



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO
CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTES: UM ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES NO
BRASIL (1981-2019)

RICHARD FERNANDO DOMINGUINHOS ALMEIDA

A large, abstract geometric pattern in the bottom half of the page, consisting of overlapping light blue and white shapes that form a complex, crystalline structure.

Rio Claro – SP
2022

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTES: UM ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES NO
BRASIL (1981-2019)**

RICHARD FERNANDO DOMINGUINHOS ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro – SP
2022**

A447e

Almeida, Richard Fernando Dominginhos

Educação Ambiental e Artes: um estudo sobre dissertações no Brasil (1981-2019) / Richard Fernando Dominginhos Almeida. -- Rio Claro, 2022

114 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Luiz Carlos Santana

1. Educação Ambiental. 2. Artes. 3. Pesquisa. 4. Estado da arte. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTES: UM ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES NO BRASIL (1981-2019)**

AUTOR: RICHARD FERNANDO DOMINGUINHOS ALMEIDA

ORIENTADOR: LUIZ CARLOS SANTANA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. LUIZ CARLOS SANTANA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. PAULA CORRÊA HENNING (Participação Virtual)
Instituto de Educação / Universidade Federal do Rio Grande - Campus Carreiros - Rio Grande / RS

Profa. Dra. MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 11 de março de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, refúgio e fortaleza.

Aos meus familiares, em especial minha esposa Grazielle, e meus pais Roselene e Francisco, por sempre acreditarem em mim. Dedico também este trabalho a Antônio Jacinto (in memorian), meu amigo e pai.

Ao meu orientador Luiz Carlos Santana, pela oportunidade concedida, pelas reflexões, aprendizado e conhecimento compartilhado. Não encontro palavras para demonstrar aqui minha admiração e gratidão. Muito obrigado!

Aos professores Luiz Marcelo de Carvalho, Bernadete Sarti Carvalho, Rosa Maria Cavallari, Paula Henning, e todos os amigos do "Projeto EArte", muito obrigado!

Gratidão!

"Meu primeiro pensamento foi: 'A guerra continua'. Havia dias em que era tanta fumaça que não se conseguia ver a luz do sol. O cenário, aquela terra arrasada pela destruição, era o mesmo dos campos de batalha. E me perguntava que ser terrível era o homem, capaz de fazer aquilo. A arte foi a maneira que encontrei para reagir"

(Frans Krajcberg)

RESUMO

A presente pesquisa se insere no âmbito do projeto EArte: Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil”. Nesse projeto, um grupo de pesquisadores tem investigado a produção de pesquisas sobre Educação Ambiental em áreas específicas do conhecimento. Já foram desenvolvidas pesquisas na área de Direito, Sociologia, Psicologia, e agora em Artes. O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar dissertações sobre Educação Ambiental desenvolvidas em programas de pós-graduação em Artes. As questões de pesquisa são direcionadas a identificar temas, referenciais teóricos metodológicos e questões de pesquisa dessas produções. A pesquisa aqui em pauta é de natureza qualitativa, do tipo “estado da arte”. O *corpus documental* foi selecionado no banco de dados do “Projeto EArte” e a análise das 5 dissertações selecionadas foi desenvolvida com base no referencial teórico-metodológico de Bardin (2011) - “análise de conteúdo”. Após a análise das dissertações, objetivando responder nossas questões de pesquisa, identificamos em 4 produções relatos de práticas em Educação Ambiental e em 1 produção uma abordagem voltada ao desenvolvimento sustentável. Quanto aos referenciais teóricos notamos a presença significativa de autores de teoria crítica como Paulo Freire, Walter Benjamin e Ana Mae Barbosa. As questões de pesquisa das produções são direcionadas a compreender como as Artes podem contribuir com o processo educativo da EA.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Artes; Pesquisa; Estado da Arte.

ABSTRACT

The present research is part of the project EArte: State of the Art of Research in Environmental Education in Brazil". In this project, a group of researchers has investigated the production of research on Environmental Education in specific areas of knowledge. Research has already been carried out in the area of Law, Sociology, Psychology, and now in Arts. The objective of this research is to identify and analyze dissertations on Environmental Education developed in graduate programs in Arts. The research questions are aimed at identifying themes, methodological theoretical frameworks and research questions from these productions. The research in question here is qualitative in nature, of the "state of the art" type. The documentary corpus was selected from the database of the "EArte Project" and the analysis of the 5 selected dissertations was developed based on the theoretical-methodological framework of Bardin (2011) - "content analysis". After analyzing the dissertations, aiming to answer our research questions, we identified in 4 productions reports of practices in Environmental Education and in 1 production an approach focused on sustainable development. As for the theoretical references, we note the significant presence of authors of critical theory such as Paulo Freire, Walter Benjamin and Ana Mae Barbosa. The research questions of the productions are aimed at understanding how the Arts can contribute to the educational process of Environmental Education.

Keywords: Environmental Education; Art; Search; State of the Art.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figuras

Figura 1 – Áreas de conhecimento explicitadas na Plataforma Sucupira - Capes	32
Figura 2 - Localização da área “Artes” na Plataforma Sucupira	32
Figura 3 - Distribuição de programas de pós-graduação em Artes por Região	38
Figura 4 - Comparativo da quantidade de programas de pós-graduação entre as nove grandes áreas de conhecimento da Capes	39
Figura 5 - Filtros disponíveis no banco EArte	44
Figura 6 - Filtro utilizado para localização das teses e dissertações em programas de pós-graduação em Artes	46
Figura 7 - Teses e dissertações selecionadas no primeiro filtro, divididas por área de conhecimento	52
Figura 8 - Comparativo entre as pesquisas já desenvolvidas no âmbito do projeto EArte (quantidade de teses e dissertações no corpus documental).	53
Figura 9 - Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2011)	54

Tabelas

Tabela 1 - Número de participantes e estados representados nos EPEA's (2001 a 2019)	22
Tabela 2 - Quantidade de cursos em Artes (mestrado e doutorado)	33
Tabela 3 - Quantidade de programas de pós-graduação em Artes por IES	34

Quadros

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas no banco EArte após primeiro filtro	46
Quadro 2 - Dissertações selecionadas para o corpus documental, autores e ano de defesa das produções	50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAESC	Associação dos Arte Educadores de Santa Catarina
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
AERA	American Educational Research Association
AESP	Associação de Arte-Educadores de São Paulo
AGA	Associação Gaúcha de Arte-Educação
AICA	Associação Internacional de Críticos da Arte
ANARTE	Associação Nordestina de Arte-Educação
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CJEE	Canadian Journal of Environmental Education
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EA	Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EERA	European Educational Research Association
EPEA	Encontro de Pesquisa de Educação Ambiental
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GE	Grupo de Estudo
GMEPAE	Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Artes e Educação
GT	Grupo de Trabalho
IECA	Journal of Environmental Education
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONU	Organização das Nações Unidas
REMEA	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
TECAP	Revista Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

Introdução	8
1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: constituição e processo de consolidação	11
1.1 Da origem, "crise ambiental" e os movimentos ambientalistas	11
1.1.1 Movimentos ambientalistas	15
1.2 Processo de consolidação da Educação Ambiental	18
1.3 Processo de consolidação do campo de pesquisa da Educação Ambiental	20
2. ARTES: contextualizando a temática e o processo de consolidação de pesquisa	27
2.1 Consolidação do campo de pesquisa em Artes	28
2.2 Os programas de pós-graduação em Artes	32
3. Da pesquisa e dos procedimentos	40
3.1 Estado da Arte	40
3.2 Projeto EArte	42
3.3 Definição do <i>Corpus</i>	44
3.4 Análise de conteúdo	54
4. DA ANÁLISE:	57
4.1 Questões de pesquisa das dissertações	58
4.2 Referenciais teóricos das produções encontradas.	65
4.3 Identificando temas	79
Considerações finais	93
Referências	98

INTRODUÇÃO

Os impactos ambientais atuais evidenciam uma sociedade que se relaciona de forma cada vez mais desarmônica com o meio ambiente (GUIMARÃES, 2013). Nesta relação, os indivíduos não se reconhecem mais como parte do meio em que vivem, criando uma dicotomia entre sociedade e natureza (BORNHEIM, 1995; TEROSSI e SANTANA, 2010). O ato predatório sobre a natureza, instaura formas diversas de escassez ameaçando nossa segurança em tempos vindouros (MARQUES, 2016). Tal situação, é analisada e discutida por vários autores, em diferentes perspectivas.

Na concepção de Leff (2001), trata-se de uma "crise ambiental". Para Marques (2016), é uma consequência da produção industrial, seus excedentes e dos impactos do capitalismo. Latour (2020), por sua vez, considera que estamos em uma "mutação", e teremos que aprender a lidar com as mudanças causadas pela dicotomia entre sociedade e natureza. Para Chomsky e Pollin (2020), a humanidade nem sequer percebeu a urgência de discussões sobre tal situação.

A Educação Ambiental historicamente vai se constituindo, segundo Carvalho (1998) através das relações entre o processo educativo e a temática ambiental. Carvalho (2015) considera os processos educativos uma possibilidade de tratar de questões relacionadas às alterações produzidas pela sociedade na natureza, e numa perspectiva crítica, busca conscientizar os indivíduos através dos conhecimentos inerentes à problemática ambiental, a fim de que eles possam atuar sobre a realidade na qual estão inseridos (TOZONI-REIS, 2004).

A Educação Ambiental se consolida na sociedade contemporânea como uma necessidade (SANTANA, 2005) e dentre outros aspectos, a pesquisa é um elemento importante nesse processo.

Diante dessa constatação indicada por Santana (2005) sobre a importância da pesquisa no processo de consolidação da Educação Ambiental na sociedade contemporânea, pode-se estabelecer relações entre a produção de pesquisa sobre

Educação Ambiental em diferentes áreas de conhecimento como demonstram Lorenzetti e Delizoicov (2006) e Carvalho (2015). Interessa-nos nesta investigação, a área “Artes” e as pesquisas que nela são desenvolvidas sobre Educação Ambiental em programas de pós-graduação, uma vez que esses são espaços privilegiados de produção de conhecimento no Brasil.

Entendemos que a produção de pesquisa sobre Educação Ambiental na área “Artes”, pode trazer significativa contribuição para o campo de pesquisa sobre EA. A Arte potencializa os sentidos e o conhecimento do meio natural e social ao qual o indivíduo está inserido, como afirma Duarte (2009). Analisar pesquisas sobre Educação Ambiental desenvolvidas em Artes, nos programas de pós-graduação, em razão de suas peculiaridades e abrangência – estética, poética, musical, teatral, entre outras, como aponta Guimarães (2013), nos ajuda também a fortalecer a própria constituição do campo de pesquisa sobre Educação Ambiental.

A presente investigação tem como objetivo analisar dissertações sobre EA nos cursos de pós-graduação em Artes no Brasil (1981 a 2019) e, para tanto, parte das seguintes questões de pesquisa: Que temas têm sido investigados nas teses e dissertações sobre Educação Ambiental nos Programas de pós-graduação em Artes? Que referenciais teóricos estão presentes nessas produções? Que problemas são discutidos nessas pesquisas?

Nossa investigação é feita no banco de teses e dissertações do Projeto EArte, que até Fevereiro de 2022 possui 5.261 teses e dissertações de EA produzidas entre os anos de 1981 a 2019. Vale salientar, que a presente pesquisa se insere no âmbito do Projeto EArte, onde um grupo de pesquisadores investigaram as teses e dissertações sobre EA produzidas em diferentes áreas de conhecimento, tais como: Direito, Sociologia, Psicologia. Pesquisas nas áreas “Artes” e “Educação” estão em curso.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, se caracteriza como “metapesquisa” (KATO, 2014) ou do tipo “estado da arte” (MEGID NETO e CARVALHO, 2018). “Através da quantificação e de identificação de dados

bibliográficos, o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção pode ser realizado” (FERREIRA, 2002, p.265).

Faz-se necessário ressaltar, o processo ainda relativamente recente de consolidação do campo de pesquisa em Artes (primeiro mestrado somente em 1974) bem como do campo de pesquisa em Educação Ambiental. Tal fato evidencia a necessidade de aprofundar as investigações relacionadas às pesquisas empreendidas no processo de constituição e consolidação de ambos os campos.

Se atualmente temos campos de pesquisa mais consolidados é porque em algum momento, pesquisadores notaram lacunas, e desenvolveram pesquisas nesses espaços, mesmo com as dificuldades inerentes a esse processo.

A partir das dissertações localizadas dentro do recorte proposto, avançamos buscando respostas às nossas questões de pesquisa, explorando o material encontrado e realizando inferências e interpretações dos mesmos. Utilizamos a “análise de conteúdo” seguindo as fases de análise de Bardin (2011, p 125), sendo a “*pré-análise do material selecionado*”, a “*exploração do material*”, e a “*inferência e a interpretação dos resultados*”.

Iremos nos capítulos a seguir, apresentar informações referentes aos campos de pesquisa de EA e Artes. Iniciaremos relatando brevemente a constituição da EA e sua relação com os movimentos ambientalistas, bem como seu processo de consolidação na sociedade contemporânea tendo como um dos eixos de sustentação o desenvolvimento de seu campo de pesquisa. O que, aliás, mais nos interessa, uma vez que se trata de uma investigação sobre pesquisas.

