de consumo, reutilizar os que já temos usado, reciclar os produtos dando-lhes outro fim e finalmente rejeitar o que é oferecido agressivamente pelo *marketing* ou sutilmente para ser consumido, que também pode ser entendido como repensar os hábitos de consumo.

A Lei 13.186/2015 que institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável, com o objetivo de estimular a adoção de práticas de consumo, e de técnicas de produção ecologicamente sustentáveis, em seu artigo 3:

Art. 3º- Para atender aos objetivos da Política a que se refere o art. 1ºincumbe ao poder público, em âmbito federal, estadual e municipal: I - Promover campanhas em prol do consumo sustentável, em espaço nobre dos meios de comunicação de massa; II - Capacitar os profissionais da área de educação para inclusão do consumo sustentável nos programas de educação ambiental do ensino médio e fundamental (BRASIL, 2015).

A ECC, segundo o discurso socioambiental, consiste em construir uma cultura de consumo crítica baseada em atitudes mais éticas, justas, cooperativas e solidárias, que motivem

o compromisso de cada indivíduo e a responsabilidade de todos. Diante dessa lógica, Oliveira (2015), entende que consumir de forma consciente ou inconsciente, conseqüente ou inconseqüente é entendida como sendo fruto de uma transmissão cultural que incute perspectivas e valores aprendidos e compartilhados.

Entretanto, criticando este discurso socioambiental, Bierwagen (2011) esclarece que, mesmo que o estímulo ao consumo consciente estabeleça uma nova mentalidade sobre o assunto, constitui uma estratégia limitada pois valoriza o enfrentamento dos efeitos, mas não vai nas causas dos padrões insustentáveis de consumo. O autor chama a atenção para o caráter ideológico do discurso, o qual acaba por transferir ao consumidor final a responsabilidade e o ônus de um processo em que ele está longe de ser protagonista. Ao contrário, na visão do autor, é o elo mais frágil da cadeia, pois é enredado em uma teia de sedução tecida pelo *marketing*, pela propaganda, pela força das grandes corporações expressas na criação e produção de estilos de vida e padrões de comportamento.

Para Denegri; Martinez (2004), é fundamental que crianças e jovens compreendam, a partir de sua própria ação, o mundo econômico, pois a sociedade contemporânea apresenta quatro aspectos que necessitam ser objeto de tomada de consciência dessa faixa etária: i) quanto à abundância de bens; ii) que estes bens são destinados a satisfazerem necessidades limitadas; iii) que os bens são apresentados por estratégias de *marketing* sofisticadas; iv) que são adquiridos.

### 3. METODOLOGIA

Essa seção apresenta as fases e métodos utilizados durante o desenvolvimento do trabalho, divididos em classificação da pesquisa e etapas do estudo de caso.

#### 3.1. CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A presente proposta se caracteriza por uma pesquisa aplicada, pois este tipo de pesquisa é útil para encontrar soluções para problemas cotidianos. Esta pesquisa se caracteriza também por ser descritiva, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema e descrever suas características. Os procedimentos definidos para este trabalho foram a pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica, seguidos por estudo de caso, uma vez que a pesquisa envolve a



interrogação direta das pessoas no local onde o problema se manifesta. O delineamento da pesquisa contou com a realização de uma análise descritiva dos entrevistados (enfoque quantitativo). Sendo assim, o estudo é de natureza quanti-quali.

No Quadro 8 apresenta-se, de forma estrutural, o resumo dos procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo a mesma do tipo descritiva com abordagem qualitativa. Foram adotados os métodos de pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, e a coleta de dados se apoiou nos procedimentos de entrevista por meio de roteiro semiestruturado e observação direta.

Quadro 8: Métodos de Pesquisa utilizados no estudo.

<b>Quanto à Natureza</b>	<b>Quanto aos Objetivos</b>	<b>Quanto à abordagem</b>	<b>Quanto aos procedimentos</b>	<b>Método para coleta de dados</b>	<b>Análise dos resultados</b>
Aplicada	Descritiva	Qualitativa Quantitativa	Bibliografia Estudo de caso	Roteiros e protocolos/ entrevistas	Adequação ao padrão

Fonte: Adaptado de YIN (2005).

Discorrendo sobre a utilização do estudo de caso, de um modo geral ele representa a estratégia escolhida quando se buscam pesquisar questões do tipo “como” e “por que”, ou quando o pesquisador tem pouco controle a respeito dos eventos, ou ainda, quando o foco se depara com fenômenos contemporâneos introduzidos em algum contexto da vida real. Pode ser ainda o método mais indicado quando é necessário descrever de uma maneira larga e profunda algum fenômeno social complexo (YIN, 2005). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa uma vez que à preocupação do pesquisador não ser com a representatividade numérica do grupo a ser pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de organizações/instituições ou de uma trajetória de acordo com a autora acima citada (GOLDENBERG, 2002). É evidenciado a competência do estudo de caso enquanto método suficiente para identificar e analisar as múltiplas ocorrências de um mesmo fenômeno, em vários casos (OLIVEIRA, 2002).

Tanto o levantamento quanto os procedimentos de observação levaram a informações quantitativas sobre as atitudes e o comportamento na escola, ao passo que as entrevistas espontâneas e as provas documentais levaram a informações qualitativas. Todas as fontes de evidências foram revisadas e analisadas em conjunto, de forma que as descobertas do estudo de caso basearam-se na convergência de informações oriundas de fontes diferentes, e não de dados quantitativos nem qualitativos em separado. “O uso de várias fontes de evidências nos estudos

de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes” (YIN, 2005, p 120).

### 3.2. ETAPAS DO ESTUDO DE CASO

Ainda que não exista uma sistematização na pesquisa de um caso, é possível, segundo Gil (2011), definir um conjunto de etapas que podem ser seguidas na maioria dos estudos de casos: i) formulação do problema; ii) definição da unidade-caso; iii) determinação do número de casos; iv) elaboração do protocolo; v) coleta de dados; vi) análise dos dados e, vii) redação do relatório, o que será adotado no estudo em questão. As etapas do estudo de caso são detalhadas a seguir.

#### 3.2.1. Formulação do problema

É a etapa inicial da pesquisa. Geralmente decorre da reflexão sobre bases bibliográficas. É fundamental que o problema a ser pesquisado seja passível de ser verificado, sendo ideal para estudos exploratórios e descritivos (GIL, 2011). Conforme demonstrado no Quadro 9 foi elaborado uma síntese com o intuito de correlacionar a teoria com as questões desta pesquisa.

Quadro 9: Quadro síntese dos objetivos, problema, questões e hipóteses da pesquisa.

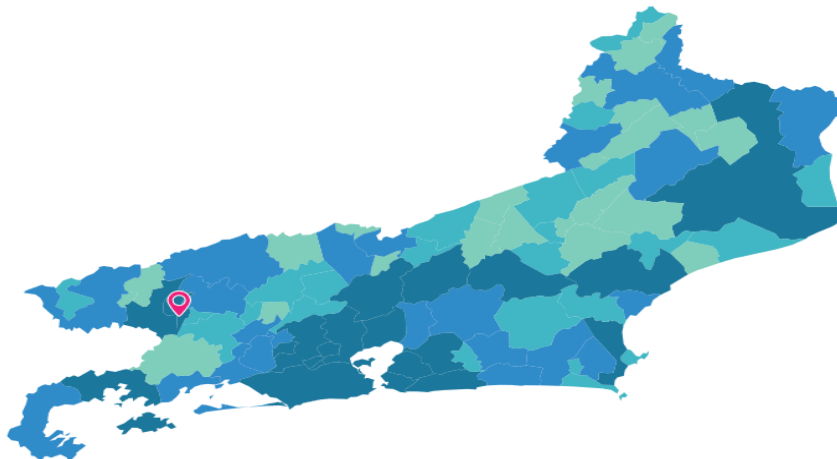
<p><b>Objetivo Geral</b></p> <p>Identificar como a ECC é trabalhada em Instituições de Ensino Fundamental do município de Volta Redonda.</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>1 – Caracterizar o capital humano, do ponto de vista da educação ambiental e do consumo, nas IEs selecionadas, contrapondo-as;</p> <p>2 - Analisar projetos como fomentadores de conhecimento, hábitos e atitudes;</p> <p>3 - Identificar aspectos da infraestrutura da escola, sob o ponto de vista ambiental;</p> <p>4- Identificar a existência ou não de relações externas (governo, sociedade, instituições) nas práticas de EC das IEs;</p> <p>5 – Caracterizar a relação entre o capital humano e a dinâmica da educação para consumo, realizada nas IEs.</p>
<p><b>Problema:</b> O capital humano, do ponto de vista da educação ambiental e do consumo, existente hoje nas escolas, tem sido promotor de atividades que contribuem para a construção de pilares do comportamento para o consumo consciente?</p>	
<p><b>Questão 1:</b> Como o educador compreende as práticas de consumo e como lida com elas no interior da escola?</p>	
<p><b>Proposição 1:</b> A escola não é um ator isolado na promoção da ECC, não podendo basear a mesma na contraposição total das premissas da sociedade de consumo</p>	
<p><b>Questão 2:</b> Como as práticas da ECC são percebidas e promovidas pelos educadores nas escolas de ensino fundamental?</p>	
<p><b>Proposição 2:</b> O nível individual de conhecimento, hábito e atitudes, dentro e fora do ambiente escolar, dos profissionais de educação transbordará nas práticas escolares que devem promover o comportamento pró-ambiental, em um processo contínuo de aprendizagem.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

### 3.2.2. Definição da unidade-caso (objeto de análise)

Volta Redonda localiza-se na microrregião do Vale do Paraíba, na mesorregião Sul Fluminense (Figura 4), no estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2010). Em 1941, iniciou-se, no município, até então agrícola, o ciclo de industrialização, dada a escolha para a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), passando, também, a ser conhecido como a “Cidade do Aço” (IBGE, 2013). O município é cortado pelo Rio Paraíba do Sul, sendo também responsável pelo seu nome devido a uma curva do rio, possuindo uma população estimada, em 2017, de aproximadamente 265.201 habitantes (IBGE, 2017).

Figura 4: Localização geográfica do Município de Volta Redonda.



Fonte: IBGE (2010).

Quanto às instituições com ensino fundamental, no município, observa-se, na Tabela 1, uma predominância, em 2015, das escolas públicas municipais, onde concentra-se o maior número de discentes matriculados, no total e em média.

Tabela 1: Número de Instituições e discentes de Ensino Fundamental matriculados no município de Volta Redonda, em 2018.

Instituições Ensino	Unidades	Nº Matrículas	Matrículas/Unidade (média)
Escola Pública Municipal	58	24.369	413,3
Escola Pública Estadual	21	1.383	102,9
Escola Pública Federal	0	0	0
Escola Privada	35	6.632	189,9
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>	<b>32.384</b>	<b>287,6</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do IBGE (2018).

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>4</sup> do Inep (2018), o Brasil contou, no ano de 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,6%), seguida da rede privada (22,3%). Estes dados diferem dos encontrados, em 2015, para o município de Volta Redonda, uma vez que em índices percentuais, as escolas da rede municipal são representadas por 50,9%, a estadual por 18,4%, e as privadas por 30,7% (Tabela 1).

### 3.2.3. Determinação do número de casos

Pode-se investigar tanto um único caso como vários (GIL, 2011). Conforme Yin (2005), o estudo de múltiplos casos contribui também para um estudo mais convincente, pois este tipo permite confirmar ou contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa. O presente trabalho analisa quatro casos. Com menos de quatro casos a teoria pode ser difícil de ser gerada, enquanto com mais de dez casos fica difícil lidar com a quantidade e complexidade das informações (NEVES; CONEJERO, 2012). Os casos escolhidos devem atender aos critérios de ser intuição de ensino da rede pública ou privada, preferencialmente das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

A unidade de análise pode ser um ou mais indivíduos, grupos, organizações, eventos, países ou regiões. Dentre os tipos de amostragem, optou-se pela amostra não probabilística por

<sup>4</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica.

conveniência. É um tipo menos rigoroso por ser destituído de qualquer rigor estatístico e costuma ser aplicado em estudos exploratórios e qualitativos (GIL, 2011), como é o caso deste trabalho, em que não é requerido elevado nível de precisão.

Ressalta-se que as IEs que compuseram a amostra foram selecionadas com base na abertura e facilidade de acesso aos locais, buscando-se uma coleta em profundidade, que pudesse contribuir para a evolução das proposições teóricas apresentadas. Desta forma, foram selecionadas quatro IEs que dispõem de ensino fundamental, anos finais: uma da rede pública municipal, uma da rede pública estadual e duas da rede privada.

Apesar da evidente desvantagem das amostragens não-probabilísticas, há diversas razões práticas que tornam convenientes seu uso. Uma dessas que é aplicável ao caso desse estudo, é o fato de não existir alternativa viável.

A seleção de pessoas, grupos ou lugares que vão constituir o caso é o “passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso” (YIN, 2005, p.115). O autor ressalta a falsa ideia de que um estudo de caso deve obedecer a uma amostra de um universo, pois o que está em causa não é uma generalização estatística, mas uma generalização analítica.

A população total pesquisada não estava disponível para ser sorteada e, por este motivo, foram selecionados em cada IE um coordenador pedagógico e três professores de disciplinas variadas. Os mesmos foram indicados pelo coordenador pedagógico, utilizando-se como critério o fator disponibilidade de tempo do professor, no momento da realização da entrevista.

Por uma questão de preservação da identidade das escolas e dos indivíduos que participaram das entrevistas, os nomes foram mantidos em sigilo. Sendo assim, as escolas serão identificadas por letras de A a D, seguidos pelas siglas IPM para as instituições públicas municipais, IPE para as públicas estaduais e, IP para as instituições privadas, e, seus respectivos entrevistados representados pelas mesmas letras seguidos de números de acordo com o demonstrado no Quadro 10.

Quadro10 - Identificação dos entrevistados, por código e cargo, e período da entrevista.

<b>Entrevistado</b>	<b>Cargo</b>	<b>Período</b>
AIPM_1	Coordenador Pedagógico	Fevereiro/2019
AIPM_2	Professor Geografia	Fevereiro/2019
AIPM_3	Professor Português/Inglês	Fevereiro/2019
AIPM_4	Professor Biologia	Fevereiro/2019
BIP_1	Coordenador Pedagógico	Fevereiro/2019
BIP_2	Professor Biologia/Química	Fevereiro/2019
BIP_3	Professor Biologia/Química	Fevereiro/2019
BIP_4	Professor Sociologia	Fevereiro/2019
CIP_1	Coordenador Pedagógico	Fevereiro/2019
CIP_2	Professor (anos iniciais) /Psicóloga	Fevereiro/2019
CIP_3	Professor História	Fevereiro/2019
CIP_4	Professor História	Fevereiro/2019
DIPE_1	Coordenador Pedagógico	Fevereiro/2019
DIPE_2	Professor Biologia/Química	Fevereiro/2019
DIPE_3	Professor Português	Fevereiro/2019
DIPE_4	Professor Física	Fevereiro/2019

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

#### 3.2.4. Elaboração do protocolo

É o estabelecimento de um roteiro, um instrumento que documenta a conduta a ser adotada no estudo. O protocolo contempla a visão global do projeto, os procedimentos de campo, a determinação das questões que nortearão o trabalho, e guia para a elaboração do relatório (YIN, 2005). Esta etapa permite que se demonstre a confiabilidade e o rigor da pesquisa. Segue o protocolo:

- i. Construção da teoria: foi feita uma revisão bibliográfica sobre o assunto. Dados obtidos na pesquisa bibliográfica foram utilizados para embasar o roteiro da entrevista e auxiliar na discussão dos resultados.
- ii. Dados primários: levantamento de informações que permitiram caracterizar os locais estudados, elaborar o roteiro de entrevista e definir pessoas a serem entrevistadas nas escolas.
- iii. Primeiro contato com as escolas e pessoas selecionadas: fazer contato por telefone ou e-mail diretamente com a pessoa ou instituição a qual representa, visando identificar o interesse em participar do estudo de caso.
- iv. Envio de e-mail para as pessoas indicadas no primeiro contato.
- v. Acompanhamento da definição de data da entrevista.
- vi. Realização da entrevista presencial: apresentar objetivos da pesquisa, gravar as entrevistas.
- vii. Transcrição da entrevista, gerando documentação para análise.

- viii. Envio de e-mail de agradecimento pela oportunidade de realizar o trabalho e informar que enviará a versão final da dissertação, tão logo a mesma esteja concluída.
- ix. Esboço do relatório do estudo de caso.
- x. Aplicação da metodologia proposta para análise dos resultados e conclusão.

### 3.2.5. Coleta de dados:

Nesta etapa, utiliza-se mais de uma técnica, pois, no estudo de caso, os dados devem ser obtidos pela convergência/divergência das observações e evidências. Utiliza-se, concomitantemente, análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação, etc., para que não prevaleça a subjetividade do pesquisador (GIL, 2007). No que diz respeito à abordagem quantitativa, Oliveira (2001, p.115) relata que “significa quantificar opiniões, dados, nas formas de coleta de informações, assim como também com o emprego de recursos e técnicas estatísticas”.

As principais técnicas de coleta de dados para a pesquisa quantitativa são a entrevista, o questionário, os testes e a observação (MATTAR, 1996). Para coleta de dados desta pesquisa utilizou-se o questionário, por ser o instrumento mais utilizado em pesquisa quantitativa e mais adequado, no estudo em questão, como também a entrevista e a observação.

#### 3.2.5.1. Instrumento de coleta

Utilizou-se, nesse estudo, três questionários (Apêndices A, B e C), desenvolvidos com base na revisão teórica realizada na fase inicial da pesquisa. O questionário do Apêndice A comporta um espaço para coleta de alguns dados pessoais, quais sejam: idade, sexo, disciplina lecionada, tempo de experiência, entre outros (Bloco IV do Quadro 10). E apresenta três blocos de perguntas.

Como pode ser visualizado no Quadro 11, as questões do Bloco I enfatizam hábitos e práticas de consumo, que serviram como base para desenvolver o perfil de consumidor dos mesmos. As do Bloco II dizem respeito à percepção das atitudes e comportamentos relacionados ao consumo consciente; e, no Bloco III, o enfoque baseia-se na percepção quanto ao conhecimento pró ambiental.

Os questionários de todos os blocos (I, II e III), foram respondidos pelos professores e coordenadores pedagógicos por meio de uma escala ordinal, onde as mesmas variavam de 1 a 5, sendo representadas qualitativamente pelas seguintes percepções” “Discordo Totalmente”, “Discordo Parcialmente”, “Não tenho opinião”, “Concordo Parcialmente” e “Concordo Totalmente”, respectivamente. Os dados foram transcritos para uma escala quantitativa do tipo *Likert*. Com uma atribuição de valores, as respostas que refletem as percepções dos entrevistados normalmente foram transformadas de uma escala nominal para uma numérica, conforme HORA et al. (2010):

Resposta 1 (Discordo totalmente) recebe valor zero;

Resposta 2 (Discordo parcialmente) recebe valor 0,25;

Resposta 3 (Não tenho opinião) recebe valor 0,50;

Resposta 4 (Concordo parcialmente) recebe valor 0,75;

Resposta 5 (Concordo totalmente) recebe valor 1,0.

Na pesquisa de caráter qualitativo, descritivo, foram realizadas entrevistas em profundidade, com roteiro semiestruturado, utilizando-se os questionários dos Apêndices B e C. Esses permitiram aos entrevistados responder as perguntas lidas pelo entrevistador, acrescentando-se informações adicionais, que contribuiriam para os resultados. O roteiro de entrevista do Apêndice B foi utilizado para entrevistar a coordenação pedagógica das instituições selecionadas e, em sequência, o roteiro do Apêndice C para a entrevista aos professores. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador de áudio e transcritas com a ajuda do conversor *online Google Speech Recognition*.



Quadro 11: Variáveis testadas na pesquisa, sua forma de mensuração e fonte, no questionário do Apêndice A.

VARIÁVEIS	MENSURAÇÃO	Nº	FONTE
Hábitos e práticas de consumo (Bloco I)	O Instituto Akatu (2008) utiliza escala composta por 13 questões com 5 pontos de discordo plenamente a concordo plenamente (Escala <i>Likert</i> ).	01 a 13	INSTITUTO AKATU (2018)
Atitude/Conhecimento pró consumo consciente (Bloco II)	Escala composta por 24 itens, com 5 pontos de discordo plenamente a concordo plenamente (Escala <i>Likert</i> ).	14 a 37	Desenvolvido pela autora com base: SAMPAIO; WORTMANN (2004), BARROS; COSTA (2008), CAMPOS (2010), FONTENELLE (2010), INSTITUTO AKATU (2011), GIANELLI (2014)
Conhecimento Pró consumo consciente (Bloco III)	Escala composta por 13 itens com 5 pontos, de discordo plenamente a concordo plenamente (Escala <i>Likert</i> ).	38 a 50	Desenvolvido pela autora com base: SAMPAIO; WORTMANN (2004), BARROS; COSTA (2008), CAMPOS (2010), FONTENELLE (2010), INSTITUTO AKATU (2011), GIANELLI (2014)
Descritivas (Bloco IV)	11 variáveis diferentes	51 a 61	Desenvolvido pela autora.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos indicados no próprio quadro (2019).

### 3.2.6. Análise dos dados

Para melhor aproveitamento dos dados coletados, procedeu-se, anteriormente à análise dos mesmos, um tratamento, como pode ser observado no Quadro 12, nos tópicos: passos a serem seguidos e operacionalização executada.

Quadro 12: Tratamento dos dados coletados.

Passos a serem seguidos	Operacionalização
1º Codificação dos questionários	Numeração dos questionários.
2º Revisão e limpeza dos dados mal preenchidos	Revisão da integridade dos dados coletados, verificando se preenchidos com desleixo ou de forma incoerente.
3º Tabulação dos dados coletados (Blocos Apêndice A)	Utilização do <i>Microsoft Excel versão 2010</i> .
4º Transcrição dos dados descritivos (Apêndices B e C)	Utilização do conversor <i>online Google Speech Recognition</i> .

Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Hair et al. (2005).

Posteriormente ao tratamento dos dados, procedeu-se a análise. Como no estudo de caso, a coleta de dados ocorre de forma variada, a análise e interpretação desses também tendem a ser realizadas de formas diversas (GIL, 2007). Em face ao exposto, a estruturação das discussões desta pesquisa foi norteada como demonstrado no Quadro 13.

O primeiro passo das análises foi caracterizar as instituições de ensino pesquisadas, em termos de pública/privada, ano de fundação, número de funcionários e alunos, para se ter uma noção geral sobre as mesmas.

Em seguida, passou-se à caracterização do Capital Humano (coordenadores e professores), objetivando-se construir uma variável indicativa (próxi) do conhecimento dos educadores, do ponto de vista da educação formal ou não e do perfil dos educadores como consumidores. Parte-se da premissa de que na promoção da educação para o consumo, é preciso transmitir informações, de forma conjunta, ativa, despertando emoções que motivem mudanças de atitude e de comportamento nos discentes. Nesse sentido, na educação para o consumo consciente, não basta ao educador, possuir, em sua formação, educação formal. É necessária vivência, atitude/comportamento ambiental e visão de EA e EEC. Nesse item, como pode ser observado no Quadro 12, foram considerados: caracterização dos educadores, formação, perfil como consumidor e visões conceituais dos educadores.

Na caracterização dos educadores, focou-se, principalmente, na investigação sobre a faixa etária, com objetivo de caracterizar as gerações, considerando a importância do possível efeito dessas no processo educativo. Na formação dos educadores, traçou-se um panorama geral, por instituição e por educador, da escolaridade, tempo de experiência e tipo de instituição (pública/privada), focando-se, principalmente na identificação do nível de educação formal dos entrevistados. Para a caracterização das IEs, dos educadores, e a formação dos mesmos, utilizou-se os dados coletados através do Bloco IV do questionário (Apêndice A), com onze variáveis.

Quadro 13: Estrutura de Análise dos dados.

1. Caracterização das Instituições de Ensino (pública/privada, ano de fundação e número de funcionários e alunos)	
2. Capital humano (próxi conhecimento)	
2.1 Caracterização dos educadores	Sexo, Faixa etária
2.2 Formação dos educadores (geral, por IE e por educador)	Escolaridade
	Tempo de experiência profissional, tipo de IE que atua
2.3 Perfil dos educadores como consumidores	Classificação dos educadores (indiferente, iniciante, engajado, consciente)
	Análise da variação de hábitos/attitudes/conhecimento entre as IEs
2.4 Visões conceituais dos educadores	Conhecimento da Legislação
	Desenvolvimento Sustentável
	Consumo e consumo consciente
	Educação para o consumo
2. Atividades, atitudes na educação que contribuem para a promoção do comportamento para o Consumo Consciente	
3.1 Práticas Escolares	Projetos
	Transversalidade
	Abordagem
3.2 Estrutura da Escola	Modelo de Escola (contato com a natureza, preocupação com gastos, cantina, coleta seletiva, etc.)
3.3 Relações com Instituições	Barreiras
	Família
	Parcerias
	Relações Externas
3. Relação entre caracterização das instituições, capital humano e atividades, atitudes na educação que contribuem para a promoção do comportamento para o Consumo Consciente	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Seguindo a linha de análise (Quadro 13), ainda no item Capital Humano, definiu-se o perfil dos educadores enquanto consumidores pró ambientais (indiferente, iniciante, engajado e consciente), utilizando-se como base a metodologia do Instituto Akatu (2018). A mensuração se deu a partir da análise das questões do Bloco I do questionário (Apêndice A). O bloco apresenta 13 variáveis que expressam hábitos e práticas de consumo sustentável, já testadas pela Akatu (2018), as quais podem ser visualizadas no Quadro 14.

Quadro 14: Variáveis para classificação dos educadores como consumidores.

Nº	VARIÁVEIS
01	Lê atentamente os rótulos antes de comprar um produto.
02	Pede nota fiscal quando vai as compras mesmo que o fornecedor não as ofereça espontaneamente.
03	Separa o lixo de casa para reciclagem mesmo que não exista coleta seletiva.
04	Usa o verso das folhas impressas.
05	Fecha a torneira quando escova os dentes.
06	Espera que os alimentos esfriem antes de guardar na geladeira.
07	Evita deixar lâmpadas acessas em ambientes desocupados.
08	Desliga aparelhos eletrônicos quando não está usando.
09	Passa ao maior número possível de pessoas as informações que aprende sobre empresas e produtos.
10	Planeja a compra de alimentos.
11	Planeja a compra de roupas.
	<u>Comprou nos últimos 6 meses:</u>
12	Produtos feitos com material reciclado.
13	Produtos orgânicos.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Instituto Akatu (2018).

A classificação do indivíduo se dá de acordo com o número de comportamentos que os entrevistados declaram “Concordo totalmente” e “Concordo parcialmente”, dadas as possibilidades: “Discordo totalmente”, “Discordo parcialmente”, “Não tenho opinião”, “Concordo parcialmente” e “Concordo totalmente”. Adota-se, para classificação, o parâmetro proposto pelo Instituto Akatu (2018), conforme Quadro 15.

Quadro 15: Parâmetros para classificação dos educadores como consumidores.

Consumidores	Número de comportamentos adotados
Indiferentes	No máximo 2
Iniciantes	Entre 3 e 7
Engajados	Entre 8 e 10
Conscientes	Acima de 11

Fonte: Instituto Akatu (2018).

A diferença entre os diversos níveis de consciência do consumidor é demarcada pelos comportamentos que efetivamente adotam. A heterogeneidade de práticas varia de acordo com os diferentes graus de interiorização dos valores adotados, e assim, é possível distinguir segmentos entre consumidores. As treze práticas (Quadro 13) indicam a consciência que o consumidor tem dos impactos de seus atos de consumo sobre ele mesmo, as relações sociais, a economia e o meio ambiente.

Segundo o Instituto Akatu (2018), o perfil indiferente engloba os indivíduos mais reticentes ao abrir mão de prazeres, já os iniciantes encontram fortes barreiras para a mudança

de hábitos. O perfil engajado são os que sentem falta de mais informações sobre os impactos sociais e ambientais, enquanto que os conscientes já estão mobilizados, preocupando-se mais com as questões operacionais.

Ainda no item de definição do perfil dos educadores como consumidores (Quadro 12), optou-se pela análise das variações de hábitos/atitudes/conhecimento, entre as IEs, via respostas das questões dos Blocos I, II e III do questionário (Apêndice A), que totalizam cinquenta variáveis.

Primeiramente, tabulou-se as respostas e estimou-se o *alfa de Cronbach*. Lee J. Cronbach (1951) apud Hayes (1998) propôs o coeficiente para estimar a confiabilidade e consistência interna de um questionário, identificando o quanto o mesmo está livre de erros e se aproxima da realidade. Tal coeficiente é um índice que varia de 0 a 1 e serve para avaliar também a magnitude em que os itens de um instrumento de coleta de informações estão correlacionados, como demonstrado no Quadro 16.

Para a análise da variação em cada bloco, foram aplicadas medições de tendência central e dispersão. Escolheu-se analisar a média, o desvio padrão e o coeficiente de variação de cada variável (respostas das perguntas dos Blocos I, II e III), devido a facilidade de interpretação destas medidas.

Quadro 16 – Nível de consistência interna, segundo o valor do *alfa de Cronbach*.

Valor de alfa	Consistência Interna
Maior do que 0,80	Quase perfeito
De 0,80 a 0,61	Substancial
De 0,60 a 0,41	Moderado
De 0,40 a 0,21	Razoável
Menor do que 0,21	Pequeno

Fonte: Adaptado de Hayes (1998).

Segundo Diaz e López (2007), as medidas de dispersão indicam se os valores estão próximos entre si ou se, pelo contrário, estão muito dispersos. Observando-se um conjunto de dados, com a média aritmética dos mesmos calculada, esses dados distribuem-se ao redor da mesma, para mais e para menos. Quanto mais próximos da média estiverem, menor a sua dispersão. Assim, há um interesse em medir o quanto os valores obtidos se afastam da média, o que pode ser feito pela variância, pelo desvio padrão e pelo coeficiente de variação.

O Coeficiente de Variação, por sua vez, expressa o desvio padrão como porcentagem do valor da média (DÍAZ E LÓPEZ; 2007). Ele permite evitar problemas de comparações entre distribuições, pois elimina a dimensionalidade das variáveis e leva em conta a proporção existente entre as médias e o desvio padrão. Para Fonseca e Martins (1996), trata-se de uma medida relativa de dispersão útil para a comparação em termos relativos do grau de concentração em torno da média de distribuições distintas: “Diz-se que a distribuição possui pequena variabilidade (dispersão) quando o coeficiente der até 10%; média dispersão quando estiver acima de 10% até 20%; e grande dispersão quando superar 20%” (FONSECA; MARTINS, 1996, p.148).

E, como último item construtor do Capital Humano (Quadro 12), descreveu-se, via transcrição das entrevistas dos questionários semiestruturados dos Apêndices B e C, as visões conceituais dos educadores sobre desenvolvimento sustentável, consumo e consumo consciente, educação para o consumo e conhecimento da legislação referente à educação ambiental e para o consumo. Buscou-se aspectos comuns e diferenciados entre os relatos dos educadores, tomando-se como referências: i) EA (Lei nº 9.795/ 1999); ii) Educação para o Consumo (PCN BRASIL, 1997; LAYRARGUERS, 1997; BAUMAN, 2007; Lei 13.186/2015); iii) Contextualização sobre a visão de consumo; (Lei nº 9.795/ 1999; LEGAULT E PELLETIER, 2000; LOUREIRO E LAYRARGUES, 2001; SORRENTINO, 2001; UNESCO, 2002; PATO, 2004; AJZEN & FISHBEIN, 2005; DIAS, 2009; BLAIR, 2009; OLIVEIRA et al., 2014); iv) Identificação sobre os conhecimentos a respeito da ECC (LIMA, 2002; LOUREIRO, 2004, Lei 13.186/2015).

A análise das respostas dos entrevistados foi conduzida mediante o método denominado de Análise de Conteúdo. Este, segundo Roesch (1999), usa uma série de procedimentos para levantar inferências válidas a partir de um texto. O método busca classificar palavras, frases ou mesmo parágrafos em categorias de conteúdo.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007).

Prosseguindo-se a análise, pós caracterização do Capital Humano, passou-se à análise descritiva de “Atividades, atitudes na educação que contribuem para a promoção do comportamento para o Consumo Consciente” (Quadro 12). Nessa parte, foram investigadas as práticas escolares, a estrutura de escola e as relações com as instituições. Utilizou-se as informações coletadas através dos questionários semiestruturados (Apêndice B e C) e a observação das escolas.

Tratando-se das atividades de promoção de um comportamento voltado ao consumo consciente, no quesito práticas escolares, que dizem respeito aos projetos, transversalidade e abordagens, foram utilizadas as questões: i) Identificação e caracterização do material didático, instrumentos e práticas e abordagens utilizadas pelas instituições de ensino na EA (SHAH et al, 2007; ADAMS, RAISBOROUGH, 2010; WARD, VREESE, 2011; WANG et al, 2012; OLIVEIRA et al, 2014); ii) Identificação da transversalidade na metodologia de EA (LEFF, 2002; BERNARDES, PIETRO, 2010; SAITO et al, 2010; BOFF et al., 2011).

A caracterização da estrutura da escola foi realizada através do modelo de escola, no qual foram descritos itens como: salas, auditório, biblioteca, pátio, quadras, área verde, jardim, horta, piscina, quadras, cantina, refeitório, banheiros, atentando-se para a existência ou não de utilização de fontes alternativas de energia, aproveitamento de água, elaboração de merenda com minimização de resíduos, possíveis projetos da infraestrutura escolar relacionados ao meio ambiente e ao consumo consciente.

Nas relações com as instituições e seus respectivos desdobramentos foram coletadas informações a respeito das barreiras encontradas, família, parcerias e as relações externas, pontuados através de: i) Identificação das barreiras encontradas para a implementação da EA nas instituições de ensino (LDB Lei nº 9.394/96; EVANS; WHITEHOUSE e GOOCH, 2012), ii) Identificação da existência ou não de relações externas (governo, sociedade, instituições) nas práticas de EA das instituições de ensino. (FERNANDES, 2012; MARTIN E SCHOUTEN, 2012).

E, por fim, como proposto no Quadro 12, procurou-se identificar as relações entre a caracterização das instituições, capital humano e atividades, atitudes na educação que contribuem para a promoção do comportamento para o Consumo Consciente. Traçando-se, também, por caso, as relações identificadas.

### 3.2.7. Redação do relatório:

Nessa etapa, cabe ao pesquisador direcionar suas verificações na direção da conclusão, à luz do referencial teórico. Yin (2005) destaca que existem quatro formas de redigir o relatório: i) a clássica: narrativa descreve e analisa caso único, com o apoio de tabelas, gráficos e imagens; ii) múltiplos casos como no caso único, porém uma narrativa para cada caso; iii) aplicável tanto a caso único quanto a múltiplos casos e no lugar de uma narrativa, uma sucessão de perguntas e respostas; e d) aplicável aos casos múltiplos, com análise de todos os casos estudados, apresentados juntos, em uma análise cruzada e as questões são tratadas em capítulos.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados do estudo e as respectivas análises. As seções a seguir apresentam os resultados para cada objetivo específico. Na primeira seção é feita uma análise descritiva da amostra através dos dados quantitativos. A segunda seção traz os resultados dispostos de acordo com o Quadro 14. A etapa seguinte consistiu no confronto entre as conclusões com as proposições teóricas a partir da análise conjunta entre o referencial teórico e o resultado dos casos. E por fim, foi verificada a validação das proposições desta pesquisa.

### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DAS IES (PÚBLICA/PRIVADA, ANO DE FUNDAÇÃO E NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS E ALUNOS)

Dentre as quatro instituições de ensino pesquisadas, duas foram fundadas nos anos 60 (uma pública e outra privada) e as outras duas, nos anos 90, o que pode ter consequências ou não nas escolhas pedagógicas. Se, por um lado, os períodos retratam contextos históricos diferenciados, tem-se, também, reflexos que poderão ser sentidos mais em suas infraestruturas, do que no corpo docente, dependendo da renovação do mesmo, de sua formação.

Observa-se também que as IEs com maior número de alunos tendem a apresentar menos funcionários por aluno, tanto nas públicas, como privadas (Quadro 17). Isso pode ser um reflexo das escalas obtidas, sendo necessário, no entanto, mais informações a respeito da alocação dos funcionários, para verificar até que ponto as estruturas são ou não suficientes para atender as demandas.



Quadro 17: Caracterização das Instituições de Ensino pesquisadas.

IE	TIPO IE	FUNDAÇÃO	NÚMERO FUNC.	NÚMERO ALUNOS	ALUNOS/FUNC.
AIPM	Pública Municipal	1994	55	520	9,5
BIP	Privada	1969	100	800	8,0
CIP	Privada	1997	16	90	5,6
DIPE	Pública Estadual	1964	51	341	6,7

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

## 4.2. Capital Humano

Nesse item, referente ao capital humano (próxi para o conhecimento necessário na educação para o consumo), procurou-se, principalmente, caracterizar a formação dos educadores (escolaridade, tempo de experiência, tipo de escola em que atua), seus perfis como consumidores (indiferente, iniciante, engajado, consciente), e as visões do educador quanto à conceitos como desenvolvimento sustentável, consumo e consumo consciente, educação para o consumo, e seu conhecimento sobre as legislações vigentes, relacionadas às educações ambiental e para o consumo.

### 4.2.1. Caracterização dos educadores

#### 4.2.1.1. Caracterização geral por sexo e faixa etária

Dentre os profissionais de educação, foram entrevistados 16 indivíduos, sendo 12 professores e 4 coordenadores pedagógicos, caracterizados por sexo e idade (Tabela 2).

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados, por sexo e idade.

<b>Classificação Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	3	19
<b>Feminino</b>	13	81

<b>Geração</b>	<b>Idades</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Z	22 anos	1	6,25
	24 anos	1	6,25
Y	31 anos	2	12,5
	33 anos	1	6,25
	35 anos	3	18,75
X	40 anos	1	6,25
	41 anos	1	6,25
	43 anos	1	6,25
	45 anos	1	6,25
	52 anos	1	6,25
	58 anos	1	6,25
	<i>Baby Boomer</i>	59 anos	1
	65 anos	1	6,25

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Observa-se que a maioria dos educadores entrevistados, 81%, é do sexo feminino. E que, conforme a classificação de Veen e Vrakking (2009)<sup>5</sup>, 50% concentram-se nas Gerações X (39 a 58 anos) e *Baby Boomers* (59 anos ou mais) e 37,5 %, na Geração Y (30 a 38 anos). Ressalta-se, no entanto, como apontado por Mannheim (1928), que a análise da idade ou de seu avanço não é definidora, por si só, da geração, e sim a conexão geracional, ou seja, uma visão comum de mundo construída por uma prática coletiva.

A Geração X, significativa no total de professores entrevistados, baseia-se, no consumo por satisfação, pautando-se mais na modernidade e no prazer da compra, do que em ideais associados ao produto. Os indivíduos dessa geração preocupam-se com a capacidade de pagamento. Vivenciaram a mudança de paradigma tecnológico da era do fordismo para a das tecnologias da informação e comunicação, e transformações sociais relacionadas ao gênero (posicionamentos dos papéis da mulher e do homem), padrões familiares e questões ambientais.

<sup>5</sup> As classificações das gerações por idade variam entre os autores. Veen e Vrakking (2009) definem, como geração X, os nascidos entre 1961 e 1980, Y, entre 1981 e 1989 e Z, os nascidos de 1990 em diante. Adota-se, portanto, os anteriores à geração X como os *Baby Boomers*.

Dadas as adversidades que viveram, do ponto de vista econômico e social, o individualismo predomina sobre o coletivismo. O foco desta geração, em geral, está no consumo por *status*, em oposição ao consumo consciente (VACCARI; COHEN; ROCHA, 2016).

Algumas dessas características da Geração X, relatadas pelos autores supracitados, tais como o individualismo e o consumo por satisfação, podem ser evidenciadas no depoimento sobre as definições de consumo e consumo consciente da entrevistada DIPE4:

“Consumo é tudo aquilo que você quer e pode comprar”. “Às vezes, você tem até consciência, mas você não pratica, então do que adianta a consciência. Eu vejo assim: temos a geração, eu sou uma pessoa mais velha, então antigamente não preocupava muito com esse tema, agora que tá mais em foco e parece que aumentou mais a consciência do pessoal. Antigamente, por exemplo, ninguém achava que a água ia ser um problema. Tinham algumas possibilidades que a gente estudava, mas o pessoal não se preocupava com isso. (...) Consumo consciente é você saber o que pode acarretar se você consumir um produto, e se a gente for pensar assim, na verdade a gente não faz quase nada né? Senão não vai comprar geladeira, não vai comprar carro, não vai comprar nada porque, para fazer um carro você precisa do metal, e o metal precisa lá do Brumadinho, entendeu? Então tem que fazer? (...) às vezes me sinto mal com isso, e quase sempre, tem alguma coisa lá atrás que está refletindo, é uma cadeia”.

Percebe-se, também, no discurso do entrevistado o reconhecimento de diferenças entre as gerações, corroborando o exposto por Carr et al. (2012), na medida em que inferiram que a geração desempenha um papel importante na definição das normas de consumo. Identifica-se, também, o individualismo.

A menção à questão geracional aparece em outros relatos, tal como no da entrevistada AIPM3, associada, no entanto, somente à ideia de que cabe à geração anterior (X) a condução efetiva das próximas gerações, não considerando, também, o que a Geração X pode aprender e construir com a Geração Z, principalmente quando a temática é ambiental.

“É uma questão de direcionamento, de esclarecimento, de reflexão que tem que ser feita com os jovens. A gente pertence a uma outra geração que consegue raciocinar. O jovem, a criança, que já vem inserida neste mundo diferente que a gente está vivendo, de uma nova era que já está inserida no consumo, é uma geração que precisa ser alertada, avisada, conscientizada”.

Essas considerações tornam-se importantes à medida que se observam diferenciais entre as gerações, do ponto de vista do comportamento geral, e especificamente, quanto ao consumo. Atualmente, entre os entrevistados, observa-se que professores predominantemente das gerações X e *Baby Boomers* lidam no Ensino Fundamental com alunos da Geração Z, ou seja, com os nascidos no mundo das tecnologias da informação. Os indivíduos dessa geração apresentam uma outra perspectiva de tempo e espaço, sendo dinâmicos, autodidatas e movidos pelo imediatismo. Trocam momentos e valores sociais para viverem o digital. Este fato pode ser comprovado através da fala da entrevistada AIPM2, a respeito da realização de um trabalho

sobre o tempo de vida dos celulares com seus alunos de 13 e 14 anos. A entrevistada constatou que os modelos utilizados pelos mesmos são novos, e que, ao quebrar ou mesmo trincar uma tela, a opção dos pais é pela troca do aparelho.

A mesma relata a reação dos jovens, transcrita a seguir, ao mostrar aos alunos o seu aparelho, que é antigo.

*(..) eu trouxe meu celular antigo e a reação foi: professora você tem celular antigo, que absurdo! Como é que uma pessoa que trabalha tem um celular antigo? Como é que uma pessoa permanece com a película rachada? Como é que permanece com uma capinha que é fora de moda? Aí vem a reflexão: eu tenho necessidade de trocar essa capinha? Eu tenho necessidade de trocar esse celular? Por que que eu troquei o meu celular? Então você já mexe com eles e sempre rende uma boa discussão (AIPM2).*

Ainda que exista a predominância do imediatismo, não significa, no entanto, que os indivíduos da Geração Z não se solidarizem com movimentos sociais. Comeau e Tung (2013) a apontam como o grupo considerado, em geral, mais preocupado com a responsabilidade ambiental. Do ponto de vista do consumo, observa-se a tendência de desapego, via compartilhamento de bens não mais usados, uma característica favorável à reutilização, e a busca por exclusividade, assim como pela participação na criação de produtos.

#### 4.2.2. Formação dos educadores

De forma geral, quanto ao nível de instrução dos entrevistados, observa-se a presença de professores apresentando, em sua maioria, pós-graduação (Quadro 18), além de uma segunda pós-graduação em quase 40% da amostra pesquisada (Tabela 3).

Quadro 18: Caracterização das IEs e dos entrevistados.

IE	TIPO/TEMPO EXISTÊNCIA	ENTREVISTADO	FORMAÇÃO			
			DISCIPLINA MINISTRADA	ESCOLARIDADE	EXP.PROF Anos	TIPO IE LECIONA
AIPM	Municipal 25 anos	Coord. Pedagógico	-	2ª Pós-graduação	25	Pública
		Prof. 1	Geografia	Graduação	12	Pública
		Prof. 2	Português/Inglês	2ª Pós-graduação	19	Pública
		Prof. 3	Biologia	Pós-graduação	17	Pública
BIP	Privada 50 anos	Coord. Pedagógico	-	2ª Pós-graduação	6	Privada
		Prof. 1	Biologia/Química	2ª Pós-graduação	9	Ambas
		Prof. 2	Biologia/Química	2ª Pós-graduação	8	Privada
		Prof. 3	Sociologia	2ª Pós-graduação	3	Ambas
CIP	Privada 22 anos	Coord. Pedagógico	-	2ª Pós-graduação	4	Privada
		Prof. 1	Anos Iniciais/Psicóloga	Pós-graduação	18	Privada
		Prof. 2	História	2ª Pós-graduação	30	Privada
		Prof. 3	História	Pós-graduação	1	Privada
DIPE	Estadual 55 anos	Coord. Pedagógico	-	Pós-graduação	10	Pública
		Prof. 1	Biologia/Química	Pós-graduação	15	Pública
		Prof. 2	Português	Pós-graduação	21	Pública
		Prof. 3	Física	Pós-graduação	30	Pública

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da pesquisa (2019).

O artigo 43 da LDB estabelece as finalidades específicas da educação superior. Em seu artigo V, a referida lei diz que uma das finalidades da educação superior é “suscitar o desejo permanente de *aperfeiçoamento cultural e profissional* e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração” (BRASIL, 1996). Quanto à pós-graduação, Cunha (2001, p.80), por sua vez, afirma que “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento (...)”. A formação continuada pode, então, capacitar o educador para construir e se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional. E pode contribuir, também, para estreitar as distâncias entre as gerações dos educadores e educandos. Nesse sentido observa-se que o ato de ensinar não se restringe apenas a transmissão de informações, uma vez que o conhecimento é entendido como um processo de construção conjunta.

Além da educação formal, verificou-se, na amostra como um todo, que o tempo de experiência profissional dos educadores é variado, apresentando elevada estratificação (Tabela 3). No entanto, ao observar a segmentação dos entrevistados, por escola (Quadro 18), verifica-

se que tanto professores, quanto coordenadores, com menor tempo de experiência, concentram-se nas escolas privadas.

A respeito do tipo de IE na qual trabalham, em índices percentuais, 50 % dos entrevistados atuam apenas em IE da rede pública, e, somando-se aos outros 12% que atuam em ambas instituições, a maioria dos profissionais leciona na rede pública, como verificado na Tabela 3.

Tabela 3: Nível de Instrução, Tempo de Experiência Profissional e Tipo de IE.

Classificação		Frequência	%
Nível de Instrução	E. Médio Magistério	13	81
	Graduação	16	100
	2º Graduação	6	38
	Pós-graduação	15	94
	2ª Pós-graduação	8	50
Tempo Exp. Profissional	1 a 5 anos	2	12
	6 a 10 anos	3	18
	11 a 15 anos	3	18
	16 a 20 anos	3	18
	21 a 25 anos	3	18
	Mais 25 anos	2	12
Tipo de IE que leciona	Pública	8	50
	Privada	6	38
	Ambas	2	12

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em uma perspectiva jurídico-administrativa, para Dourado e Bueno (1997), o público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público, e o privado, pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Neste sentido, as IEs foram caracterizadas levando-se em consideração os critérios da distinção de alguns aspectos, como por exemplo, a natureza jurídica e a existência de contrapartida financeira para o benefício que oferecem.

Analisando sob um enfoque conceitual, observa-se, de forma controversa, a associação das escolas públicas a nichos da elite, ou como sinônimos de ineficiência, e das escolas privadas a centros de excelência, ou a espaços de consumo rápido, imediatista e mercadológico (DOURADO; BUENO, 1997). Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil, revelam diferenças entre escolas particulares e públicas, colocando as instituições privadas na frente em todos os ciclos de ensino no país. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a nota das escolas

particulares ficou em 7,1, em 2017, no IDEB, enquanto as públicas ficaram com 5,5 na média (escala de 0 a 10). Com isso, a diferença nos resultados entre as duas redes começa menor no 5º ano do Ensino Fundamental e vai se ampliando no 9º ano, para 2 pontos, chegando a 2,3 pontos no Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Nesta pesquisa, como já pontuado anteriormente, duas IEs foram classificadas como privadas, e as outras duas, públicas (municipal e estadual). Para as públicas, foram aferidos os seguintes resultados no IDEB de 2017: AIPM alcançou a nota de 5,9, em uma meta de 6,5, e DIPE, nota de 3,2, com uma meta esperada de 5,6 (BRASIL, 2017). Não foram encontrados resultados para as IEs privadas, não permitindo dessa forma realizar comparações entre os resultados e a verificação de prováveis diferenças entre os tipos de IE.

#### 4.2.3. Perfil dos educadores como consumidor

##### 4.2.3.1. Classificação dos educadores (indiferentes, iniciantes, engajados e conscientes)

Tomando-se como base a metodologia do Instituto Akatu, os entrevistados foram classificados enquanto consumidores em 4 grupos: indiferentes, iniciantes, engajados e conscientes (Quadro 15). A definição se dá a partir de treze práticas selecionadas pelo Instituto (Bloco I, em anexo), com base estatística, por representarem ou se correlacionarem com outros comportamentos e por serem capazes de segmentar os consumidores nesses quatro perfis, um indicativo de tendências quanto às práticas de consumo (AKATU, 2018).

O método utilizado para a caracterização destes perfis baseou-se na incidência das respostas “concordo totalmente” e “concordo parcialmente” para as práticas apresentadas no questionário do Bloco I, demonstrada no Quadro 19.

Quadro 19: Caracterização dos educadores como consumidor.

IE	ENTREVISTADOS	DISCIPLINAS	PERFIL	PRÁTICAS (frequência que ocorre)	
				Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente
AIPM	Coord. Pedagógico		Consciente	8	4
	Prof. 1	Geografia	Consciente	8	4
	Prof. 2	Português/Inglês	Consciente	9	3
	Prof. 3	Biologia	Consciente	9	3
BIP	Coord. Pedagógico		Consciente	5	8
	Prof. 1	Biologia/Química	Engajado	4	5
	Prof. 2	Biologia/Química	Engajado	6	2
	Prof. 3	Sociologia	Engajado	7	3
CIP	Coord. Pedagógico		Engajado	7	3
	Prof. 1	Anos Iniciais /Psicóloga	Iniciante	4	3
	Prof. 2	História	Engajado	4	6
	Prof. 3	História	Iniciante	1	6
DIPE	Coord. Pedagógico		Iniciante	4	3
	Prof. 1	Biologia/Química	Iniciante	4	3
	Prof. 2	Português	Engajado	7	3
	Prof. 3	Física	Iniciante	5	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa (2019).

Ao classificar os educadores, nesse estudo, parte-se do pressuposto de que a formação de um educador para o consumo consciente deve extrapolar a educação formal e o tempo de experiência no ensino, sendo necessárias, para esse profissional, referências que remetem, segundo Carvalho (2005), à prática social. Ou seja, o educador ambiental constrói sua identidade ao repensar suas atitudes e agindo de maneira condizente com princípios ecológicos.

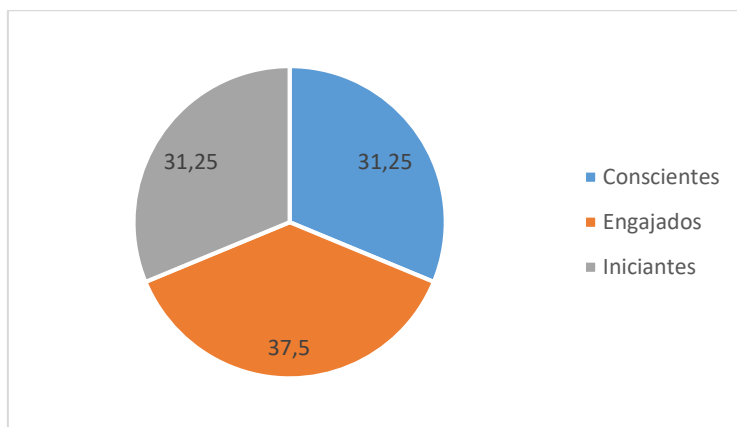
A importância da caracterização do perfil dos educadores como consumidores recai, portanto, sobre a pressuposição da inexistência de neutralidade absoluta no processo educativo, transbordando-se as características individuais dos mesmos, como consumidores, na educação para o consumo. Nesse sentido, poderia se esperar que um educador com perfil consciente tenderia a ser mais efetivo como educador promotor de comportamento pró ambiental. Para Marques e Dias (2014), conceber uma ECC, que desconsidere a promoção de mudanças de hábitos e comportamentos, seria tão somente acúmulo de saberes.

Nesta pesquisa observou-se que 68,75% dos respondentes percebem os impactos coletivos ou de longo prazo das decisões de consumo, ou seja, se enquadram nos perfis



*conscientes* e *engajados*, sendo que estes últimos individualmente são a maioria na amostra pesquisada. Com 31,25 %, encontra-se o segmento dos consumidores *iniciantes*. Os *indiferentes* não foram identificados (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Perfil dos entrevistados quanto às práticas de consumo.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O fato de o grupo denominado *indiferente* não marcar presença, nesta pesquisa de perfil, talvez possa ser justificado na medida em que todos os entrevistados são profissionais da área de educação. Pressupõe não ser este compatível com a atividade profissional que exercem, uma vez que o perfil supracitado é identificado por consumidores mais reticentes ao consumo consciente.

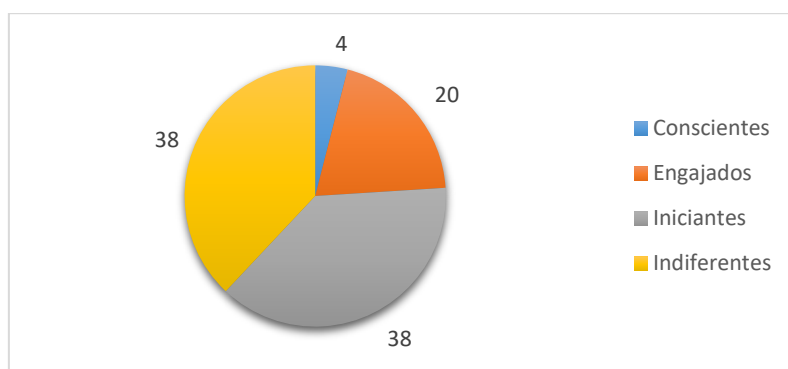
Em termos gerais, pode-se inferir, entre os entrevistados, que a escolaridade formal (graduação e pós-graduação), por si só, não foi fator definidor do perfil *consciente*, uma vez que associada a essa, tem-se professores com os perfis *iniciante*, *engajado* e *consciente*. Isso corrobora o encontrado pelo Instituto Akatu (2007), que também observou, em pesquisa, que o nível de escolaridade, no Brasil, não é determinante de uma maior ou menor presença de consumo consciente, diferentemente do verificado em regiões mais desenvolvidas. O perfil *iniciante* é aquele em que existe a ocorrência de fortes barreiras para a mudança de hábito. Em contrapartida, o *consciente* está mais preocupado com questões operacionais, como por exemplo, onde descartar produtos, embalagens. Já, os *engajados* são aqueles que sentem falta de mais informações quanto aos impactos ambientais do consumo (INSTITUTO AKATU, 2018).

Objetivando fazer um paralelo, atentando-se, no entanto, para as restrições da amostra pesquisada, comparou-se os resultados encontrados no estudo com os que foram aferidos pelo Akatu. Baseando-se na pesquisa realizada pelo Instituto Akatu, em 2018 (Gráfico 2), na qual

foram entrevistados 1.090 adultos de todas as classes sociais, residentes em 12 principais capitais das cinco regiões geográficas do país, podem-se obter os seguintes paralelos: nesta pesquisa, há uma parcela maior de consumidores com perfil *consciente* em relação à população brasileira, em uma proporção de representatividade de quase 8 vezes maior, e os *engajados* desta pesquisa também não acompanham a média nacional.

O percentual de *iniciantes* entre os educadores entrevistados reflete alguma semelhança, ainda que, em menor índice, com a realidade a brasileira deste grupo, uma vez que o percentual nacional de *iniciantes* é de 38%. O grupo de *indiferentes* nesta pesquisa não foi encontrado, em contrapartida, o grupo nacional de consumidores neste perfil representa 38%.

Gráfico 2 – Perfil do Consumidor Brasileiro.



Fonte: Instituto Akatu (2018).

Através das informações coletadas na pesquisa de campo, percebe-se que fatores “tipo IE” e “tempo de experiência”, levando-se em consideração apenas os entrevistados, não foram determinantes para a promoção de um comportamento pró-ambiental, uma vez que das quatro IEs pesquisadas, apenas os entrevistados da pública municipal, com 25 anos de atividade, foram identificados coletivamente com o perfil *consciente* (Quadro 15). Ressalta-se, no entanto, a necessidade de ampliação da amostra, para uma classificação consistente das IEs. Não se observou, também, uma correlação entre o “tempo de existência da escola” e o “tempo de experiência profissional” dos entrevistados. Observou-se escolas privadas com maior tempo de existência com profissionais com menor experiência, em anos de atuação, assim como escolas públicas com menor tempo de existência e profissionais mais tempo de experiência.

Ao analisar o perfil dos coordenadores pedagógicos, dois deles foram classificados com o perfil *consciente*, enquanto que os dois demais como *engajado* e *iniciante*. A princípio,

encontrar o perfil *iniciante* em um profissional, que tem como uma das funções orientar outros profissionais, pode ser um fator comprometedor do ponto de vista da promoção do comportamento pró-ambiental. Sabe-se que alguns comportamentos ambientais são alcançados a partir de ações pré-estabelecidas.

Quanto às disciplinas ministradas pelos educadores, no decorrer desta pesquisa, foram entrevistados profissionais que lecionam Português, Sociologia, Geografia, História, Biologia, Química, Física (Quadro 18). Ao realizar a correlação entre as disciplinas lecionadas com seus respectivos perfis de consumidores, observou-se que os profissionais das disciplinas relacionadas a área de Ciências foram os que predominaram nos perfis *consciente* e *engajado*, em consonância com o exposto por Krasilchik e Marandino (2007). Esses autores afirmam que há um certo consenso entre professores e pesquisadores de que os educadores de Ciências Naturais podem estimular a reflexão sobre os problemas ambientais, notadamente sobre o consumo, estimulando os jovens estudantes a estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas e a temática.

É relevante ressaltar, no entanto, que o PCN (BRASIL, 1997) indica os temas transversais “Trabalho e consumo” para serem desenvolvidos nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano. No entanto, como apontado por Fermiano (2016), os temas aparecem de forma geral ou pontual. O trabalho, em História e Geografia, relacionado “aos processos de produção econômica nas áreas rurais e urbanas, ou então, ao estudo das diferentes profissões existentes”. E, em Ciências, “as questões do trabalho e do consumo aparecem associadas ao desenvolvimento das técnicas de produção, destacando-se principalmente o grande avanço tecnológico dos tempos modernos e sua repercussão sobre a sociedade” (BRASIL, 1997, p.361). A autora sugere o tratamento para os alunos do tema “Trabalho e Consumo” na disciplina de História, uma vez que “contribui para localizá-los no contexto em que vivem e torná-los capazes de se reconhecerem como seres humanos dentro de um sistema de relações sociais que foi formado ao longo de tempo” (FERMIANO; SANTOS, 2013, *apud* FERMIANO, 2016, p. 130).

Observou-se, também, que educadores do sexo feminino foram maioria nesta pesquisa e, conseqüentemente, no perfil *consciente*. Jacobi, Empinotti e Toledo (2015) ressaltam que são as mulheres quem, em geral, realizam as compras para a família, costumam ser atraídas mais facilmente por pequenos detalhes e, têm mais disposição para pesquisar. Além dos itens pontuados, as tarefas do lar ainda são em grande parte responsabilidade das mulheres. Todos estes fatores têm peso significativo no conjunto total de práticas conscientes. A mulher tem uma

função fundamental na conservação dos recursos ambientais e naturais, e para os mesmos autores, isso se dá principalmente em um contexto de avanços necessários para políticas mais sustentáveis, nas quais prevaleçam propostas alternativas de consumo e de redução do desperdício.

#### 4.2.3.2. Análise da variação de Hábitos, Atitudes e Conhecimento, entre IEs

Para mensurar a confiabilidade interna dos construtos foi utilizado o índice denominado *Alpha de Cronbach*. Realizou-se esta análise para os Blocos I, II e III da pesquisa (Tabela 4). Pesquisadores, como regra geral, postulam que um bom valor do *Alpha* seria 0,60 ou superior (obtido com uma amostra significativa). Assim sendo, os *Alphas* encontrados estão adequados, o que indica consistência interna do estudo.

No Bloco I, os treze hábitos indicadores de consumo consciente foram agrupados em: economia (desliga lâmpadas, fecha torneiras, desliga eletrônicos, esfria alimentos); planejamento (planeja compra de alimentos, planeja compra de roupas, pede nota fiscal, lê rótulos); reciclagem (usa o verso do papel, separa o lixo para reciclagem) e compra sustentável (compartilha informações sobre empresas/produtos, comprou produtos feitos com reciclados, comprou produtos orgânicos). O intuito foi possibilitar uma melhor visão das questões, de forma mais agregada, associando-as aos perfis dos educadores enquanto consumidores.

Tabela 4: Confiabilidade da escala Consumo Consciente.

Bloco	Fator <i>Alpha de Cronbach</i>	Número de Itens
Bloco I	0,7123	13
Bloco II	0,6428	24
Bloco III	0,6799	13

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A consciência em casa, que inclui o comportamento de evitar deixar a lâmpada acesa sem necessidade, por exemplo, faz parte do estágio dos perfis denominados “*indiferentes*” e “*iniciantes*”. Estes perfis consideram a questão financeira como principal fator a levá-los a

prática de comportamento consciente. Em contrapartida, os perfis denominados “*engajados*” fazem do planejamento sua característica principal, uma vez que suas práticas sustentáveis incluem o planejamento de compra de roupas e de alimentos. Os denominados “*conscientes*”, por sua vez, têm comportamentos mais ativos, que vão além dos praticados em casa (INSTITUTO AKATU, 2018).

O coeficiente de variação abaixo de 10%, segundo Fonseca e Martins (1996), é considerado como uma pequena variabilidade. Nesta pesquisa, a prática de consumo sustentável obteve índices de coeficiente que variaram entre 1,49% a 3,82% (Tabela 5), portanto, com uma variabilidade pequena.

Tabela 5 – Caracterização do perfil e das variações das práticas (1 a 13) de Consumo Consciente, por bloco, para os 16 entrevistados – Bloco I.

Bloco	Questão (Prática de Consumo Consciente)		Número de Entrevistados					Perfil	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação (%)
			CT (1,0)	CP (0,75)	NT0 (0,5)	DP (0,25)	DT (0)			
Planejamento	1	<i>Costumo ler atentamente os rótulos antes de decidir uma compra</i>	4	10	1	1	0	Consciente	0,19	1,58
	2	<i>Costumo pedir nota fiscal quando vou às compras, mesmo que o fornecedor não a ofereça espontaneamente</i>	1	4	3	7	1	Iniciante	0,28	3,82
	10	<i>Planeja compra de alimentos</i>	7	6	0	2	1	Consciente	0,32	2,64
	11	<i>Planeja a compra de roupas</i>	3	7	0	5	1	Engajado	0,33	3,45
Reciclagem	3	<i>Separa o lixo de casa para reciclagem mesmo que não exista coleta seletiva</i>	5	6	2	1	2	Consciente	0,34	3,15
	4	<i>Usa o verso das folhas impressas</i>	13	3	0	0	0	Consciente	0,1	0,66
Economia	5	<i>Fecha a torneira quando escova os dentes</i>	14	1	1	0	0	Consciente	0,14	0,89
	6	<i>Espera que os alimentos esfriem antes de guardar na geladeira (informação)</i>	8	3	0	5	0	Consciente	0,34	2,96
	7	<i>Evito deixar lâmpadas acessas em ambientes desocupados</i>	10	3	0	2	1	Consciente	0,33	2,6
	8	<i>Desligo aparelhos eletrônicos quando não estou usando</i>	8	7	0	1	0	Consciente	0,2	1,49
Compra Sustentável	9	<i>Passa ao maior número possível de pessoas as informações que aprende sobre empresas e produtos?</i>	4	6	1	5	0	Engajado	0,3	2,95
	12	<i>Comprou nos últimos 6 meses: produtos feitos com material reciclado?</i>	5	4	1	5	1	Engajado	0,35	3,62
	13	<i>Comprou produtos orgânicos?</i>	6	4	0	6	0	Engajado	0,32	2,93

OBS: discordo totalmente (0,25), discordo parcialmente (0,5), não tenho opinião (0,0), concordo parcialmente (0,75) e concordo totalmente (1,0).