Na sequência, delinearemos uma descrição semelhante sobre Artes, notadamente sobre o processo de consolidação de seu campo de pesquisa. Após essa contextualização descreveremos o procedimento de pesquisa utilizado, e os resultados das análises empreendidas.

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: constituição e processo de consolidação.

1.1 Da origem, “crise ambiental” e os movimentos ambientalistas

As primeiras discussões sobre o que consideramos hoje Educação Ambiental surgem no âmago dos movimentos ambientalistas. Para entendermos o desenvolvimento histórico do processo de consolidação do campo de pesquisa de EA, faz-se necessário evidenciar as principais características desse processo, os movimentos ambientalistas, concepções sobre crise ambiental ou mutação, bem como os elos que foram sendo constituídos entre a temática ambiental e a educação.

Os problemas ambientais historicamente apresentam evidências claras de consequência de uma compreensão equivocada da relação entre a sociedade e a natureza. Tal relação é cultural e não natural. Na relação sociedade-natureza não há o “Indivíduo” e nem a “Natureza” isolados (BORNHEIM, 1995, 2001), já que é intrínseco à vida humana sua relação com a natureza. Tal relação é uma condição humana (BORNHEIM, 1995).

A separação entre sujeito e objeto, marcou no ocidente uma dicotomia, e através dela, a natureza passou a ser utilizada como objeto de conhecimento e dominação do ser humano (CARVALHO, 2006).

A partir da concepção de natureza separada do indivíduo, cria-se uma relação utilitarista da sociedade com a natureza. Para Bornheim (1995, p.18), a questão central é o modo como a natureza se faz presente para o homem ou o modo como o homem torna a natureza presente.

Tal fato se reflete na intensificação do consumo dos recursos naturais a partir da sociedade capitalista moderna, em uma relação utilitarista com a natureza, causando problemas ambientais em todo o planeta, interrompendo processos ecológicos, exterminando espécies e intensificando a degradação, em alguns casos,

de maneira irreversível.

Como cerne das discussões dos movimentos ambientalistas que possibilitaram a constituição da Educação Ambiental, estão a *devastação da natureza* e a chamada “*crise ambiental*”. Compreendendo a destruição da natureza, como afirma Klabin (2010), como “urgência do presente”, que ameaça a possibilidade de um futuro para a humanidade, apresentam-se então, discussões sobre a real situação na qual estamos inseridos, se estamos em uma crise ambiental, se já estamos em uma mutação (Latour, 2020), ou até mesmo se há a possibilidade de reverter um possível colapso ambiental em curso. Delinearemos abaixo, algumas concepções relevantes sobre essas discussões.

Leff (2001) apresenta a ideia de que há uma “crise ambiental”, que surge como um entrave social e ecológico em todo o planeta e que afeta todos os âmbitos de nossa organização social. O autor evidencia também a ideia de que a percepção sobre uma chamada “crise ambiental” não se dá de maneira homogênea. Compreender essa heterogeneidade, faz-se necessário para termos definido a atual conjuntura a qual estamos inseridos.

Leff (2001) assegura que os problemas ambientais são resultados de uma grande crise civilizatória em que o ser humano se colocou, como ser “a parte” da natureza. O autor considera 3 pilares como potencializadores da “crise ambiental”: a diversidade dos recursos extraídos do ambiente natural, a velocidade de extração dos recursos, e o tratamento dos resíduos produzidos.

Frente a isto, a educação é apontada pelo autor como um caminho promissor para a redução da degradação da natureza e a superação de uma suposta crise ambiental. “A Educação Ambiental é citada como um dos elementos mais críticos para que se possa combater com mais rapidez a degradação da biosfera” (LEFF, 1999, p.113).

Ainda em outra perspectiva, as reflexões sobre a chamada “crise ambiental”, são direcionadas à evidência das contradições e impactos trazidos pela produção industrial e seus excedentes, que em tempos passados, se tornaram argumento

para assegurar o futuro ou demonstrar prosperidade. Na conjuntura atual, a produção industrial e seus excedentes, instauram formas diversas de escassez, ameaçando a segurança em tempos vindouros (MARQUES, 2016).

Ainda em outra discussão sobre a chamada “crise ambiental”, Latour (2020) apresenta reflexões importantes, em contraponto com as perspectivas citadas acima de Leff (2001) e Marques (2016).

Latour (2020) afirma que falar de crise seria um modo de nos tranquilizar, com a falsa esperança de que isso tudo irá passar, e de que a chamada “crise ambiental” logo estará superada. “De fato, estamos, como se diz, **em um túnel, só que não veremos seu fim**. Nesses assuntos, a esperança é má conselheira, já que **não estamos em uma crise. Isso não vai passar**. Será preciso lidar com isso. **É definitivo**” (LATOURE, 2020, p.31, grifo nosso).

Latour (2020) apresenta uma concepção de mutação e não de uma crise ambiental:

Infelizmente, falar de “crise” seria ainda outro modo de nos tranquilizar, dizendo “isso vai passar”, a crise “logo estará superada”. Se fosse apenas uma crise! Se tivesse sido apenas uma crise! **De acordo com os especialistas, melhor seria falar de uma “mutação”**: estávamos acostumados a um mundo; agora, passamos, mudamos para outro (LATOURE, 2020, p. 23, grifo nosso).

De acordo com Latour (2020, p. 24), estamos em uma mutação e se [...] há uns trinta anos, se tivéssemos agido, a chamada “crise” já teria passado. Segundo esse autor nós estaríamos olhando para a época da grande guerra ecológica com orgulho daqueles que quase sucumbiram, mas que descobriram como reverter a situação, mas aqui estamos, “o que poderia ter sido uma crise passageira se **transformou numa profunda mudança de nossa relação com o mundo**” (LATOURE, 2020, p. 25. Grifo nosso). Nos tornamos, de acordo com Latour (2020, p. 25), “[...] aqueles que não fizeram nada, ou fizeram muito pouco”.

Essa mutação não aconteceu de maneira silenciosa. De acordo com Latour, **não faltaram alertas**. “A consciência dos **desastres ecológicos** é antiga, viva, **fundamentada, documentada, provada**, mesmo desde o início da chamada “era

industrial”[...]. “Não podemos dizer que não sabíamos” (LATOURE, 2020, p. 26. Grifo nosso).

Mesmo com todas as evidências mencionadas por Latour (2020), a humanidade parece ainda não compreender, como afirmam Chomsky e Pollin (2020), a diferença entre uma “crise ambiental” a ser superada e o que de fato está acontecendo. Os autores fazem a seguinte indagação: “o que torna os humanos capazes de **aceitar “explicações patéticas”** ou simplesmente dizer “deixa pra lá” quando olha nos olhos do **maior desafio da história da humanidade?**” (CHOMSKY; POLLIN, 2020, p. 25, grifo nosso).

Chomsky e Pollin (2020) descrevem alguns dados e apresentam reflexões importantes, repensando a chamada “crise” das décadas de 80 e 90 e analisando a atual conjuntura por um viés diferente. Os autores apontam que, o planeta, o ar que respiramos, a comida que comemos, a água, as paisagens, as estações e até a rotina diária, já não são mais as mesmas, pois “estamos nos aproximando perigosamente das temperaturas globais de 120 mil anos atrás” (CHOMSKY; POLLIN, 2020, p. 23) Estamos “[...] diante de um dos maiores desafios da humanidade” (Chomsky e Pollin, 2020, p 27), muito embora parte da população ainda prefira o negacionismo. Como afirma Latour (2020, p.31) o mundo foi modificado pela ação humana e “será preciso lidar com isso”.

O autor reafirma nossa indiferença em relação às mudanças no mundo, ao dizer:

[...] Não venham me dizer que a importância da ameaça ou a distância em relação a nossas preocupações cotidianas fazem a diferença. Reagimos em bloco diante do menor atentado terrorista, mas **saber que somos o agente da sexta extinção das espécies terrestres não desperta nada mais do que um bocejo desalento**. Não, precisamos considerar a reatividade e a sensibilidade. Coletivamente, escolhemos aquilo a que somos sensíveis e que exige uma reação rápida. Aliás, em outras épocas, fomos capazes de compartilhar o sofrimento de perfeitos estranhos a quilômetros de distância [...] (LATOURE, 2020, p. 301, grifo nosso)

Frente aos impactos ambientais causados pela relação utilitarista do homem para com a natureza e da preocupação com a devastação ambiental, compreendida

pelos autores citados acima como *crise ambiental, colapso ambiental ou mutação*, iniciativas de encontros internacionais, intergovernamentais e interinstitucionais, apontaram a educação como caminho promissor para controlar a destruição da natureza (LEFF, 1999; CARVALHO, 2004; MARQUES, 2016; LATOUR, 2020; CHOMSKY; POLLIN, 2020).

A Educação Ambiental se constitui, no entanto, no âmago dos movimentos ambientalistas, que ancorados na concepção de “crise ambiental”, evidenciaram a urgência de discussões sobre a devastação da natureza. Em meio às discussões sobre a devastação ambiental, agrega-se então, o processo educativo, direcionado à temática ambiental.

Para compreendermos esse processo até a constituição da Educação Ambiental, iniciaremos delineando a seguir um breve histórico dos movimentos ambientalistas.

1.1.1 Movimentos ambientalistas

Os movimentos ambientalistas surgem primeiramente na Inglaterra, entre os anos de 1837 e 1901 como afirma McCormick (1992), em oposição ao viés de dominação da natureza advindo de pensadores do século XVII. Dentre esses, por exemplo, René Descartes (1596 - 1650).

Descartes descreve a dominação da natureza de maneira racional, e enfatiza que:

[...] conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artifícios, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que **senhores e possuidores da natureza** (DESCARTES, 1966, p.64, grifo nosso).

A racionalidade e o antropocentrismo são impulsionados a partir do pensamento cartesiano. A natureza, sob a perspectiva de dominação, é “dessacralizada” pela separação sociedade-natureza, potencializando novas

possibilidades de intervenção ainda mais acentuadas com o avanço tecnológico e científico.

Esse processo, “liberta” a ciência das concepções medievais teológicas e abre espaço para diferentes vieses filosóficos, políticos e econômicos. Como reverberação desse processo, a industrialização avança, e com isso, cresce a intervenção na natureza.

O surgimento dos movimentos ambientalistas na Europa, também está ligado, de acordo McCormick (1992), com a Revolução Industrial (1760) e as resultantes do processo de urbanização e seus fluxos migratórios, como apropriação dos espaços rurais para aumento da produtividade e o crescimento dos grandes centros.

A natureza anteriormente observada como um espaço proibido, começa então a ser compreendida como um espaço do “belo”, idealizado e harmonioso, mas em contrapartida, passível de intervenções humanas.

Surge dentro desse contexto, uma consciência ecocêntrica que se contrapõe a esse antropocentrismo cartesiano, como descreve McCormick (1992):

[...] as consequências da relação de **exploração do homem com a natureza**. Isso levou inicialmente a um movimento pela proteção da vida selvagem (...) [e] a **primeira influência sobre o movimento ambientalista britânico** [surgiu] do estudo da história natural" (MCCORMICK, 1992, p. 22, grifo nosso).

Com a denúncia da devastação ambiental iminente apresentada pelos movimentos ambientalistas europeus, conseqüentemente, há o surgimento de novos movimentos ambientalistas em outras localidades, inclusive no cenário brasileiro, terreno fértil para tais discussões, tendo em vista o histórico de sua colonização, como veremos a seguir.

Para Jacobi (2003) o Brasil - dentre os países latino-americanos - foi quem assimilou de maneira mais rápida o propósito ambientalista, já instaurado na Europa. Os movimentos ambientalistas brasileiros não podem ser analisados isoladamente, já que contém influências de outros movimentos do exterior e algumas similaridades, como a construção de parques (estaduais e nacionais), por exemplo,

assemelhando-se às perspectivas europeias.

A extração de recursos naturais de maneira desenfreada e a exploração de áreas nativas desde a chegada dos colonizadores portugueses, trouxeram ainda mais argumentos e força para as discussões fomentadas pelos movimentos ambientalistas sobre a devastação ambiental no Brasil.

Os movimentos ambientalistas no cenário brasileiro, se organizaram em oposição principalmente aos impactos do colonialismo e do capitalismo disfarçados de desenvolvimento econômico.

Nas décadas de 1960 e 1970, surgem discussões que não se restringiam a abordagens sobre poluição, desmatamento e devastação de maneira isolada. O homem, o progresso industrial e a cultura ocidental de consumo, são temas incorporados nas pautas em questão (DIEGUES, 2001; CARVALHO, 2006). O homem é incluído nas discussões sobre a devastação ambiental, envolto em questões políticas e sociais.

A Educação Ambiental será, portanto, uma decorrência dos movimentos ambientalistas, os quais agregam o processo educativo à discussão sobre a degradação ambiental, indo além de entraves ecológicos ou críticas isoladas, aprofundando as discussões e apresentando evidências da necessidade de discutirmos questões civilizatórias como um todo (BORNHEIM, 1985; LEFF, 2001; SANTANA, 2005).