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

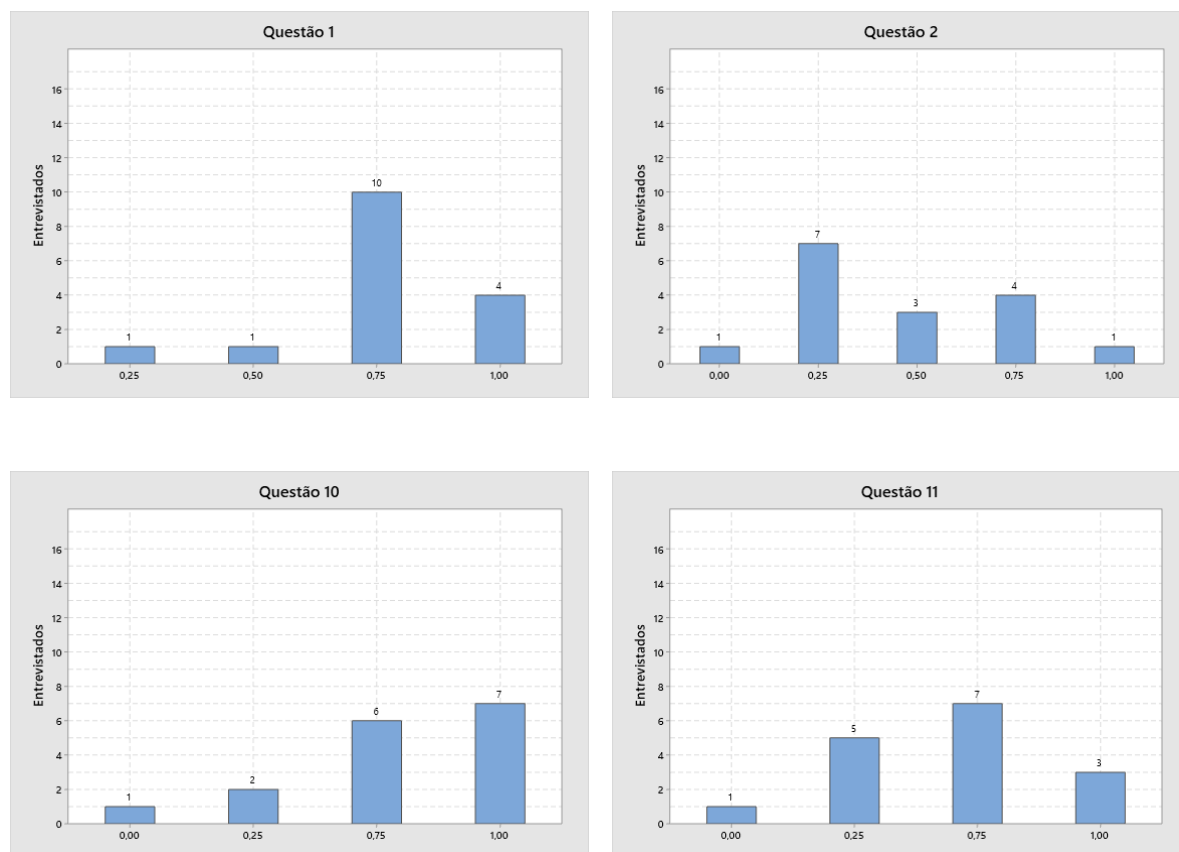
As questões 1 e 2, “*Costumo ler atentamente os rótulos antes de decidir uma compra*” e “*Costumo pedir nota fiscal quando vou às compras, mesmo que o fornecedor não a ofereça espontaneamente*”, e as questões 10 e 11, “*Planeja compra de alimentos*” e “*Planeja a compra de roupas*”, pertencem ao grupo planejamento e possuem mais afinidade com o perfil engajado. O Coeficiente de variação mostra que o hábito de pedir a nota fiscal (questão 2) obteve a maior variação, entre as questões (Tabela 5), concluindo-se a partir desta informação, que esta prática não é um consenso entre os entrevistados.

Em contrapartida, o hábito de ler os rótulos antes de decidir pela compra de determinado produto, obteve o menor coeficiente de variação dentre as questões do bloco (Tabela 5). Em se tratando de gêneros alimentícios, as informações contidas nos rótulos dos produtos, podem orientar o consumidor sobre se as substâncias presentes naquele determinado alimento podem ou não ser consumidas. Outra informação relevante contida nos rótulos é a que diz respeito ao prazo de validade dos mesmos. É esperado do perfil consciente (AKATU, 2011), um planejamento em relação ao não desperdício de recursos.

Pode-se inferir que o planejamento das compras tenha relação com a restrição orçamentária e o consumo intertemporal. A restrição orçamentária é uma parte importante no comportamento do consumidor na visão econômica, ainda que, para Varian (2012), as decisões intertemporais possam ser percebidas como uma contraposição de desejos e possibilidades, ou seja, o consumo não deixa de ocorrer por falta de recursos financeiros, utilizando-se dessa maneira do crédito. Nesse sentido, o Instituto Akatu (2011) tem o uso consciente do crédito como um dos princípios norteadores do consumo consciente.

Na Figura 5, com o intuito de uma melhor visualização das informações, é demonstrada, em forma de gráfico, a incidência das respostas dos entrevistados para o grupo denominado planejamento.

Figura 5 - Variações das práticas de Consumo Consciente por agrupamento – Bloco I-Planejamento.

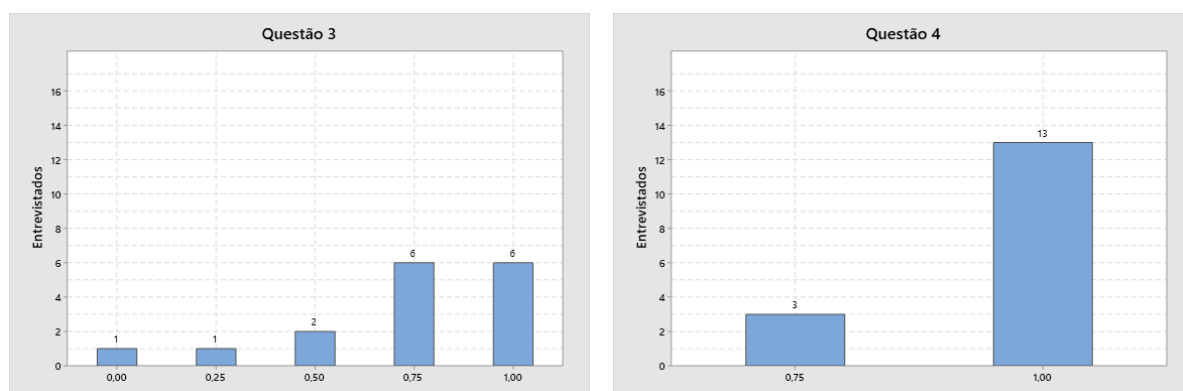


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As questões 3 e 4 representadas respectivamente por “*Separa o lixo de casa para reciclagem mesmo que não exista coleta seletiva*”, e “*Usa o verso das folhas impressas*”, estão relacionadas à reciclagem. Verifica-se que a questão 4 foi identificada com o menor índice de variação de todas as treze práticas, enquanto a questão 3, ainda que apresentando um coeficiente menor que 10%, portanto considerado pequeno, está entre os maiores índices de variabilidade da Tabela 5. Ressalta-se que o uso do verso de folhas impressas está, de certa forma, mais relacionado com as atividades na escola, enquanto a separação do lixo refere-se mais ao ambiente doméstico de cada entrevistado. Na Figura 6, é demonstrada, em forma de gráfico, a incidência das respostas dos entrevistados para o grupo denominado reciclagem.



Figura 6 - Variações das práticas de Consumo Consciente por agrupamento – Bloco I-Reciclagem.

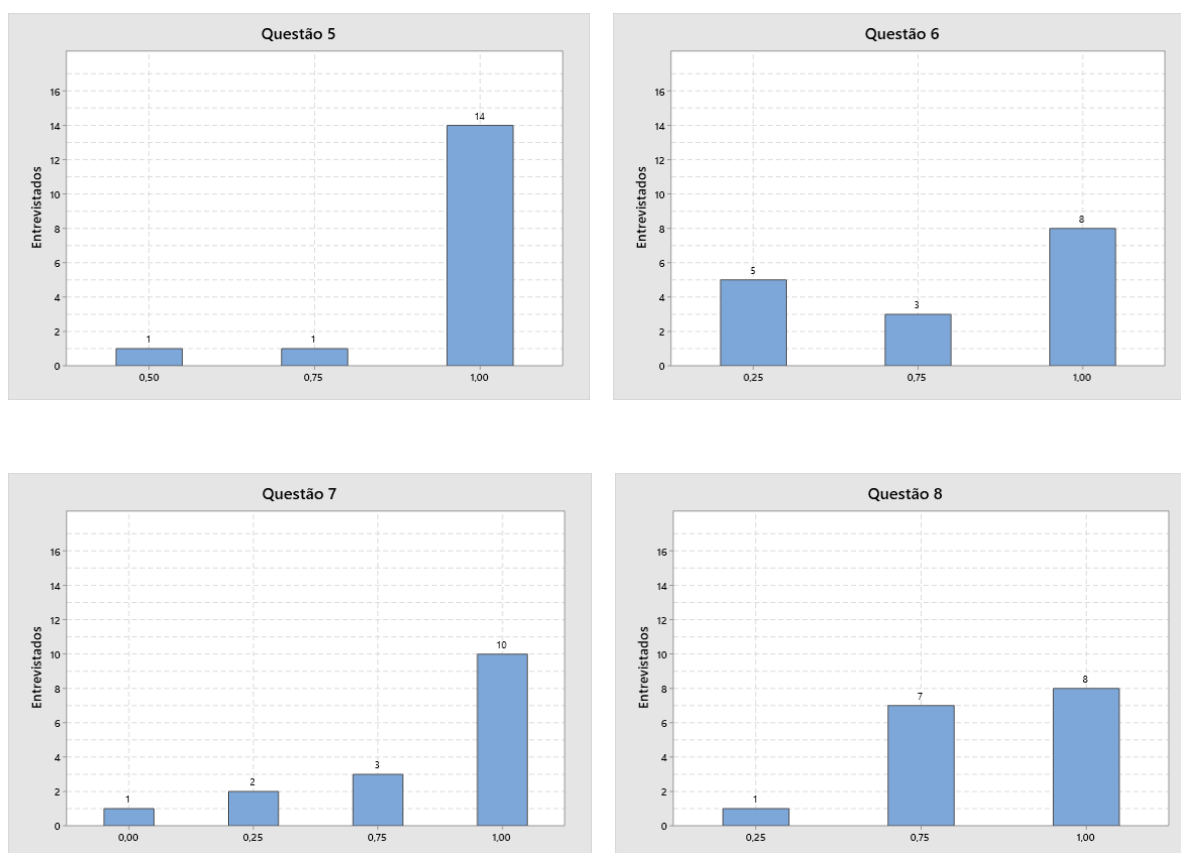


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Para o agrupamento denominado Economia, a prática que apresentou menores índices de variação entre os entrevistados, portanto maior homogeneidade nas respostas, foi a questão 5, que é representada por: “Fecha a torneira quando escova os dentes”. Ainda pertencem a este bloco as questões 6, 7 e 8: “Espera que os alimentos esfriem antes de guardar na geladeira”; “Evito deixar lâmpadas acessas em ambientes desocupados” e “Desligo aparelhos eletrônicos quando não estou usando”. Logo, todas essas são práticas que pressupõem benefício direto para o indivíduo, considerando o não desperdício dos recursos, com retorno imediato e de curto prazo, gerando eficiência econômica. Ainda, essas questões são correlacionadas ao estágio de perfil *iniciante*, conforme pontuado anteriormente.

Na Figura 7, é demonstrado em forma de gráfico, a incidência das respostas dos entrevistados para o grupo denominado Economia.

Figura 7 - Variações das práticas de Consumo Consciente por agrupamento – Bloco I-Economia.

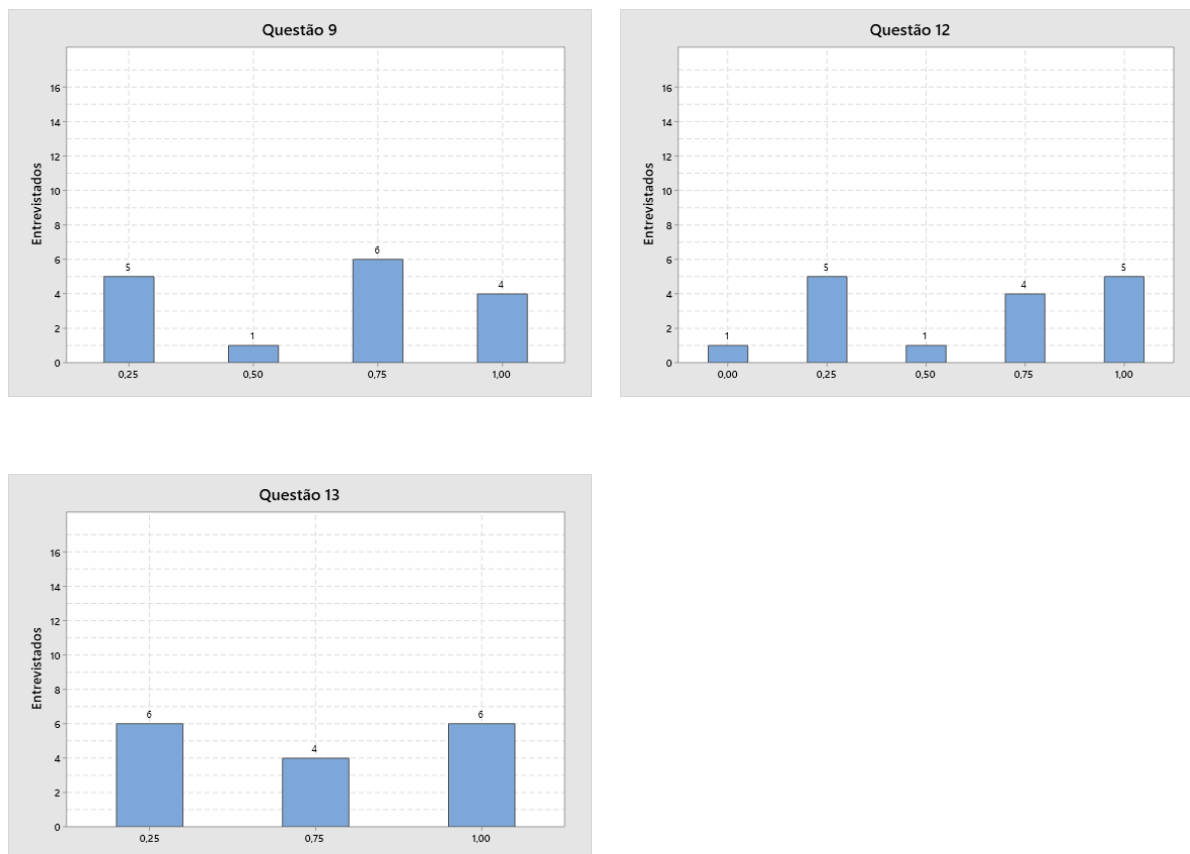


Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Por fim, as questões 12 e 13, representadas respectivamente por: “*Comprou nos últimos 6 meses: produtos feitos com material reciclado? Comprou produtos orgânicos?*”, todas relacionadas a compras sustentáveis e aos comportamentos que correspondem aos perfis *consciente* e *engajado*. No mesmo grupo, a questão 9: “*Passa ao maior número possível de pessoas as informações que aprende sobre empresas e produtos?*”, ainda que suas respostas tenham apresentado certa homogeneidade, as médias demonstraram que esta não é uma prática habitual entre os entrevistados.

Na Figura 8, é demonstrada, em forma de gráfico, a incidência das respostas dos entrevistados para o grupo denominado compra sustentável.

Figura 8 - Variações das práticas de Consumo Consciente por agrupamento – Bloco I- Compra Sustentável.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como mencionado no referencial teórico, existem duas possibilidades para a promoção de mudanças de hábitos (PATO, 2004). Uma diz respeito ao próprio indivíduo tomar a decisão da mudança, e a outra, fundamenta-se na mudança do contexto. Ambas possibilidades também podem ocorrer conjuntamente, e neste sentido favorecem a promoção de comportamentos pró-ambientais, ao fornecerem informações e possibilitarem que as pessoas adquiram conhecimento sobre estes problemas (DIAS, 2009).

Nesse sentido, as atitudes são as principais responsáveis na modelagem do comportamento do consumidor (BLACKWELL, ENGEL e MINIARD, 2005). E os três componentes que antecedem essa atitude são o conhecimento, o sentimento e a ação, também conhecidos como dimensões cognitiva, afetiva e conativa (DIAS, 2009; CAIXETA, 2010).

Ciente disso, as variáveis dos Blocos II e III do questionário foram agrupadas de acordo com essas dimensões. No Quadro 20, tem-se a distribuição das variáveis do Bloco II.

Quadro 20: Variáveis atitude e comportamento pró-ambiental, por dimensão - Bloco II.

Dimensão	Nº Questão	Variável
Cognitiva/ Conhecimento	18	<b>Sobre as sacolas plásticas:</b> faz uso de outros meios automaticamente.
		<b>Sobre a necessidade de lavar as embalagens que vão para a coleta seletiva:</b>
	21	Lava todas as embalagens que separa para a coleta.
	22	Faz isso automaticamente.
	23	Não lava as embalagens.
	28	Ao separar para a coleta, descarta sem lavar os utensílios descartáveis.
		<b>Sobre produtos que estragam:</b>
	30	Dá preferência a consertar os produtos que estragam.
	31	Prefere substituir os produtos que estragam por modelos novos.
	33	<b>Dada a velocidade das mudanças tecnológicas:</b> faz opção por substituir equipamentos desatualizados por novos.
	37	<b>Na limpeza de geladeira e dispensa:</b> se depara com alimentos com data de validade vencida.
Afetiva/ Sentimento		<b>Resíduos/Descartáveis/Uso da água:</b>
	20	Sente-se bem quando faz a separação dos resíduos.
	25	Sobre a utilização de descartáveis para economizar água: não tem a necessidade de pensar para utilizá-los.
	35	Fica incomodado se não economizar água.
Conativa/ Ação		<b>Sobre a sacola plástica:</b>
	14	Faz uso com frequência quando vai as compras.
	15	Usa depois para acondicionar o lixo doméstico.
	16	Utiliza sua própria bolsa de compras retornável.
	17	Utiliza outros meios para acondicionar suas compras.
		<b>Resíduos:</b>
	19	Não separa os resíduos para coleta seletiva.
	29	Faz parte de sua rotina separar os resíduos para a reciclagem.
		<b>Sobre a utilização de descartáveis:</b>
	24	É uma prática utilizada em sua rotina.
	26	Reutiliza os utensílios descartáveis em outras ocasiões.
	27	Separa os utensílios descartáveis para coleta seletiva.
		<b>Outras questões:</b>
32	Costuma reutilizar as embalagens dos produtos para outros fins.	
34	Fecha as torneiras ao escovar os dentes como prática constante.	
36	Utiliza água de reuso da máquina de lavar frequentemente.	

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa (2019).

A dimensão cognitiva é representada pelas questões 18, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 33 e 37. Os desvios-padrão e, em sequência, o coeficiente de variação (Tabela 6) aferidos nestas questões demonstraram, em linhas gerais, homogeneidade, uma vez que seus coeficientes estão com o índice menor que 10%. As questões 22 e 28 foram as que se destacaram por ter suas variações em nível médio. Ambas estão relacionadas ao descarte de descartáveis e pode-se inferir, através da média das respostas, que as informações sobre a necessidade de lavar ou não os resíduos antes de descartá-los não obtiveram ainda a disseminação necessária entre os entrevistados.

Tabela 6: Valoração de atitude e comportamento consciente (14 a 37), por entrevistado (1 a 16), por escola – Bloco II.

Escola/ Entrevistado/ Questão	AIPM				BIP				CIP				DIPE				Desvio Padrão	Coeficiente de Variação (%)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
14	1	0,5	1	1	0,75	0,25	1	1	0	1	0,75	0,75	1	1	0,75	1	0,31	2,40
15	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0,25	0,75	1	1	1	1	1	0,22	1,53
16	1	0,75	0,25	0,5	0,34	3,93	0	0,75	0,75	0	1	0,75	0,5	0	0,75	0,25	0,34	3,93
17	1	0,75	0	0	0,75	0,75	0	0,75	0,75	0,5	0,75	1	0,5	0	0,75	0	0,38	4,62
18	1	0,75	0	0	0,75	0,75	0	0,75	0,75	1	0,5	0,25	0,25	0	0,25	0	0,38	5,46
19	0	0	0,75	1	0,75	0,75	1	0,5	0,75	0,75	1	0,25	1	0	0,25	0	0,42	5,56
20	1	1	1	1	0	0,25	1	0,5	0,5	0,25	0,75	1	1	1	1	1	0,35	2,83
21	1	0	0,25	0	0	0,25	1	0,5	0,5	1	0,75	0,75	0,25	0,5	1	0	0,38	4,15
22	1	0	0	0	1	0,75	1	0,5	0,5	1	0,75	0,75	0,25	0	1	0	0,44	5,03
23	0	1	0,75	1	1	1	0	0,5	0,5	0,25	0,75	0	0,5	0,75	0	0	0,39	5,06
24	1	0	0	0	0,75	1	0,75	0	0	0,75	0,75	0	0,75	0,75	0,25	0,25	0,38	6,02
25	0	0	0	0	0	0,25	0	0	0,25	0,5	0,75	0	0,5	0,75	0	0	0,28	9,38
26	1	0,75	0	0	0,75	0,25	0,75	0	0,25	0,5	1	0	0,75	0,75	1	0	0,40	5,20
27	1	1	1	0	0,75	0,75	0	0	0,25	0	0,75	0,25	0	0,25	1	0	0,43	6,19
28	0,75	1	1	1	0	0,75	0	0	0,25	0	1	0	0	0,75	0	1	0,46	6,19
29	1	1	1	0,75	0,75	0,75	0	0,5	0,5	0	0,75	0,75	0,75	0,25	1	0	0,36	3,74
30	1	1	1	1	0,75	0,75	1	0,5	1	0,5	0,75	1	0,75	1	1	1	0,18	1,30
31	0	0	1	1	0,25	1	0,25	0,5	0	0,25	0,75	0	0,75	0	0,25	0	0,40	6,63
32	1	0,75	0,25	0	0,75	0,75	0,75	0,5	1	1	1	0,5	0,75	1	0,75	1	0,30	2,51
33	1	0,25	1	1	0,75	0,25	0,75	0,5	0,25	1	1	0	0	0	0,25	0	0,42	5,23
34	1	1	1	1	0,75	1	1	1	1	1	1	0,75	0,75	1	1	1	0,10	0,66
35	1	1	1	1	0,75	1	1	1	1	1	1	1	0,75	1	1	1	0,09	0,55
36	0	0,25	1	1	0,75	0,25	0	0,75	1	0	1	0,25	0	0	1	0	0,45	6,20
37	0,75	0,5	1	1	1	0,25	1	0,75	0,5	1	0,75	0,75	0,75	0	0,75	1	0,30	2,51

OBS: discordo totalmente (0,25), discordo parcialmente (0,5), não tenho opinião (0,0), concordo parcialmente (0,75) e concordo totalmente (1,0).

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A dimensão cognitiva, que diz respeito ao conhecimento, é representada pelas questões 18, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 33 e 37. Neste grupo, as menores variações (1,30 e 2,51) são encontradas nas questões 30 e 37, que são respectivamente: *“Dá preferência a consertar os produtos que estragam”*, e *“Na limpeza de geladeira e dispensa, se depara com alimentos com data de validade vencida”*. Molina et al. (2013) concluíram que o conhecimento sobre as questões ligadas à sustentabilidade tem influência no comportamento ambiental. Isto pode ser observado entre os entrevistados, uma vez que a tendência a consertar os eletrônicos está em consonância com um comportamento pró ambiental.

A questão 37, apesar de ter demonstrado pouca variabilidade nas respostas, não se traduz, por isso, em um índice que possa ser considerado como um bom indicativo, uma vez que o consenso foi em concordar parcialmente e complementamente com a afirmativa. É sabido que a agricultura<sup>6</sup> é um das práticas que mais consomem água potável. E que também, todo processo produtivo utiliza a água, seja para higienizar ou resfriar maquinário<sup>7</sup>. A prática de deixar alimentos industrializados vencerem o prazo de validade sem serem consumidos, ou, de deixar com que alimentos frescos estraguem na geladeira, podem ser consideradas como práticas que desperdiçam recursos hídricos e financeiros.

Ainda, pertencente a este grupo, a questão 33, a saber: *“Dada a velocidade das mudanças tecnológicas, faz opção por substituir os equipamentos desatualizados por novos”*. Apesar da pouca variabilidade em relação à média aferida, esta não configura, necessariamente, um comportamento pró-ambiental. Ao fazer a opção por substituir os equipamentos, ocorre um consentimento, consciente ou não, com a obsolescência programada (PORTO, 2014). Este comportamento está na contramão do discurso pró-ambiental, uma vez que o Instituto Akatu (2011) pontua a *“reutilização de produtos e embalagens (não comprar novamente o que pode ser consertado, transformado e reutilizado)”* como um princípio para o consumo consciente.

Na Figura 9, é demonstrada em forma de gráfico a incidência das respostas dos entrevistados para as questões da dimensão cognitiva.

---

<sup>6</sup>A Organização das Nações Unidas (ONU) revela que aproximadamente 70% de toda a água disponível no mundo é utilizada para irrigação (EMPRAPA, 2019).

<sup>7</sup>De acordo com pesquisa da MindyourStep, produzida pela Trucost a pedido da Friends of the Earth, entidade de proteção ao meio ambiente, a produção de um único smartphone consome cerca de 12.760 litros de água, valor equivalente à quantidade transportada por um caminhão-pipa médio (INSTITUTO AKATU, 2017).

Figura 9 - Variações das práticas de Consumo Consciente por agrupamento – Bloco II  
Dimensão cognitiva.

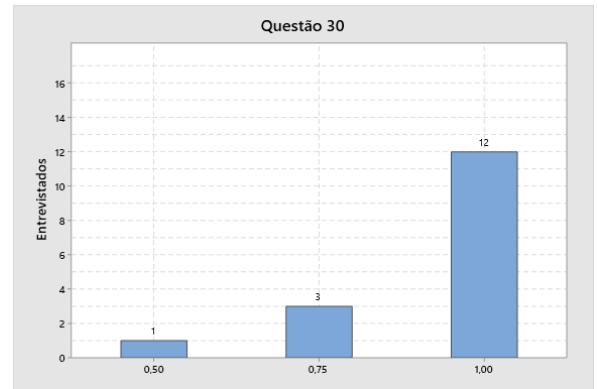
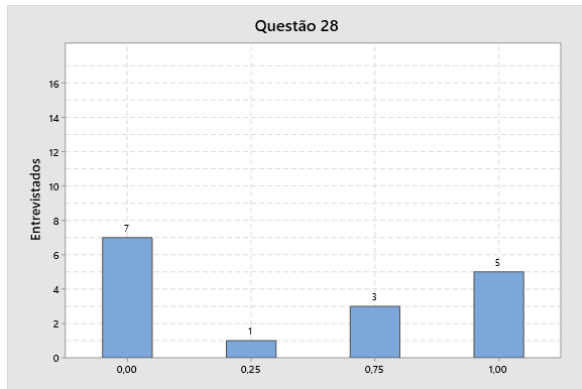
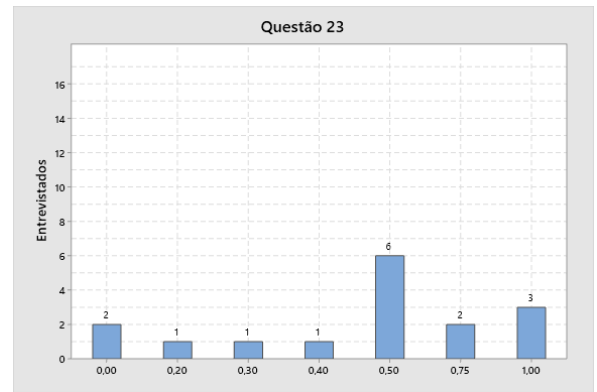
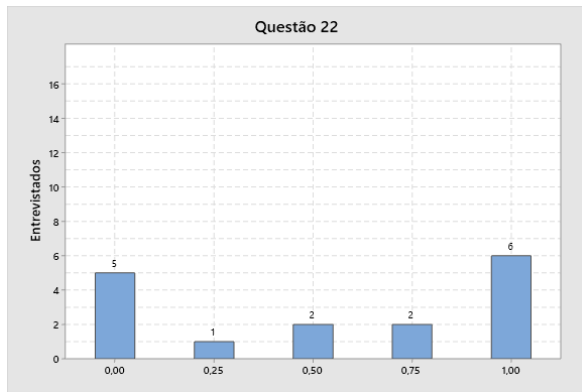
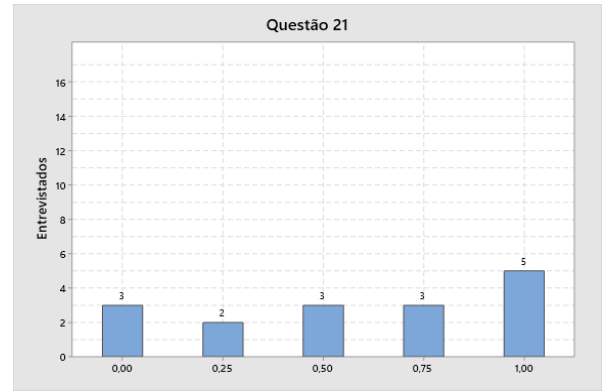
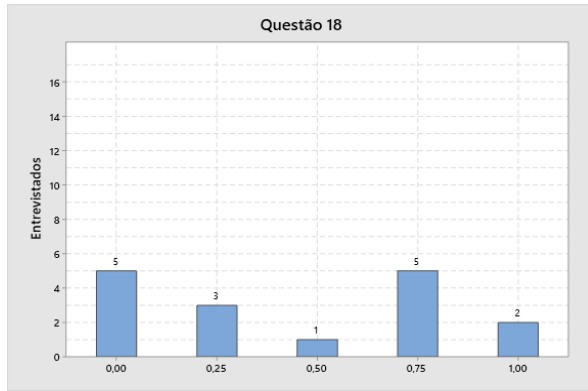
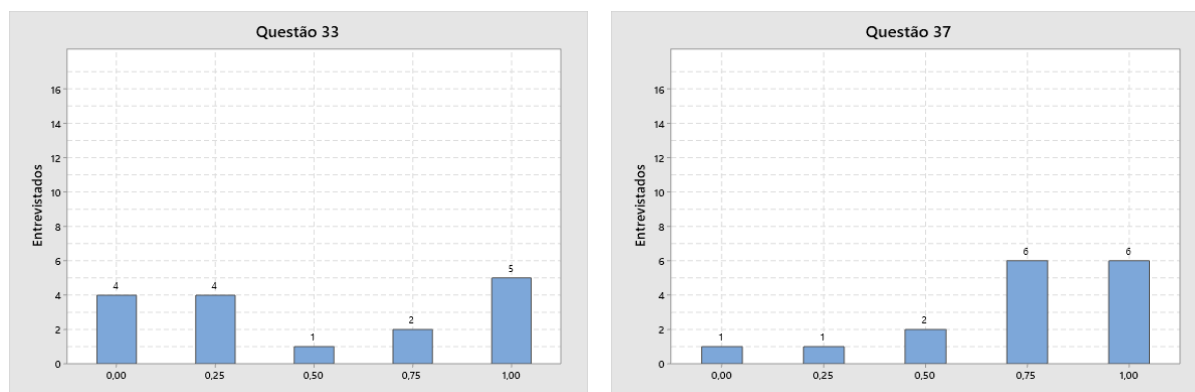


Figura 9 - Variações das práticas de Consumo Consciente por agrupamento – Bloco II  
Dimensão cognitiva. (*Cont...*)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

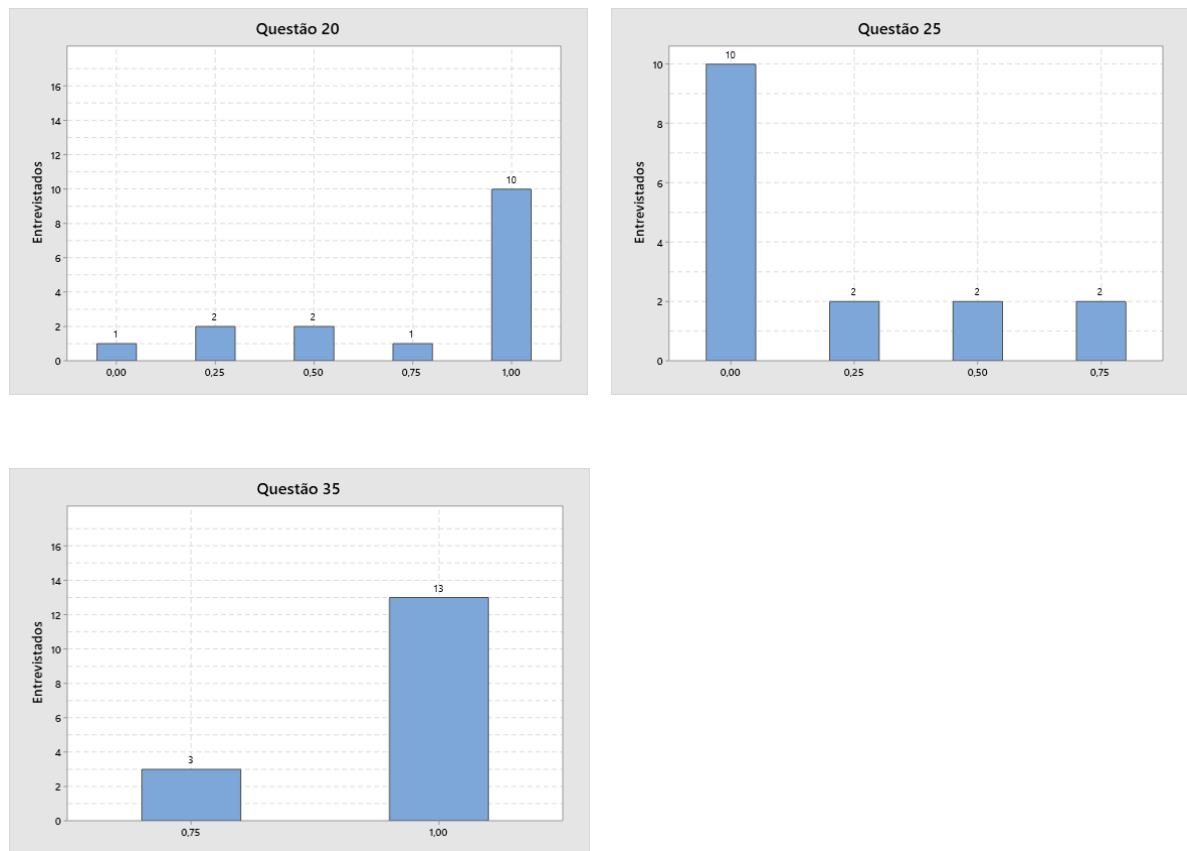
O elemento afetivo na infância pode, para Cheng e Monroe (2012), influenciar nas escolhas pró ambientais, no futuro. A dimensão afetiva, no Bloco II, é representada pelas questões 20, 25 e 35, sendo esta última com a menor variação entre todas, estando relacionada à economia de água: *“Fica incomodado se não economizar água”*. Isto pode ser compreendido, em parte, pelos recorrentes períodos de seca que tem ocorrido no Brasil recentemente. A questão da insegurança hídrica ganhou vulto, tendo divulgação pela mídia, trazendo a disseminação da informação.