Segundo Carvalho (1998):

Tem crescido a consciência de que, mais que efeitos colaterais do desenvolvimento, os enormes riscos ambientais que afetam a vida de inúmeras populações são a essência do modelo de desenvolvimento social e econômico que conhecemos. Assim, os problemas ambientais ameaçam não apenas o futuro físico do planeta, mas, em igual intensidade, questionam o futuro dos valores de nossa sociedade e apontam para a necessidade de uma profunda reorientação nos modos socialmente construídos de conhecer e de se relacionar com a natureza (CARVALHO, 1998, p.17).

Nesse viés, a Educação Ambiental, compreendida como prática social transformadora, apresenta concepções que podem colaborar com a compreensão

dos atos e responsabilidades humanas em sua relação com a natureza, como afirma Guimarães (2004):

A Educação Ambiental objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (GUIMARÃES, 2004, p. 30 e 31).

A Educação Ambiental foi se consolidando, por meio dos conhecimentos inerentes à problemática ambiental, objetivando a contribuição e atuação dos cidadãos sobre a realidade na qual estão inseridos (TOZONI-REIS, 2004; LOUREIRO, 2008; CARVALHO, 2008). Sobre a relação entre educação e temática ambiental, e o processo de consolidação da educação ambiental, trataremos no item seguinte.

1.2 Processo de consolidação da Educação Ambiental

Em 1977 em Tbilisi na Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental e nos anos 90, em eventos como Rio 92 (Conferência da ONU) e Rio +5¹, vinculou-se o desenvolvimento com a educação e o meio ambiente, crescendo portanto, o fomento de discussões acerca da devastação ambiental, das mudanças necessárias nos padrões de consumo, da proteção ambiental e do combate ao desmatamento. Carvalho (2001) reitera que esses debates foram embrionários e importantes para aproximações ainda maiores entre a temática ambiental e processo educativo.

De acordo com Lima (2002), a Educação Ambiental demonstrou sua importância inicialmente, por meio de discussões sobre a relação entre a temática ambiental e a educação, objetivando a minimização da devastação da natureza, e posteriormente, foi se consolidando na sua comunidade científica e pela relevância

¹ Conhecida como Rio+5, a 19ª Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas, foi um congresso realizado em Nova Iorque, Estados Unidos, entre 23 e 27 de junho de 1997.

de suas produções acadêmicas.

Na perspectiva de aproximação entre a temática ambiental e processo educativo, a EA, foi se consolidando também nas relações com diversas áreas de conhecimento, pois:

A Educação Ambiental, enquanto educação, pode estar presente em todas as áreas de conhecimento, quando analisa temas que permitam focar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades (REIGOTA, 2001, p. 25, grifo nosso).

Nessa ampliação de áreas de conhecimento engajadas em discussões sobre a temática ambiental e o processo educativo, passam também a serem analisados "os cenários políticos, sociais, econômicos e culturais" (CARVALHO, 2006, p. 308) e suas relações com os impactos ambientais, dentro de uma concepção transdisciplinar e interdisciplinar, como menciona Carvalho (2012, p.121).

Dessa forma:

Se entendermos a EA como uma das possíveis dimensões da Educação, e essa, como prática social, mediadora por excelência de outras práticas sociais (SEVERINO, 2001), a dimensão política, quer a explicitemos ou não, faz-se presente e se constitui como realidade ontologicamente a ela vinculada. Assim, consideramos que ao se apontar como objetivo mais geral a formação crítica de cidadãos para participar ativamente em processos de tomada de decisão relacionados com aspectos da temática ambiental, estamos assumindo explicitamente a dimensão política da EA (SANTOS, CARVALHO e LEVINSON, 2014, p. 201).

É necessário evidenciar, em meio a esse processo de consolidação da EA, a dimensão política, e a resistência e luta dos professores e pesquisadores dessa área. Os embates, reflexões e questionamentos no campo político, são diversos e extremamente pertinentes, para a manutenção da consolidação até então adquirida.

A luta no campo político, importante nesse processo de consolidação, confronta o viés alinhado à uma perspectiva neoliberal que reafirma a chamada "sustentabilidade" através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que na concepção de Henning e Ferraro (2021, p. 9) "desconsidera todo processo histórico constituído pela caminhada da EA, trazendo à cena um propósito

economicista voltado à exploração da natureza, agora de modo sustentável”

Como menciona Henning (2012, p. 252, grifo nosso):

A nós, professores e pesquisadores interessados por este campo de saber, caberia travar alianças potentes para que provoquemos os sujeitos desse mundo a pensar em micropolíticas possíveis para continuarmos a viver neste planeta. Uma escuta da vida, uma escuta do mundo **que possibilite espaços de resistência e criação diante da crise ambiental que se instala**. Talvez seja necessário pensar em pequenas ações diárias que nos provoque a olhar para o mundo de uma forma não aterrorizante, como muitos discursos se apresentam para nós, mas como possibilidades de compormos um pensamento minoritário para educação ambiental. Não falo de um projeto de todos em prol do futuro do planeta, mas pequenas ações **que possibilitem a cada um uma ética política** para pensar o futuro do planeta.

Tais alianças e espaços, mencionados pela autora, corroboram a consolidação da Educação Ambiental, juntamente com as associações, revistas científicas, teses, dissertações, grupos de pesquisa, entre outros, que serão apresentados a seguir.

1.3 Processo de consolidação do campo de pesquisa de Educação Ambiental

Através de associações internacionais e nacionais, grupos de estudo e trabalho, produções acadêmicas, entre outros, estrutura-se, de maneira gradativa, o conhecimento acerca das relações entre temática ambiental e processo educativo, e a fundamentação das propostas estruturais de consolidação do campo de pesquisa de EA.

Dentre as Associações Internacionais, em que estão presentes grupos de investigação de EA, podemos mencionar o Grupo de Trabalho (GT) 33 - Environmental Education- da American Educational Research Association (AERA)² e o Rede 30 - Research in Environmental Education and Sustainability - da European Educational Research Association (EERA)³. Em publicações, no exterior, destacam-se o “Journal of Environmental Education” (IECA)⁴, “Environmental

² Mais informações disponíveis em: <https://www.aera.net/> (acesso em 14/02/2022)

³ Mais informações disponíveis em: <https://eera-ecer.de/> (acesso em 14/02/2022)

⁴ Mais informações disponíveis em: <https://theieca.org/resources/journals> (acesso em 14/02/2022)

Education Research” e o “Canadian Journal of Environmental Education” (CJEE)⁵.

Dentre as Associações Nacionais, podemos mencionar a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), criada em 2000 e regularizada juridicamente somente em 2002, onde está o grupo de trabalho “GT 06 - Ambiente, Sociedade e Educação”.

Outra Associação importante é a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), fundada em 16 de março de 1978. Na década de 90 a temática ambiental passou a se fazer presente nas pesquisas de diversos GE's (Grupos de Estudo) e GT's (Grupos de Trabalhos) dessa associação. Com a crescente produção acadêmica de pesquisas nos GE's e GT's da ANPEd direcionadas vinculando a temática ambiental e o processo educativo, um dossiê foi feito em 2002, demonstrando essa produção significativa e sua relevância, apontando a necessidade da criação de um GE de Educação Ambiental. Em 2004, o GE22 consolidou-se como GT22 - Educação Ambiental⁶ frente à significativa participação da comunidade científica.

Os Encontros de Pesquisa também são importantes nesse processo de consolidação do campo de pesquisa da EA. No Brasil, o primeiro Encontro de Pesquisa de Educação Ambiental (EPEA) ocorreu no ano de 2001 em Rio Claro - SP. A partir daí, de dois em dois anos, vários outros EPEAs foram realizados. Os primeiros, foram realizados no estado de São Paulo, e posteriormente, se estenderam para outros estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais, com a última edição até o presente momento (2021) sendo realizada em 2019 na Universidade Federal de Sergipe. O próximo EPEA está programado para ocorrer em 2022, na Bahia.

Durante as dez edições, os encontros foram realizados com um número significativo de pesquisadores, como veremos na **tabela 1**, que apresenta em quais

⁵ Mais informações disponíveis em: <https://www.tandfonline.com/toc/ceer20/current> (acesso em 14/02/2022)

⁶ Mais informações podem ser encontradas no Histórico do GT22, disponível no link: <https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt22-educa%C3%A7%C3%A3o-ambiental> (acesso em 14/02/2022)

anos e em quais instituições os encontros aconteceram, bem como os temas, número de participantes e quantos estados foram representados pelos participantes nos eventos:

Tabela 1 - Número de participantes e estados representados nos EPEA's (2001 a 2019).

ANO	INSTITUIÇÃO	TEMA	Nº. PARTICIPANTES	Nº. TRABALHOS
2001 I EPEA	UNESP RIO CLARO	Tendências e Perspectivas	298 22	116
2003 II EPEA	UFSCar SÃO CARLOS	Abordagens Epistemológicas e Metodológicas	280 21	140
2005 III EPEA	USP RIBEIRÃO PRETO	Práticas de Pesquisa em EA	376 21	116
2007 IV EPEA	UNESP RIO CLARO	O Debate Modernidade e Pós-Modernidade	266 15	226
2009 V EPEA	UFSCar SÃO CARLOS	O Campo da Pesquisa em EA	238 15	170
2011 VI EPEA	USP RIBEIRÃO PRETO	Pesquisa em EA e a Pós-Graduação no Brasil	152	167
2013 VII EPEA	UNESP RIO CLARO	Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea	302	176
2015 VIII EPEA	UNIRIO RIO DE JANEIRO	A avaliação da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e perspectivas futuras	500 22	167
2017 IX EPEA	UFJF JUIZ DE FORA	Democracia, políticas públicas e práticas educativas	392	170
2019 X EPEA	UFS SERGIPE	Perspectivas da Educação Ambiental no cenário brasileiro atual	---	150

Fonte: <http://www.epea.tmp.br/> (Acesso em: 14/02//2022)

Além dos EPEA's mencionados acima, também são importantes para o processo de consolidação do campo de pesquisa, os periódicos sobre EA. Dentre esses, está a revista Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA), com sua primeira edição em 1999, que “tem como missão contribuir para a produção de conhecimentos e sua transformação no campo da Educação Ambiental, a partir de um enfoque científico, humanístico e interdisciplinar das questões educacionais, ecológicas e sócio-ambientais.”⁷

⁷ Mais informações sobre a Revista “REMEA” (atualmente v. 38 n.3 - 2021) no link: <https://periodicos.furg.br/remea> (acesso em: 14/02/2022)

A revista “Ambiente e Educação”⁸, com primeira edição em 1996, também se faz presente nesse processo de consolidação. Essa revista busca o fomento e intensificação de discussões sobre a formação de educadores (as) ambientais pesquisadores (as), através de artigos e resenhas com enfoque científico. A revista “ANPPAS - Ambiente e Sociedade”⁹, com atividades desde 1997, também corrobora o fomento de pesquisas interdisciplinares sobre ambiente e sociedade. Outra revista importante, é a revista “Pesquisa em Educação Ambiental”, com a primeira edição em 2006, também tem ampla divulgação, e objetiva propagar o conhecimento produzido no campo da EA, publicando pesquisas científicas ou ensaios teóricos, que contribuam para o debate, para a produção de conhecimento e para a compreensão da relação entre a temática ambiental e o processo educativo¹⁰. A Revista é interinstitucional, com Comissão Editorial de pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação da Unesp, de Rio Claro, da Universidade Federal de São Carlos, da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto e, mais recentemente, da Universidade Federal de Itajubá e da Universidade Federal do Paraná.

Podemos mencionar também nesse processo de consolidação, a produção acadêmica sobre EA. Em sua tese de livre-docência, investigando sobre a constituição do campo de pesquisa sobre Educação Ambiental, Carvalho (2015) aponta que já nos anos 1990, e na primeira década do século XXI, houve grande produção de dissertações e teses de EA no Brasil, e que essa produção, se distribui em diferentes programas de pós-graduação, apresentando diversas bases teóricas e focos de pesquisa sobre a temática ambiental.

Tais teses e dissertações de EA, foram defendidas em diferentes programas, não apenas nos programas de pós-graduação de Educação, mas também nos de Engenharia da produção, Ecologia, Sociologia, Saúde Pública, Geografia,

⁸ Mais informações sobre a Revista “Ambiente e Educação” (atualmente v. 26 n. 1 2021) no link: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/about> (acesso em 14/02/2022).

⁹ Mais informações disponíveis em: <https://anppas.org.br/revista-ambiente-e-sociedade> (atualmente v. 24 - 2021)(acesso em: 14/02/2022)

¹⁰ Mais informações sobre a Revista “Pesquisa em Educação Ambiental” (atualmente v. 16 n. 1 - 2021) no link: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/index> (acesso em: 14/02/2022)

Antropologia e Psicologia como afirmam Lorenzetti e Delizoicov (2006), Reigota (2009) e Carvalho (2015, p. 88), reiterando a diversidade das áreas de conhecimento onde essas pesquisas foram desenvolvidas

Nesse processo de consolidação do campo de pesquisa da EA, ao se tratar de teses e dissertações, podemos destacar o programa de pós-graduação de Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que conta atualmente com mestrado (início em 1996) e doutorado (início em 2006)¹¹, em vigência até o presente momento (2021). Além disso, podemos também mencionar algumas linhas de pesquisa de EA em outros programas de pós-graduação. Dentre esses, temos: o programa de Educação da Universidade Júlio de Mesquita Filho - Unesp - Rio Claro com linha de pesquisa de Educação Ambiental¹²; o programa de Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo - USP com a linha de pesquisa “Conservação e Desenvolvimento Socioambiental”¹³; e o programa de Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar com a linha de pesquisa “Ambiente e Sociedade”¹⁴.

A partir das informações acima, sobre o processo de consolidação do campo de pesquisa da EA, os eventos científicos, os GTs e a divulgação da pesquisa em periódicos de EA e a produção acadêmica, evidencia-se então:

[...] uma comunidade de pesquisadores e um alto grau de investimento de diversos grupos de ação e grupos de pesquisas, envidando esforços e construindo caminhos de consolidação e legitimação do campo da EA e da pesquisa em EA (CARVALHO, 2015, p.64).

Megid Neto (2009) sugere que, quando um campo ou área de conhecimento chega a um nível de produção acadêmica considerável, fica evidente a necessidade de estudos e pesquisas sistematizadas e interdisciplinares, para um melhor

¹¹ Informações sobre o programa de pós-graduação de Educação Ambiental da Furg em: <https://sijposg.furg.br/curso/945> (acesso em: 14/02/2022).

¹² Informações disponíveis em: <https://ib.rc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/linhas-de-pesquisa/> (acesso em: 14/02/2022).

¹³ Informações disponíveis em: <http://www.iee.usp.br/?q=pt-br/linhas-de-pesquisa>. Na descrição da linha de pesquisa, há a especificação de abordagens sobre a EA (acesso em: 14/02/2022).

¹⁴ Informações disponíveis em: <https://www.ppgcam.ufscar.br/quem-somos/linhas-de-pesquisa> (acesso em: 14/02/2022).

conhecimento de suas características e tendências.

Em consonância com os esforços mencionados por Carvalho (2015) e objetivando tal sistematização mencionada por Megid Neto (2009), vários autores já se empenharam em produzir pesquisas sobre o que tem sido produzido no campo de pesquisa de Educação Ambiental no Brasil. Dentre estes, podemos mencionar Tomazello (2005); Lorenzotti; Delizoicov (2006); Kawazaki; Carvalho (2009); Rink; Megid Neto, (2009); Carvalho; Farias (2011).

Tais pesquisas apresentam “muitas indagações necessárias, possíveis, pertinentes e instigantes em relação ao discurso que tem sido produzido em torno da Educação Ambiental e pela pesquisa nesse campo” (CARVALHO, 2015, p.16).

Carvalho (2015) menciona que autores como Reigota (2007), Lorenzetti e Delizoicov (2007), Souza e Salvi (2009), e Rink e Megid Neto (2009), identificaram que as áreas de conhecimento que contribuem para a construção de conhecimento no campo de pesquisa da EA são diversas, e que isso apresenta uma característica e peculiaridade da EA, sendo transdisciplinar e interdisciplinar.

Em alguns trabalhos, como de Reigota (2007), Lorenzetti (2008), Megid Neto (2009) e Carvalho (2015), que tinham como objetivo estudar teses e dissertações de EA no Brasil, há a evidência de que a EA tem sido objeto de estudo presente em diversos programas e áreas de conhecimento.

Na perspectiva de pesquisas sistematizadas sugeridas por Megid Neto (2009) e da necessidade de compreensão do que está sendo produzido sobre EA como afirma Carvalho (2015), é que se insere a presente pesquisa, como uma oportunidade cooperarmos com o acervo de pesquisas que buscam analisar o que tem sido produzido no campo de pesquisa de EA em uma área de conhecimento específica.

Faz-se necessário ressaltar que esta pesquisa se localiza no âmbito do Projeto EArte. Nele, um grupo de pesquisadores analisa a produção de EA em áreas específicas do conhecimento em programas de pós-graduação. Já foram concluídas pesquisas nas áreas de Direito, Sociologia e Psicologia, e estão em andamento

pesquisas das Artes e da Educação.

Buscamos na presente pesquisa, investigar as produções de EA nos programas de pós-graduação em Artes. Objetivamos assim, analisar tais produções, corroborando a legitimação, sistematização e consolidação da EA e concomitantemente do campo de pesquisa em Artes.

Como parte importante desta pesquisa, apresentaremos também uma breve contextualização, para compreendermos o processo de consolidação do campo de pesquisa em Artes.

Delinearemos abaixo, um percurso de análise de consolidação do campo de pesquisa em Artes, similar ao descrito no capítulo 1, apresentando as associações internacionais e nacionais, grupos de pesquisa e a produção acadêmica na área de conhecimento, objetivando encontrar informações que corroboram nossa análise das dissertações selecionadas em nosso corpus documental.

2. ARTES: contextualizando a temática e o processo de consolidação de pesquisa

O processo de consolidação do campo de pesquisa em Artes e sua inserção no campo acadêmico-científico brasileiro, envolve muitos espaços, lutas e peculiaridades como afirma Cruz (2011).

A autora menciona que, depois de várias articulações junto às comunidades científicas, acadêmicas e artísticas, a área “Artes” é incluída no CNPq, com forte participação de um pesquisador, Sílvio Perini Zamboni¹⁵, cuja formação inicial era Ciências Agrônômicas.

As pesquisas em Artes eram agregadas no CNPq aos trabalhos de Ciências Humanas e Sociais, não evidenciando a produção científica de uma área de conhecimento, como afirmam Zamboni (2008) e Cruz (2011).

Zamboni (2008) relata suas impressões sobre o convite que recebeu para o desenvolvimento da área no CNPq, explicitando a fragilidade de incentivo ao campo de pesquisa em Artes:

Quando, **em 1993**, fui convidado pelo CNPq para construir o embrião de uma **área de Artes**, esta não tinha existência oficial nem formal no conselho. Sua existência para o órgão vinha embalada numa aura de clandestinidade. **Não existia** um espaço físico, uma pasta, uma rubrica sequer para receber as solicitações que lá chegassem na época. **Os raros projetos que por ali apareciam eram julgados por assessores de outras áreas**, normalmente por aqueles que, **movidos talvez pela proximidade de interesse ou por uma simpatia**, aceitavam acolher o processo de examinar o mérito (ZAMBONI, 2008, p. 98, grifo nosso).

Frente às dificuldades da inserção das Artes no CNPq, Zamboni (2008, p. 99), menciona que uma vez reconhecida, ele compreendeu “[...] ser de proveito urgente embarcar na oficialidade recém-admitida, aproveitando a maré a nosso favor, para

¹⁵ Sílvio Perini Zamboni possui graduação em Engenharia Agrônômica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1973), mestrado em Economia Agrária pela Universidade de São Paulo – USP Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz (1976) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (1991). Atualmente é Professor Adjunto 4 da Universidade de Brasília. Atua nos temas: Pesquisa em Arte e Metodologia de Pesquisa em Arte (informações coletadas de seu Lattes em 13/01/2021).

iniciar um trabalho de consolidação da área então fundada”.

Nesse processo de consolidação de Associações e de análises de pesquisas em Artes, Zamboni (2008) aponta a subjetividade das pesquisas e seus resultados; número reduzido de profissionais com titulação em Artes, frente aos recentes programas de pós-graduação; escassez de critérios e métodos definidos para avaliação das pesquisas, e a incompreensão dos próprios pesquisadores sobre a necessidade de uma associação formal.

Cruz (2011, p. 8, grifo nosso) menciona que Zamboni ressalta em uma entrevista o desafio enfrentado na constituição da área de investigação no CNPq:

O que é pesquisa, o que é boa pesquisa, o que não é boa pesquisa? Este foi o **grande desafio** naquele momento determinado. Precisava de pesquisa. A **demanda grande não queria dizer nada**, foi interessante até politicamente, para forçar a questão da formação da área no CNPq. Agora, o que eu estava pretendendo lá era fazer uma área, evidentemente, a mais séria possível. **Uma área engatinhando na pesquisa. Os artistas** sempre foram muito atuantes, mas, **na ciência** e tecnologia, **eram totalmente despreparados**, não sei se é esse o termo ideal, **faltava um engajamento enquanto uma classe de pesquisadores**. Então, era fundamental você ter critérios, e os mais claros, definidos e rígidos, possíveis, para você fazer daquela área nascente uma área respeitável, do ponto de vista científico

Assim, o processo de consolidação do campo de pesquisa em Artes no Brasil vem sendo articulado relativamente há pouco tempo. Todavia, como veremos no item seguinte, é possível mencionar os avanços na consolidação do campo de pesquisa em Artes, evidenciando Associações, Grupos de Pesquisa, Grupos de Trabalho, Programas de pós-graduação e Produção Acadêmica.

2.1 Consolidação do campo de pesquisa em Artes

Dentre as associações internacionais de fomento à pesquisa em Artes, podemos mencionar a Associação Internacional de Críticos da Arte (AICA), fundada em 1948, com seus dois primeiros congressos na Unesco (1948 e 1949). Congressos anuais têm sido organizados pela AICA em locais como: Caraíbas, Hong Kong, Macau ou Tóquio, e na Europa, sendo os mais recentes realizados em Dakar (2003); Istambul (2003); Addis Abeba (2006); Cidade do Cabo (2007); Skopje

(2009); Asuncion, Paraguay (2011); Zurique (2012); Košice/Bratislava (2013); Taiwan (2014); Londres (2015); Cuba (2016); Paris (2017); Taiwan (2018); Colônia/Berlim (2019).

Dentre as associações nacionais, podemos citar a AESP - *Associação de Arte-Educadores de São Paulo*, criada em 1982, a *Associação Gaúcha de Arte-Educação* (AGA) criada em 1984, a ANARTE - *Associação Nordestina de Arte-Educação*, criada em 1984, a *Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas* (ANPAP), que é uma entidade de natureza científico-artístico-educativa existente desde de 1987, que objetiva divulgar pesquisas no campo das artes plásticas e visuais. A *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, ANPPOM, fundada em 1988, com o intuito de promover e consolidar a pesquisa e a pós-graduação em música no país, a *Associação dos Arte Educadores de Santa Catarina* (AAESC), criada em 1988 e a *Associação Brasileira de Educação Musical* – ABEM, criada em 1991, que objetiva reunir profissionais e organizar e sistematizar a pesquisa e a atuação de educadores na área da educação musical.

É importante também mencionar a *Federação de Arte-Educadores do Brasil* (FAEB), criada em 1987, que é a primeira entidade civil direcionada para a pesquisa e o ensino em Artes (artes visuais, música, teatro e dança) no Brasil, reunindo associações e representantes estaduais em todas as regiões do país, vinculados/as às redes de Educação Municipal, Estadual, Universidades e Institutos Federais, além de professores que atuam em contextos de educação não formal, para a manutenção dos espaços e direitos conquistados até então¹⁶.

Podemos mencionar também, A *Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas* (ABRACE), existente desde 1998, conta com 10 edições de congressos, realizados em diferentes estados, divulgando a produção

¹⁶ Em 2014, a diretoria vigente da FAEB, encaminhou ofício para garantir a alteração do §2º e §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 do Projeto de Lei nº 7.032, de 2010 – Apenso PL Nº4, de 2011, fixando a obrigatoriedade das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nas diretrizes e bases da educação nacional. Este apenso foi aprovado e sancionado pela então presidente Dilma Roussef em maio de 2016. Informação disponível em: <https://faeb.com.br/faeb/> (acesso em: 14/02/2022)

acadêmica das Artes Cênicas.

Vale salientar a especificidade da área, que tem sub-áreas (música, artes cênicas, teatro, artes plásticas, fotografia, cinema, entre outras¹⁷), justificando assim, as diversas associações citadas anteriormente, com ênfase em sub-áreas distintas.

Dentre os periódicos em Artes, com base em um mapeamento que fizemos no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq¹⁸, podemos mencionar a Revista Poiésis da Universidade Federal Fluminense - UFF¹⁹ (criada em 2000); a Revista Farol da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES²⁰ (criada em 2002); a Revista ARS da Universidade de São Paulo - USP²¹ (criada em 2003); a Revista Visualidades da Universidade Federal de Goiás - UFG²² (criada em 2003); a Revista Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares (TECAP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ²³ (criada em 2004); a Revista OuvirOuver da Universidade Federal de Uberlândia - UFU²⁴ (criada em 2005) a Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFESI da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES²⁵ (criada em 2010); a Revista Ícone: Revista Brasileira de História da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS²⁶

Os grupos de pesquisa, também evidenciam o processo de consolidação do campo de pesquisa em Artes. Podemos mencionar alguns, como: o *Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais* - LUME (criado em 1986), do Instituto de Artes da Unicamp; o Grupo de Pesquisa *Ensino de Artes e Tecnologias Contemporâneas* da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (criado em 2003); o Grupo de Pesquisa em Artes, Design e Mídias Digitais (início em 2004) da Universidade de São Paulo - USP; o *Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Artes e*

¹⁷ Informações disponíveis em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf;jsessionid=X-HIKdpctE2VsNaGe3HUBB6f.sucupira-215> - Acesso em “Conheça a Avaliação” e depois “áreas de avaliação” (acesso em: 14/02/2022)

¹⁸ Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf

¹⁹ Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/> (acesso em: 14/02/2022).