Entretanto, dentro do mesmo grupo, a maior variabilidade pode ser observada na questão 25, a saber: *“Sobre a utilização de descartáveis para economizar água, não tem a necessidade de pensar para utilizá-los.”* Pode ser observado que 10 dos 16 entrevistados informaram não ter opinião sobre o assunto, o que ocasionou um desvio padrão baixo, porém com um coeficiente de variação alto, uma vez que não ter opinião é um elemento neutro, representado pelo número zero. Na Figura 10, é demonstrada em forma de gráfico a incidência das respostas dos entrevistados para as questões da dimensão afetiva.

Em relação a dimensão conativa, é a que possui um maior número de questões, tratando das ações em relação a atitudes pró ambientais (nº 14, 15,16, 17, 19, 24, 26, 29, 32, 34 e 36). A questão 36 foi a que apresentou dispersão maior em relação à média (*“Utiliza água de reuso da máquina de lavar frequentemente”*), demonstrando que, entre os pesquisados, este comportamento favorável a reutilização dos recursos ainda não faz parte da rotina. Para Legault e Pelletier (2000), mudanças significativas nas atitudes ecológicas, na motivação e nos comportamentos podem ocorrer durante um longo período de exposição à temática, o que remete à necessidade de uma prática contínua.



Figura 10 - Variações das práticas de Consumo Consciente por agrupamento – Bloco II  
Dimensão afetiva.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As respostas da questão 29, “*Faz parte de sua rotina separar os resíduos para a reciclagem*”, demonstram que os pesquisados da IE AIPM apresentam este comportamento de uma maneira generalizada, enquanto que, nas outras três IEs, não foi encontrado um consenso em relação ao mesmo. Coelho (2009) argumenta que o homem constantemente toma decisões e estas implicam em avaliações, que podem ter sido influenciadas por crenças, afetos e comportamentos anteriores. Em decorrência disso, infere-se que as atitudes não são imutáveis, ou seja, quando o indivíduo encontra uma situação que cause a sua reavaliação, elas podem mudar.

As questões 15, 16 e 17, que dizem respeito à utilização da sacola plástica, e são respectivamente sinalizadas, respectivamente, por: “*Usa depois para acondicionar o lixo doméstico*”; “*Utiliza sua própria bolsa de compra retornável*” e “*Utiliza outros meios para acondicionar suas compras*”, demonstraram através de suas respostas que o comportamento de

utilizar as sacolas para acondicionar o lixo doméstico é praticado por 13 dos 16 entrevistados. Entretanto, quando se trata de utilizar a própria sacola retornável ou outros meios, a variação se torna mais acentuada.

A questão 34 foi a que obteve a maior homogeneidade na resposta, relacionada a economia e representada por “Fecha as torneiras ao escovar os dentes como prática constante”. A média aferida para esta questão demonstra que esta prática é um consenso entre os entrevistados. Na Figura 11, com o intuito de uma melhor visualização das informações, é demonstrada em forma de gráfico a incidência das respostas dos entrevistados

Figura 11 - Variações Atitude e Comportamento Pró-ambiental, por questão – Bloco II – Dimensão conativa.

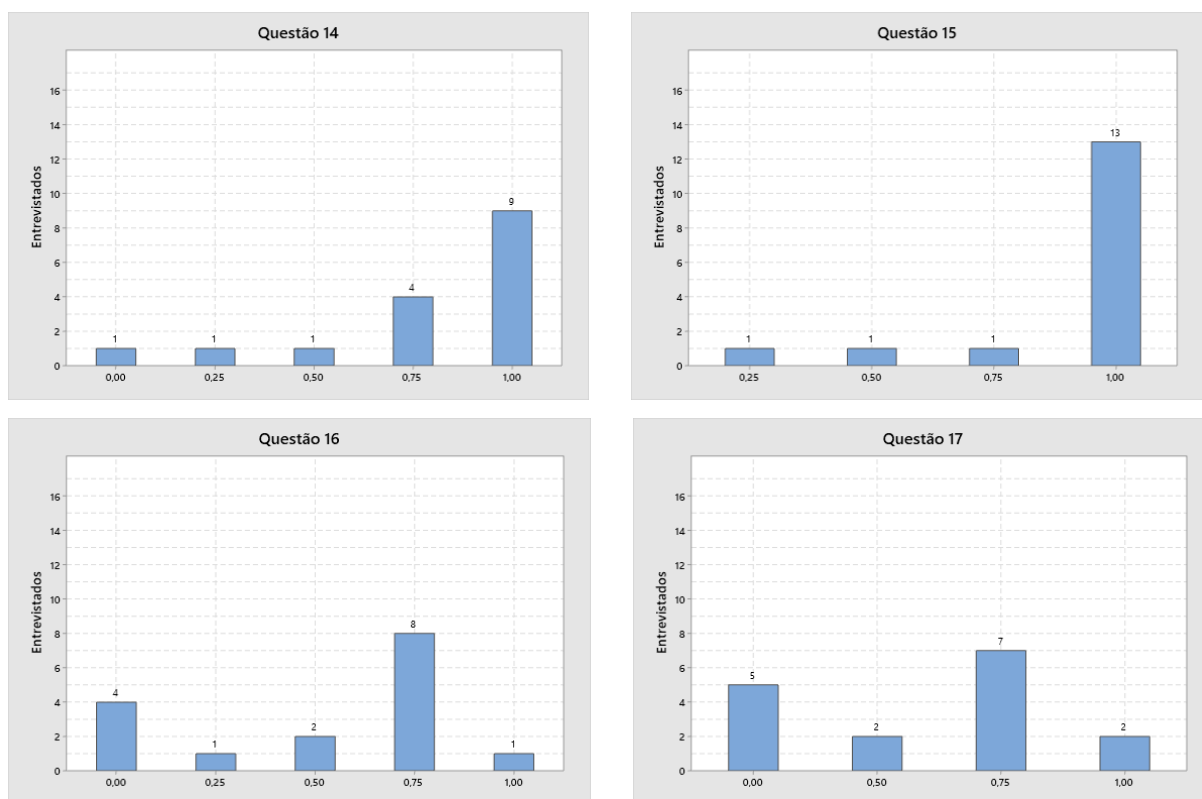
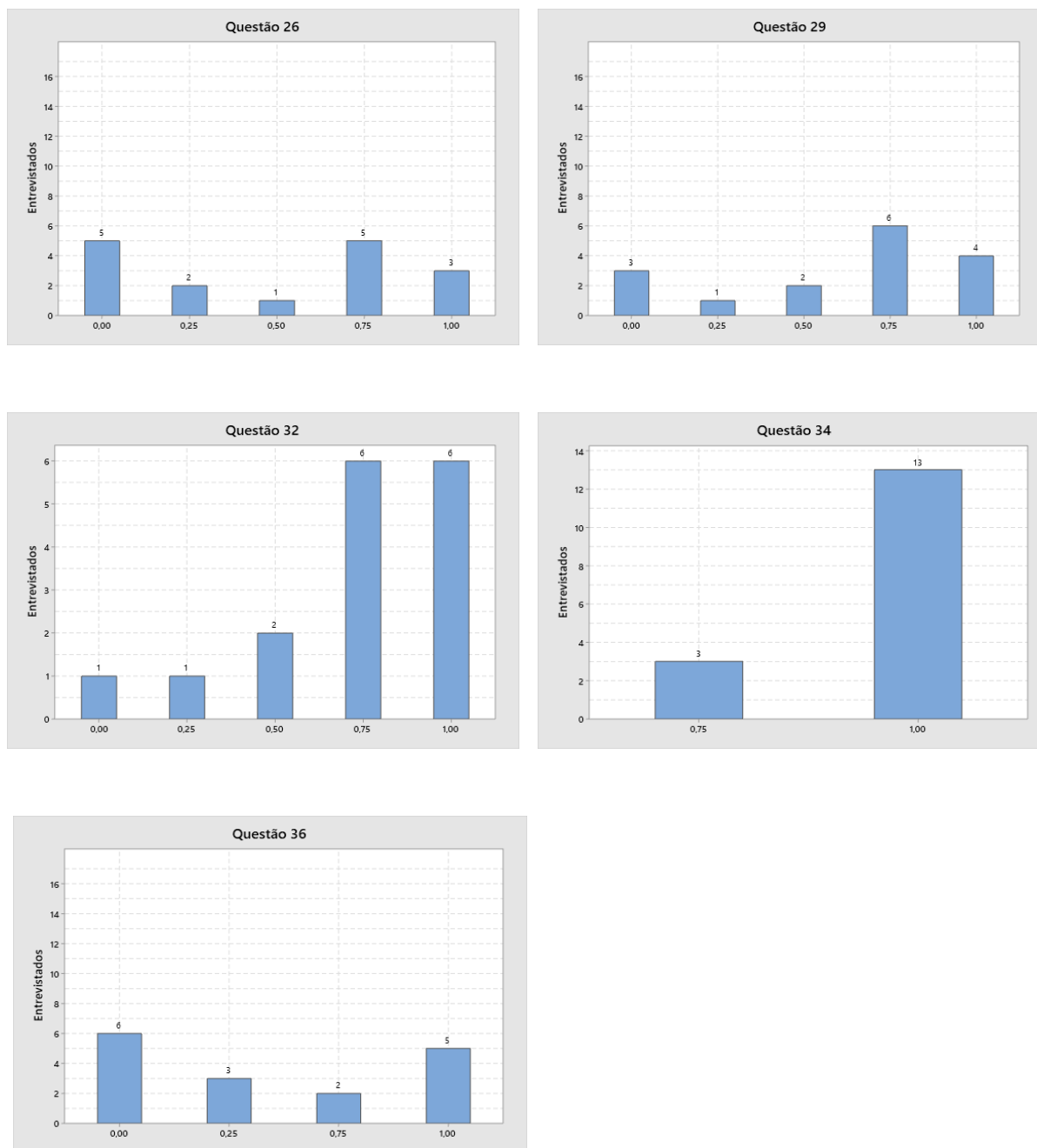


Figura 11 - Variações Atitude e Comportamento Pró-ambiental, por questão – Bloco II – Dimensão conativa. (Cont...)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Para finalizar a análise dos dados do Bloco II (atitude e comportamento), na Tabela 7, foi realizada uma compilação das informações, demonstrando a incidência de vezes em que ocorrem as respostas dos entrevistados para cada opção de resposta disponibilizada no decorrer da entrevista.

Tabela 7– Número de vezes que ocorreram as respostas por questão, no Bloco II.

Questão	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente e	Não Tenho Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
14	9	4	1	1	1
15	13	1	1	1	0
16	2	7	2	2	3
17	2	7	2	0	5
18	2	5	1	3	5
19	4	3	1	3	5
20	10	1	2	2	1
21	5	3	3	2	3
22	6	2	2	1	5
23	3	4	3	1	5
24	1	6	0	3	6
25	0	2	2	2	10
26	3	5	1	2	5
27	4	3	0	3	6
28	5	3	0	1	7
29	4	6	2	1	3
30	10	4	2	0	0
31	3	2	1	4	6
32	6	6	2	1	1
33	5	2	1	4	4
34	13	3	0	0	0
35	14	2	0	0	0
36	5	2	0	3	6
37	6	6	2	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quanto ao Bloco III, que trata do conhecimento pró Consumo Consciente, as variáveis também foram distribuídas por dimensão cognitiva, afetiva e conativa, como pode ser observado no Quadro 21.

Quadro 21: Variáveis do conhecimento pró Consumo Consciente, por dimensão - Bloco III.

Dimensão	Nº Questão	Variável
Cognitiva/ Conhecimento	40	Sobre sacolas plásticas: a melhor solução é banir seu uso.
	41	Sobre lavar as embalagens: nunca pensou a esse respeito.
	45	Sobre os descartáveis: não tem opinião formada sobre este assunto.
	48	Avalia se é necessário consumir tudo que consome.
	49	Ainda não pensou em como fazer para economizar água.
	50	Reflete a respeito da quantidade de água utilizada nos processos produtivos dos bens que consome.
Afetiva/ Sentimento	38	Sobre o uso das sacolas plásticas, preocupa-se na poluição ambiental que seu uso pode causar.
	39	Sobre as sacolas plásticas, sente-se incomodado quando faz uso delas nas compras.
	42	Sente incomodado se não fizer a separação dos resíduos.
	44	Se preocupa com a quantidade de água que é gasta na produção do utensílio.
Conativa/ Ação	43	Seleciona qual item precisa ser lavado do que não precisa.
	46	Tem conhecimento de quais resíduos podem ser reciclados.
	47	Descarta os resíduos de forma adequada e consciente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tratando-se do conhecimento pró Consumo Consciente, os desvios-padrão e o coeficiente de variação aferiram os índices demonstrados na Tabela 8.

Tabela 8: Valoração do conhecimento pró Consumo Consciente (38 a 50), por entrevistado (1 a 16), por escola – Bloco III.

Escola/ Entrevistado/ Questão	AIPM				BIP				CIP				DIPE				Desvio Padrão	Coeficiente de Variação (%)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,75	1	0,75	0,75	1	1	0,26	1,81
39	1	1	1	1	0,75	1	1	1	1	1	0,75	1	0,75	0,75	1	1	0,11	0,75
40	1	0,75	0	0,25	1	0,75	1	0	1	0	1	1	0,25	1	1	1	0,42	3,85
41	0	0,75	0,75	1	0	0,75	1	0,75	0,5	1	1	1	0,75	1	0,25	1	0,35	3,06
42	1	1	1	1	0	0,75	1	0,75	0,5	0,25	0,75	1	1	0,75	0,75	1	0,30	2,41
43	1	0,75	0	0	0,75	0,75	0	0,5	0,5	0,5	0,25	1	0,75	0,25	1	0	0,38	4,70
44	1	0,75	1	1	0,75	0,75	1	0	1	0,5	0,5	1	0,75	0,25	0,75	1	0,30	2,52
45	0	0,25	0	0	0	0,25	1	0	0,75	0,75	1	1	0,75	0,25	0	0,75	0,42	6,16
46	1	1	0,75	0,75	0,75	1	1	0,5	0,75	1	1	0,25	0,75	1	1	1	0,22	1,64
47	1	1	1	1	0,75	0,75	1	0,5	0,5	0,5	0,75	0,25	0,75	0,25	1	0	0,32	2,93
48	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,25	0,5	1	0,25	0,75	0,25	1	1	1	0	0,33	3,03
49	0	0,5	0	0	0,25	0	1	0,25	1	1	0,25	0	0,75	0,25	0	0,25	0,39	7,02
50	1	0,5	1	1	0,75	0,75	1	0,75	1	1	0,5	0,75	0,25	0	0,75	0	0,35	3,16

OBS: discordo totalmente (0,25), discordo parcialmente (0,5), não tenho opinião (0,0), concordo parcialmente (0,75) e concordo totalmente (1,0).

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ressalta-se que as questões 40, 41, 45, 48, 49 e 50 estão relacionadas à dimensão cognitiva. A questão 49, que diz respeito à economia de água, representada por: *“Ainda não pensou em como fazer para economizar água”*, foi a que se aferiu a maior variabilidade, na qual deduz-se que, entre os pesquisados, a informação sobre o comportamento esperado nesta questão ainda não foi disseminada de forma efetiva. A questão 45, que diz respeito as opiniões quanto ao uso de descartáveis e é representada por: *“Sobre os descartáveis: não tem opinião formada sobre este assunto”*, obteve a segunda maior variabilidade do bloco. Este fato pode indicar que quando se trata de informações mais precisas sobre o tema conhecimento, ocorre uma carência de informações.

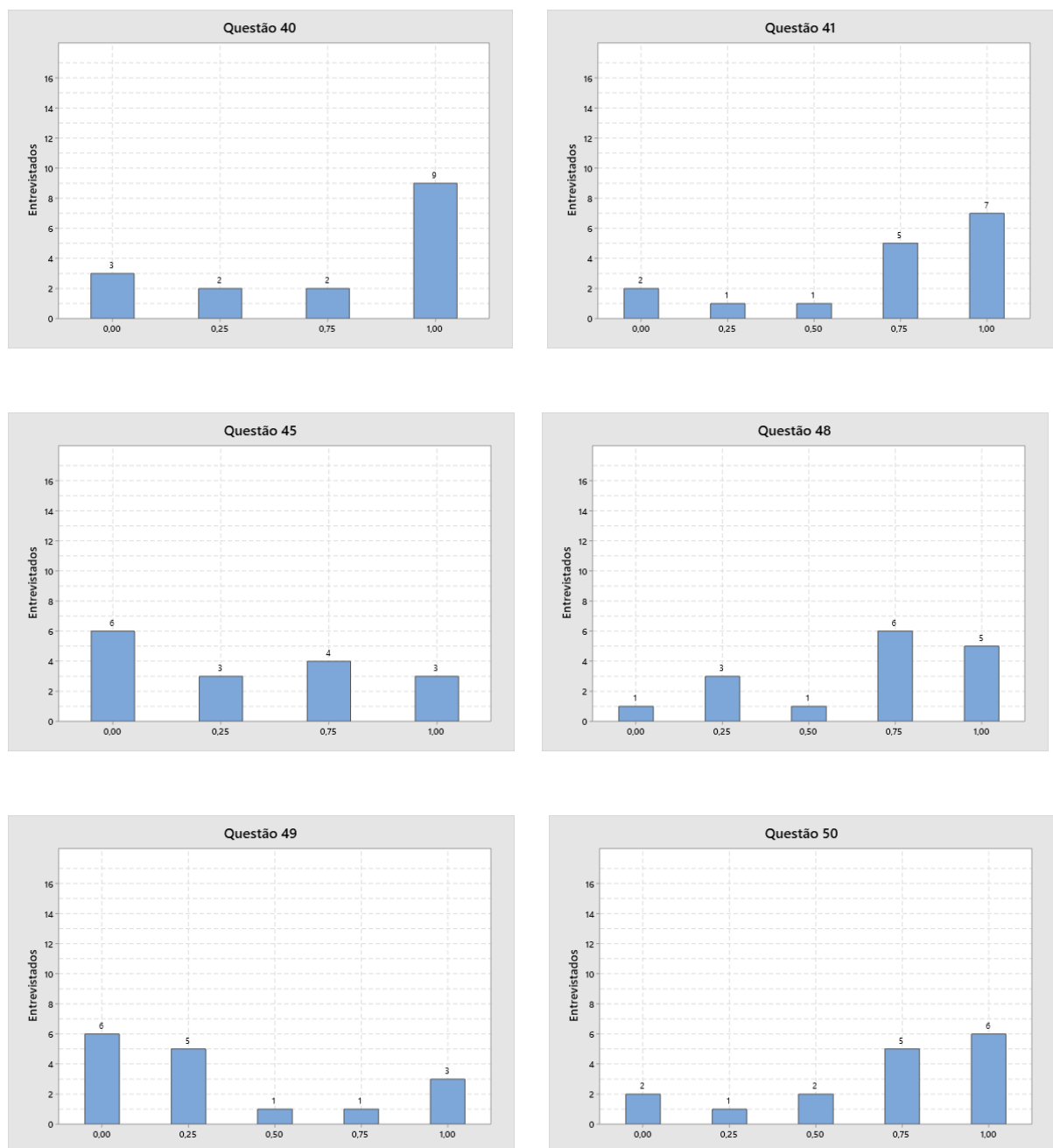
As questões 40, 41, 48 e 50 permaneceram com seus coeficientes de variação em torno de 3,03% a 3,85%. São representadas respectivamente pelas questões: *“Sobre sacolas plásticas: a melhor solução é banir seu uso”*, *“Sobre lavar as embalagens: nunca pensou a esse respeito”*, *“Avalia se é necessário consumir tudo que consome”*, e, *“Reflete a respeito da quantidade de água utilizada nos processos produtivos dos bens que consome.”*

Percebe-se que carências de informações podem culminar na incapacidade de compreensão da mensagem, ou no esquecimento de informações importantes, o que, possivelmente, se refletirá no processo educativo. Para Dias (2009), conhecimento se adquire pela combinação de fatores, como a experiência direta e a respectiva informação originada de várias fontes.

Silva (2004) enfatiza que a participação e as informações favorecem o desenvolvimento de habilidades que possibilitam ao indivíduo conhecer os problemas ambientais e a se comprometer com eles, levando-o a mudanças de atitudes e comportamentos em favor da preservação e melhoria do meio ambiente.

Na Figura 12, com o intuito de uma melhor visualização das informações, é demonstrada em forma de gráfico a incidência das respostas dos entrevistados.

Figura 12 - Variações do Conhecimento Pró Consumo Consciente por questão – Bloco III – Dimensão cognitiva.



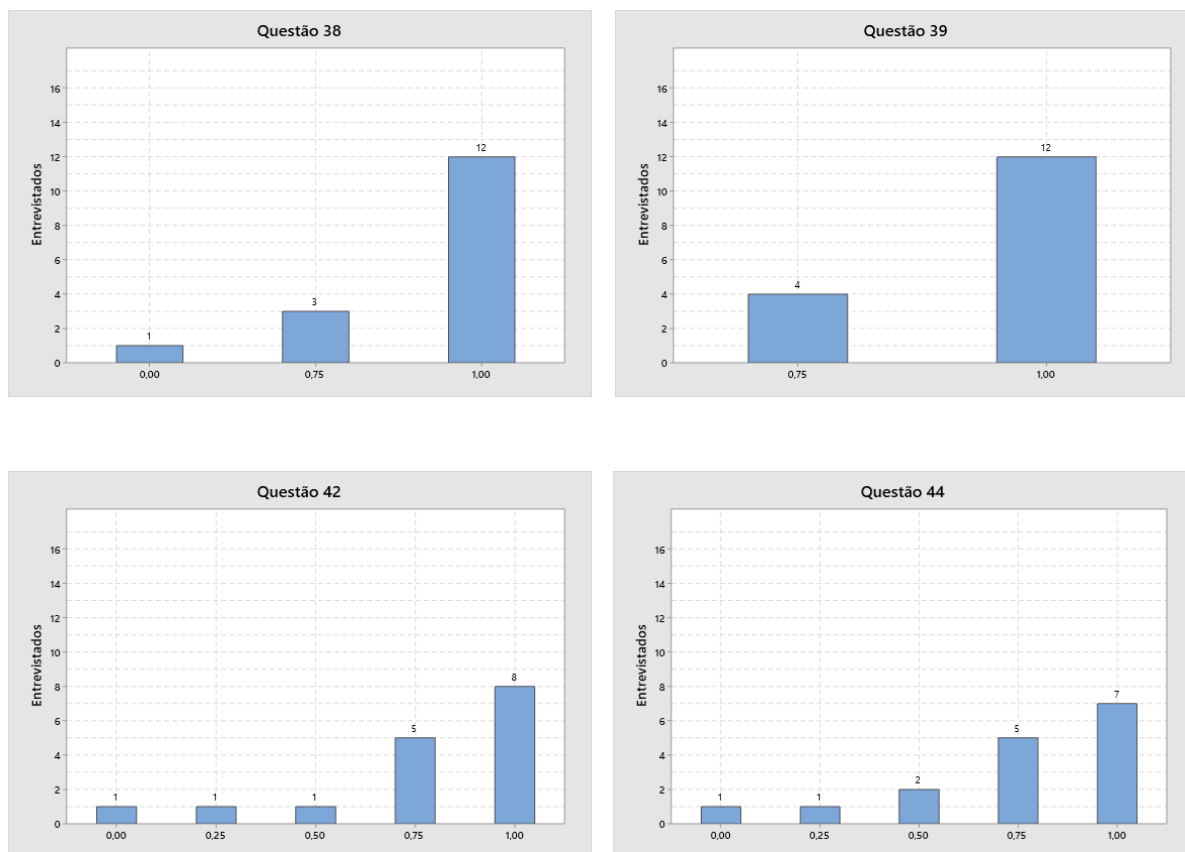
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A dimensão afetiva foi representada pelas questões 38, 39, 42 e 44. Neste bloco, ressaltase que as questões 42 e 44 (“*Sente incomodado se não fizer a separação dos resíduos*”, “*Se preocupa com a quantidade de água que é gasta na produção do utensílio*”) apresentaram as maiores variações do grupo. Entretanto, nesta mesma dimensão, a questão 39, que indaga sobre o uso das sacolas plásticas (“*Sente-se incomodado quando faz uso delas nas compras preocupa-se na poluição ambiental que seu uso pode causar*”), obteve a menor variação do grupo e de



todo o bloco. Na Figura 13, com o intuito de uma melhor visualização das informações, é demonstrada em forma de gráfico a incidência das respostas dos entrevistados

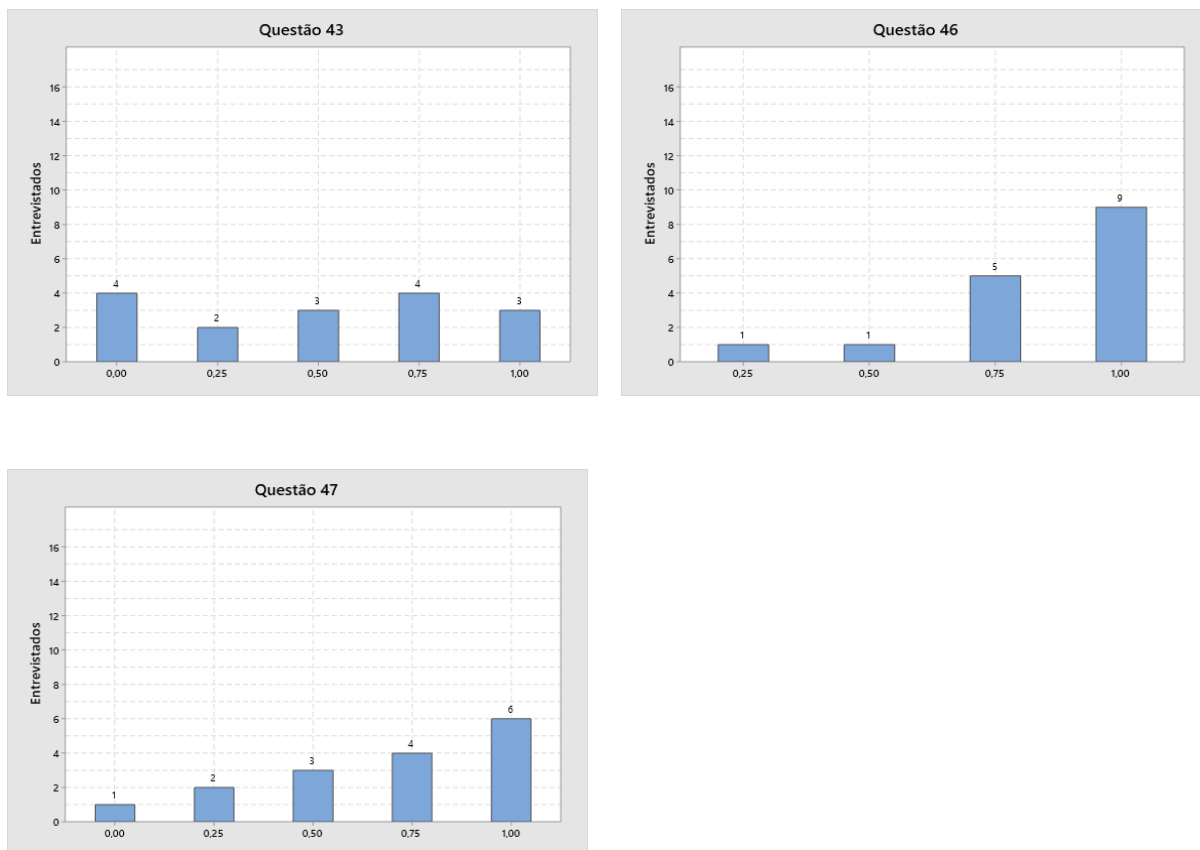
Figura 13 - Variações do Conhecimento Pró Consumo Consciente por questão – Bloco III – Dimensão afetiva.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A dimensão conativa, neste Bloco III do questionário, foi demarcada pelas questões 43, 46 e 47. A questão 46, que diz respeito a reciclagem, a saber, “*Tem conhecimento de quais resíduos podem ser reciclados*”, obteve o índice do coeficiente de variação mais homogêneo de todo o grupo. Apesar disso, em se tratando da operacionalização de atitude/comportamento (Bloco II do questionário, Tabela 9), a questão 29, “*Faz parte de sua rotina separar os resíduos para a reciclagem*”, demonstrou que os pesquisados não apresentaram este comportamento de uma maneira generalizada. Esta informação pode ser observada na Figura 14.

Figura 14 - Variações do Conhecimento Pró Consumo Consciente por questão – Bloco III – Dimensão conativa.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Por fim, na Tabela 9, é realizada uma compilação das informações, demonstrando a incidência de vezes em que os entrevistados responderam cada opção disponibilizada no decorrer da entrevista.

Tabela 9 – Número de vezes que ocorreram as respostas das questões – Bloco III.

Questão	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Não Tenho Opinião	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
38	12	3	0	0	0
39	12	4	0	0	0
40	9	2	0	2	3
41	7	5	1	1	2
42	8	5	1	1	1
43	3	4	3	2	4
44	7	5	2	1	1
45	3	4	0	3	6
46	9	5	1	1	0
47	6	4	3	2	1
48	5	6	3	1	1
49	3	1	1	5	6
50	6	5	1	2	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ainda que Molina et al. (2013) tenham concluído que o conhecimento sobre questões ligadas à sustentabilidade influencia no comportamento sustentável, através do exposto, corrobora-se o que foi encontrado por Corral-Verdugo (2005), que diz que, apesar de o conhecimento acerca das questões ambientais ser considerado um indicador de ação responsável do consumidor, nem sempre implica obrigatoriamente em um comportamento pró-ambiental, se configurando no hiato atitude-comportamento. Além deste fator, ao levar em consideração que as atitudes consistem em três componentes, cognitivo, afetivo e conativo (DIAS, 2009), e que o conativo tem relação com as intenções comportamentais, infere-se que consciência não se traduz, por si só, em comportamento.

Em se tratando de EA, Zsoka et al. (2013) destacaram que seus efeitos sobre os comportamentos são índices complexos para serem medidos de maneira confiável. Isso justifica, para os autores, a concentração em estudos para analisar conhecimentos, atitudes e padrões de comportamento e suas relações, como o proposto por esta pesquisa.

#### 4.2.4. Visões conceituais dos educadores

##### 4.2.4.1. Conhecimento da Legislação

Quanto à legislação produzida a respeito, quando questionados sobre a PNEA, cartilhas e outras leis que abordem as questões sobre EA e ECC, os entrevistados, de um modo geral, sinalizaram desconhecer tais instrumentos.

Este fato fica evidente através da transcrição das respostas de alguns entrevistados. Sobre a PNEA, a entrevistada AIPM1 emitiu a opinião:

*Política ambiental deveria sair do papel e ir para a prática porque muitas vezes ela ainda está só no papel e no meu entender, a verdadeira política começa dentro da nossa própria casa, na nossa maneira de cuidar de nós mesmo e abrange a escola, sociedade igrejas, clubes. Deveria ser vista com mais carinho e atenção pelos nossos políticos, quer seja federal, estadual, municipal, porque infelizmente a lei só vai existir na prática quando acontece algum desastre ambiental igual aconteceu agora no nosso país. Essa política deveria ser inculcada nos alunos e nas escolas desde os anos iniciais e deveria ser conscientizado principalmente pelas escolas..*

A falta de informação e o desconhecimento por parte dos entrevistados das leis que regulamentam a EA/ECC não correspondem ao proposto pela PNEA. Em seu artigo 11º e 12º, a lei é enfática ao afirmar que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação dos professores e, a autorização para funcionamento das IEs está atrelado ao cumprimento do que está disposto nos artigos 10º e 11º da lei supracitada (BRASIL, 1999).

Dos 16 profissionais entrevistados, apenas 4 possuem mais de vinte anos de profissão (Quadro 14), ou seja, 75% dos profissionais possuem menos tempo de profissão do que a lei, e ainda assim, em sua maioria, alegaram o desconhecimento da mesma. A lei que trata da política de ECC, em seu artigo 3º declara que para atender os objetivos propostos, incumbe ao poder público, em âmbito federal, estadual e municipal, “capacitar os profissionais da área de educação para inclusão do consumo sustentável nos programas de educação ambiental do ensino médio e fundamental” (BRASIL, 2015).

Esta alegação de desconhecimento das leis também fica evidenciado através do relato do entrevistado BIP4: “(...) eu desconheço tenho certeza que tem, mas eu desconheço”. E pelo exposto pela entrevistada CIP1 quando indagada a respeito: “Já ouvi, mas não sei te dizer, a gente ouve falar muito educação ambiental só que é não uma coisa muito divulgada, aqui na escola a gente trabalha pouco, mas eu não tenho aprofundamento no assunto. ” A entrevistada

DIPE1 relata que: “*são políticas destinadas a questão ambiental, eu só não sei se funciona né...*”

#### 4.2.4.2. Desenvolvimento Sustentável

O Relatório Brundtland formalizou o conceito de desenvolvimento sustentável como “a capacidade de satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (UNESCO, 2002, p. 34). Ou seja, relacionou a eficiência no uso de recursos, produção, consumo ao longo de gerações, considerando as diferenciações entre as necessidades das mesmas.