²⁰ Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/issue/archive> (acesso em: 14/02/2022).

²¹ Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/about> (acesso em: 14/02/2022).

²² Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/issue/archive/7> (acesso em: 14/02/2022).

²³ Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tecap> (acesso em: 14/02/2022).

²⁴ Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/issue/view/2185> (acesso em: 14/02/2022).

²⁵ Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/colartes/about> (acesso em: 14/02/2022).

²⁶ Disponível em: : <http://seer.ufrgs.br/index.php/icone> (acesso em: 14/02/2022).

Educação - GMEPAE (criado em 2010) da Universidade de São Paulo - USP; e o grupo *Pesquisa em Artes: Momentos específicos* da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria (início em 2011).

O grupo de trabalho GT 24 (criado em 2006) - *Educação e Arte* da Associação Nacional de Pós-Graduação - ANPEd, também representa um passo importante na consolidação do campo de pesquisa em Artes no Brasil. No histórico disponibilizado pela ANPEd²⁷ sobre o GT24, é mencionado o número crescente de pesquisas submetidas na associação a cada evento.

Após a contextualização feita acima sobre a consolidação do campo de pesquisa em Artes através de associações internacionais, nacionais e eventos de fomento à pesquisa, é necessário conhecermos os programas de pós-graduação em Artes, já que iremos, na presente pesquisa, investigar a produção sobre EA nesses programas.

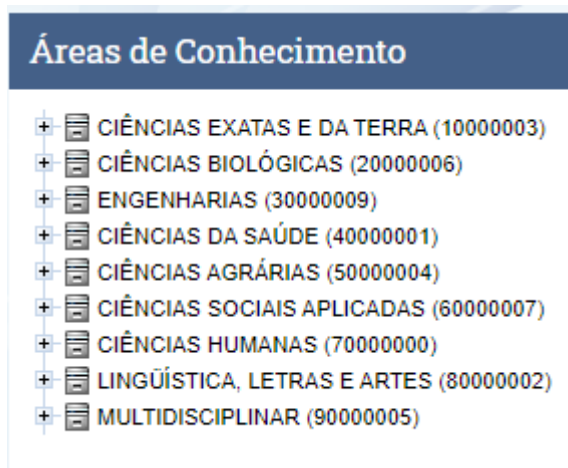
No item seguinte, apresentaremos informações importantes retiradas da plataforma Sucupira, objetivando conhecermos os programas de pós-graduação em Artes, nos quais identificamos as produções de EA a serem analisadas.

²⁷ Histórico do GT24 - Educação e Arte, disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/historico_GT24.pdf (acesso em: 14/02/2022)

2.2 Programas de pós-graduação em Artes

Na Plataforma Sucupira²⁸ da CAPES²⁹ os programas de pós-graduação, são divididos em nove grandes áreas:

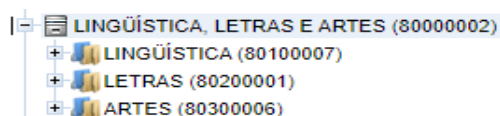
Figura 1 : Áreas de conhecimento explicitadas na Plataforma Sucupira - Capes.



Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf;jsessionid=xEPh3Ylup5ILPtHcjYTKFMYR.sucupira-208> (Abas selecionadas: Conheça a Avaliação / Áreas de Avaliação/Conhecimento; (acesso em: 14/02/2022)

A área “**Artes**” está localizada na grande área “Linguística, Letras e Artes” como apresentado na imagem abaixo:

Figura 2 - Localização da área “Artes” na Plataforma Sucupira



Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf;jsessionid=xEPh3Ylup5ILPtHcjYTKFMYR.sucupira-208> (Abas selecionadas: Conheça a Avaliação / Áreas de Avaliação/Conhecimento / Linguística, Letras e Artes; (acesso em: 14/02/2022)

²⁸ Plataforma com informações referentes à pós-graduação no Brasil, sendo: cursos reconhecidos, dados e estatísticas, Qualis e avaliação dos cursos, dentre outras informações.

²⁹ Vinculada ao Ministério da Educação, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil.

Dado importante também para a presente pesquisa, tendo em vista que as dissertações analisadas serão de programas de pós-graduação em Artes, é a quantidade desses programas atualmente, como veremos, na **tabela 2**. Nela constatamos uma quantidade superior de cursos de mestrado em relação ao doutorado. Do total de 107 programas de pós-graduação, identificamos a quantidade de 59 cursos de mestrado acadêmico (equivalente a 55% do total) e 11 mestrados profissionais (10% do total). No doutorado acadêmico identificamos a quantidade de 37 cursos (equivalente a 35% do total).

:

Tabela 2 - Quantidade de cursos em Artes reconhecidos pela CAPES.

Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
70	22	0	11	0	37	0	107	59	37	11	0
70	22	0	11	0	37	0	107	59	37	11	0

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf;jsessionid=xEPh3YIup5ILPtHcjYTKFMYR.sucupira-208> (**Abas selecionadas:** Cursos avaliados e reconhecidos / Área de Avaliação / Área de Conhecimento/ Artes; (acesso em: 14/02/2022)

Considerando que o mestrado/doutorado acadêmico é direcionado à produção de pesquisa e conhecimento e o mestrado/doutorado profissional direcionado à capacitação profissional, podemos através dos dados identificados, afirmar que a pós-graduação em Artes, num contexto geral, com a maior quantidade de mestrados e doutorados acadêmicos, têm se voltado para a produção de pesquisas. Dado este que suscitou diversas questões, tais como: Há produção de

pesquisas e de conhecimento nos programas de pós-graduação em Artes? A tabela 3 nos indica que sim. Na sequência, poderíamos trazer uma indagação que é essencial à presente pesquisa. Observando tais mestrados/doutorados acadêmicos e a produção de pesquisas, os pesquisadores em Artes, têm se interessado em investigar e produzir conhecimento com foco na Educação Ambiental?

Além das indagações descritas acima, outra pergunta surge. Onde, de fato, a produção de pesquisa, nos programas de pós-graduação em Artes, acontece? Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 3 - Quantidade de programas de pós-graduação em Artes por IES.

Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
Instituição de Ensino	UF	Total	ME	D O	M P	DP	ME/D O	MP/DP	Total	ME	DO
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES CÉLIA HELENA (ESCH)	SP	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)	CE	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	DF	3	1	0	0	0	2	0	5	3	2
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	SP	3	0	0	0	0	3	0	6	3	3
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)	MG	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	SC	4	0	0	1	0	3	0	7	3	3
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	RJ	2	0	0	0	0	2	0	4	2	2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	SP	3	0	0	0	0	3	0	6	3	3
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	PR	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)	PR	3	2	0	1	0	0	0	3	2	0
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - SEDE (UNESP-REITORIA)	SP	2	0	0	0	0	2	0	4	2	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	BA	6	0	0	2	0	4	0	10	4	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB-JP)	PB	3	2	0	0	0	1	0	4	3	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	GO	2	1	0	0	0	1	0	3	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	MG	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG	2	0	0	0	0	2	0	4	2	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)	MG	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	RS	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	PE	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	RS	2	1	1	0	0	0	0	2	1	1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ)	MG	2	2	0	0	0	0	0	2	2	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)	SP	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	MG	2	2	0	0	0	0	0	2	2	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC)	AC	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	CE	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	ES	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	RJ	4	0	0	2	0	2	0	6	2	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	MA	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	PA	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	PR	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	RJ	5	2	0	1	0	2	0	7	4	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	RN	2	2	0	0	0	0	0	2	2	0
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	RS	3	0	0	0	0	3	0	6	3	3

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	RJ	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
Totais		69	26	1	9	0	33	0	102	59	34

Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=11&areaConhecimento=80300006> (acesso em: 14/02/2022)

Analisando as instituições em que estão os programas de pós-graduação em Artes, identificamos outro dado relevante. Observamos que somente instituições públicas são responsáveis por esses programas.

Em consonância com as informações apresentadas na **tabela 3**, a “Folha de São Paulo”³⁰ evidenciou em uma reportagem de 2019, mediante análises na GeoCapes³¹, a hegemonia das IES públicas na pós-graduação no Brasil, fomentando a pesquisa no país. De acordo com a reportagem, 90% dos cursos melhor avaliados na pós-graduação no Brasil, são de IES públicas. Além disso, 80% dos pós-graduandos no Brasil estão nas IES públicas.

Tal confirmação da hegemonia das instituições públicas na produção de pesquisa no Brasil, é a matéria publicada no G1 - Globo³², de 2021, sobre o ranking latino-americano do Times Higher Education - 2021 (THE)³³, um dos principais indicadores de qualidade na educação superior do mundo. Dentre os quesitos analisados para a constituição do ranking, estão: as pesquisas (quantidade, investimentos e reputação) e citações ou fatores de impacto dessas pesquisas no ambiente acadêmico em geral. Nesse ranking, várias universidades brasileiras públicas estão classificadas..

³⁰ Reportagem disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/05/16/universidades-federais-pos-graduacao/> (acesso em: 14/02/2022)

³¹ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> (acesso em: 14/02/2022)

³² Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/07/13/as-melhores-universidades-do-brasil-segundo-ranking-britanico.ghtml> (acesso em: 14/02/2022)

³³ Ranking disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/latin-america-university-ranking-s#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined (acesso em: 14/02/2022)

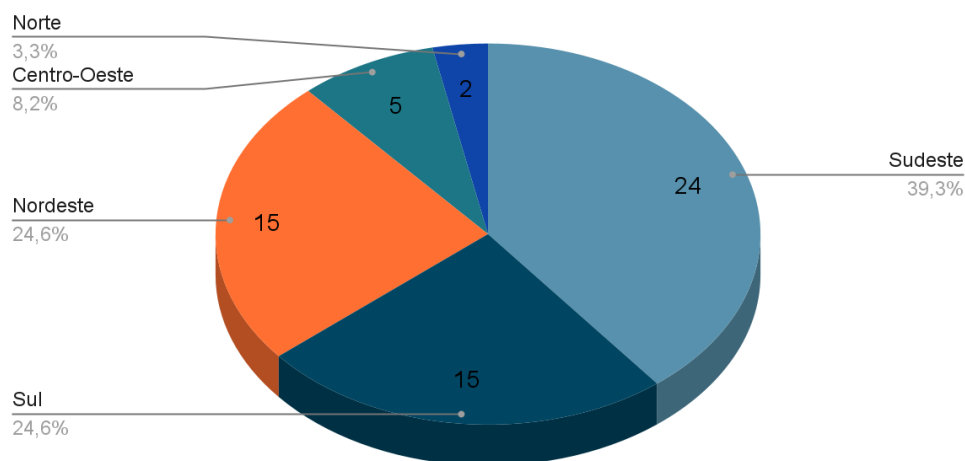
No relatório Fapesp intitulado “Estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: análise de teses e dissertações – 1981-2020 Projeto EArte” (2021, p. 167) há ainda outro dado relevante sobre a relevância das IES públicas:

Fazendo novamente referência aos dados divulgados pelo Inep, destacamos que das 2608 IES brasileiras em 2019, 88,4% são privadas. Entretanto, os dados do SNPG revelam que, dos 4567 Programas de Pós-Graduação oferecidos em IES brasileiras no ano de 2019, 82,5% eram provenientes de instituições públicas.

Tal fato, reflete também na produção de pesquisa em Artes, uma vez que todos os programas de pós-graduação dessa área estão em IES públicas em diversas regiões do país.

Como informação importante para nosso mapeamento, constatamos que os programas de pós graduação em Artes estão distribuídos nas seguintes regiões:

Figura 3 - Distribuição de programas de pós-graduação em Artes por Região



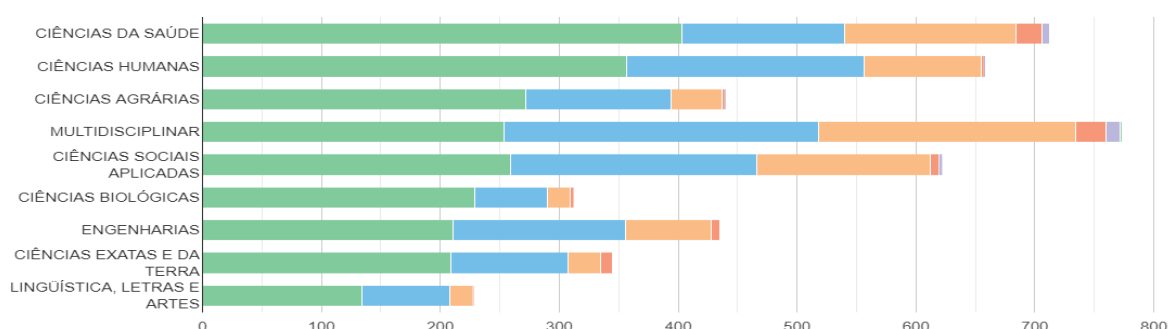
Fonte:Elaborado pelo autor, com os dados obtidos na Plataforma Sucupira.

Identificamos através da **figura 3** que a atividade de pesquisa em Artes está concentrada em maior parte no Sudeste. Sidone; Haddad; Mena-Chalco (2016, p. 17), apontam que no Brasil, se verifica essa tendência, de atividades de pesquisa científica, seguindo “o padrão regional de distribuição das publicações e dos

pesquisadores altamente concentrado na região Sudeste, com destaque para as capitais dos estados”.

Independentemente dessa concentração de programas de pós-graduação em Artes na região Sudeste como identificamos na **figura 3**, faz-se necessário para analisarmos o processo de consolidação, um comparativo de quantidade de programas de pós-graduação com as demais grandes áreas:

Figura 4 - Comparativo da quantidade de programas de pós-graduação entre as nove grandes áreas de conhecimento da Capes.



Fonte: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> (Acesso em 14/02/2022).

Em relação à quantidade de programas de pós-graduação em Artes, ressaltando o fato de ser um campo de pesquisa relativamente novo, nota-se que a área de **“Linguística, Letra e Artes”** possui a minoria de programas de pós-graduação em relação às demais áreas.

Após apresentarmos dados sobre o processo de consolidação de ambos os campos de pesquisa (Educação Ambiental e Artes), seguiremos com os procedimentos de pesquisa e o processo de definição do corpus documental e das pesquisas de Educação Ambiental desenvolvidas em programas de pós-graduação em Artes que serão analisadas.

3. A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS

3.1 Estado da arte

A presente pesquisa se caracteriza como pesquisa do tipo “*estado da arte*” (FERREIRA, 2002) ou “*metapesquisa*” (KATO, 2014). Tal tipo de pesquisa objetiva trazer em comum o desafio de mapear e de analisar certa produção acadêmica, evidenciando que aspectos, tendências e dimensões são identificadas nas produções.

Objetiva-se com as pesquisas do tipo “estado da arte”:

[...] inventariar, sistematizar e avaliar a produção em determinada área do conhecimento, o que implica a identificação dos trabalhos produzidos nesta área; a seleção e classificação dos documentos segundo critérios e categorias estabelecidos em conformidade com os interesses e objetivos do pesquisador; a descrição e análise das características e tendências do material; e a avaliação dos principais resultados, contribuições e lacunas (MEGID-NETO, 2009, p.97).

Megid Neto (2009) e Carvalho (2015) consideram importante e necessário realizar pesquisas do tipo Estado da Arte, por sistematizar e sintetizar os conhecimentos produzidos e também contribuir para a identificação de características e tendências nas produções acadêmicas e científicas, pavimentando e fomentando novas discussões nas lacunas identificadas na produção acadêmica de determinada área de conhecimento.

Além de inventariar, sistematizar e avaliar a produção em determinada área de conhecimento como afirma Megid Neto (2009), as pesquisas de estado da arte apresentam outra contribuição relevante:

[...] trata-se de conhecer o que se sabe sobre determinada área de conhecimento, bem como **o que se deve ou precisa saber para fazer avançar o campo**, passado e futuro, com vistas ao planejamento e desenvolvimento do estado presente (MEGID NETO, 2009, p.97, grifo nosso).

Esse tipo de pesquisa possibilita a compreensão de conceitos e tendências através da análise das produções (REIS, 2013; KATO, 2014) e corrobora o avanço do campo de pesquisa (MEGID NETO, 2009). Tal procedimento pode ser caracterizado e resumido como sendo: “pesquisa sobre pesquisas”.

Na presente pesquisa, pretende-se realizar inicialmente, um panorama geral, identificando quantas pesquisas de Educação Ambiental foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Artes, bem como as questões de pesquisa e os referenciais teóricos dessas produções.

Entretanto, no panorama inicial mencionado, “ganha-se em generalidade e perdem-se especificidades; identifica-se o visível, mas não se sabe o que está por trás dele; obtém-se a objetivação e não se apreende o processo de subjetivação mais completo” (FERREIRA E MENDES, 2007, p.85). Assim, após a identificação das dissertações, as análises serão feitas de maneira qualitativa.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 170, grifo nosso) compreendem tal processo qualitativo da seguinte maneira:

[...] através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de **redução, organizações e interpretação de dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação.**

Com base em Bogdan e Biklen (1994), compreendemos que todas as informações sobre os referenciais teóricos-metodológicos e o processo de desenvolvimento de uma pesquisa são relevantes, e que esses dados trarão uma compreensão mais clara sobre o objeto de estudo.

Sendo assim, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998) do tipo estado da arte (REIS, 2013; KATO, 2014; MEGID NETO, 2009; CARVALHO 2015).

Para darmos sequência à descrição detalhada do processo de pesquisa como mencionam Bogdan e Biklen (1994), faz-se necessário destacar que a presente dissertação se insere no âmbito do projeto EArte - Estado da Arte da Pesquisa em

Educação Ambiental no Brasil e que utilizaremos o banco de teses e dissertações EArte para o mapeamento dos trabalhos de nosso *corpus documental*. Apresentaremos a seguir informações sobre o projeto EArte.

3.2 Projeto EArte

As origens do Projeto EArte remontam à iniciativa do Prof. Hilário Fracalanza com o projeto de pesquisa “O que sabemos sobre Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações). Esse projeto deu origem a um catálogo inicial desenvolvido no período de 2006 a 2008 pelo Grupo FORMAR Ciências no Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Com o trabalho do grupo FORMAR, apoiado pelo CNPq, foi possível recuperar a produção acadêmica produzida no Brasil sobre EA para elaboração de um catálogo preliminar. Após esse primeiro momento, o grupo FORMAR dimensionou os diferentes recortes da produção realizada nas diversas regiões do país; recuperou parte da produção acadêmica produzida no Brasil, elaborando um catálogo preliminar; organizou parte do acervo das pesquisas em Educação Ambiental em papel e no formato digital; propôs alguns descritores da produção acadêmica em Educação Ambiental e identificou alguns dos focos de estudos do tipo “estado da arte”³⁴.

Após essa fase inicial, em 2008, o projeto foi retomado com a participação de pesquisadores, não só da Unicamp, quanto também de outras instituições tais como Unesp - Rio Claro, e USP – Ribeirão Preto. A partir de então recebeu o nome de *Projeto EArte*.

Esse grupo de pesquisadores deu continuidade às investigações, elaborando descritores e definindo critérios de busca e de seleção das teses e dissertações sobre Educação Ambiental disponíveis no *Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*.

Para as análises e definição de inclusão ou exclusão das teses e dissertações, a partir de consensos entre os pesquisadores foram constituídas

³⁴ Mais informações disponíveis em: <http://earte.net/?page=projeto-historico> (acesso em: 14/02/2022)

equipes de dois ou mais investigadores, lideradas por um professor doutor. Num primeiro momento são realizadas classificações individuais pelos pesquisadores do grupo. Após essas classificações individuais, as mesmas são conferidas com os pares, de modo que, caso haja divergências, novas leituras são feitas acompanhadas do responsável (professor doutor) para consolidação da classificação.

No processo de análise dos documentos, os trabalhos são separados em 3 grupos. No primeiro os trabalhos considerados de EA, no segundo os trabalhos que geraram dúvidas entre os pesquisadores e no terceiro trabalhos considerados como não sendo de EA.

Os trabalhos selecionados para serem incluídos no banco EArte, devem necessariamente explicitar ao menos um dos critérios, sendo: dentre as questões de pesquisa ou objetivos gerais e específicos a relação entre temas ambientais e processo educativo; explorar aspectos e fundamentos da temática ambiental relacionando-os ao processo educativo; explorar aspectos do processo educativo relacionando-o com a temática ambiental e concepções, representações, percepções, conhecimentos, visões, ideias, saberes e sentidos relacionados à temática ambiental e ao processo educativo³⁵.

O critério básico usado pelos pesquisadores do projeto EArte para a seleção das teses e dissertações e solução das dúvidas entre os pesquisadores é o de considerar como sendo de educação ambiental os trabalhos que apresentavam relação entre a temática ambiental e processos educativos³⁶.

Após o momento de seleção dos trabalhos pelo grupo de pesquisadores do Projeto EArte esses são inseridos no banco de dados EArte. O banco de dados atualmente conta com campos de busca com diversos filtros, que possibilitam o cruzamento de dados e um processo facilitado de localização de informações aos pesquisadores visitantes. Dentre os filtros disponíveis, estão:

³⁵ Mais informações sobre critérios de inclusão, exclusão e dúvida, disponíveis em: <http://www.earte.net/?page=criterios-selecao>

³⁶ Mais informações sobre o processo de análise das produções de maneira detalhada e histórico do banco EArte podem ser encontradas em: www.earte.net

Figura 5 - Filtros disponíveis no banco EArte

Fonte - www.earte.net (acesso em: 14/02/2022)

Atualmente (Fevereiro de 2022), o catálogo possui 5261 teses e dissertações, abrangendo o período de 1981 a 2019.

De maneira resumida, o processo até a inclusão das teses e dissertações no banco EArte se dá: através da captação das teses e dissertações no Banco da CAPES realizada pelos pesquisadores; nas análises dos trabalhos de maneira individual, em dupla e em grupo; na inclusão, exclusão ou dúvida dos trabalhos com base nos critérios definidos; e por fim, na inclusão no banco de dados EArte dos trabalhos selecionados (processo esse realizado atualmente por uma empresa terceira).

No item 3.3, apresentaremos uma descrição do mapeamento das produções no banco EArte, especificando os filtros utilizados e o processo de definição das dissertações de nosso *corpus documental*, dentro do recorte proposto pela presente pesquisa.

3.3 Definição do *corpus*

Faz-se necessário inicialmente, justificar a decisão de delimitar o *corpus documental* à produção de EA em programas de pós-graduação em Artes. A presente pesquisa, como já mencionado no item 3.1, se insere no projeto EArte,

onde, dentre as várias pesquisas desenvolvidas, um grupo de pesquisadores investiga a produção de pesquisa sobre Educação Ambiental em áreas de conhecimento específicas. Tais pesquisas são identificadas em programas de pós-graduação *locus* privilegiado de produção de pesquisa no Brasil.

A produção de pesquisa de estado da arte que objetiva identificar e analisar pesquisas sobre EA em uma área específica de conhecimento, é importante pois corrobora a consolidação do campo de pesquisa de EA, através da identificação de lacunas e das análises empreendidas nas produções. Dessa forma, o desenvolvimento de tais pesquisas nos ajudará na compreensão e caracterização do campo de pesquisa sobre Educação Ambiental no Brasil.

Acessando o banco de teses e dissertações EArte e inserindo os filtros “Arte” e “Artes” no espaço de busca “*Programa Pós-Graduação*”, identificamos antes do exame de qualificação 1 tese e 30 dissertações. Após a qualificação, o banco EArte foi atualizado e conseqüentemente, apresentou um novo resultado em nosso filtro. O número de teses e dissertações que retorna do filtro mencionado acima, passou de 31 para 37 resultados, sendo 2 teses e 35 dissertações. Faz-se necessário ressaltar que, inserimos no filtro a palavra “Arte(s)” no singular e no plural, pois verificamos que ambas as palavras são utilizadas.

Na plataforma Sucupira a palavra utilizada é “Artes” no plural, entretanto, alguns programas de pós-graduação utilizam “Arte” no singular, como veremos na descrição mais detalhada dos programas de pós-graduação no decorrer deste item. Inserimos os filtros com as palavras “Arte” e “Artes” no banco EArte, no espaço evidenciado na **figura 6**:

Figura 6 - Filtro utilizado para localização das teses e dissertações em programas de pós-graduação em Artes

Fonte - www.earte.net (acesso em: 14/02/2022)

Ao inserirmos “Arte” no singular, identificamos 37 teses e dissertações, e com o termo “Artes” (como especificado na plataforma Sucupira) apenas 3 dissertações foram identificadas.

No **quadro 1** evidenciamos os trabalhos que retornaram das primeiras buscas empreendidas, sendo:

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas no banco EArte após primeiro filtro.