De uma maneira geral, a compreensão dos pesquisados a respeito do tema pontuou os recursos naturais, a finitude dos mesmos e a sua preservação (Quadro 22). Entretanto, percebe-se que o conceito do tripé da sustentabilidade (social, ambiental e econômico) não marcou presença na fala dos entrevistados. Mesmo na escola em que os entrevistados foram classificados como consumidores conscientes (AIPM), o uso de recursos apareceu como ponto central da definição de desenvolvimento sustentável, sendo citado apenas por dois entrevistados a questão das diferenças entre as gerações (Quadro 22).

As organizações, sejam públicas ou privadas, em conjunto com a sociedade devem atentar para o futuro da humanidade e o meio ambiente, tomando cuidado com o uso de insumos da natureza, usufruindo desses, mas de forma que não causem danos. Portanto, ser sustentável vai além do cuidar do meio ambiente, é também contribuir com o crescimento socioambiental atentando para atitudes sustentáveis, de forma que o desenvolvimento sustentável e a preservação ambiental não sejam mutuamente excludentes.

#### 4.2.4.3. Consumo e Consumo Consciente

A definição de consumo é múltipla, pois pode ser abordada sob vários aspectos. Os consumos essenciais referem-se à satisfação das necessidades primárias, ou à compra e utilização de bens indispensáveis à nossa sobrevivência, como os alimentos, o vestuário e a educação. Neste sentido, Pinto e Batinga (2016), reconhecem o consumo ou o ato de consumir como inerente à condição humana e necessário para sua sobrevivência. De maneira geral, as visões sobre consumo dos educadores estão alinhadas com linhas de pensamento abordadas no decorrer do referencial teórico.

Quadro 22: Definições de Desenvolvimento Sustentável pelos educadores.

Educador	Fala sobre a definição de Desenvolvimento Sustentável	Ponto central
AIPM1	<i>Sustentabilidade ao meu ver é quanto estamos cuidando na natureza das questões ambientais, sabendo quando há equilíbrio ecológico.</i>	Uso de recursos.
AIPM2	<i>(...) é um conceito muito amplo. Pelo pouco que a gente entende, pelos estudos e a busca pelo desenvolvimento pessoal, só que de uma maneira onde você tenta causar um impacto menor na natureza. É buscar menos impactos e meios melhores para desenvolver, sem causar tantos problemas..</i>	Uso de recursos; produção.
AIPM3	<i>Eu acho que vem da própria palavra de sustentar, tendo progresso, evolução, vivendo no mundo, porém, sustentando a qualidade de vida, a qualidade do ambiente, sem destruição, sempre procurando uma melhora.</i>	Uso de recursos; produção; homem.
AIPM4	<i>(...) o conceito é bem amplo, mas eu acho que você usufruir do meio ambiente de uma forma que você não degrade para que gerações futuras também possam estar usufruindo.</i>	Uso recursos; gerações;
BIP1	<i>Sustentabilidade é algo que você pode lidar com o consumo consciente, que mantenha recurso do planeta a fim de que esse recurso não se extinga..</i>	Consumo; recursos; gerações.
BIP2	<i>“O desenvolvimento de uma sociedade levando em consideração sempre a preservação dos recursos naturais e, do amor ao meio ambiente de um modo geral.</i>	Uso de recursos.
BIP3	<i>(...) quando você tem um consumo consciente principalmente, você pensa bastante se necessita daquilo ali e de todo processo do produto, desde que ele é produzido até o descarte dele.</i>	Consumo; visão de cadeia produtiva.
BIP4	<i>No sentido sociológico, é você utilizar os recursos naturais sem prejudicar as gerações futuras, é uma conciliação entre desenvolvimento e educação ambiental.</i>	Uso recursos; gerações; produção.
CIP1	<i>(...) reaproveitamento, reciclagem, sustentabilidade para mim é você consumir sem degradar, sem estragar..</i>	Consumo.
CIP2	<i>É uma forma de você rever o mundo, de economizar, de preservar e está ligado a tudo o que a gente consome..</i>	Consumo; uso de recursos.
CIP3	<i>Eu vejo da seguinte forma: é a gente saber da forma certa de utilizar determinadas coisas, encaminhar essas coisas para dar o novo valor para aquilo. Não sei se eu fui bem clara, por exemplo, se for comprar alguma coisa no mercado, uma caixa de leite, essa caixa de leite gera problemas para a natureza. Então, eu vou ter que refazer uma outra utilidade para ela que não prejudique o meu meio ambiente.</i>	Uso recursos; consumo.
CIP4	<i>Seria a gente conseguir viver em harmonia, sem deprender tanto.</i>	Homem; uso de recursos.
DIPE1	<i>Sustentabilidade para mim é consumir de forma consciente e fazer o descarte de forma consciente, é isso que eu entendo.</i>	Consumo; descarte.
DIPE2	<i>Sustentabilidade é usar de forma racional os recursos para causar o mínimo de impacto possível”.</i>	Uso de recursos.
DIPE3	<i>Sustentabilidade é conseguir organizar sua vida de uma maneira a não agredir o meio ambiente que você vive.</i>	Uso recursos; homem.
DIPE4	<i>Sustentabilidade é uma coisa que você pode reciclar, você pode tentar amenizar o consumo.</i>	Consumo.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

A visão do consumo atrelado a satisfação das necessidades foi identificada em cinco dos entrevistados (AIPM3, BIP4, DIPE1, DIPE2, DIE3) uma vez que foi este o ponto central na fala dos mesmos (Quadro 23). E, quando ocorre a situação contrária, o consumo supérfluo ou de luxo que se baseia na satisfação de desejos ou à aquisição e utilização de bens dispensáveis à nossa vida, está presente na fala dos entrevistados: CIP3, DIPE1, DIPE2, DIPE4 (Quadro 23).

Os recursos naturais incluem tudo o que ajuda a manter a vida. Quando o consumo de bens e serviços acontecem de forma exagerada, pode se transformar em problema, interferindo no equilíbrio estabelecido no planeta. Tratando da utilização dos recursos naturais, para

Barbosa, Campbell (2006), consumo está associado ao sentido de esgotar, gastar. Ao analisar o Quadro 19, percebe-se um alinhamento no posicionamento dos pesquisados quanto ao conceito apresentado. O uso dos recursos foi pontuado por seis entrevistados: AIPM2, AIPM4, BIP1, BIP2, BIP4, CIP1, e, em relação a gasto, também há a visão da entrevistada AIP1. Essa convergência pode ter sido ocasionada pelo fato da maioria dos profissionais entrevistados com estão visão pertencerem aos perfis consciente e engajado (Quadro 19).

. De um modo geral, o que observa no comum e corrente é que, a compra de um bem considerado importante pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence produz uma imediata sensação de prazer e realização, e geralmente confere *status* e reconhecimento a seu proprietário. Entretanto, essa satisfação é fugaz, e à medida que o objeto de desejo deixa de ser novidade, retorna à sensação de vazio interior. Isso gera um círculo vicioso, pois o consumidor continuará buscando a prometida felicidade, e irá em busca da próxima compra, na esperança de que a satisfação seja mais duradoura e mais significativa. Ward e Vreese (2011), salientam a definição de consumo orientado para o *status* como o consumo atrelado a compras de moda, viagens de luxo e alimentos *gourmet*. Em face ao exposto, verificamos uma convergência com as opiniões explicitadas pelos entrevistados no que concerne a aquisição de bens: AIPM2, AIPM4, BIP2, BIP3, CIP4.

A identificação com determinados modelos e imagens também é um dos grandes propulsores da sociedade de consumo, já que os indivíduos buscam preencher o seu vazio interior através de receitas prontas, postas à disposição no mercado de consumo como se fossem verdadeiras mercadorias, e, o ato de consumir ser utilizado para substituir o vazio existencial, é percebido através da entrevistada CIP2 (Quadro 23).

Quadro 23: Definições de consumo pelos educadores.

Educador	Fala sobre a definição de consumo	Ponto central
AIPMI	<i>Consumo é gasto e quando se fala em gasto, a gente relaciona só o financeiro, mas a gente está gastando o tempo todo. Gastando combustível, gastando roupa, sapato, tempo, alimento. Nós somos uma sociedade consumista e compete a nós sabermos utilizar esse consumo.</i>	Gastos; consumismo.
AIPM2	<i>Consumo mesmo é a compra excessiva, é a tecnologia que a cada vez que recria, a gente quer comprar, porque as coisas estão melhores, o consumo é tudo aquilo que eu tirei da natureza..</i>	Consumismo; adquirir bens; uso recursos.
AIPM3	<i>(...) adquirir aquilo que você tem necessidade para o dia a dia.</i>	Satisfazer as necessidades.
AIPM4	<i>É adquirir bens, mas não só isso, as coisas naturais também seriam consumo, o que você se apropria seria consumo. A questão do consumo é como você o faz, se é um consumo consciente, ou tem mania de comprar coisas que não utiliza.</i>	Adquirir bens; uso recursos; consumismo.
BIP1	<i>Consumo é tudo aquilo que a gente compra sendo obrigatoriamente para nossa sobrevivência ou não.</i>	Uso recursos.
B1P2	<i>O consumo é você utilizar os materiais que estão disponíveis na natureza, ou sendo já um produto industrializado.</i>	Uso recursos; adquirir bens.
BIP3	<i>Consumo é você usar aquele objeto e o consumo está relacionado à compra e ao descarte dele, e pode ser um consumo sem a compra, pode ser também na forma de doação, mas é a utilização daquilo ali.</i>	Adquirir bens; descarte.
BIP4	<i>Consumo é a prática do ser humano de extrair elementos materiais tangíveis ou intangíveis, para satisfazer suas necessidades naturais, também o que eu acho que é diferente de consumismo, porque o consumismo já é um modelo social de acentuação deste consumo.</i>	Uso recursos; satisfazer as necessidades.
CIP1	<i>Consumo é usar, sugar, gastar, usar, pra mim é isso.</i>	Uso recursos.
CIP2	<i>(...) é o preenchimento da falta que nós temos interiormente, aí a gente acaba colocando coisas no lugar..</i>	Substituir o vazio existencial.
CIP3	<i>É complicado isso porque as pessoas consomem aquilo que não precisam. Então é aquela frase bonita: eu quero, mas eu preciso? Eu estou precisando de fato, ou é uma vontade?</i>	Satisfazer os desejos.
CIP4	<i>Consumo é a gente comprar as coisas.</i>	Adquirir bens.
DIPE1	<i>Eu sou uma consumista alienada, principalmente por roupa, porque eu penso em fazer uma coisa, mas na prática faço outra. Consumo para mim é tudo aquilo que eu preciso, ou não preciso, mas quero.</i>	Satisfazer as necessidades e desejos.
DIPE2	<i>Consumo é justamente tudo aquilo que a gente necessita, o que a gente quer.</i>	Satisfazer as necessidades e desejos.
DIPE3	<i>É você adquirir aquilo que você acha necessário para sua sobrevivência.</i>	Satisfazer as necessidades.
DIPE4	<i>Consumo é tudo aquilo que você quer e pode comprar.</i>	Satisfazer os desejos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Baudrillard (2008) coloca o consumo no mesmo conjunto de regras da linguagem e da cultura, na medida em que afirma ser ele um sistema de troca socializada de signos. Em função do exposto, nas sociedades em que imperam o *marketing* e a publicidade, Slater (2002) afirma que ao adquirirmos um objeto, não compramos apenas o objeto, mas um estilo de vida, que remete a todo um sistema de significados. Essas questões são levantadas pelo educador AIPM2, ao definir consumo e abordar os efeitos da publicidade e o simbolismo do consumo.

Em oposição ao que apregoava a sociedade dos produtores, Colombo, Favoto e Carmo (2008), pontuam que a rapidez em produzir dá espaço a aquisições de bens independentemente



de sua utilidade, passando o consumidor a se relacionar não mais com o atendimento das necessidades reais, mas com as suas “necessidades” sociais. Nota-se que estabelecer o limite entre consumo e consumismo tornou uma tarefa complexa, pois a definição de necessidades básicas e supérfluas está intimamente ligada às características culturais da sociedade e do grupo o qual faz parte. O que é básico para uns pode ser supérfluo para outros e vice-versa. Isso ocorre porque o consumismo promete o que não pode cumprir: a busca da satisfação e da felicidade através da aquisição (e exibição) de uma grande quantidade de bens e serviços.

Seguido neste pensamento, para Bauman (2008), consumismo designa um estilo de vida que fixa padrões de relações inter-humanas, enquanto o consumo é um ato vital para a natureza humana, sempre presente nas sociedades. Identifica-se esta preocupação nesta pesquisa através dos entrevistados AIPMI, AIPM2, AIPM4 (Quadro 19). Se faz necessário refletir para decidir o que, porque, de que forma e de quem se consome. Lembrando que o processo não para no ato de compra de um determinado item, é preciso refletir quanto a forma de uso e também de descarte, evitando dessa forma o desperdício. Em relação ao descarte, foi encontrado esta questão na fala dos entrevistados BIP1 e BIP2 (Quadro 23).

No decurso desta pesquisa, diante de alguns termos utilizados para definir o consumo voltado para o desenvolvimento sustentável, foi proposto o termo “consumo consciente”, pelo entendimento que este conceito é o mais abrangente dentre os que foram elencados. O consumo consciente, como visto ao longo do referencial teórico, se insere no conjunto de práticas e atitudes que consiste no consumo sustentável. O consumo consciente, para o MMA, é o conceito mais amplo e simples de aplicar no dia a dia, através de gestos simples como por exemplo diminuir o desperdício de água e energia, e atentar às escolhas de compra, privilegiando produtos e empresas responsáveis (BRASIL, 2011).

A degradação ambiental atrelada ao consumo consciente, foram uma das preocupações demonstradas pelos entrevistados BIP4, CIP3 (Quadro 24), uma vez que, para atender a demanda da produção e do consumo é necessário retirar matérias primas da natureza. É notório que todo o processo de produzir e transportar materiais, faz uso de energia elétrica e de água, entre outros. Tudo isso, gera emissão de gases poluentes, degradação e devastação ambiental, poluição geral e, conseqüentemente, a destruição de ecossistemas. Porém, essa relação entre consumo e sustentabilidade, vai além da etapa de produção. Com a grande quantidade de opções e a alta tecnologia, cada vez mais os produtos tem menor tempo de vida útil e maior dificuldade de conserto, o que gera um enorme número de resíduo eletrônico.

Quadro 24: Definições de consumo consciente pelos educadores.

Educador	Fala sobre a definição de consumo consciente	Ponto central
AIPMI	<i>Consumo consciente é saber o que consumir e em que vai consumir.</i>	Práticas sustentáveis.
AIPM2	<i>Eu preciso ter uma noção que eu vou utilizar as coisas, mas as coisas vão voltar para a natureza. E como é que essas coisas vão voltar? Eu tirei da natureza tão direitinho, a natureza me ofereceu de uma maneira tão organizada, e eu vou devolver isso de maneira organizada?</i>	Uso dos recursos; descarte.
AIPM3	<i>Você realmente racionalizar, usar o que você precisa, tem necessidade porque tudo que você consome gera um impacto, é uma bola de neve e se você consome demais gera lixo demais, gera impacto demais.</i>	Satisfazer as necessidades; geração de resíduos e impactos.
AIPM4	<i>Consumir aquilo que é necessário, porque a gente pode classificar algumas coisas como necessárias e outros como supérfluas. Mas não quer dizer também que você precisa abrir mão de tudo que é supérfluo às vezes ele vai te trazer alguma forma de prazer, mas tem o exagero.</i>	Satisfazer as necessidades e vontades; motivação hedônica.
BIP1	<i>Acho que ligando com que a gente tá falando até agora, é aquele que se preocupa se aquele produto que está sendo adquirido fez parte do processo que permita que os recursos do planeta não se acabem, se aquela empresa possui ações que promovam algum tipo de mudança no ambiente, e também aquele que é aplicado ao que a gente realmente precisa para viver, para se sustentar.</i>	Sustentabilidade; uso de recursos; satisfazer as necessidades.
BIP2	<i>E o consumo consciente é você ter a noção de consumir somente o necessário, não o excesso somente pelo prazer de ter alguma coisa mais atual, mais moderna.</i>	Satisfazer as necessidades; motivação hedônica.
BIP3	<i>E o consumo consciente é justamente você fazer o planejamento sobre aquilo que você vai utilizar.</i>	Satisfazer as Necessidades.
BIP4	<i>O consumo consciente é exatamente isso, consumir realmente coisas que você vai utilizar para que não se tenha essa lógica de comprar por comprar ou consumir por consumir, entender os danos que isso para nossa sociedade e para o planeta.</i>	Satisfazer as necessidades; degradação ambiental; R's.
CIP1	<i>Consumo consciente é pensar se com certeza eu preciso disso, se tá me fazendo falta, pensar naquilo que você vai comprar.</i>	R's.
CIP2	<i>O consumo consciente é você não ter aquilo que você não precisa, é repensar, perguntar para você mesmo se precisa realmente disso.</i>	Satisfazer as necessidades; R's.
CIP3	<i>E o consumo consciente é justamente você comprar sabendo a forma que você vai usar, e que ao comprar observa se aquilo é durável ou não, vai prejudicar a natureza ou não. É uma coisa que nós não temos essa consciência ainda, não aprendemos isso, mas tem que ter fim, só que não muda do dia para o outro, é uma consciência.</i>	Utilidade e durabilidade do produto; degradação ambiental.
CIP4	<i>Consumo consciente é comprar só o que precisa.</i>	Satisfazer as necessidades.
DIPE1	<i>(..)vai totalmente contra aquilo que eu faço, então, se nos lugares que já estou habituada comprar roupa, se houvesse dessas grandes marcas a disponibilização de roupas feitas com toda a consciência, acho que eu compraria independente de preço.</i>	Satisfazer as vontades.
DIPE2	<i>Consciente seria aquilo que a gente realmente precisa.</i>	Satisfazer as necessidades.
DIPE3	<i>O consciente é você adquirir aquilo que realmente precisa para sua sobrevivência.</i>	Satisfazer as necessidades.
DIPE4	<i>Às vezes, você tem até consciência, mas você não pratica, então do que adianta a consciência?</i>	Práticas Sustentáveis.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Existe a crença de que o crescimento e o desenvolvimento econômico podem continuar indefinidamente no mesmo ritmo, desde que ocorram modificações tecnológicas. Entretanto, Layrargues (1997) questiona este fato, uma vez que por mais que as tecnologias modernas se adequem a esta premissa, permanece a dúvida sobre a possibilidade de ocorrência de mudanças sociais e culturais que acompanhem voluntariamente estas transformações. Neste sentido, a utilidade e a durabilidade do produto foram pontuadas pela entrevistada CIP3 (Quadro 20).

Ainda que o entendimento de 69% dos entrevistados a respeito do consumo (Quadro 24), esteja intrinsecamente relacionado a satisfação das necessidades, ou das vontades (AIPM3, AIPM4, BIP1, BIP2, BIP3, BIP4, CIP2, CIP4, DIPE1, DIPE2, DIPE3), Bauman (2008), defende que mesmo há muito tempo deixou de ser apenas um meio para esta satisfação. O consumo deixou de ser simplesmente um mero reflexo da produção e passou a ser elemento fundamental da própria reprodução social. Pode-se falar então em cultura de consumo, contexto no qual ele vai além da simples apropriação da utilidade de uma mercadoria, e atinge a capacidade de ser um agente de produção e reprodução da própria cultura e da sociedade.

Ainda citando Bauman (2008), sobre comportamento do consumidor, enfatiza a relação existente entre o indivíduo e a mercadoria, em que o primeiro depende do segundo, oferecendo uma espécie de segurança ao sujeito. Por esta razão, declara que a satisfação do consumidor nunca será completa, pois o consumo depende desta negação e do não atendimento de suas necessidades. A partir do momento em que uma necessidade é satisfeita, surge outra, em um ciclo contínuo e ininterrupto.

Engel, Blackwell e Miniard (2005) pontuaram o comportamento do consumidor como um processo de tomada de decisão, integrando produto, consumidor e ambiente. Desta maneira, deduz-se que o consumo não é uma atividade neutra, individual e despolitizada. Ao contrário, trata-se de uma atividade que envolve a tomada de decisões políticas e morais praticamente em todos os momentos em que se realiza o consumo de bens ou serviços.

A motivação hedônica relacionada ao conceito de consumo consciente foi assinalada como ponto central na fala de dois entrevistados (AIPM4, BIP2), conforme Quadro 20. Este pensamento está em consonância com Lipovetsky (2004), uma vez que para autor, encontramos na era do hiperconsumismo, em que as pessoas consomem cada vez mais em função de fins, gostos e critérios individuais, e em razão disso, as motivações privadas superam, e muito, as finalidades coletivas. Nesse sentido, a sociedade de consumo atual é principalmente, emocional e subjetiva, quando os indivíduos desejam objetos para viverem experiências de realização da individualidade e não meramente por sua utilidade ou necessidade (LIPOVETSKY, 2004). Ele deseja o conforto psíquico, e busca na afirmação subjetiva a fonte

para tal conforto. O antigo consumo baseado na ostentação (VEBLEN, 1988) dá lugar ao consumo experiencial, o consumo *para o outro* dá lugar ao consumo *para si*.

Ao nosso redor temos diversos problemas ambientais, como enchentes (causadas pelo entupimento de bocas de lobo com resíduos), crise hídrica (decorrente do mau uso da água) ou problemas respiratórios. Ao repensar o consumo, nota-se que os danos que são causados ao meio ambiente refletem não só em questões financeiras, mas também as que estão relacionadas com o bem-estar. Nesta perspectiva, a política dos Rs surgiu para conscientizar e buscar a redução dos impactos no meio ambiente. E para reforçar esta política, a Lei Federal nº 12.305/10, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), esclarece que a responsabilidade pelo ciclo de vida de qualquer produto é de todos: poder público, fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes e cidadãos (BRASIL, 2010).

Em consonância com o exposto acima, a preocupação com as práticas sustentáveis, uso dos recursos, geração de resíduos, impactos e descarte, como também a política dos Rs (Quadro 24), foram pontos recorrentes nas falas dos entrevistados (AIPM1, AIPM2, AIPM3, BIP1, CIP1, CIP2, DIPE4).

#### 4.2.4.4. Educação para o consumo

Existe a necessidade de compreender que, apesar dos grandes avanços tecnológicos que ocorrem na atualidade, ainda não é possível sobreviver em um meio artificialmente elaborado, e neste contexto, é premente a necessidade da mudança de comportamento. Para o desenvolvimento sustentável ser alcançado depende de planejamento e do reconhecimento de que os recursos naturais não são inesgotáveis. Neste sentido, a ECC foi compreendida como formadora de consciência para um consumo mais racional, em consonância com Ramos (1996), que em seu discurso entende que através da EA, busca-se formar cidadãos ambientalmente conscientes, com a conseqüente mudança para hábitos ecologicamente corretos, em consonância com os entrevistados: AIPM1, AIPM3, BIP2, BIP3, BIP4, DIPE1, DIPE2, DIPE3, DIPE4 (Quadro 25).

No processo de formação de nova consciência voltada para a preservação do planeta, a ECC torna-se uma necessidade premente, com a conscientização sobre a importância de novos hábitos de consumo. Destarte, pode-se inferir que, grande parte dos problemas ambientais presentes, são fruto dos padrões impostos pela economia de mercado e difundidas pelos meios

de comunicação, a qual impõe um estilo de vida insustentável e inalcançável para a maioria. Esse consumismo é percebido na fala dos entrevistados: AIPM2, CIP1, CIP4 (Quadro 25).

Nesta mesma linha de raciocínio, o consumo conspícuo, segundo Veblen (1988) tende a induzir a exploração desmedida dos recursos naturais para alimentar a produção de bens supérfluos, contribuindo dessa forma para gerar impactos ambientais, sendo um antagonista da sustentabilidade. É recorrente na obra de Veblen o discurso sobre a institucionalização de hábitos e valores. Este conceito foi abordado pelos entrevistados BIP1, BIP2, CIP4 (Quadro 25).

Na concepção utilitarista, quando abordam a natureza como fonte de recursos úteis ao homem, está embutida uma visão dualística (homem X natureza.). Nesse sentido, percebe-se apenas a noção fragmentada e descontextualizada, que é passada através dos currículos e da mídia os quais utilizam uma abordagem naturalista e utilitarista do meio ambiente, ou seja, a natureza é vista apenas como fonte de recursos para a satisfação das necessidades. Este conceito está na contramão das políticas dos Rs, assinalada pela entrevistada AIPM4 (Quadro 25). Denegri, Martinez (2004), pontuam ser fundamental que crianças e jovens compreendam o mundo econômico, para uma tomada de consciência, que diz respeito a finitude dos recursos naturais, as estratégias cada vez mais sofisticadas do *marketing*, e, ao uso consciente do crédito.

Percebe-se no discurso dos entrevistados, como pontuado em capítulos anteriores, referências à diferença existente entre as gerações. Isto pode ser percebido pelo exposto na fala dos entrevistados AIPM3, DIPE4, como também, a influência familiar, na visão das entrevistadas CIPE2, CIPE3 (Quadro 25). Ainda, fazendo inferências a respeito do comportamento dos jovens, Wray-Lake et al. (2010) afirma que as mudanças nas atitudes dos adolescentes são marcadores importantes da transformação social a longo prazo, uma vez que os mesmos são colocados como agentes ativos na proteção do meio ambiente. A entrevistada CPI2 acredita que: *“Primeiro ano é mais fácil porque eles ainda abraçam, o professor é um herói e o que fala tem força. Mas, é bem mais difícil alcançar o adolescente.”*

Quadro 25: Definições de educação para o consumo pelos educadores.

Educador	Fala sobre a definição de educação para o consumo consciente	Ponto central
AIPMI	<i>Comprometimento nosso de agora é está fazendo o melhor para a educação, tentando dar uma sustentabilidade para que eles possam mesmo se aproximar do saber.</i>	Formar consciência.
AIPM2	<i>Buscar um equilíbrio é muito complicado, porque a gente sabe que o melhor é viver de uma maneira que consumíssemos somente aquilo que precisamos, tem muito que vem do professor, tem muito que a gente constrói mesmo.</i>	Consumismo.
AIPM3	<i>É uma questão de direcionamento, de reflexão que tem que ser feita com os jovens e a gente pertence a uma outra geração e consegue raciocinar. O jovem, a criança, que já vem inserida neste mundo diferente que estamos vivendo, de uma nova era, que já está inserida no consumo, é uma geração que precisa ser alertada, avisada, conscientizada.</i>	Gerações; formar consciência.
AIPM4	<i>A gente trabalha muito isso aqui na escola. Até esse projeto do dia D é em cima dessa questão, aquilo que não serve para mim pode servir para outra pessoa, eu não preciso descartar.</i>	R's.
BIP1	<i>Eu acho que na verdade o consumo está ligado a tudo, ao tênis que o usam, a roupa que eles usam, o consumo da cantina, material escolar, material administrativo, material de higiene, limpeza, passa por tudo isso.</i>	Status.
BIP2	<i>Na verdade, eu acho que é incutir na cabeça das pessoas o consumo daquilo que é necessário, e não o consumo exacerbado, somente pelo preciosismo de ter alguma coisa, de ter um mais atual, o modelo mais novo. Enfim, é você conscientizar o uso dos materiais de forma consciente, de forma necessária.</i>	Formar consciência; status.
BIP3	<i>É justamente criar o hábito das pessoas pensarem antes de consumir.</i>	Formar consciência.
BIP4	<i>(...) se a escola é a instituição que tem como principal objetivo formar para a cidadania, e nós vivemos numa sociedade que consome, educar dentro da escola para o consumo é conscientizar o aluno dos limites e das contradições essencialmente.</i>	Formar consciência.
CIP1	<i>A gente tem uma geração muito consumista, não só as crianças. Também somos muito consumistas. Isso tem que ser trabalhado porque estamos vendo tantos desastres ecológicos acontecendo por conta de consumismo.</i>	Consumismo.
CIP2	<i>A ECC é uma necessidade que infelizmente já tinha que vir de casa.</i>	Influência familiar.
CIP3	<i>Nós somos uma gota no oceano, quem vai ganhar mesmo é em casa, que a mamãe compra, que o papai compra. Nós somos uma gota no oceano, mas já somos uma gota.</i>	Influência familiar.
CIP4	<i>Vivemos numa sociedade consumista compulsória. O celular não tem nem um ano, mas trocou o modelo, preciso de um celular novo. Então hoje você já vê nas crianças essa necessidade. Desde pequenininho já estão crescendo com isso de ter que comprar, e às vezes não precisam.</i>	Consumismo; status.
DIPE1	<i>A própria secretaria exige que a escola faça controle de consumo, e justamente consumo consciente. Então, quando vem algumas ações e orientações a gente abraça, divulga para o grupo e busca cumprir porque são ações que a escola precisa fazer.</i>	Formar consciência.
DIPE2	<i>Pode sim porque os alunos não têm noção de que pequenos gestos podem gerar impactos e, então, quando percebem na prática como acontecem se sentem até estimulados.</i>	Formar consciência.
DIPE3	<i>É você trabalhar o indivíduo para que ele tenha consciência do que realmente precisa.</i>	Formar consciência.
DIPE4	<i>E quando a gente fala de consciência ambiental e sustentabilidade, eu acho que a coisa se perde também, porque eu não acho que seja tarefa só da escola (..) a educação vem de uma geração, você tem que ir mudando aos poucos, você não consegue mudar todo mundo de repente.</i>	Formar consciência; geração.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

De acordo com Geller (2002), tratando-se dos hábitos, uma vez que se aprenda o que fazer, o comportamento entra num estágio auto direcionado que, depois de seu desempenho frequente e consistente ao longo do tempo, passa a ser automático. Quando indagados se a ECC promovida pela IE pode estimular o consumo crítico, há opiniões favoráveis como a do entrevistado BIP4 *“(...) eu acho que a escola é um ambiente de socialização, de relação dialética, de produção de conhecimento entre alunos/professor. Tenho certeza que a escola transforma hábito e um desses hábitos, dessas práticas, é justamente o consumo. ”*

Foi encontrado também um outro ponto de vista levantado pela entrevistada BIP3, no qual diz respeito a sedução proporcionada pela mídia ser um fator que dificulte essa mudança de hábito: *“No momento em que a gente fala, eles percebem sim. O problema é saber o quanto que isso é internalizado por eles, até por conta das propagandas serem chamariz em prol do consumo, fica difícil você competir com isso. Muitas vezes é um impacto imediato, que dura pouco tempo. ”*

Para Bernardes, Pietro (2010), os conteúdos tradicionais só farão sentido para a sociedade e para quem os ensina e estuda, se estiverem integrados em um projeto educacional abrangente de transformação, a começar pelo ambiente escolar, envolvendo a comunidade e os funcionários, repensando o espaço físico e a administração escolar, as práticas docentes e a participação discente, isto é, discutindo toda a dinâmica de relações que se estabelecem no ambiente que nos cerca. Neste sentido, a entrevistada DIPE1:

*(...) eu acho que a gente está muito presa a questão teórica, escola tradicional tem isso. O aluno não consegue entender para que ele está aprendendo aquilo. Por isso que eu falei que teria que ser uma aula teórica e uma prática, para entender a empregabilidade daquilo que ele está aprendendo em sala de aula.*

### 4.3. ATIVIDADES, ATITUDES NA EDUCAÇÃO QUE CONTRIBUEM PARA A PROMOÇÃO DO COMPORTAMENTO PARA O CONSUMO CONSCIENTE

#### 4.3.1. Práticas Escolares

Quando indagados a respeito da época em que implementam a EA, os professores são unânimes em afirmar que, desde que começaram suas atividades nesta profissão. De acordo com a entrevistada AIPM3: *“Desde sempre tem um projeto na escola focado nesta área, por isso a gente trabalha bem essa questão ambiental nas turmas, paralelo, dentro da escola, a*

*gente aborda as questões que estão dentro do nosso PPP<sup>8</sup>.” O entrevistado BIP2 relata: “Comecei a lecionar no ano de 2009, desde sempre faço EA.” A entrevista CIP1 esclarece: “Apesar do não ter um espaço com árvores, o espaço verde a gente sempre, sempre implementamos a EA.” E, por fim, a entrevistada DIPE1 esclarece que: “Eu acho que antes da data da PNEA, poderia até existir na escola, (...) mas não aos moldes do que é feito hoje. Acho que a questão ambiental, econômica e ecológica é tratada de forma muito superficial, a gente não encara isso como uma coisa para o futuro”.*

Para os PCNs, a organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento (BRASIL, 1997). Entretanto, Guimarães (2007) observa que a EA comumente praticada reproduz a ideologia e os valores do próprio sistema no qual estamos inseridos. Esta fala se dá, no sentido em que para o referido autor, na maioria das vezes, está EA está limitada a práticas e iniciativas pontuais, visualizadas através de projetos em escolas, comunidades, unidades de conservação, meios de comunicação, empresas, como por exemplo, a coleta seletiva de lixo, o plantio de mudas de árvores e a realização de semanas ambientais. Estas práticas encontram-se quase sempre descontextualizadas da realidade socioambiental em questão.

Ao realizar a pesquisa, o que pode ser coleta através das entrevistas e observações realizadas, está em consonância com o referencial teórico no sentido que os projetos desenvolvidos são em sua maioria pontuais (Quadro 26). Cita-se como por exemplo, os que são relacionados a poluição hídrica, devido à proximidade com o rio Paraíba do Sul, e a poluição do solo e do ar, devido a indústria siderúrgica local. Entretanto, foi observada também a incidência de um projeto que é realizado no decorrer de todo o ano letivo, com continuidade nos anos seguintes. Este projeto é denominado “Sábado na Escola”, que é comum a toda rede pública municipal, mas que na IE pesquisada, trabalha exclusivamente o tema ambiental.