	Título da pesquisa	Instituição	Ano de defesa
1	Arte/Educação na aula de História: um espaço na construção da consciência ambiental	Mackenzie	2010
2	Arte-educação e educação ambiental. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da arte-educação para a educação ambiental	Universidade de São Paulo	2010
3	A TV como recurso didático na educação ambiental e formação cidadã: estudo de caso em uma escola privada de ensino fundamental I em São Paulo e uma universidade com TV pública (universitária).	Mackenzie	2010
4	Programa de educação não formal para a utilização de eletricidade: uma experiência em comunidades carentes (2003-2004)	Mackenzie	2005
5	Educação Ambiental no ensino fundamental : uma contribuição à ação docente	Mackenzie	2002

6	Um olhar feminino sobre a cidade de São Paulo (1860-1880)	Mackenzie	2002
7	Construindo práticas educativas inovadoras no ensino fundamental com enfoque em Educação Ambiental: estudo exploratório em uma escola estadual do município de São Paulo (2005)	Mackenzie	2006
8	Comunicação ambiental em ambientes não-formais: a experiência do Fórum Juvenil da Agenda 21 na cidade de Santos - 2000 a 2005.	Mackenzie	2006
9	Contribuição das ações de Educação Corporativa na disseminação de uma cultura de responsabilidade ambiental	Mackenzie	2009
10	O projeto 'Natureza & criança: aprendendo com animais e plantas' como proposta de ações de educação ambiental na formação de estagiários da área de biociências e alunos do ensino fundamental	Mackenzie	2015
11	Aprendendo e ensinando com o cinema: um estudo de caso com jovens universitários	Mackenzie	2009
12	A influência da Educação Ambiental na prevenção da poluição visual em anúncios publicitários em mídia exterior: uma experiência no município de São Paulo, bairro de Higienópolis (2004-2005)	Mackenzie	2005
13	O teatro na construção da consciência ambiental: uma experiência de Educação e Arte com alunos do ensino fundamental e médio, na temática de resíduos sólidos recicláveis	Mackenzie	2006
14	A educação a distância como apoio à implantação de um trânsito cidadão: a experiência da cidade de São Paulo	Mackenzie	2015
15	Programa fazendo escola - educando para novos valores no trânsito: um estudo de caso com professores	Mackenzie	2011
16	A manufatura de papel no processo de Educação Ambiental	Universidade Júlio de Mesquita Filho - Unesp	1995
17	Educação Ambiental em escola indígena: um estudo de caso na escola guarani Ceci na aldeia Tekoa Pyau	Mackenzie	2014
18	Uma obra a ser realizada: a compreensão biosocioambiental através da arte da vida	Universidade de São Paulo	2008
19	Uma interlocução entre a imagem e a Educação Ambiental: mangue vivo	Universidade Federal Fluminense	2008
20	O museu florestal Octávio Vecchi: trajetória e contribuição para a história ambiental brasileira	Mackenzie	2011
21	O teatro como instrumento de sensibilização ambiental: uma experiência de produção teatral da peça 'na floresta'	Mackenzie	2015
22	Educação Ambiental em áreas de mananciais: uma possibilidade de intervenção	Mackenzie	2002

23	O Instituto Inhotim na sensibilização ambiental: contribuições das visitas mediadas panorâmicas para a Educação Ambiental	Mackenzie	2015
24	Educação Ambiental: multiplicando conhecimentos para mudar valores e atitudes	Mackenzie	2007
25	Arte em papel machê e papietagem e o papel do educador em arte: uma trajetória rumo à sensibilização e conscientização ambiental	Mackenzie	2007
26	Educação Ambiental, capacitação e participação na formulação de políticas públicas ambientais: o caso do conselho municipal do meio ambiente e desenvolvimento sustentável de São Paulo	Mackenzie	2003
27	A Educação Ambiental no contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: um estudo de caso do período de 1997 a 2000	Mackenzie	2003
28	A Educação como estratégia para o conhecimento ambiental	Mackenzie	1999
29	Educação Ambiental por caminhos não-formais: uma incursão pela Floresta Estadual de Avaré - SP	Mackenzie	2008
30	Avaliação de um programa de Educação Ambiental não formal: Senac Alerta - por uma cidade mais limpa - uma experiência no município de São Paulo (2003-2004)	Mackenzie	2005
31	A temática ambiental em escola técnica de ensino médio: reflexões a partir do programa de Educação Ambiental do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - Cefet-SP	Mackenzie	2009
32	As Amazônias da Cazumbá: A Fotografia como vivência de Antropologia Visual e Socioambiental para revelar uma Reserva Extrativista	Mackenzie	2019
33	Sentir, perceber, notar e compreender a habitação: a experiência multissensorial no design de interiores - o exemplo de uma residência em Itacimirim-Ba	Universidade Federal da Bahia	2017
34	Sensibilidades: práticas artístico-pedagógicas com a temática canina	Universidade Federal de Pelotas	2019
35	Um estudo sobre a educação ambiental inserida no programa Mais Educação, a partir do relato de uma experiência de educadores	Mackenzie	2017
36	A experiência de professores com um recurso educacional aberto sobre sustentabilidade	Mackenzie	2018
37	Papel da educação ambiental no processo de criação de SGA em instituições de ensino de educação básica	Mackenzie	2019

Fonte - Elaborada pelo autor, com base nas investigações na Plataforma Sucupira.

Após os levantamentos mencionados acima, direcionamos nossos esforços para identificar a quais programas de pós-graduação as teses e dissertações pertencem, bem como a área CAPES em que estão inseridas para então delimitarmos nosso *corpus documental*.

Notamos, a partir dos dados especificados na tabela 4, que 31 das 37 teses e dissertações encontradas (equivalente a 83%) são de uma única instituição. São 29 dissertações e 2 teses. Essa produção é referente ao programa “Educação, **Arte** e História da Cultura” da Universidade Presbiteriana Mackenzie, uma instituição privada.

Uma busca na plataforma Sucupira foi efetuada para encontrarmos a qual área de conhecimento esse programa pertence. Localizamos o programa de pós-graduação “Educação, Arte e História da Cultura” da Universidade Presbiteriana Mackenzie em “*Processos Interdisciplinares*” na grande área “Multidisciplinar” na CAPES. Constatamos também tal informação no contato feito com a coordenação do programa por email no dia 16 de Junho de 2020.

Com a informação de que os 31 trabalhos da Universidade Presbiteriana Mackenzie pertencem a área “Multidisciplinar”, restaram apenas 6 trabalhos a serem analisados.

Destes 6, o trabalho de título “A manufatura de papel no processo de Educação Ambiental” da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Unesp, foi identificado como pertencente ao programa de pós-graduação “Projeto, **Arte** e Sociedade - Comunicação e Poéticas Visuais” da área Capes “Interdisciplinar”. Para confirmação, verificamos tal informação na Capes e no *Repositório Interinstitucional Unesp*³⁷, identificando na dissertação completa que a mesma está na área “Interdisciplinar” da CAPES, não sendo de programa de pós-graduação em Artes.

Assim constatamos que 32 trabalhos resultantes de nossas buscas **não são** produzidos em programas de pós-graduação em Artes. Realizamos então uma investigação para sabermos a qual programa os 5 trabalhos restantes pertencem.

³⁷ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/> (acesso em: 14/02/2022)

Identificamos que as 5 produções (todas dissertações de mestrado) são de programas de pós-graduação em Artes. No **quadro 2**, apresentaremos detalhes referentes aos autores, o nome do programa a qual pertencem e o ano de defesa dessas produções:

Quadro 2 - Dissertações selecionadas para o *corpus documental*, autores e ano de defesa das produções.

Título da pesquisa	Autor(a)	Programa de pós-graduação	Área CAPES	Instituição	Ano de defesa
Uma obra a ser realizada: a compreensão biosocioambiental através da arte da vida	Luiz Antonio Cesário de Oliveira	Estética e História da Arte	Linguística, Letras e Artes	Universidade de São Paulo	2008
Uma interlocução entre a imagem e a Educação Ambiental: mangue vivo	Marcelo Barrozo Goulart	Ciências da Arte	Linguística, Letras e Artes	Universidade Federal Fluminense	2008
Arte-educação e educação ambiental. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da arte-educação para a educação ambiental	Ana Cristina Chagas dos Anjos	Arte	Linguística, Letras e Artes	Universidade de São Paulo	2010
Sentir, perceber, notar e compreender a habitação: a experiência multissensorial no design de interiores - o exemplo de uma residência em Itacimirim-Ba	Ana Carolina de Lima Sarmento	Artes Visuais	Linguística, Letras e Artes	Universidade Federal da Bahia	2017
Sensibilidades: práticas artístico-pedagógicas com a temática canina	Josiane Duarte dos Santos	Artes Visuais	Linguística, Letras e Artes	Universidade Federal de Pelotas	2019

Fonte - Elaborado pelo autor, com base nas investigações na Plataforma Sucupira.

Na sequência das investigações, consultamos os bancos de teses e dissertações das universidades mencionadas na coluna “instituição” do quadro acima, para localizarmos os trabalhos completos.

No *Repositório USP*³⁸, localizamos as duas primeiras dissertações apresentadas no quadro. Destas, encontramos inicialmente a dissertação completa de Ana Cristina Chagas dos Santos de título **“Arte-educação e educação ambiental”. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da arte-educação para a educação ambiental**” (2010)³⁹, e em seguida, a dissertação de Luiz Antonio Cesário de Oliveira de título **“Uma obra a ser realizada: a compreensão biosocioambiental através da arte da vida**” (2008)⁴⁰.

Buscamos a terceira produção no catálogo de dissertações⁴¹ da Universidade Federal Fluminense, e ao identificarmos que o link que deveria direcionar à produção completa estava inativo, entramos em contato com o autor da dissertação para obtê-la.

Obtivemos a dissertação de Marcelo Barrozo Goulart com o título **“Uma interlocução entre a imagem e a Educação Ambiental: mangue vivo”**, através do envio do próprio autor.

Após o exame de qualificação, percebemos (como mencionado no início deste item) a atualização no banco de dados EArte. Obtivemos então a dissertação de título **“Sentir, perceber, notar e compreender a habitação: a experiência multissensorial no design de interiores - o exemplo de uma residência em Itacimirim-Ba”**⁴² (2017) de Ana Carolina de Lima Sarmiento no repositório da UFBA⁴³ e a dissertação de título **“Sensibilidades: práticas artístico-pedagógicas com a temática canina”**⁴⁴ de Josiane Duarte dos Santos disponível no repositório da

³⁸ Disponível em: <https://repositorio.usp.br/>

³⁹ Dissertação disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-31082015-113112/pt-br.php> (acesso em: 14/02/2022)

⁴⁰ Disponível em:

http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br
e no link de domínio público:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125578
(acesso em: 14/02/2022).

⁴¹ Disponível em: http://www.artes.uff.br/dissertacoes_2008.html (acesso em: 14/02/2022)

⁴² Disponível em:

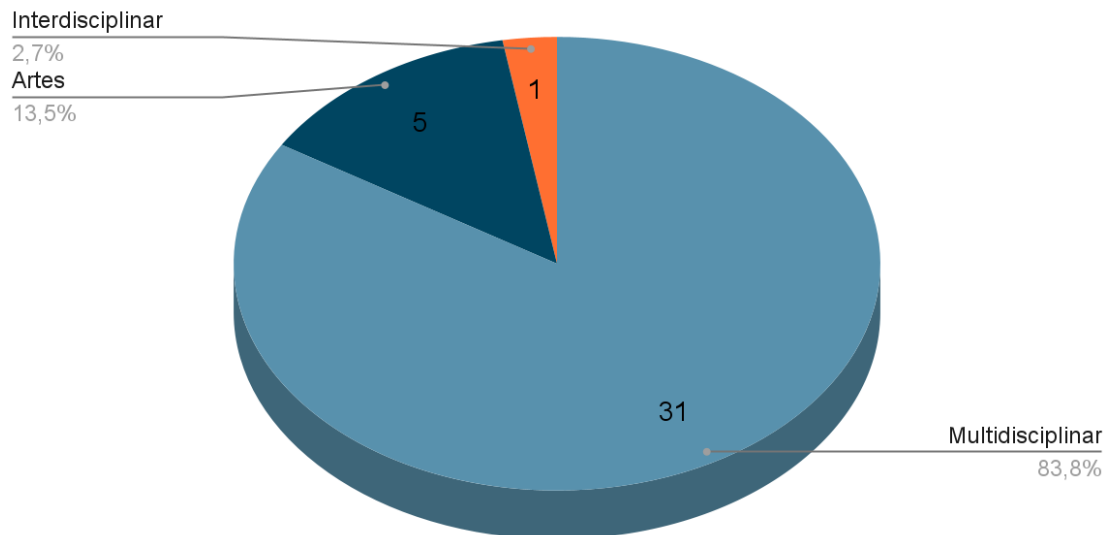
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/26253/1/VERS%c3%83O%20FINAL%20DISSERTA%c3%87%20ANA%20SARMENTO.pdf> (acesso em: 14/02/2022)

⁴³ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26253>

⁴⁴ Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5509> (14/02/2022)

UFPEL. Definimos então que, das 37 teses e dissertações selecionadas em nosso filtro no banco EArte, temos:

Figura 7 - Dissertações selecionadas no primeiro filtro, divididas por área de conhecimento.