---

<sup>8</sup>Projeto Político Pedagógico – PPP.



Quadro 26: Principais projetos desenvolvidos pelas IEs.

IES	Projetos	Entrevistado	Fala sobre os projetos
AIPM	Dia D: semestralmente, os alunos são convidados a doarem os itens em bom estado que não utilizam mais e depois são expostos e doados a comunidade do entorno.	AIMP1	<i>É justamente uma preocupação com o consumo. Os alunos não se importam com marcas, a gente orienta e conversa. E com esse projeto, os alunos e professores, todos da escola são motivados a trazerem o que não usam mais como roupas, brinquedos colocados na quadra e os alunos estão convidados a retirar o que quiserem para levar para casa.</i>
	Sábado na Escola: atividades de compostagem e cuidados da horta, que distribui depois os adubos para os professores e alunos.	AIPM4	<i>(...) é um projeto que em média 20 alunos participam. Eles se inscrevem e começa em março. E aí a gente trabalha com a horta dentro de três conceitos, a apreciação do ambiente, a utilização consciente e a conservação. Não só do ambiente maior, mas também em sala de aula, escola, do espaço onde eles vivem. Os alunos acabam sendo multiplicadores.</i>
BIP	Café orgânico.	BIP4	<i>Uma das questões ambientais que atrapalha a ideia da sustentabilidade, o uso de agrotóxico, então todos os anos com as turmas de 3º ano, nós realizamos um café só com produtos orgânicos para que possa aproximar esta discussão do dia a dia deles.</i>
	EDUCAP – feira pedagógica.	BIP2	<i>São escolhidos vários temas para serem trabalhados pelas turmas, e elas criam um trabalho em uma sala de aula e destes temas existem temas relacionados ao meio ambiente. Mas não são todas as turmas que trabalham com o tema, é como se fosse uma feira educacional, só que multidisciplinar e tem vários conteúdos sendo desenvolvidos.</i>
CIP	Plantio de árvores nas margens do rio Paraíba do Sul, realizado uma vez ao ano.	CIP1	<i>Nós temos um trabalho de um professor de geografia, faz todo ano plantio de árvores na Beira Rio, essa é a forma como vem trabalhando essa questão do meio ambiente com os alunos.</i>
	Projeto óleo.	CPI1	<i>Todo ano a gente faz o projeto do óleo do recolhimento do óleo e a produção de sabão com ele.</i>
DIPE	Projetos temáticos propostos pela Secretaria Estadual de Educação.	DIPE1	<i>(...) agora a gente tem por exemplo a orientação de trabalhar com arbovirose. Tem um professor usando garrafa PET para fazer armadilha de pegar mosquito da dengue. A gente ensina como fazer, como descartar, e temos histórico de alunos que já tiveram dengue. Então a escola se propõe a seguir o currículo e as determinações e as sugestões que na maior parte vezes são as mesmas atividades que são sugeridos no calendário todos os anos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Se faz importante destacar que os PCNs são referências para elaboração dos projetos pedagógicos de cada instituição escolar, e que estas gozam de relativa autonomia para definir a forma de incorporar tais diretrizes. Entretanto, tal prática não foi encontrada em nenhuma das IEs pesquisadas, na medida em que, segundo o relato da entrevistada DIPE1, nos projetos desenvolvidos, tanto o professor quanto a IE tentam seguir o que vem determinado pela secretaria de educação. Outros projetos desenvolvidos nas disciplinas podem ser visualizados no Quadro 27.

As aulas, em geral, apresentam formato expositivo, e a maneira como os projetos são propostos é definida, em conjunto, envolvendo a direção, coordenação e professores.

Quadro 27: Outros projetos desenvolvidos nas disciplinas.

Entrevistado/ Disciplina	Fala sobre os projetos
AIPM2 Geografia	<i>Trabalho mais com fatos que ocorrem na nossa realidade, que tem mais apelo ao meio ambiente. Este ano tem a tragédia de Brumadinho, o assunto que estou desenvolvendo com os meus oitavos anos sobre solo, então não tem como não tratar esse assunto.</i>
AIPM3 Português/Inglês	<i>(...) a gente complementa os projetos com uma produção textual e reflexão do aluno, trazendo a notícia em que vai trabalhar também a paráfrase da notícia.</i>
AIPM4 Biologia	<i>Todo bimestre quando eu faço meu planejamento anual eu já penso em um projeto por bimestre, vejo que esse conteúdo é legal para trabalhar isto ou aquilo, então eu gosto muito de trabalhar com projetos.</i>
BIP2 Biologia/Química	<i>Abordo sempre o tema consumo na minha disciplina, a gente fala principalmente da forma de descarte, dou aula de química também. Então, a gente fala dos produtos químicos, dou aula em laboratório, falo do prejuízo e dos benefícios de descartar da forma correta e da forma errada.</i>
BIP3 Biologia/Química	<i>Quando falo de solo, a gente fala sempre da composteira que dá para fazer caseira, então é um projeto. Algumas vezes dá fazer a composteira outras não por uma questão de tempo mesmo. Mas falamos também da questão do consumo consciente, principalmente de roupas.</i>
BIP4 Sociologia	<i>Desenvolvo projetos pedagógicos em sala de aula e, não tem nenhum projeto extra-curricular sobre a temática de sustentabilidade. Não que eu não queira, acho que no futuro a gente pode desenvolver sim.</i>
CIP2 Psicóloga	<i>(...) sim, os projetos estão no material didático. É voltado para isso, nós temos a feira cultural e todo ano tem o tema sustentabilidade e meio ambiente.</i>
CIP3 História	<i>Tem vários projetos nos livros. Geralmente os projetos são discutidos em grupo. No início do ano já faço o que vai ser feito durante o ano.</i>
CIP4 História	<i>Eu ainda não pensei sobre isso porque comecei agora na área.</i>
DIPE2 Biologia/Química	<i>Aqui nessa escola já trabalhei com o uso racional da água e alimentação saudável, visando as sobras de alimentos.</i>
DIPE3 Português	<i>Não desenvolvo projeto próprio, a não ser quando a escola propõe alguma coisa, mas na minha área projeto específico não tenho.</i>
DIPE4 Física	<i>Próprio não, só quando a escola pede. Nós já fizemos aqui sobre o lixo e reciclagem.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019)

#### 4.3.2. Transversalidade

Os PCNs (Brasil, 1997, 1998) reconhecem a EA como uma temática a ser inserida no currículo de modo diferenciado, não se configurando como uma nova disciplina, mas sim como um tema transversal. Ainda que exista esta recomendação, de acordo com a Lei Municipal 5.392/2017, no parágrafo 1º, do primeiro artigo diz que: “Fica instituído no Município de Volta Redonda, na forma estabelecida nesta Lei, que a Educação Ambiental será implantada como matéria específica” (VOLTA REDONDA, 2017). Essa particularidade, no entanto, não foi identificada no estudo em questão, nas escolas municipais visitadas.

Na IE denominada DIPE, a EA é trabalhada através de um currículo básico - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi implantada em dezembro/2017, e deixa explícito os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem observados

obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017). A BNCC já propõe a interdisciplinaridade e transversalidade.

A PNEA, estabelece em seu artigo 10º que a EA deve ser desenvolvida como uma “*prática educativa integrada, contínua e permanente*” em todos os níveis e modalidades do ensino formal, mas não como disciplina específica incluída nos currículos escolares (BRASIL, 1999). Esta realidade não foi encontrada em todas as IEs pesquisadas, uma vez que alguns entrevistados relataram que não realizam a EA em suas disciplinas. Isso se confirma através da fala da entrevistada DIPE4: “*Só faço quando a escola pede. (..) às vezes você quer fazer o projeto, mas aí demanda dinheiro, e eu não tiro do meu para botar na escola pública. A questão é por causa do governo mesmo, então eu não compro um giz para escrever no quadro, se não tiver eu não escrevo*”.

Sobre a inclusão do tema ambiental na área específica de cada professor, foi consenso na IE denominada AIPM, que é realizada uma adequação, dependendo do tema específico de cada disciplina. Este fato é evidenciado no relato da entrevistada AIPM1: “*Para incluir o tema nas diversas áreas, de acordo com os conteúdos de cada disciplina, os conteúdos serão trabalhados e vão fazer uma ponte entre eles e a questão ambiental, que no caso, está inserida no projeto da escola*”. Em contrapartida, a entrevistada CIP3 coloca: “*A gente não respeita como pessoa, não vai respeitar o ambiente. É muito complicado tentar colocar alguma coisa para os alunos, se eles não têm o hábito em casa. Aí, nós não vamos nem falar mais de sustentabilidade, estamos falando de educação formal e de família*”.

Bonfim (2009) ressalta que ocorre uma dificuldade de diálogo entre as Ciências Sociais e Naturais, fragmentando-se os saberes, o que constitui um obstáculo para a interdisciplinaridade e transversalidade na educação. Pode-se perceber através do relato da entrevistada DIPE1, que o acima exposto é uma realidade encontrada nesta pesquisa: “*a gente procura fazer a transversalidade, mas nem sempre consegue. Estudei com um professor de Filosofia que ensinava que o ser humano está ficando fragmentado, e quando quer fazer esse retorno para linkar as coisas e as pessoas, começa a ter dificuldade para ligar*”. O entrevistado BIP1 expõe: “*Na verdade, a gente contempla mais as disciplinas de Sociologia e Filosofia, os estudos são mais aplicados a essa área, como projetos interdisciplinares*”.

### 4.3.3. Temas Locais

Há um consenso entre educadores de não seguirem fielmente os PCN's. Pelo contrário, há o incentivo aos mesmos para serem críticos com os documentos lidos, especificamente as propostas generalizadas que desconsideram a diversidade local (SATO, 2001). Neste sentido, sob a denominação de Temas Locais, os PCNs pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola (BRASIL, 1997). Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, este poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais.

Diante deste quadro, os temas ambientais locais aparecem nas aulas conforme sinalizaram os entrevistados, mesmo porque fazem parte do conteúdo programático da IE. Os mais abordados pelos professores têm relação com o rio Paraíba do Sul, e com a poluição do ar devido a siderúrgica que atua na cidade (Quadro 28). Nota-se a ausência de temas referentes à educação para o consumo.

Quadro 28: Temas locais trabalhados nas IEs.

Entrevistado	Fala sobre temas locais	Ponto central
AIPM1	<i>Às vezes as pessoas pensam que o cuidado com a natureza, com a preservação é apenas no ambiente físico, como água, ar, solo. Não percebem que o espaço em que o aluno está inserido e o que eles têm em casa, tudo isso é questão ambiental.</i>	Ser humano e seus locais de convivência como parte do meio ambiente.
AIPM2	<i>Tento colocar com os alunos que a gente tem noção que o meio ambiente é a Mata Atlântica lá fora. Só que não, a sala de aula é o meio ambiente, eu faço parte do meio ambiente, cada ação que tem aqui dentro ela influencia o meio ambiente do outro, e a minha própria vivência.</i>	Ser humano e seus locais de convivência como parte do meio ambiente.
AIPM3	<i>O rio Paraíba é uma questão que a gente trabalha muito.</i>	Rio Paraíba do Sul.
AIPM4	<i>A gente fez uma vez a do rio Paraíba com os alunos. Eles puderam fotografar o lixo, o esgoto até da CSN, a qualidade do ar. Fizemos discussão também que não dá para colocar toda a culpa na CSN, porque também é importante para a economia.</i>	Rio Paraíba do Sul; CSN; poluição do ar; poluição do solo; economia local.
BIP1	<i>Sobre a questão específica da CSN, a gente acabou falando sobre a problemática da indústria inserida no meio urbano. Agente falou não só sobre a montanha de escória, mas a poluição de um modo geral, sobre as águas do rio e a ligação disso com o desenvolvimento econômico. É muito complicado quando fala muito mal da CSN, mas o pai do meu aluno trabalha lá. Então, linkamos muito e essa questão ecológica com o desenvolvimento econômico, para entender os são os limites e até onde a gente pode ou não pode trabalhar com essa questão.</i>	CSN; Rio Paraíba do Sul; poluição no geral; economia local.
BIP2	<i>Eu uso bastante, até mesmo porque eu tenho experiência aqui de fazer parte do Conselho gestor da Floresta da Cicuta. Então, estas questões ambientais relacionadas a unidade de conservação, manejo bacia hidrográfica, costume falar bastante para eles porque é uma coisa dá para visualizar muito nitidamente, para os alunos que estão aqui da região é palpável.</i>	Rio Paraíba do Sul; Floresta da Cicuta.

Quadro 28: Temas locais trabalhados nas IEs. (*Cont...*)

BIP3	<i>A gente costuma trabalhar com isso, até porque está dentro do conteúdo.</i>	Material didático.
BIP4	<i>Sim, principalmente quando são temáticas que estão sendo debatidas, por exemplo, questão da poluição da CSN, que são coisas mais locais e fazem parte da convivência deles, para não ficar muito abstrato conciliar isso com a matéria.</i>	CSN.
CIP1	<i>O professor de Geografia, em conjunto com os alunos, trabalha essa questão plantando mudas na Beira Rio.</i>	Rio Paraíba do Sul.
CIP2	<i>No meu caso não.</i>	-
CIP3	<i>A CSN é uma grande poluidora desse ambiente. Por exemplo se chover agora para sentir um odor, mas é a CSN jogando coisas no rio.</i>	CSN.
CIP4	<i>Ainda não, é o meu primeiro ano.</i>	-
DIPE1	<i>Teve um projeto aqui sobre a água que a gente pensou até a nível de rio Paraíba, mas são ações que terminam, não tem uma continuidade.</i>	Rio Paraíba do Sul.
DIPE2	<i>Existe orientação da escola, depende do trabalho que é proposto do tema especificamente.</i>	Material didático.
DIPE3	<i>Como no meu caso é a língua portuguesa, de acordo com o conteúdo dá para encaixar a realidade do ambiente local dentro de algum conceito, alguma característica, alguma discussão, e em Volta Redonda tem bastante assunto.</i>	Material didático.
DIPE4	<i>Abordo questões dentro do tema que estou trabalhando, que já estão implícitos no material.</i>	Material didático.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

#### 4.3.4. Questões relacionadas ao consumo no ambiente escolar

A educação acontece de duas formas, a informal ou formal, podendo ser em IEs ou através do convívio familiar, em que cada indivíduo carregara seus valores, crenças, regras e limites de acordo com suas ideologias (CUNHA e SANTOS, 2012). Logo, a educação formal realizada nas escolas acaba por ser reprodutora da sociedade e de suas demandas e necessidades. Quanto às questões que estão relacionadas ao dia a dia escola e que podem ser relacionadas ao consumo, foi realizada uma compilação das entrevistas demonstrada no Quadro 29.

Sobre as questões relacionadas à utilização de metodologias que transformem conhecimento em ação, Sampaio e Wortmann (2004) oferecem críticas aos temas trabalhados nas escolas em que as atividades se limitam a estimular apenas a reutilização e reciclagem, através da confecção de trabalhos artesanais a partir de sucata e do incentivo a venda de lixo reciclável. O consumo trabalhado dessa forma acaba restrito ao problema do lixo, enfocando a necessidade de redução na produção de resíduos.

Para os entrevistados, a visão de consumo das famílias se faz presente no ambiente escolar. Consegue-se perceber o que é vivenciado pelos jovens no lar, via comportamentos dos mesmos nas IEs, tanto positiva quanto negativamente, uma vez que não é visto por exemplo, alunos questionando sobre onde descartar a garrafa PET, os guardanapos, nas IEs que não realizam a coleta seletiva.

Foi exposta, também, através de relatos (Quadro 29), a percepção de mudanças em comportamentos dos alunos, proporcionando inclusive mudanças de hábitos nas famílias dos mesmos, questão, no entanto, não comprovada no estudo. Tal fato, no entanto, contraria o encontrado por Legault e Pelletier (2000), que do ponto de vista da promoção de atitude, observaram que o impacto de um programa ambiental nas atitudes das crianças e dessas, na atitude de seus pais, foi relativamente limitado.

Ao serem questionados sobre a atitude dos jovens, o entrevistado BIP1, pela sua percepção, observa que há aqueles que se preocupam com a questão ambiental, mas em contrapartida, há também aqueles que não se preocupam. Ainda sobre este assunto, a entrevistada CIP3 relata que, sob sua percepção, é mais produtivo trabalhar com crianças dos ciclos iniciais, porque são mais receptivas. Zsoka et al. (2013), no entanto, salientam que os efeitos da EA sobre comportamentos são índices complexos para serem medidos de maneira confiável. Isso justifica, para os autores, a concentração em estudos para analisar conhecimentos, atitudes e padrões de comportamento e suas relações (como é o caso desta pesquisa).

Quadro 29: Questões relacionadas ao consumo no ambiente escolar.

Entrevistado	Fala dos entrevistados	Ponto central
AIPM1	<i>(...) existe um plano na prefeitura, tem a quantidade certa a ser colocada no prato para evitar o desperdício. Mas, devido a educação, acaba desperdiçando. Então percebo nesta questão e no material didático, quando vejo eles arrancando folha do caderno, amassa e joga fora. A gente por exemplo, pede para que o professor oriente o aluno, que isso gera um desperdício.</i>	Escassez dos recursos naturais.
	<i>(...) a professora de matemática fez um trabalho pedindo que eles trouxessem contas de luz e de água de suas casas, e ela ensinou a fazerem o cálculo do consumo. Depois ela fez uma entrevista com os pais. Então as próprias crianças eram multiplicadoras, e fechava com uma palestra, a própria Light veio na escola e o engenheiro explicou para eles o que é o watt, como gasta e como é o consumo de água.</i>	Transformar conhecimento em ação; visão de consumo das famílias.
AIPM2	<i>Até os próprios professores da escola também começam aquela mudança postura depois que começou a ter o projeto ambiental os próprios professores da escola começaram a ter horta em casa, a gente pensa que só que o aluno precisa de transformação a gente também precisa.</i>	Transformar conhecimento em ação.
AIPM3	<i>A escola é uma instituição formadora de opinião para que essas crianças e adolescentes sejam cada dia mais sustentáveis, sejam mais defensores da sustentabilidade. Você pode consumir, mas o consumo tem que ser pensado e são coisas bem próximas. E no meu entender, todos os atores estão envolvidos na educação para o consumo quais os tios, avós, os educadores e os governantes.</i>	Atitudes dos jovens.
AIPM4	<i>Eu sempre converso com isso também com os pais nas reuniões porque o primeiro ponto é a ostentação, seja telefone, pela roupa, pela mochila. Não há necessidade de eu trocar a mochila todo ano se a prefeitura tem uma, eu tenho que trocar, comprar outra. A mochila foi assim, uma das experiências de maior desperdício que já vi, mochila nova no lixo, aquilo me deixou tão desesperada que eu pensei: a prefeitura gasta um dinheiro, que na verdade é nosso, compra uma mochila e vocês jogaram no lixo.</i>	Atitudes dos jovens; visão de consumo das famílias.
BIP1	<i>(...) eu fico com muito medo de generalizar. Eu vejo que tem sim, casos de jovens que não se preocupam com o amanhã. Mas vejo também alguns jovens, por conta da família que de repente já trabalhou isso desde criança, ou pelo nosso trabalho mesmo que é desenvolvido, que tem sim essa consciência, sabem que não pode desperdiçar.</i>	Escassez dos recursos naturais; visão de consumo das famílias.
	<i>Eu vejo é que cada vez que a gente trabalha essa temática em sala de aula, é solicitado aos alunos que exerçam isso dentro de suas casas, dentro de uma escolinha, dentro de uma igreja que estiver inserido no ambiente que ele estiver que seja trabalhado. E como feedback, a gente colhe que, as famílias realmente mudam alguns hábitos de acordo com que os alunos chegam em casa dizendo: olha, eu aprendi que a gente não deve fazer este tipo de ação, que o lixo deve ser separado e não posso jogar de uma maneira qualquer na rua, e que Volta Redonda dispõe de coleta seletiva. E aí eles descobrem qual dia passa o caminhão da coleta e aprende a fazer, então se torna uma prática dentro do lar e a gente tem colhido isso como retorno.</i>	Atitudes dos jovens; transformar conhecimento em ação.
BIP2	<i>Trabalho prática quando o aluno sai do âmbito de aula e passa a visualizar aquele conhecimento na prática, consegue absorver isso melhor. Acredito que a EA trabalhada de forma prática, com projetos de ação de conscientização possui uma eficiência maior, é o que muda comportamento.</i>	Transformar conhecimento em ação.
BIP3	<i>Os alunos são de uma geração está muito acostumado ao consumo principalmente consumo de tecnologia. Então, quando a gente aborda principalmente isso, fica muito difícil eles compreenderem esse significado.</i>	Atitudes dos jovens.
BIP4	<i>Eu acho que a escola é um ambiente de socialização de relação dialética de produção de conhecimento entre alunos, professor. Tenho certeza que a escola transforma hábito e um desses hábitos, dessas práticas é justamente o consumo.</i>	Transformar conhecimento em ação.
CIP1	<i>(...) a gente tem uma geração muito consumista, não só crianças, nós também somos muito consumistas. Acho que isso tem que ser trabalhado porque a gente está vendo tantos desastres ecológicos acontecendo por conta de consumismo. Acho que tem como planejar, para fazer que isso se torne parte da nossa vida, da nossa vivência.</i>	Transformar conhecimento em ação.

Quadro 29: Questões relacionadas ao consumo no ambiente escolar. (Cont...)

	<i>A gente não tem uma disputa, para ver quem tem marca melhor. As crianças que têm situações boas usam, mas, não é uma coisa que é perceptível. É uma escola pequena, a gente faz esse trabalho que não fala em desigualdade, nem social nem econômica, intelectual, nada. A gente não trabalha com competição, todo mundo está aqui para aprender da mesma forma.</i>	Visão de consumo das famílias.
CIP2	<i>A gente vai trabalhando mesmo falando, a educação infantil é bem mais fácil trabalhar esses temas, eles levam para casa e viram multiplicadores, já os adolescentes é mais difícil trabalhar.</i>	Atitudes dos jovens.
CIP3	<i>Para as crianças quando a gente está discutindo o assunto, dá para explorar o filme Wall-e. Ele fala uma terra destruída por tantas coisas que jogaram fora, e aí é muito bom para trabalhar. Trabalho justamente para eles verem que até no desenvolvimento das pessoas, você atrofia com tanta tecnologia.</i>	Atitudes dos jovens.
CIP4	<i>Estou começando agora. Acho que é um conceito bem amplo que vai dar conscientização sobre desmatamento da água até a nossa própria influência no dia a dia com relação a isso.</i>	Transformar Conhecimento em ação.
DIPE1	<i>Eu não conheço nenhuma metodologia que trabalhe só a parte ambiental, mas eu acho que se tivesse uma pessoa, um profissional, não só nessa área mas em todas as áreas que englobam a questão educacional para poder dar um apoio seria importante. A gente até se queixa aqui porque quando as Universidades vêm, deixam tudo que dispõe para o terceiro ano do ensino médio, por que são alunos que estão saindo para universidade ou para o mercado de trabalho.</i>	Transformar Conhecimento Em ação.
DIPE2	<i>Os alunos não têm noção de que pequenos gestos podem gerar impactos, e quando percebem na prática como acontecem se sentem até estimulados.</i>	Transformar conhecimento em ação; atitude dos jovens.
DIPE3	<i>Na medida do possível a escola apoia os projetos.</i>	Transformar conhecimento em ação.
DIPE4	<i>Esse tipo de educação é capaz de desenvolver no aluno a consciência crítica, não só no aluno, mas até o professor.</i>	Atitudes dos jovens.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

#### 4.3.5. Identificação da Estrutura da Escola

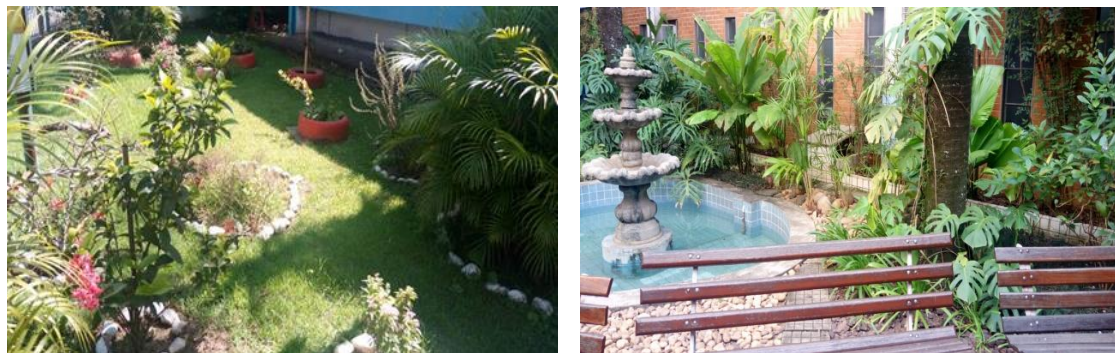
Sobre existência ou não de áreas verdes, esta realidade foi encontrada nas IEs AIPM e BIP. Nas outras duas IEs (CIP e DIPE), não há em suas instalações a incidência dessas áreas, conforme demonstrado na Figuras 15, as quais fazem referência à existência de jardins ou a ausência dos mesmos.

Figura 15: Presença e ausência de jardins nas IEs.

A

B





C

D



(A) Jardim frontal da IE AIPM; (B) jardim interno da IE BIP; (C) pátio da IE CIP; (D) pátio da IE DIPE.  
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Assim como ocorreu com os jardins, a presença de hortas foi detectada em duas das IEs desta pesquisa (AIPM, BIP). Na IE AIPM, pneus velhos e garrafas pet são utilizados na formação dos canteiros, conforme demonstrado na Figura 16.

A PNRS, em seu Art. 19, inciso X, “exige como conteúdo mínimo dos planos municipais de gestão integrada de resíduos sólidos, programas e ações de EA que promovam a não geração, a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos sólidos (BRASIL, 2010)”. Para o MMA, “a coleta seletiva é a coleta diferenciada de resíduos que foram previamente separados segundo a sua constituição ou composição” (BRASIL, 2016). Ou seja, resíduos com características similares são selecionados pelo gerador (que pode ser o cidadão, uma empresa ou outra instituição) e disponibilizados para a coleta separadamente.

Figura 16: Canteiros das hortas.

A

B



(A) e (B) canteiros da IE AIPM; (C) e (D) horta em fase de renovação da IE BIP.  
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Dentre as IEs pesquisadas, coletores de resíduos para coleta seletiva foram identificados em uma instituição municipal e uma privada (AIPM e BIP), não sendo observados nas demais, uma estadual e outra privada (CIP e DIPE) (Figuras 17 e 18).

Figura 17- Coletores de resíduos.



(A) Coletores localizados no pátio da IE AIPM; (B) coletores localizados no corredor da IE BIP.  
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Figura 18 - Ausência de coletores de resíduos para coleta seletiva.



(A) Coletor de resíduos comum localizado no pátio da IE CIP; (B) ausência de coletores de coleta seletiva na IE DIPE.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

As instalações das quatro IEs, no que diz respeito à infraestrutura, material didático, áreas verdes, coleta seletiva, cantinas e refeitórios, e por fim, administrativo e tecnologias de informação, foram descritas de forma sucinta no Quadro 30.

Quadro 30 – Infraestrutura nas IEs.

IE	ESTRUTURA DA ESCOLA					
	Infraestrutura	Material Didático	Área Verde	Coleta Seletiva	Refeitórios/ Cantina	Administrativo/TI
AIPM	Quadra de esportes, biblioteca, laboratório informática.  Luz de led.	O material didático e os uniformes são fornecidos pela prefeitura.	Pequeno jardim na recepção, horta, composteira.	Lixeiras para coleta seletiva.	Refeitório, Cantina.	Material de escritório é fornecido pela prefeitura; eletrônicos, prioridade é para consertar; o descarte é realizado pela prefeitura porque tudo é patrimônio.
BIP	Quadra de esportes, auditório; laboratório informática, laboratório de ciências, laboratório de idiomas.  Sensores de presença nos corredores e nas torneiras dos banheiros, luz de led.	Uniforme próprio; o material didático são apostilas bimestrais.	Jardim, horta, sistema de captação de água de chuva para regar o jardim.	Lixeiras para coleta seletiva.	Não há refeitório, cantina terceirizada.	Compra por demanda; setor de TI que cuida dos eletrônicos, conserta os que estragam; nas obsoletas, é realizada a análise de viabilidade econômica.
CIP	Quadra de esportes, laboratório de ciências.  Luz de led.	Uniforme próprio; apostila Sistema Positivo.	Nas dependências da IE não há área verde.	Não há.	Não há refeitório, cantina própria com proibição de venda de refrigerantes e frituras.	Compra por demanda; consertar os eletrônicos.
DIPE	Quadra de esportes, laboratório informática, laboratório de ciências.	A escola, em consenso com os pais, decidiu padronizar um Uniforme. O Estado não forneceu.	Nas dependências da IE não há área verde.	Não há.	Refeitório, não pode ter cantina por determinação de leis estaduais.	Compras somente com fornecedores cadastrados pelo Estado.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

#### 4.3.6. Relações com as Instituições

##### 4.3.6.1. Barreiras

Evans, Whitehouse e Gooch (2012) pontuaram três barreiras para a implementação da EA, mas que também podem ser transpostas para a ECC. São elas as de base, administrativas e conceituais. Nas IEs pesquisadas, as barreiras de base, principalmente no que diz respeito a falta de oportunidade de formação dos professores, foram as mais relatadas na fala dos coordenadores pedagógicos. A administrativa, que diz respeito a falta de recurso financeiros, também foi sinalizada, principalmente na públicas. E por fim, as barreiras conceituais (conflitos entre a teoria de EA e as práticas escolares) não foram sinalizadas explicitamente, porém, ao analisar os relatos, as mesmas foram identificadas (Quadro 31).

No Brasil, os cursos de capacitação de professores em EA, além de serem um direito definido pela LDB (Lei nº 9.394/96), tem na formação continuada uma estratégia básica para o desenvolvimento de práticas de EA (BRASIL, 2001). Além deste fator, a PNEA em seu artigo 11º ressalta que “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999).

Em se tratando da barreira administrativa, relativa a falta de recursos financeiros, pontuada principalmente pelas IEs públicas (Quadro 31), o Brasil gasta anualmente em educação pública cerca de 6% do Produto Interno Bruto (soma de todos os bens e serviços produzidos no país). Esse valor é superior à média dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 5,5%. A avaliação é do relatório de Aspectos Fiscais da Educação no Brasil, divulgado pela Secretaria do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda (BRASIL, 2018). Ainda para o referido relatório, o principal desafio que se impõe é o de melhorar a qualidade da educação através do aprimoramento de políticas e processos educacionais, uma vez que o país está nas últimas posições em avaliações internacionais de desempenho escolar.

Embora o gasto brasileiro com educação, em termos de percentual do PIB, esteja entre os mais elevados dos países membros e parceiros da OCDE, o PIB *per capita* do País, que é comparativamente inferior, faz com que o gasto por estudante seja um dos mais baixos. O gasto anual por estudante em IES dá uma noção do investimento feito em cada estudante. O governo do Brasil gasta cerca de 3.800 dólares por estudante dos ensinos fundamental e médio

(incluindo a educação profissional subsequente) nas instituições públicas, o que representa menos que a metade da média OCDE (10.800 dólares) (OCDE, 2018).

Relacionando as barreiras conceituais (Quadro 31), “o pensar globalmente, agir localmente”, *slogan* da EA, só será realmente efetivo se o planejamento pedagógico, a ação educativa e a ideologia do professor estiverem em consonância. E ainda mais se levarem os alunos a refletir que uma ação, que acontece em determinado lugar do planeta, repercutirá em outro lugar.

Quadro 31: Barreiras para implementar a ECC.

<b>Entrevistado</b>	<b>Barreiras (Fala do entrevistado)</b>
	<b>Barreira de Base</b>
AIPM1	<i>O que o professor pede, a direção corre atrás até conseguir, mas as barreiras de base são uma verdade. Infelizmente a gente acaba deixando cada professor se especializar por sua conta, e tem professores aqui que estão constantemente estudando.</i>
BIP1	<i>Não tem uma formação específica para os professores</i>
CIP1	<i>Informação, porque às vezes é muito superficial. Todos os professores são conscientes e apesar não ter hoje, nós já tivemos a coleta de óleo, mas depois a gente não teve mais pessoal para poder cuidar especificamente desse assunto.</i>
DIPE1	<i>As barreiras de base são identificadas, não existem cursos de formação. O Estado já forneceu MBA's voltados para a área de administração escolar, pedagogia, nada específico na área ambiental.</i>
	<b>Barreira Administrativa</b>
AIPM1	<i>Falta de recurso financeiro é um problema sim, mas o professor tenta trabalhar com o maior recurso que ele tem que é o aluno.</i>
BIP1	<i>As dificuldades são de tempo de encontro com os professores, são dificuldades administrativas.</i>
CIP1	<i>Falta de recursos humanos, porque nós somos cooperados. Então, por exemplo, eu estou aqui trabalhando na secretaria, mas sou diretora e professora</i>
DIPE1	<i>Tinha que existir recurso para você investir em áreas, como por exemplo a minha disciplina Arte, você precisa de material para ele ter pelo menos um estímulo para trabalhar, a gente não tem. Talvez pode até acontecer na escola particular, que a família tem o compromisso de adquirir aquele material.</i>
	<b>Barreira Conceitual</b>
AIPM1	<i>Existem dificuldades para fazer as pontes entre conteúdos, alunos e professores.</i>
BIP1	<i>Dificuldades pedagógicas, eu não vejo que existam, pois, os projetos sempre passam pela coordenação pedagógica.</i>
CIP1	<i>Tem vários projetos de material didático, mas ao mesmo tempo que a escola faz uma festa, coloca as várias coisas que as crianças produziram de reciclados para exposição, e depois coloca tudo em um saco de lixo e põe lá fora para o lixeiro levar, vai tudo por terra. E na verdade nós nem separamos esse lixo, nem para jogar ali fora, então isso é uma verdade que não dá para esconder.</i>
DIPE1	<i>Tem a ver com o profissional, o conhecimento que ele tem. Todo mundo carrega uma bagagem, aí você é educado de uma forma e, em um determinado momento, é cobrado para agir de uma outra forma. Então se coloca numa situação: ou eu me proponho a fazer ou eu não vou fazer.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

#### 4.3.6.2. Família

Por atores sociais, entendem-se os grupos sociais “diferenciados na sociedade que constituem conjuntos relativamente homogêneos, segundo sua posição na vida econômica e na vida sócio cultural, e que, por sua prática coletiva, constroem identidades e espaços de influência dos seus interesses e suas visões de mundo” (BUARQUE, 1998, p. 28). Se faz necessário enfatizar que os atores sociais nem sempre têm ações coerentes umas com as outras, uma vez que estas podem ser motivadas por elementos diferentes.

Sabe-se que na visão tradicional, a comunidade reduz-se à participação dos pais/ mães de alunos, usualmente com um único objetivo - a ajuda dos pais à escola para superar carências e deficiências.

A nova concepção de relação escola-comunidade amplia o espectro dos sujeitos em ação, pressupondo um trabalho conjunto entre pais, professores, gestores e funcionários da escola, representantes de associações e organizações dos bairros e entorno das escolas (GOHN et al., 2011).

Em relação à visão de consumo que os alunos trazem de seus relacionamentos familiares, se fazer presente ou não no ambiente escolar, tem-se o relato da entrevistada AIPM1, quando declara: “(...) a família nessa escola está presente e isso ajuda muito, porque sem a família não consegue nada, escola e família tem que andar paralelas”. Ainda sobre família, para o entrevistado BIP1, este fato se faz visível através dos comportamentos na escola. E, em relação a isso, a escola se posiciona da seguinte forma:

*A gente tenta trabalhar com os alunos o que acredita ser correto sobre a questão do consumo consciente. Quando o aluno vem de casa com questões que destoam desta proposta da escola, a gente trabalha os motivos e o porquê tem que ser daquela maneira, porque que ele tem que ter essa mentalidade, e a gente trabalha para reverter essa situação, que de repente trouxe erroneamente de casa (BIP1).*

#### 4.3.6.3. Parcerias Externas

Para um entendimento sobre as práticas escolares e o modelo de escola, foi questionado a respeito dos principais parceiros da escola na implementação dos projetos voltados ao meio ambiente. Este questionamento se justificava porque, para Gonçalves (1990), a EA deve ser entendida como um processo extenso e constante de aprendizagem de uma filosofia de trabalho, em que se faz necessário o envolvimento de todos os atores sociais relativos a este tema, ou seja, a família, a escola e a comunidade, o Estado.

Foi evidenciado o apoio dos pais dos alunos, mas em relação ao governo ou outras instituições, foram sinalizadas algumas parcerias pontuais, de acordo com determinados tipos de projetos desenvolvidos pelas IEs. Para corroborar esta afirmativa, segue a fala da entrevistada: “*Eu acho que a escola não tem que carregar tudo sozinha, a família tem que ser parceira da escola*” (AIPM1). É possível observar que este relato está em conformidade com Gonçalves (1990), no sentido que a IE não deve ser um ator isolado na promoção de uma educação, seja ambiental, para o consumo, ou não.

Em oposição, no relato do entrevistado BIP1, obteve-se como resposta que não trabalham com parcerias, principalmente as externas: “*Parceiros? Não, a gente trabalha com equipe própria. Já fez visita ao SAAE, passeios na estação de tratamento de água e esgoto, já fizemos alguns processos assim, mas uma parceria constante não existe, é algo pontual*”. O mesmo pensamento é encontrado no relato da entrevistada CIP1, quando declara que: “*Não temos parceiros, só quando a gente precisa lançar mão a gente vai atrás*”. A entrevistada DIPE1 descreve:

*Desde quando eu entrei aqui, a gente não fez parceria. A escola já buscou parcerias com universidades para trazer estagiários para poder dar um apoio, porque a escola perdeu o PIBID, perdeu o reforço escolar. O aluno da rede pública nem sempre entende o que o professor explica na sala de aula, então ele precisava de um apoio para tirar as dúvidas dele. Mesmo eu fazendo solicitação, são pouquíssimos os estagiários que aparecem aqui, até porque a gente sabe que na área da educação vem diminuindo cada vez mais o número de pessoas interessadas (DIPE1).*

A escola, enquanto organização e instituição social, tem uma função social que a distingue das outras e é parte fundamental na formação das sociedades humanas. A distinção está na sistematização, no processo formativo que visa construir valores, transmitir ensinamentos e normas da sociedade, fazendo a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos (SAVIANI, 2003).



#### 4.4. RELAÇÃO ENTRE CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, CAPITAL HUMANO E ATIVIDADES, ATITUDES NA EDUCAÇÃO QUE CONTRIBUEM PARA A PROMOÇÃO DO COMPORTAMENTO PARA O CONSUMO CONSCIENTE

Existem mudanças de comportamentos, que aos serem realizadas, passam despercebidas. Outras, simplesmente, não podem ser evitadas ou controladas. Mas algumas dependem muito das atitudes em relação as mesmas. A maneira como realiza-se o consumo enquadra-se neste último caso. Neste sentido, baseado nas práticas que realizam diariamente enquanto consumidores, foram traçados os perfis de consumo dos entrevistados, que foram classificados em: conscientes, engajados, iniciantes e indiferentes (Quadro 32).

Os itens relativos às caracterizações das IEs e ao capital humano coletados serviram como base sobre a qual derivaram as análises e correlações realizadas no decorrer deste tópico. Nos fatores sexo e tipo de IE que leciona, não se detectou influências em visões e práticas. O tempo de experiência profissional, disciplina que leciona e formação formal demonstraram alguns fatores que influenciaram na pesquisa (Quadro 28), tal como o fator geracional e as diferenças de visões dos profissionais pertencentes a Geração X. Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de os entrevistados com o perfil iniciante se correlacionarem, na visão de consumo consciente, à satisfação não só das necessidades, como também dos desejos.

Ao avaliar a percepção dos respondentes no que diz respeito às visões conceituais concernentes à legislação, o desconhecimento das mesmas foi sinalizado por 69 % dos entrevistados. De posse desses dados, inferiu-se que o desconhecimento das leis, em especial da PNEA, está diretamente correlacionado com as relações com as instituições. Isto é demonstrado através das barreiras de base, no sentido de a formação continuada dos profissionais na área ambiental ser pontuada na referida lei, e não ser uma prática aplicada nas IEs pesquisadas.

Para as visões alusivas ao desenvolvimento sustentável, consumo, consumo consciente e ECC, ressalta-se que, apesar do conhecimento das questões ambientais ser considerado um indicador de ação responsável do consumidor, nem sempre implica obrigatoriamente em um comportamento pró-ambiental. O estudo indica que, embora as pessoas enxerguem o consumo consciente como fator que pode fazer diferença na qualidade de vida, essa preocupação nem sempre se traduz em ações concretas (Quadro 32). Além deste fator, ao levar em consideração que as atitudes consistem em três componentes, cognitivo, afetivo e conativo, e que o conativo tem relação com as intenções comportamentais, infere-se que consciência não se traduz, por si só, em comportamento.

Este contrassenso pode ser visualizado porque, se por um lado os entrevistados, em geral, demonstram não praticar com muita frequência atitudes sustentáveis, por outro quase a totalidade considera importante ou muito importante ter uma vida com hábitos de consumo mais consciente, seja pela economia de recursos de água e energia, reduzindo as compras ou pelo reaproveitamento das coisas. Percebe-se pelas entrevistas, no que concerne a ECC, que o ponto central mais recorrente foi a de formar consciências. Não foram realizadas inferências no que diz respeito ser a ECC promotora de mudanças de comportamentos e hábito (Quadro 32).

O consumo pode ser encarado como um desafio mundial, em que as pessoas, mesmo não possuindo renda, compram objetos inúteis para sua vida e ficam endividadas a cada dia que passa. Diante deste quadro, os professores, em conjunto com os pais, devem apresentar às jovens informações, para que tenham condições de uma reflexão quanto ao impacto de seus hábitos na sua vida. Neste sentido, no que concerne às práticas escolares, o discurso circulante observado nas IEs pesquisadas, que recorre à contenção e à diminuição do consumo é recorrente, e normalmente envolve práticas ligadas à educação alimentar, para evitar o desperdício de merenda, educação ambiental voltada as práticas dos Rs, com ênfase em reciclagem. O repensar o consumo não foi pontuado com muita frequência pelos entrevistados (Quadro 32).

Nesta pesquisa foi observado que, referente aos conceitos desenvolvidos, as palavras chaves mais recorrentes dizem respeito a satisfação de necessidades e vontades, uso dos recursos e aquisição de bens (Quadro 32). Ao colocar a questão do consumo de produtos ambientalmente corretos como contraponto a um consumo entendido como alienado, evidencia-se o campo da consciência *versus* não consciência. A partir desta perspectiva, mobilizam-se mecanismos, sejam grupais ou individuais de garantia de aceitação social que, em geral, levam ao consumo de produtos que dão aos indivíduos que os consomem, a imagem de “sustentáveis”, sem que necessariamente haja um comportamento e uma atitude “mais consciente” ou “mais sustentável”. Sendo assim, os produtos não são o melhor caminho para enfrentar a questão da sustentabilidade no consumo.

Sabe-se que muitas escolas, em especial as públicas, passam por sérios problemas de infraestrutura. Segundo Libâneo et al. (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. O espaço socioambiental pode facilitar ou dificultar a expressão de variáveis que regulam comportamentos pró-ambientais e pró-sociais. Desse modo,

ambientes percebidos como positivos tendem a gerar tais comportamentos (CORRAL-VERDUGO et al., 2014).

Nas IEs pesquisadas, de forma geral, a infraestrutura está atendida no sentido de que quadras, laboratórios, cantinas e refeitórios se fazem presente. Entretanto, no quesito áreas verdes, representadas por jardins, hortas, pomares, as mesmas não são encontradas em metade delas. Nestes tempos atuais, nota-se que crianças e jovens não têm tanto interesse e nem tempo para praticar atividades ao ar livre, ficam em casa, no celular, na internet e têm pouca interação social. A inserção e integração às áreas verdes pode contribuir para que esses jovens não se tornem no futuro pessoas sedentárias, tristes, insatisfeitas e depressivas. As IEs, ao permitirem o contato direto da criança com áreas verdes, estimulam o aluno a olhar para o seu entorno e reconhecer que ele faz parte daquele ambiente, com isto, a EA tende a entrar na vida do estudante. De acordo com Menezes (2012), o indivíduo cresce entendendo e interagindo com o meio em que vive, com respeito e consciência.

Quadro 32 – Principais características dos educadores e da IE's, coletadas e observadas.

IE	ENTREVISTADO DISCIPLINA	CAPITAL HUMANO					PROMOÇÃO DO COMPORTAMENTO PARA O CONSUMO CONSCIENTE			
		GÊNERO	FORMAÇÃO DOS EDUCADORES		PERFIL DE CONSUMO	VISÕES CONCEITUAIS (Legislação; desenv. sustentável; consumo; CC e ECC)	PRÁTICAS ESCOLARES	ESTRUTURA DA ESCOLA	RELAÇÕES COM INSTITUIÇÕES	
			Escolaridade	Tipo IE/ Exp. Prof.						
AIPM	Pública Municipal	AIPM1 Coord. Pedagógico	Feminino	2 <sup>a</sup> Pós-graduação	Pública 25 anos	Consciente	Uso de recursos; gastos; consumismo; práticas sustentáveis; formar consciência.	Projetos: em sua maioria pontuais, de acordo com a disciplina.	A infraestrutura dispõe de:	Presença atuante da família dos alunos, principalmente reuniões de pais e em apoio aos projetos desenvolvidos.
		AIPM2 Geografia	Feminino	Graduação	Pública 12 anos	Consciente	Desconhece PNEA; uso de recursos; produção; adquirir bens; descarte; consumismo.	Há a incidência de 01 projeto permanente, intitulado Sábado na Escola.	áreas verdes em formato de hortas, jardins;  coletores para coleta seletiva;	Barreiras conceituais, administrativas e de base, com predominância da dificuldade de formação dos professores.
		AIPM3 Português/Inglês	Feminino	Pós-graduação	Pública/ 19 anos	Consciente	Desconhece PNEA; uso de recurso; homem; produção; satisfazer as necessidades; geração de resíduos e impactos; formar consciência.		refeitórios e cantina;	Relações com a comunidade do entorno e com o governo municipal. Parcerias pontuais.
		AIPM4 Biologia	Feminino	Pós-graduação	Pública/ 17 anos	Consciente	Uso recursos; gerações; ambiente; adquirir bens; consumismo; satisfazer as necessidades e vontades; motivação hedônica; R's.	Material didático fornecido pelo município.	quadras de esporte;  laboratórios.	
BIP	Privada	BIP1 Coord. Pedagógico	Masculino	2 <sup>a</sup> Pós- graduação	Privada/ 6 anos	Consciente	Uso recursos; satisfazer necessidades; descarte; <i>status</i> .	Projetos: em sua maioria são pontuais, de acordo com	Dispõe de:	Presença da família dos alunos.

Quadro 32 – Principais características dos educadores e da IE's, coletadas e observadas. (Cont...)

CIP	Privada	BIP2 Biologia/Química	Masculino	2 <sup>a</sup> Pós-graduação	Ambas/ 9 anos	Engajado	Desconhece PNEA; uso recursos; adquirir bens; satisfazer necessidades; motivação hedônica; <i>status</i> ; formar consciência.	a disciplina.  Material didático em formato de apostilas.	hortas, jardins;  coletores para coleta seletiva;  cantina;  quadras;  laboratórios.	Barreiras conceituais, administrativas e de base, com predominância da dificuldade de formação dos professores.
		BIP3 Biologia/Química	Feminino	2 <sup>a</sup> Pós-graduação	Privada/ 8 anos	Engajado	Desconhece PNEA; visão cadeia produtiva; consumo; adquirir bens; satisfazer necessidades; formar consciência.			
		BIP4 Sociologia	Masculino	2 <sup>a</sup> Pós-graduação	Ambas/ 3 anos	Engajado	Desconhece PNEA; uso recursos; gerações; produção; satisfazer necessidades; R's degradação ambiental, formar consciência.			Não realiza parcerias externas.
	Privada	CIP1 Coord. Pedagógico	Feminino	2 <sup>a</sup> Pós-graduação	Privada/ 4 anos	Engajado	Consumo; R's; uso de recursos; consumismo.	Projetos são realizados em conformidade com o material didático.	Dispõe de:  cantina;  quadras;  laboratórios.	Presença da família dos dos alunos.
		CIP2 Professor /Psicóloga	Feminino	Pós-graduação	Privada/ 18 anos	Iniciante	Desconhece PNEA; uso de recursos; substituir o vazio existencial; R's; satisfazer necessidades; influência familiar.	Material didático do Sistema Positivo.	Não há áreas verdes e coletores para coleta seletiva.	Barreiras conceituais, administrativas e de base, com predominância de dificuldades na formação dos professores.
		CIP3 História	Feminino	2 <sup>a</sup> Pós-graduação	Privada/ 30 anos	Engajado	Desconhece PNEA; uso de recursos; satisfazer vontades; durabilidade produto; degradação ambiental; influência familiar.			Barreiras conceituais foram sinalizadas

		CIP4 História	Feminino	Pós-graduação	Privada/ 1 anos	Iniciante	Desconhece PNEA; uso dos recursos; adquirir bens; <i>status</i> ; homem; satisfazer necessidades; consumismo			fortemente. Não realiza parcerias externas.
DIPE	Pública. Estadual	DIPE1 Coord. Pedagógico	Feminino	Pós-graduação	Pública/ 10 anos	Iniciante	Satisfazer necessidades e vontades; consumo; formar consciência; descarte.	Projetos são realizados em conformidade com o material didático e as recomendações da Secretaria Estadual de Educação.	Dispõe de:  cantina;  quadras de esporte;  laboratórios.  Não há áreas verdes e coletores para coleta seletiva.	Presença da família dos alunos.
		DIPE2 Biologia/Química	Feminino	Pós-graduação	Pública/ 15 anos	Iniciante	Desconhece PNEA; uso de recursos; satisfazer necessidades e vontades; formar consciência.			Barreiras conceituais, administrativas e de base; predominância de dificuldades na formação de professores.
		DIPE3 Português	Feminino	Pós-graduação	Pública/ 21 anos	Engajado	Desconhece PNEA; uso de recursos; homem; satisfazer necessidades; formar consciência.			Não realiza parcerias externas.
		DIPE4 Física	Feminino	Pós-graduação	Pública/ 30 anos	Iniciante	Desconhece PNEA; consumo; satisfazer vontades; práticas sustentáveis; geração; formar consciência.			

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

#### 4.5. VALIDAÇÃO DAS PROPOSIÇÕES

De posse dos resultados, foram verificadas as duas proposições apresentadas nesta subseção. A primeira está relacionada com a questão de como o professor compreende as práticas de consumo no interior da escola e como lida com elas. A outra objetivou identificar como as práticas de ECC são percebidas e promovidas nas escolas de ensino fundamental, confrontando-as com a literatura proposta na pesquisa

**Proposição 1:** a ECC é resultado da interação entre governo, sociedade e instituições, portanto, a escola não é um ator isolado na promoção da ECC, não podendo basear a mesma na contraposição total das premissas da sociedade de consumo.

A família, a escola, os pais e a mídia são instituições que intervêm no processo de aprendizagem de regras, valores, condutas e interação com o mundo econômico. O indivíduo desde que nasce está exposto ao consumo. Desde a mais tenra idade, costuma acompanhar os pais às compras sentados em carrinhos de supermercado, e aprende a olhar o movimento das mãos, tirando o produto das prateleiras e colocando-o no carrinho. Através da pesquisa, foi inferido que a visão do consumo das famílias no ambiente escolar se faz presente até mesmo pela falta de uma consciência e hábitos, porque não é visto, por exemplo, os alunos questionando sobre onde podem descartar a garrafa PET, as embalagens de alimentos, os papéis, etc. Comportamentos, também, que aparecem no ambiente escolar, referentes aos bens de consumo, como celulares, roupas utilizadas, acessórios, objetos, evidenciam traços da educação familiar de cada indivíduo.

Em termos gerais, ainda que a escolaridade formal desempenhe um papel na motivação do consumo consciente, os jovens adquirem a maioria das informações e condutas de como lidar com o dinheiro e como consumidores de modo informal. Ou seja, imitando a conduta dos adultos, e por influência dos meios de comunicação de massa. Para Bauman (2008), este tipo de educação é um exemplo de educação continuada bem-sucedida, pois tem seu início muito cedo na vida da criança e perdura a vida inteira.

Entende-se que a educação é um desafio contínuo. Seja relacionado às competências referentes aos conteúdos escolares, ou àquelas que remetem ao agir com cidadania. Para os conteúdos escolares, há instrumentos e formas de avaliação oficiais que sinalizam os problemas e as conquistas. No entanto, quando se trata de cidadania, não há instrumentos de análise e mensuração. Assim, é importante que a escola proporcione situações em que ocorra a compreensão em suas dimensões afetivas, culturais, éticas, econômicas, políticas, sociais,

construindo conjuntamente comportamentos e atitudes que visem o bem comum. Em face ao exposto, conclui-se que a ECC não está limitada aos conteúdos declarados ou formalizados, uma vez que a mídia, o comportamento dos pais e familiares foram pontuados como fatores que influenciam comportamentos.

De acordo com dados coletados na pesquisa, corroborou-se a visão de Redman e Redman (2014), em que afirmam que as organizações escolares, por serem instituições de produção cultural, nasceram e se desenvolveram sob a ideologia da sociedade industrial, produzindo e perpetuando seus valores. No estudo em questão, observou-se a dificuldade, em projetos escolares, de se depositar na indústria siderúrgica local a responsabilidade por alguns problemas ambientais vivenciados no município, uma vez que muitos dos alunos possuem seus pais trabalhando na referida indústria.

Verifica-se, portanto, que a educação ambiental, na escola, para ser efetiva, em termos de mudanças nos hábitos e atitudes pró-ambientais, não pode ser construída de forma isolada e unidirecional. A contraposição direta, via normas, regras, imposições, à realidade dos alunos, que tem como base os pilares da sociedade de consumo e suas mazelas, não contribui eficientemente para a construção de um comportamento pró-ambiental. É preciso conversar com as realidades familiares, municipais, para avançar nas mudanças. Diante destas considerações, é possível validar a proposição.

**Proposição 2:** o nível individual de conhecimento, hábito e atitudes, dentro e fora do ambiente escolar, dos profissionais de educação, transbordará nas práticas escolares que devem promover o comportamento pró-ambiental, em um processo contínuo de aprendizagem.

Os hábitos, na pesquisa em questão, foram tratados como uma variável não racional. O que pôde ser observado, em nível individual, de acordo com as falas dos entrevistados, é que os mesmos, em sua maioria, ainda não possuem hábitos que os classifiquem como consumidores conscientes. Da perspectiva do capital humano, 69% dos entrevistados não foram identificados com esse perfil. Aliado a esse fator, observou-se também a incidência de formação inadequada dos mesmos a respeito de EA. Faltam informação e conhecimento. Alguns apontaram, de maneira informal, que as questões abordadas na entrevista foram pontos de reflexão a respeito dos hábitos e comportamentos até então praticados, em razão de não terem atentado para este fato até o momento da pesquisa. Diante disso, verifica-se que as práticas de consumo realizadas pelos entrevistados, quer sejam positivas ou negativas, do ponto de vista



ambiental, perpassam e até extrapolam os limites do profissional, sendo necessária uma visão holística. Ou seja, isso pode gerar efeitos sobre as práticas de ECC.

O consumo não é uma atividade neutra, individual e despolitizada. Ao contrário, trata-se de uma atividade que envolve a tomada de decisões políticas e morais praticamente todos os dias (CORTEZ e ORTIGOZA, 2009).

De acordo com os dados da pesquisa, a ECC foi compreendida de um modo geral como promotora de um consumo com consciência. No entanto, a questão maior, percebida a partir dos dados coletados, diz respeito a qual tipo de ECC está se promovendo nas IEs atualmente. Ainda não existe um conteúdo formalizado, ficando a cargo de cada profissional desenvolver ou não a temática em suas respectivas disciplinas. Observa-se a inexistência, em geral, de projetos continuados, sendo as iniciativas mais de caráter pontual. O ambiente escolar, em geral, não vivencia, na prática, os preceitos da educação ambiental. Vê-se que o currículo praticado nas escolas, do ponto de vista da EA, pouco tem contribuído para a formação do consumidor consciente.

A dicotomia existente entre o discurso conceitual e o que se faz enquanto comportamento, levanta reflexões. Em outras palavras, não se pode esperar que existam mudanças comportamentais apenas com discursos que definam o que seja bom ou mau comportamento. O desafio consiste em propostas que possibilitem a construção de valores e a autorregulação do comportamento para a formação do cidadão/consumidor consciente.

A insuficiência de informações e conhecimentos referentes às questões ambientais e a inexistência de hábitos e atitudes pró-ambientais, em nível individual, tanto dentro como fora do ambiente escolar, foram identificadas, paralelamente, à inexistência de um projeto de ECC continuado, nas escolas, o que valida a proposição, no universo estudado.

## 5. CONCLUSÕES

### 5.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa básica desta pesquisa foi compreender como o capital humano, do ponto de vista da EA e do consumo existente hoje nas escolas, tem sido promotor de atividades que contribuem para a construção de pilares do comportamento para o consumo consciente. Com o objetivo de identificar como a ECC é trabalhada nas IEs fundamental, foram aplicados questionários e entrevistas com roteiros semiestruturados para coleta de informações em quatro delas.

Observou-se, entre os educadores, a partir da metodologia desenvolvida pelo Instituto Akatu, que o perfil dominante de consumidor foi o engajado (37,5%), que adota entre 8 a 10 dos treze comportamentos que segmentam os consumidores, estando os mesmos no estágio do planejamento. Do total dos respondentes, empatados em 31,25%, ficaram os segmentos dos consumidores conscientes e os iniciantes, não sendo encontrado o perfil indiferente.

O consumo consciente é um fenômeno relativamente novo, portanto ainda em fase de desenvolvimento. A análise dos questionários sinalizou que os profissionais de educação, de um modo geral, representam a ECC de forma positiva. Entretanto, em relação à compreensão pelo educador das práticas de consumo e como lida com elas no interior da escola, pode ser observado que, os entrevistados percebem essa educação mais como uma orientação para estimular o jovem a consumir o necessário, pelo menos do ponto de vista da informação.

Em suas falas relativas as visões conceituais, foram recorrentes os termos: satisfação de necessidades e vontades, uso dos recursos, influência familiar, consumismo e descarte. Ficou marcada fortemente a falta de conhecimentos sobre as leis que regulamentam a EA. Pode-se observar que dentre as IEs pesquisadas, ainda é praticada uma EA em que o pensamento crítico não é estimulado. O entendimento é, em sua maioria, que as ações estão mais voltadas para os “Rs”, com ênfase na reciclagem. Em se tratando de ECC, as atividades que a materializam, quando ocorrem, estão diretamente relacionadas a EA (prática de cuidado com lixo, como redução, reciclagem e reutilização), uso regrado de recursos naturais, atividades de compostagem e horta, etc. Ações efetivas relacionadas diretamente a ECC não foram encontradas.

Obeve-se também como conclusão que o objetivo da ECC é bem mais abrangente, vai além dos professores, coordenadores, alunos, envolvendo outros atores que vivenciam o cotidiano da escola, a família, o Estado, outras organizações. E que a escola não deve conduzir a ECC como agente isolado dessas influências, que dão o limite de sua atuação.

Sinaliza-se e evidencia-se a relevância das instituições formadoras de professores incorporarem o conteúdo da EA e da ECC aos componentes curriculares, para que o valorizem no debate nos processos de formação contínua de seus professores. E é necessária a promoção nas próprias IEs, de momentos de reflexão coletiva, analisando-se de modo crítico as práticas que já se encontram cristalizadas em seu interior.

Se faz necessário investir em uma educação que favoreça a sustentabilidade, o que requer a mudança de paradigmas educacionais e o caminho em direção a uma educação fundada no pensamento crítico e no questionamento do mundo, ao invés da simples transmissão passiva de informações sobre questões ambientais e éticas. Uma educação para o consumo requer a aprendizagem e construção de novos hábitos, uma vez que um dos principais desafios é o de conseguir a mudança de hábitos, valores e atitudes. Isso não é tarefa fácil, já que traz a implicação de reconhecer que as formas de consumo não são sustentáveis.

Assim, é possível afirmar que a mudança de hábitos que promovam um comportamento pró-ambiental ocorrerá, na medida em que as escolas consigam promover reflexões a respeito das práticas diárias e dos impactos dessas. Dessa forma, poderão contribuir para o desenvolvimento de estilos de vida mais responsáveis ambientalmente, através da ECC.

## 5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

O desenvolvimento deste estudo permitiu a visualização de novos campos de pesquisa. São relevantes novas pesquisas, em outros contextos, locais ou formas de coleta. Este estudo limitou-se apenas a quatro pesquisados por IE, impossibilitando, dessa forma, a generalização dos achados para além desta amostra. Seria interessante considerar a totalidade das IEs do município, como também a inclusão dos alunos na coleta de dados. Além disso, temas como a aplicação de procedimentos estatísticos que possibilitem relações causais entre as variáveis estudadas seriam válidos e poderiam trazer resultados interessantes sob a perspectiva quantitativa.

A segunda limitação, ainda que este estudo tenha por base o Relatório das Pesquisas do Instituto Akatu, consistiu na restrição bibliográfica referente à educação para o consumo, em geral segmentada e ainda não consolidada, demonstrando que os estudos na área são recentes e limitados.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIGLERI, L.; ALIGLERI, L. A.; KRUGLIANSKAS, I. **Gestão Socioambiental: Responsabilidade e Sustentabilidade do Negócio**. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

ALMEIDA X. et al. Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. **Revista Metáfora Educacional** – versão on-line, n. 13, Feira de Santana – BA, 2012, p. 1-19, 2012.

ADAMS, M., RAISBOROUGH, J. Making a difference: Ethical consumption and the every day. **The British Journal of Sociology**, v. 61, p. 256-274, 2012.

ÁFONO et al. consciência ambiental, comportamento pró-ambiental e qualidade de gerenciamento de resíduos em serviços de saúde. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, vol. 5, nº. 3, p. 106-119, 2016.

AJZEN, I., FISHBEIN, M. **Belief, Attitude, Intention and Behavior: an introduction to theory and research**. Addison-Wesley, Reading, MA, 1975.

ARIZTÍA, T. et al. Ethical consumption in Brazil and Chile: institutional contexts and development trajectories. **Journal off Cleaner Production**, 2013, Vol. 63: pg. 84-92.

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online 2018**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/consumo>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. O Estudo do Consumo nas Ciências Sociais Contemporâneas. IN: BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. (org.). **Cultura, Consumo e Identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 217 p, 2006.

BARRETO, L.M.; VILAÇA, M.T.M. Controvérsias e Consensos em Educação Ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 5, p. 01-18, 2018.

BARROS, D. F.; DA COSTA, A. M. Consumo Consciente no Brasil: um olhar introdutório sobre práticas de resistência ao consumo por meio da análise do discurso do Instituto Akatu pelo consumo consciente. ENANPAD, 32. In: **Anais ... Rio de Janeiro (RJ): ANPAD**, 2008.

BATISTA, R. G. **Consumismo: uma investigação teórica a partir de três releituras acerca dos determinantes do consumo individual**. 2015. TCC- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico Economia.

BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de Consumo**. 2ª edição Lisboa: Edições 70, 2008. 265p.

BAMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria; tradução Carlos Alberto Medeiros**. Rio de Janeiro: Zahar, 200 p, 2008.

BERNARDES, M.B.J.; PIETRO, E.C. Educação Ambiental: Disciplina versus Tema Transversal. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. 24, p. 173-186, 2010.

BERTOLINI, G. R. F.; POSSAMAI, O. Proposta de instrumento de mensuração do grau de consciência ambiental, do consumo ecológico e dos critérios de compra dos consumidores. **Revista de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 25-26, p. 17-25, 2005.

BIERWAGEN, M.Y.; A Ideologização do Consumo Consciente: Soberania do Consumidor e Liberdade de Escolha no Caso do Instituto Akatu. **Revista Gestão.Org**, v. 14, Edição Especial, 2016, p. 75-8

BLACKWELL, R. D.; ENGEL, J. F., MINIARD P. F. **Comportamento do Consumidor**. Editora: Thomson Pioneira, 2005. 606p

BLAIR, D. The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. **The Journal off Environmental Education**. Vol. 40, p. 15-38, 2009.

BOFF, E. T. de O.; GOETTEMS, P. B.; PINO, J. C. D. Ambiente e vida – O ser humano nesse contexto: uma estratégia de ensino transformadora do currículo escolar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 26, p.306-321, 2011.

BONFIM, A. M. Fazer Ciência Social no interior das *hard sciences*: um ensaio sobre a prática docente em cursos de licenciatura em Física, Química e Matemática. **Revista Ciências & Ideias**, v. 1, p. 59-68, 2009.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm) Acesso 27 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal Nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Lei/L12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12305.htm)

\_\_\_\_\_. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil, Brasília, 1998**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC - Portaria N2 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZE MBRODE2017.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Fazenda – **Aspectos fiscais da educação no Brasil (2018)**. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/318974/EducacaoCesef2/eb3e416cb e6c-4325-af75-53982b85dbb4>. Acesso em 15 de abril de 2019.

\_\_\_\_\_. **Ministério de Educação e Cultura – MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 14 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Meio ambiente – MMA**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo sustentavel/conceitos/consumo-sustentavel>

\_\_\_\_\_. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2004-2007: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2003. 104 p. v: I. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/orcamento-dauniaio/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em 29 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33672>. Acesso em 14 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias - PCN +/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf). Acesso em 14 julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2001. 149 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea\\_4edicao\\_web-1.pdf](http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4edicao_web-1.pdf). Acesso em 14 de julho de 2018.

CAIXETA, D. M. **Atitudes e comportamentos ambientais:** um estudo comparativo entre servidores de instituições públicas federais. 2010. 69 f. Dissertação Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CAMPOS, C. B. **As crenças ambientais de trabalhadores de empresa por SGA podem prever comportamentos pró- ambientais fora da empresa?** Faculdade de Tecnologia TecBrasil Enric Pol Universidade de Barcelona. Estudos de Psicologia, 15(2), p. 199-206, 2010.

CARS, M.; WEST, E. E. Education for sustainable society: attainments and good practices in Sweden during the United Nations Decade for Education for Sustainable Development (UNDESD). **Stockholm University. Environment, Development and Sustainability.** v. 17, p. 1–21, 2015.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social.** Cenpec, São Paulo; n° 02, p. 7-11, 2005.

CASTRO, R. S. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal? In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2001. 149 p.

CHENG J. C.H., MONROE, Martha C. Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. **Environment and Behavior**, v. 44, p. 31-49, 2012.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli. p. 69-87, 2009.

COLOMBO, M.; Modernidade: a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo. **Revista Brasileira de Psicodrama**, vol. 20, nº1, São Paulo, 2012.

COLOMBO, L. O. R.; FAVOTO, T. B.; CARMO, S. N. **A evolução da sociedade de consumo.** Akrópolis, Umuarama, v. 16, nº. 3, p. 143-149, 2008.

COMEAU, J. D.; TUNG, L. C. Re-defining the Concepts of Generational Labelling Perspective from Malaysia. **ARNP Journal of Science and Technology**. n. 3, v. 3. 2013.

CORRAL-VERDUGO, V. **Resources, Conservations and Recycling**, 39, 265-281, 2003.  
 \_\_\_\_\_ et al. **Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental**. Pearson Education, México, 2014.

CORTELLA, M.S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. São Paulo: Cortez, 120 p., 2015

CORTEZ, A.T.C., ORTIGOZA, S.A.G., org. Da produção ao consumo: impactos socioambientais no espaço urbano [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2009. 146 p.

COTTON, D.; Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom. **Educational Research**. v. 48, p 223-241, 2006.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 79-92.

CUNHA, M. M.; SANTOS, A. R. O consumismo e sua manifestação no espaço escolar. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.2, p. 21 - 30, 2012.

DENEGRI M.; MARTÍNEZ, G. ¿Ciudadanos os consumidores? Aportes constructivista a la educación para el consumo. **PAIDEIA - Revista de Educación**, v. 37, p. 101-116, 2004.

DIAS, G. F., Elementos de História da Educação Ambiental no Brasil e o seu papel atual numa sociedade em processo de Globalização. In: **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>. Acesso em 29 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Educação Ambiental. **Cadernos da Católica**, Série Biologia, Ano 2, nº 5, p 1-80, 1997.

DIAS, S. L. F. G. Consciência ambiental: um estudo exploratório sobre suas implicações para o ensino de administração. **RAE elétron**. São Paulo, v. 8, n. 1, 2009.

DÍAZ, F.R.; LÓPEZ, F.J.B. **Bioestatística**. THOMSON Learning. São Paulo, 2007. 284p.

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S.S O público e o privado em educação. WITTMANN, L. C.; GRACINDO, RV O In: **Estado do Arte e Gestão da Educação no Brasil**, 1991-1997.

EVANS, N., WHITEHOUSE, H., GOOCH, M. Barriers, Successes and Enabling Practices of Education for Sustainability in Far North Queensland Schools: A Case Study. **The Journal of Environmental Education**, v. 43:2, p.121-138, 201.

FEITOSA, W. R. **A segmentação de mercado por meio de gerações e cortes**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de São Paulo, 2009. 164p.

FERMIANO, M. B.; SANTOS, A. S. **Ensino de História para o Fundamental 1**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013. 271p.

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes (“TWEENS”)** - Desde a perspectiva da teoria piagetiana á da psicologia econômica. 475f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

FERNANDES, V. D. C. **Consumo consciente**: em busca de um instrumento que determine o perfil deste consumidor. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FONTENELLE, I. A. **Responsabilidade global através do consumo? Resistência e assimilação no movimento anti-marca, perspectivas críticas sobre negócios internacionais**, vol. 6 Edição: 4, p.256-272, 2010.

FRANCO, I. K. **Valores e comportamento ecológico**: uma análise comparativa e evolutiva dos alunos de dois cursos de graduação da USP. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade de São Paulo Faculdade de Economia, Administração Contabilidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2012

GIANELLI, B. **Avaliação do Ciclo de Vida e o Impacto Ambiental de Produtos e Serviços**. Apresentação não publicada. São Paulo, UNESP, 2014.

GELLER, E. S.; The challenge of increasing pro-environment behavior. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), **Handbook of environmental psychology**. New York: Wiley, 2002. pp. 525-540.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOERGEN, P. A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 10-23, 2014.

GOHN, M. G. et al. Movimentos Sociais Na Contemporaneidade. **Revista brasileira de educação**, v. 16, n 47, p 333- 361, 2011.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 6ª ed. Rio de Janeiro: **Record**, 103 p, 2002.

GONÇALVES, C.W. P. **Os descaminhos do meio ambiente**. São Paulo, 2 eds., Contexto, 1990, 146 p.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papyrus (Coleção Papyrus Educação) 2007.

HAIR, J.F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P.; Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração. Porto Alegre: Goodman, 2005.

HAYES, S. C. et al. The marked item technique: Apractical procedure for litter control. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 8, 381-386, 1998.



HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Editora Positivo, 5 eds., 2010, 2272 p.

HORA et al. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach, **Produto & Produção**, vol. 11, n. 2, p. 85 - 103, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/volta-redonda/panorama>. Acesso em: 04 set. 2017.

INSTITUTO AKATU. **O que é consumo consciente?** 2011. Disponível em: [http://www.akatu.org.br/consumo\\_consciente/oque](http://www.akatu.org.br/consumo_consciente/oque). Acesso em: 02 jan. 2018.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa 2018 - Panorama do Consumo Consciente no Brasil: desafios, barreiras e motivações**. Disponível em: <https://www.akatu.org.br/noticia/pesquisa-akatu2018-traca-panorama-do-consumo-consciente-no-brasil/> Acesso em: 15 jan. 2019

\_\_\_\_\_ **Pesquisa nº 7 – 2006: como e por que os brasileiros praticam o consumo consciente?** 1. Ed. São Paulo: Instituto Akatu, 2007. Disponível em: <https://www.akatu.org.br/publicacoes/relatorio-de-atividades-do-instituto-akatu-2016/>. Acesso em 15 abril 2019.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBI, P. R.; EMPINOTTI, V.; TOLEDO, R. F. Gênero e meio ambiente. **Ambient. soc.**, São Paulo, v. 18, n. 1, mar. 2015

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2a ed. São Paulo: Editora Moderna. 2007, 87p.

LAYRARGUES, P. P. Do eco desenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. DA C. The Brazilian environmental education macropolitical pedagogical trends. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, 1999

LEFF, E. Ecologia política: uma perspectiva latino-americana. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v. 35, p. 29-64, dez. 2015.

LEGAULT, L., PELLETIER, L. G. Impact of an environmental education program on students' and parents' attitudes, motivation, and behaviors. **Canadian Journal of Behavioral Science / Revue canadienne des sciences du comportement**, V. 32, p. 243-250, 2000.

LIBÂNEO, J.; FERREIRA, J.; SEABRA, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes.** *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55, 1932.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In: LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.* São Paulo, Cortez, 2002.

LIPOVETSKI, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOUDON, D.L., DELLA BITTA, A.J. **Consumer Behavior: Concepts and Application,** Mc Singapore Grow-Hill, Inc. 1993

LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. *In: Políticas Ambientais*, v. 9, p. 6-7, 2000.

LOUREIRO, C. F. B **Trajatória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo, Cortez, 2004.

MAGALHÃES, J. M.; DAMACENA, C. Análise da Influência da RSC sobre a Intenção de Compra dos Consumidores. *In: 3º SEGET - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, Resende. Anais do 3º SEGET.* Resende, 2006.

MANKIW, N G. Defendendo o primeiro por cento. **Journal of Economic Perspectives**, 27 (3): 21-34, 2013.

MANNHEIM, K. **Le problème des générations.** Tradução de Gérard Mauger e Nia Perivolaropoulou. Paris, Nathan, 1990, p.1-43. 1928.

MANTOVANI, D. M. N.; VIANA, A. B. N. Atitudes dos alunos de Administração com relação à Estatística: um estudo comparativo entre antes e depois de uma disciplina de graduação. **Revista de Gestão**, v. 15, n. 2, art. 3, p. 35-52, 2008.

MARTIN, D.; SCHOUTEN, J. **Sustainable Marketing.** New Jersey: Prentice Hall, 2012.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing.** Ed. compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MENEGAT, R. Participatory democracy and sustainable development: integrated urban environmental management in Porto Alegre, Brazil. **Environment and Urbanization**, v. 14, p 181-206, 2002.

MENEZES, C. M. V. M. C. **Educação ambiental: a criança como uma agente multiplicador.** 2012. 46 f. Especialização – Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia, São Caetano do Sul, 2012.

MERENGUE, D. **Rev. bras. Psicodrama**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 7-8, 2012.

MICHAELIS, L. The role of business in sustainable consumption. **Journal of Cleaner Production**, v.11, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 119 p. 1986.
- MOLINA, M. C. B. et al. Reprodutibilidade e validade relativa do Questionário de Frequência Alimentar do ELSA-Brasil. **Cad. Saúde Pública [online]**. vol.29, n.2, pp.379-389, 2013.
- MORAES, T. A. **E-Tribes: um estudo do comportamento dos consumidores à luz da Teoria das Representações Sociais**. João Pessoa. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA, 150p, 2013.
- NESPOLO, D. et al. Consumo consciente, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: análise da tomada de decisão com base nas heurísticas. **Revista Administração UFSM**, Santa Maria, v. 9, Ed. Especial, p. 137-148, 2016.
- NEVES, M. F.; CONEJERO, M. A. Uma contribuição empírica para geração de métodos de planejamento e gestão. **Revista de Administração**, v. 47, n. 4, p. 699-714, 2012.
- OCDE. **Panorama da Educação 2018: indicadores da OCDE**. Publicação da OCDE, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Acesso em: 15 de abril de 2019.
- OLIVEIRA, M.B. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. **Scientiae Studia**. v.6, São Paulo, p. 97-116, 2008.
- OLIVEIRA et al. Socially responsible consumption in the fashion retail industry: analyzing consumer intentions to avoid buying from companies denounced by contemporary slavery. **Revista de Gestão Social e Ambiental**. V. 8, p. 63-75, 2014.
- PATO, C., R. M., TAMAYO, A. Creencias y comportamiento ecológico: um estudio empírico com estudantes brasileiros. Medio. **Ambiente y Comportamiento Humano**, v. 6, p. 5- 22, 2005.
- PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G, C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência e Formação).
- PINDYCK, R.S.; RUBINFELD, D.L. **Microeconomia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- PINHEIRO et al.. Metodologia para gerenciar projetos de pesquisa e desenvolvimento com foco em produtos: uma proposta \*RAP Rio de Janeiro, v. 40(3), p. 457-78, 2006.
- PINTO, M. R.; BATINGA, G. L., O Consumo Consciente no Contexto do Consumismo Moderno: Algumas Reflexões. **Revista Gestão.Org**, v. 14, Edição Especial, p. 30-43, 2016.
- PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 117.
- PORTILHO, M. de F. F., **O discurso internacional sobre consumo sustentável: possibilidades de ambientalização e politização da esfera privada**. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Sustentabilidade Ambiental, Consumo e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTO, E. A. **Evolução do crédito pessoal no Brasil e o super endividamento do consumidor aposentado e pensionista em razão do empréstimo consignado**. 2014. 161 f. Tese (Mestrado) Curso de Direito, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

QUINTANEIRO, T. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber - 2ª ed.**: Belo Horizonte Ed UFMG 2002 159p

REDMAN, E.; REDMAN, A. Transforming sustainable food and waste behaviors by realigning domains of knowledge in our education system. In: **Journal of Cleaner Production**, v. 64, p. 147-157, 2014.

ROSSI, F. A ética na sociedade de consumo. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 3954, 29 abr. 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/27829>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

SAES, B. M., MIYAMOTO, B. C. B. Limites Físicos do Crescimento Econômico e Progresso Tecnológico: o Debate The Limits to Growth versus Sussex. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, V. 26, p. 51-68, 2012.

SATO, M. Formação em Educação Ambiental. da escola à comunidade. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2001. 149 p.

SANTOS, R. V. dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. In: **Integração**. Ano XI, nº 40, p. 19-31, 2005. Disponível em:[http://www.usjt.br/pub/revint/19\\_40.pdf](http://www.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf). Acesso em 22 de julho de 2018.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: **Marxismo e educação**. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SHAH, D. V. et al; Political Consumerism: How Communication and Consumption Orientations Drive “Lifestyle Politics. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**. 611, p. 217-235, 2007.

SORRENTINO, M. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2001. 149 p.

TOMAS, A. Et al. Ethical consumption in Brazil and Chile: institutional contexts and development trajectories. **Journal of Cleaner Production**, v. 63, 2014, p 84-92, 2014.

SADLER, F. et al., Student conceptualizations of the nature of science in response to a socio scientific issue, **International Journal of Science Education**, v. 26:4, p.387-409, 2007.

SAITO, C. H.; D'ALMEIDA, M. L.; FETTER, R.; GERMANOS, E.; GOMES, M. R.; OLIVEIRA, C. H. Utilização do material didático do Probio-EA em disciplina de Geografia do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 27, p.139-152, 2011.

SAMPAIO, S. M. V.; WOTMANN, M. L. C. Ecoalfabetização: ensinando a ler a natureza, **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.2, n.2, p. 133-152, 2007.

SENRA, N.. Pesquisa histórica das estatísticas: temas e fontes. In: **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.411-425, abr.-jun. 2005.

SLATER, D. **Cultura do consumo & modernidade**. São Paulo: Nobel. 217 p., 2002.

SILVA, M. E.; GÓMEZ, C. R. P. Consumo Consciente: O papel contributivo da educação. **Revista Reuna**, v. 15, n. 3, 2010.

UNESCO. **Education for Sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment**, 2002. P 1-46. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/educsustainability.pdf>. Acesso em 26 agosto2017.

VACCARI, L. C.; COHEN, M.; ROCHA, A. M. C. **O hiato entre atitude e comportamento ecologicamente conscientes**: um estudo com consumidores de diferentes gerações. Rio de Janeiro, 2014. 246p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

VAN TONDER, C. The postmodern consumer: Implications of changing customer expectations for organisation development in service organisations. South African. In: **Journal of Industrial Psychology**, v. 29. 10.4102/ p.117, 2003.

VARIAN, H.R. **Microeconomia**: conceitos básicos. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

VEBLEN, T. **A Teoria da Classe Ociosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Artmed, Porto Alegre, p. 141, 2009.

VIEIRA et al. Variáveis explicativas da atitude de consumo de crédito, **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 18, n. 49, p. 122 – 14, 2018.

VOLTA REDONDA. **Lei Municipal N° 5.392**. Institui a Educação Ambiental como matéria específica no ensino fundamental e médio, tornando a educação ambiental matéria obrigatória nas escolas públicas do Município de Volta Redonda, 2017. Disponível em: [http://www.voltaredonda.rj.gov.br/smg/leis/mod/cadastro\\_2/uploads/lei/2017/lei\\_5392\\_2017.pdf](http://www.voltaredonda.rj.gov.br/smg/leis/mod/cadastro_2/uploads/lei/2017/lei_5392_2017.pdf) Acesso em: 19 de abril de 2019.

WARD, J.; DE VREESE, C. Political consumerism, young citizens and the Internet. In: **Media, Culture & Society**. p. 399-413, 2011.

WRAY-LAKE, L. et al. Examining Trends in Adolescent Environmental Attitudes, Beliefs, and Behaviors across Three Decades. In: **Environment and Behavior**, v. 42, p. 61-85, 2010.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZYLBERSZTAJN, D.; LINS, C. **Sustentabilidade e geração de valor:** a transição para o século XXI. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 158, 2010.

ZSÓKA A. et al. Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. In: **Journal of Cleaner Production**, v. 48, p. 126-138, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Coordenadores Pedagógicos e Professores

#### BLOCO I

##### HÁBITOS (AKATU, 2018)

01. Lê atentamente os rótulos antes de comprar um produto ( )
02. Pede nota fiscal quando vai as compras mesmo que o fornecedor não as ofereça espontaneamente ( )
03. Separa o lixo de casa para reciclagem mesmo que não exista coleta seletiva ( )
04. Usa o verso das folhas impressas ( )
05. Fecha a torneira quando escova os dentes ( )
06. Espera que os alimentos esfriem antes de guardar na geladeira ( )
07. Evita deixar lâmpadas acesas em ambientes desocupados ( )
08. Desliga aparelhos eletrônicos quando não está usando ( )
09. Passa ao maior número possível de pessoas as informações que aprende sobre empresas e produtos ( )
10. Planeja a compra de alimentos ( )
11. Planeja a compra de roupas ( )

##### Comprou nos últimos 6 meses:

12. produtos feitos com material reciclado ( )
13. produtos orgânicos ( )

#### BLOCO II

##### ATITUDES/COMPORTAMENTOS

A. Em relação ao uso da sacolinha plástica disponibilizadas pelos comerciantes:

(BARROS; COSTA, 2008; CAMPOS, 2010)

A sacolinha plástica é uma das grandes vilãs da sustentabilidade?

14. Faz uso com frequência quando vai as compras. ( )
15. Usa depois para acondicionar o lixo doméstico. ( )
16. Utiliza sua própria bolsa de compras retornável. ( )
17. Utiliza outros meios para acondicionar suas compras. ( )

18. Faz uso de outros meios automaticamente. ( )

B - Sobre a necessidade de lavar as embalagens que vão para a coleta seletiva: (GIANELLI, 2014)

É necessário lavar as embalagens que vão para a coleta seletiva?

19. Não separa os resíduos para coleta seletiva. ( )

20. Sente bem quando faz a separação dos resíduos. ( )

21. Lava todas as embalagens que separa para a coleta. ( )

22. Faz isso automaticamente. ( )

23. Não lava as embalagens. ( )

C - Sobre a utilização de utensílios descartáveis:

(AKATU, 2011; GIANELLI, 2014)

É melhor optar por utensílios descartáveis para economizar água de lavagem?

24. É uma prática utilizada em sua rotina. ( )

25. Não tem a necessidade de pensar para utilizá-los. ( )

26. Reutiliza os utensílios descartáveis em outras ocasiões. ( )

27. Separa os utensílios descartáveis para coleta seletiva. ( )

28. Ao separar para a coleta, descarta sem lavar os utensílios. ( )

D - Sobre reciclagem:

(AKATU, 2011)

Reciclar é sempre a melhor opção?

29. Faz parte de sua rotina separar os resíduos para a reciclagem. ( )

30. Dá preferência a consertar os produtos que estragam. ( )

31. Prefere substituir os produtos que estragam por modelos novos ( )

32. Costuma reutilizar as embalagens dos produtos para outros fins. ( )

33. Dada a velocidade das mudanças tecnológicas, faz opção por substituir equipamentosdesatualizados por novos. ( )

E - Sobre as práticas relacionadas com a água:

(FONTENELLE, 2010; GIANELLI, 2014)

34. Fecha as torneiras ao escovar os dentes como prática constante. ( )

35. Fica incomodado se não economizar água ( )



36. Utiliza água de reuso da máquina de lavar frequentemente. ( )
37. Na limpeza de geladeira e dispensa, se depara com alimentos com data de validade vencida. ( )

### BLOCO III

#### CONHECIMENTO

A. Em relação ao uso da sacolinha plástica disponibilizadas pelos comerciantes:  
(BARROS; COSTA, 2008; CAMPOS, 2010)

A sacolinha plástica é uma das grandes vilãs da sustentabilidade?

38. Preocupa-se na poluição ambiental que seu uso pode causar. ( )
39. Sente-se incomodado quando faz uso delas nas compras. ( )
40. A melhor solução é banir seu uso. ( )

B - Sobre a necessidade de lavar as embalagens que vão para a coleta seletiva:  
(GIANELLI, 2014)

É necessário lavar as embalagens que vão para a coleta seletiva?

41. Nunca pensou a esse respeito. ( )
42. Sente incomodado se não fizer a separação dos resíduos. ( )
43. Seleciona qual item precisa ser lavado do que não precisa. ( )

C - Sobre a utilização de utensílios descartáveis:  
(AKATU, 2011; GIANELLI, 2014)

É melhor optar por utensílios descartáveis para economizar água de lavagem?

44. Se preocupa com a quantidade de água que é gasta na produção do utensílio. ( )
45. Não tem opinião formada sobre este assunto. ( )

D - Sobre reciclagem:

(SAMPAIO E WORTMANN,2004; AKATU, 2011)

Reciclar é sempre a melhor opção?

46. Tem conhecimento de quais resíduos podem ser reciclados. ( )

47. Descarta os resíduos de forma adequada e consciente. ( )

48. Avalia se é necessário consumir tudo que consome. ( )

E - Sobre as práticas relacionadas com a água:

(FONTENELLE, 2010; GIANELLI, 2014)

49. Ainda não pensou em como fazer para economizar água. ( )

50. Reflete a respeito da quantidade de água utilizada nos processos produtivos dos bens que consome. ( )

#### BLOCO IV

#### **Identificação do Respondente:**

51-Nome do entrevistado: \_\_\_\_\_

52-Contato: \_\_\_\_\_

53-Idade: \_\_\_\_\_

54 -Você possui curso de Magistério? ( ) SIM ( ) NÃO

55 - Possui curso de graduação concluído ou em curso? ( ) SIM ( ) NÃO. Se afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_

56 -Você possui curso de pós-graduação concluído ou em curso? \_\_\_\_\_

Se afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_

57-Instituições em que trabalha: \_\_\_\_\_

58-Cargo ocupado na instituição da entrevista: \_\_\_\_\_

59-Há quanto tempo exerce a função: \_\_\_\_\_

60- Experiências profissionais anteriores ou paralelas: \_\_\_\_\_

61 - Tipo de instituição educacional em que trabalha: ( ) privada ( ) pública

**APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO**

Coordenadores Pedagógicos

**Data de aplicação:** \_\_\_\_\_**Identificação da Instituição:**

1-Nome empresarial: \_\_\_\_\_

2-Nome fantasia: \_\_\_\_\_

3-Endereço: \_\_\_\_\_

4- Data de fundação: \_\_\_\_\_

5 - Tipo de instituição educacional: ( ) privada ( ) pública

6 - Número de funcionários (direção, administração, técnicos, professores): \_\_\_\_\_

7 - Número de alunos total: \_\_\_\_\_

8 - Descrição da Linha Pedagógica adotada (divulgação em site / como se classificam):  
\_\_\_\_\_**Identificação de visões, instrumentos e práticas utilizadas pelas instituições de ensino na educação ambiental e de consumo****A – CONTEXTUALIZAÇÃO:****Educação Ambiental**

(Lei nº 9.795/ 1999; LEGAULT E PELLETIER, 2000; LOUREIRO E LAYRARGUES, 2001; SORRENTINO,2001; UNESCO, 2002; PATO, 2004; AJZEN & FISHBEIN, 2005; DIAS, 2009; BLAIR, 2009; OLIVEIRA et al., 2014)

1- O que você entende por Política Nacional de Educação Ambiental? (senso comum X formalização)

2 – Para você, o que é sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável? (engloba o tripé e tem noção que o homem está inserido)

3 – A escola vem implementando a E.A desde quando? Anteriormente ou pós legislação, 1999?

4 – Como a escola inclui o tema meio ambiente nas diversas áreas do conhecimento?

5 – Tem sido possível construir projetos interdisciplinares nas diversas disciplinas? Existem dificuldades? Quais?

6 – (Conversa sobre projetos, de preferência acessando material dos mesmos)

Como a escola trabalha a EA? Por quê?

Disciplinas: via casos, restrito ao que o material didático oferece?

Projetos, práticas: projetos teóricos, práticos?

Utilizam área externa, contato com a natureza, relação natureza/afeto?

Análise (Listar e descrever, visualizando até que ponto promovem atitude, hábito (continuidade) e geram conhecimento. Listar questões dos mesmos que reflitam esses pontos.

Ver se refletem o conceito de sustentabilidade (tripé), interdisciplinaridade.)

Projetos estimulam mais a produção dos próprios alunos, envolvem consumo? Em que proporção? (Sociedade de produção X sociedade de consumo)

Projetos promovem ação?

7 - Quais os conceitos/temas envolvidos nos trabalhos de EA da escola? (Técnica, questões de senso-comum ou que envolvem análises mais profundas – remeter a 5 perguntas sobre práticas sustentáveis, artigo – desperdício de comida, relação com a água, compra de roupas.)

8 – Existem temas e questões locais, inclusive do ambiente escolar? Se afirmativo, liste. (revela promoção de atitude)

9- Existem parceiros da escola para a implementação de projetos relacionados ao meio ambiente? Quais?

10 - Quais os projetos feitos em parceria? Liste e descreva, especificando o papel de cada ator.

11 - A escola participa de algum programa ou evento relacionado com educação ambiental? Qual?

12 – Como trabalhar a E.A. de maneira a utilizar metodologias que transformam conhecimento ambiental em ação?

13 - Que práticas poderiam ser adotadas para conectar o comportamento dos jovens com a noção de escassez de recursos naturais?

### **Educação Para o Consumo**

(PCNBRASIL, 1997; LAYRARGUERS, 1997; BAUMAN, 2007; Lei13.186/2015)

14 – O que você entende por consumo? E consumo sustentável?

15 – O que você observa, na escola, que pode ser associado ao consumo? (Administrativo, alunos, famílias, festas...)

16- Na sua visão, existem problemas associados ao consumo, na escola?

17 – Qual o posicionamento da escola diante dessas questões? Associar aos exemplos, para identificar se a escola barra qualquer tipo de consumo, se não o estimula, estimula, ou tem uma postura intermediária, entendendo que estamos em uma sociedade de consumo.

18– A escola aborda questões de consumo? Se sim, como?

19– Na sua opinião, quais os atores da sociedade responsáveis pela Educação para o Consumo?

20 – A visão de consumo das famílias dos alunos se faz presente no dia a dia da escola? Como?

21– Em relação à questão 7, de que forma a escola se posiciona?

22- Qual o papel da escola na era da Sociedade do Consumo?

### **B – MODELO DA ESCOLA:**

23– Descrição da estrutura da escola (salas, auditório, biblioteca, pátio, quadras, área verde, jardim, horta, piscina, quadras, cantina, refeitório, banheiros, atentando-se para a existência ou não de utilização de fontes alternativas de energia, aproveitamento de água, elaboração de merenda com minimização de resíduos, possíveis projetos da infraestrutura escolar relacionados ao meio ambiente).

24 – Compras da escola (geração de resíduos e minimização):

a) Existe critério para compras de materiais da escola? Compra em alta escala, material mais barato? (Produtos de limpeza, papéis, merenda...)

b) Se a escola for privada, a cantina é terceirizada? Existe alguma política ou projeto da escola em relação à cantina?

c) O que a escola faz com equipamentos estragados? Como é o descarte?

25 – Descrição da política da escola em relação ao uniforme (alunos, professores, funcionários).

26 – Atividades extracurriculares oferecidas pela escola (listar e caracterizar formatos: taxas, horários, utilização de professores internos ou externos, parcerias, materiais e uniformes solicitados, questões que refletem perfil de consumo).

27 - Análise das listas de material escolar.

### **Identificação das barreiras encontradas para a implementação da EA nas instituições de ensino.**

(LDB Lei nº 9.394/96; EVANS; WHITEHOUSE e GOOCH, 2012).

28- A necessidade de recursos para programas de EA (barreira administrativa) é um problema para esta instituição?

- 29- Como a instituição trabalha as questões relacionadas as barreiras de base, ou seja, a administração do tempo e a formação necessária por parte dos professores?
- 30- Existe algum tipo de formação específica para os professores, em educação ambiental?
- 31 – Se questão 3 for afirmativa, especificar, caracterizando a periodicidade.
- 32 - Se questão 3 for afirmativa, a formação é continuada? Como é realizada?

### APÊNCIDE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

Professores

#### **Contextualização sobre a visão de educação ambiental e do consumo**

(Lei nº 9.795/ 1999; LEGAULT E PELLETIER, 2000; LOUREIRO E LAYRARGUES, 2001; SORRENTINO,2001; UNESCO, 2002; PATO, 2004; AJZEN & FISHBEIN, 2005; DIAS, 2009; BLAIR, 2009; OLIVEIRA et al., 2014)

- 1- O que você entende por Política Nacional de Educação Ambiental?
- 2 – Para você, o que é sustentabilidade?
- 3 -Desde quando você vem implementando a E.A.?
- 4 – O que você entende por consumo?
- 5 - O que você entende por "Educação para o consumo"?

#### **Identificação e caracterização do material didático, instrumentos e práticas utilizadas pelas instituições de ensino na EA**

(SHAH et al, 2007; ADAMS, RAISBOROUGH, 2010; WARD, VREESE, 2011; WANG et al, 2012; OLIVEIRA et al, 2014).

- 6 – Como se dá a inclusão do tema meio ambiente na sua área de conhecimento?
- 7- Como tem sido feita a implementação da E.A. na sua disciplina?
- 8 – Quais projetos você desenvolve?
- 9– Quais conceitos/temas ambientais e temas locais você desenvolve?
- 10 – Quais desses temas sociais são abordados com mais frequência na sua disciplina?
- 11 -Você aborda questões relacionadas ao consumo em suas disciplinas?
- 12 – Se a questão 16 for afirmativa, como ocorre a abordagem?

### **Identificação da transversalidade na metodologia de educação ambiental**

(LEFF, 2002; BERNARDES, PIETRO, 2010; SAITO et al, 2010; BOFF et al., 2011).

13 - Os projetos em E.A. são propostos pela direção da escola ou desenvolvidos pelos professores?

14 – É possível construir projetos interdisciplinares na sua disciplina?

15 – Como se enquadram esses projetos interdisciplinares na escola?

16 – Qual é o seu papel no processo de aprendizagem e ensino junto ao aluno?

17 – Como são as aulas? (Expositivas e explicativas; condução em grupo por um professor mediador; controlado pelo aluno)

### **Identificação das barreiras encontradas para a implementação da EA nas instituições de ensino.**

(LDB Lei nº 9.394/96; EVANS; WHITEHOUSE e GOOCH, 2012).

18- O que você considera como dificultador uma barreira para em relação às barreiras de base, a escassez de tempo ou de conhecimento sobre educação ambiental é um problema para você?

Como você lida com as questões de falta de tempo ou de conhecimento sobre o tema EA?

19-Você já teve alguma formação em EA?

20 – Você recebe ou já recebeu formação continuada para atuar em E.A.?

21 – Como é realizada a formação?

22 – Quem oferece ou ofereceu esta formação?

23 – Em que frequência?

### **Identificação da existência ou não de relações externas (governo, sociedade, instituições) nas práticas de educação ambiental das instituições de ensino. (FERNANDES, 2012; MARTIN E SCHOUTEN, 2012)**

24-Quais são os principais parceiros da escola para a implementação de projetos relacionados ao meio ambiente?

25-Como se dá o apoio da escola para a realização desses projetos?

26-Quais os projetos feitos em parceria?

27- Você participa ou já participou de algum programa ou evento relacionado com educação ambiental? Qual?

**Identificação sobre os conhecimentos a respeito da educação para o consumo**

(LIMA, 2002; LOUREIRO, 2004, Lei 13.186/2015)

28- Você tem conhecimento de algum documento (Lei, cartilha, orientações curriculares ou outro documento) que aborde a temática “educação para o consumo”? Especifique o (s) documento (s), como teve acesso e se utiliza como ferramenta no seu trabalho com as crianças.

29- Na instituição em que você atua como professor (a), existe alguma orientação para trabalhar a temática do consumo? Se sim de que forma (contínua e sistemática ou ocasional, esporádica)?

30- Como tem sido sua prática de "Educação para o consumo" com seus alunos? Apresente pelo menos um exemplo.

31- Na sua opinião, a educação para consumo, desenvolvida pela escola, pode estimular o consumo crítico? Caso a resposta seja positiva, dê pelo menos um exemplo de situação que estimule o consumo crítico.



## ANEXO A

Tabela -Valoração de cada prática (1 a 13) de Consumo Consciente, por entrevistado (1 a 16), por escola – Bloco I.

Escola Entrevistado/ Questão ou Prática	AIPM				BIP				CIP				DIPE			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>1</b>	0,75	0,75	0,75	0,75	1	0,25	0,75	0,5	1	1	0,75	0,75	0,75	0,75	1	0,75
<b>2</b>	0,25	0,5	0,5	0,5	0,75	1	0	0,75	0,25	0,75	0,75	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25
<b>3</b>	1	1	1	1	0,75	0,75	0	0,5	0,75	0,25	0,75	0,75	0,5	0,75	1	0
<b>4</b>	1	1	1	1	0,75	1	1	1	1	1	1	0,75	0,75	1	1	1
<b>5</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,75	1	0,5	1	1	1	1
<b>6</b>	1	1	1	1	1	0,25	1	0,75	0,75	0,25	1	0,75	1	0,25	0,25	0,25
<b>7</b>	1	1	1	1	0,75	1	1	0,75	1	0	1	0,75	1	1	0,25	0,25
<b>8</b>	1	1	1	1	0,75	0,75	1	0,75	1	0,75	0,75	1	0,25	0,75	0,75	1
<b>9</b>	0,75	0,75	0,75	0,75	1	0,25	0,5	0,75	1	0,25	0,75	0,25	0,25	0,25	1	1
<b>10</b>	1	1	1	1	1	0,75	0	0,75	1	1	0,75	0,25	0,75	0,25	0,75	0,75
<b>11</b>	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,25	0,75	0,25	0,25	1	0,25	0,25	1	1	0,75	0
<b>12</b>	0,75	0,75	1	1	0,75	0,75	0,25	1	0,5	0,25	0	0,25	0,25	0,25	1	1
<b>13</b>	1	1	1	1	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,25	0,25	0,75	0,25	0,25	1	0,25

OBS: discordo totalmente (0,25), discordo parcialmente (0,5), não tenho opinião (0,0), concordo parcialmente (0,75) e concordo totalmente (1,0).

Fonte: Dados da pesquisa (2019).