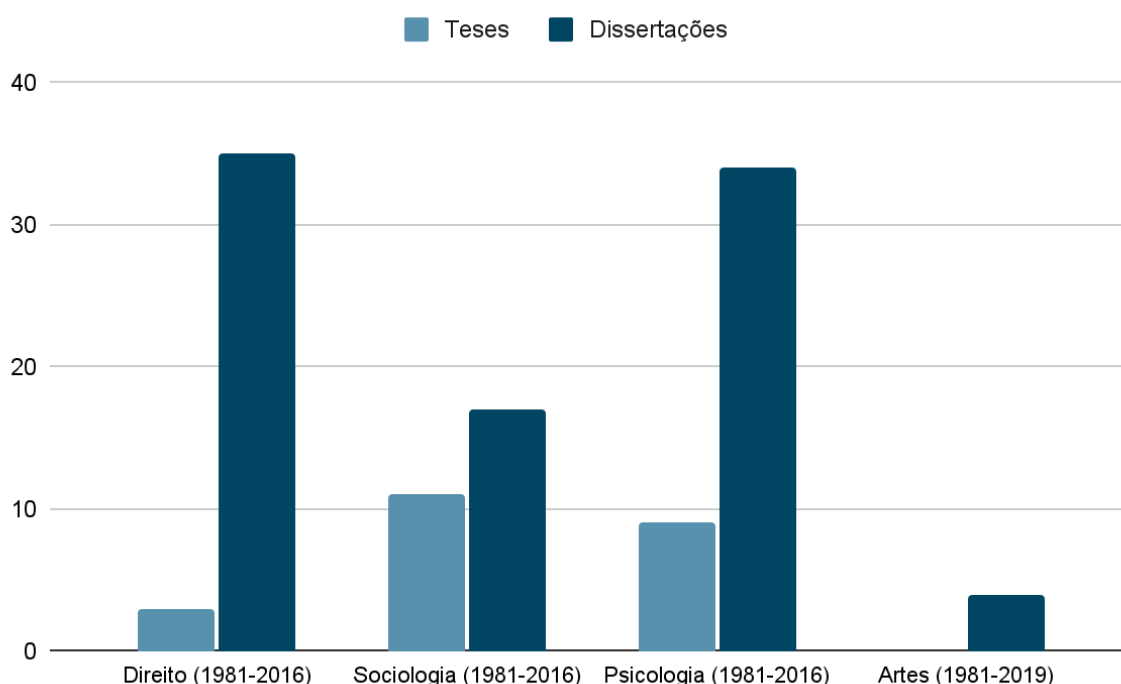


Fonte - Elaborado pelo autor, com base nas informações localizadas na plataforma Sucupira.

Com a definição de **5 dissertações de EA em programas de pós-graduação em Artes** definimos o *corpus documental* (conforme o recorte proposto) de nossa investigação. Faz-se necessário enfatizar que não localizamos nenhuma tese de EA em programas de pós-graduação em Artes.

Ao realizar um comparativo com os demais trabalhos de pesquisa sobre Educação Ambiental em áreas diferentes de conhecimento (Direito, Sociologia e Psicologia), desenvolvidos no âmbito do projeto EArte, observamos que “Artes” é a área que possui a menor quantidade de pesquisas. É o que vemos na **Figura 8**:

Figura 8 - Comparativo entre as pesquisas já desenvolvidas no âmbito do projeto EArte (quantidade de teses e dissertações no *corpus documental*).



Fonte - Elaborado pelo autor.

Na **Figura 8**, notamos uma quantidade discrepante de produções de EA em programas de pós-graduação em Artes em relação às demais áreas de conhecimento. Tal fato, pode ser reflexo de um campo de pesquisa relativamente recente e em consolidação como em Artes, com o primeiro mestrado em 1974⁴⁵, com o primeiro trabalho sendo defendido em 1981⁴⁶ no programa de pós-graduação em Artes Visuais do ECA- USP. Pode ser também a constatação de uma lacuna existente na produção sobre EA nos programas de pós-graduação em Artes.

Após todos os dados obtidos e descritos acima sobre a definição do *corpus documental*, iniciaremos a análise das produções, objetivando identificar as questões de pesquisa, os temas e os referenciais teóricos dessas produções,

⁴⁵ História do programa de pós-graduação disponível em: <https://www.eca.usp.br/pos/programa-de-pos-graduacao-em-artes-cenicas#sobre> (acesso em: 14/02/2022)

⁴⁶ Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-24042019-154919/pt-br.php> (14/02/2022)

buscando responder assim às nossas questões de pesquisa apresentadas na página 9 desta dissertação.

Como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), os dados obtidos devem ser organizados, sistematizados e compreendidos através de um processo de identificação de categorias e de interpretações. Para tal compreensão e sistematização utilizaremos o referencial metodológico “Análise de conteúdo” de Bardin (2011), que apresentaremos no item 3.4.

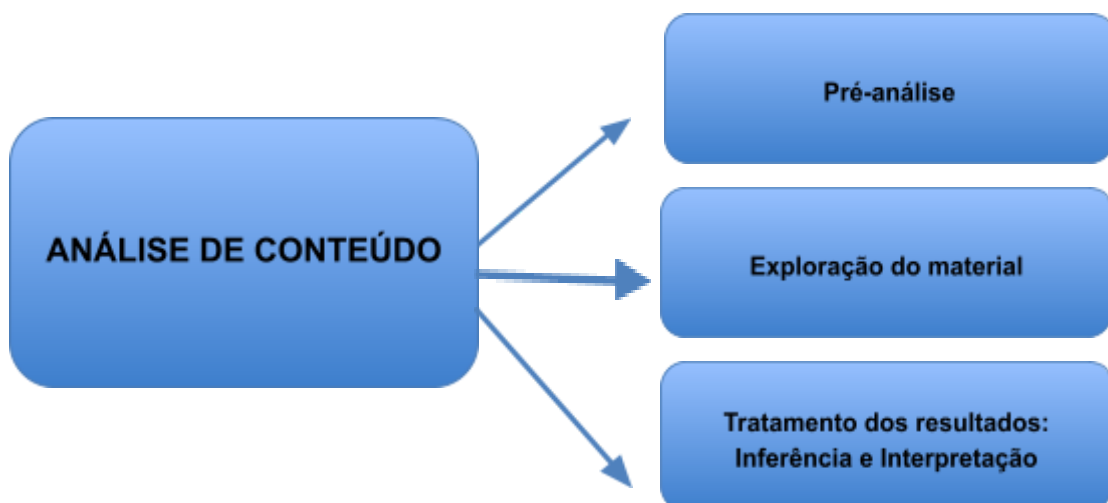
3.4 Análise de Conteúdo

Bardin (2011) define análise de conteúdo como:

(...) Conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos ou não). (...) e um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados (BARDIN, 2011, p.15 e 44, grifo nosso).

Utilizamos a “*análise de conteúdo*” seguindo as fases propostas por Bardin (2011, p. 125), como apresentado na figura 9:

Figura 9 - Etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011).



Fonte - Elaborado pelo autor, com base em Bardin (2011).

Em um primeiro momento, na **pré-análise**, Bardin (2011) destaca a importância de uma “leitura flutuante”, como um primeiro contato com os documentos, com o objetivo de conhecer os textos de maneira mais geral. Posteriormente, a leitura deve se tornar mais profunda e precisa, com análises mais detalhadas, compreendendo os fragmentos do texto dentro do todo.

A **pré-análise** é considerada por Bardin (2011), um momento de organização dos materiais e sistematização das ideias iniciais, objetivando selecionar os objetos de estudo, formular hipóteses, e elaborar categorias para a análise final dos dados obtidos.

Bardin (2011) apresenta um processo para melhor compreensão e embasamento para a análise do *corpus documental*. Nesse processo são apresentadas algumas regras básicas, tais como:

- A “*Exaustividade*”, que direciona o pesquisador a não excluir elementos sem uma justificativa cabível, chamado por Bardin (2011 p. 15) de princípio da “não seletividade”.
- A “*Representatividade*”, definindo que através de um excerto ou amostra, podemos compreender o todo. Isso, desde que o material permita, já que nem todo material é suscetível a uma amostra.
- A “*Pertinência*”, que apresenta a seleção de documentos pertinentes ao objetivo da pesquisa.
- E, por fim, a “*Homogeneidade*”, em que os dados devem referir-se a temas iguais, serem obtidos por técnicas iguais e/ou colhidos por indivíduos semelhantes.

Ainda na **pré-análise**, Bardin sugere a “*formulação de hipóteses e objetivos*” e a construção de “*indicadores fundamentadores para a interpretação final*”.

As “*hipóteses*”, de maneira geral, são afirmações provisórias a serem discutidas e submetidas às informações adquiridas ao longo da pesquisa. São suposições vinculadas às questões da pesquisa a ser desenvolvida. Os “*objetivos*”, nesse caso, constituem direcionamentos da pesquisa enfatizando os resultados esperados.

A construção de “indicadores fundamentadores para a interpretação final”, de acordo com Bardin (2011), trata da concentração de temas e dados que se repetem com maior frequência, para transformá-los em unidades que constituem categorias para análise temática dos dados. A partir disso, são criadas “unidades de registro” que visam a categorização através da identificação de temas, palavras, palavras-chave, frases, referenciais teóricos e tipos de pesquisa. Ou seja, *a presença frequente de elementos no decorrer dos documentos analisados funciona como um indicador e base para categorizações.*

A exploração de conteúdo, é o “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição das características do conteúdo” (BARDIN, 2011, p.133). Esse processo consiste em “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou *frequência de aparição*, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p.135).

Na sequência, o tratamento dos resultados com o agrupamento dos elementos encontrados, é feito por categorias, definidas nos processos descritos anteriormente. O que permite tal agrupamento, de acordo com Bardin (2011), são as *partes comuns entre os elementos encontrados nos documentos analisados.*

Esse processo de definir “categorias”, é realizado em duas etapas. No “*Inventário*”, de acordo com Bardin (2011), os elementos importantes para a pesquisa realizada são identificados e isolados, e posteriormente, na “*Classificação*”, são organizados nas categorias.

Por fim, há a interpretação e a significação dos dados obtidos. Desta forma, existirá uma interpretação que atribui sentido aos dados e discursos localizados nos documentos, como menciona Bardin (2011).

Utilizaremos como referencial teórico metodológico a *análise de conteúdo*, com base em Bardin (2011), para analisarmos os trabalhos selecionados no catálogo do projeto *EArte - A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica - dissertações e teses.*

No capítulo 4, delinearemos as respostas encontradas às nossas questões de pesquisa, a partir da análise de conteúdo das produções selecionadas em nosso *corpus documental*.

4. DA ANÁLISE:

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados em nossa investigação buscando respostas para nossas questões de pesquisa a partir do *corpus* selecionado. Para facilitar a compreensão e leitura do texto deste capítulo, utilizaremos as abreviações “**TD1, TD2, TD3, TD4 e TD5**” nos referindo aos **Trabalhos (T)** e a especificação de que são **dissertações (D)**, ao longo das análises. Na seleção do *corpus documental* não encontramos nenhuma tese. Tal dado de pesquisa pode servir de ponto de partida para discussões relacionadas a uma possível fragilidade na constituição do campo de pesquisa em Artes. A produção de dissertações transparece que a constituição do campo de investigação dessa área de conhecimento ainda é insipiente.

O fato de não termos encontrado nenhuma tese é significativo, uma vez que a produção de uma tese indica maior autonomia do pesquisador e exige maior profundidade no desenvolvimento da pesquisa, favorecendo com isso, uma produção de conhecimento mais consistente na área onde se investiga.

As dissertações selecionadas para nossa análise foram as seguintes:

TD1 - Uma interlocução entre a imagem e a educação ambiental: mangue vivo.

TD2 - Uma obra a ser realizada: a compreensão bio-sócio-ambiental através da arte da vida.

TD3 - Arte-Educação e Educação Ambiental. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da Arte-Educação para a Educação Ambiental.

TD4 - Sentir, perceber, notar e compreender a habitação: a experiência

multissensorial no design de interiores - o exemplo de uma residência em Itacimirim-Ba.

TD5 - Sensibilidades: práticas artístico-pedagógicas com a temática canina.

Cabe salientar um dado importante no processo de investigação que empreendemos, qual seja, o de termos identificado na Plataforma Sucupira, 34 IES Públicas com Programas de pós-graduação em Artes (*tabela 3 do item 2.2 da presente dissertação*). Apesar disso, identificamos apenas 5 dissertações sobre EA, duas realizadas em 2008, uma em 2010, uma em 2017 e outra em 2019.

Em continuidade, trataremos resultados encontrados sobre as principais questões de investigação que propusemos. Assim, trataremos das questões de pesquisas, dos referenciais teóricos e temas encontrados nas pesquisas sobre Educação Ambiental em programas de pós-graduação em Artes.

4.1 Questões de pesquisa das produções

Buscamos inicialmente, identificar as questões de pesquisa das produções selecionadas em nosso *corpus* documental, objetivando trazer informações sobre o que está sendo investigado nas produções sobre EA nos programas de pós-graduação em Artes.

No TD1, há a descrição de algumas questões de pesquisa ao longo dos capítulos da dissertação, que nortearam as investigações e o foco dado pelo pesquisador. Após apresentar uma contextualização inicial, o autor afirma que:

O texto abordará a seguinte questão: **Como a imagem, utilizando a experiência vivida na produção de um documentário, pode estimular a percepção e cognição do indivíduo perante a sociedade e ao ambiente que o cerca?** Será um relato de como a experiência de produzir um ensaio fotográfico (primeiro objetivo) despertou o interesse de desenvolver um projeto acadêmico de graduação. A proposta é fazer um balanço entre as expectativas criadas com o resultado da monografia concluída em 2003 e o que de fato ocorreu até a conclusão do mestrado, quatro anos depois (GOULART, 2008, p. 18, grifo nosso).

O autor descreve também, outras questões de pesquisa, que são apresentadas nos demais capítulos da dissertação, que corroboram o objetivo geral da pesquisa:

No capítulo “IMAGEM E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO” faremos as seguintes perguntas: A fotografia, concomitantemente, sofre e reage às influências do mundo que a cerca? É possível a sua utilização para ampliação ou modificação da percepção de um indivíduo ou grupo de sua própria realidade? **Como um projeto de educação ambiental utilizando a fotografia como mediadora pode contribuir para a produção e organização do conhecimento?** Como, ao utilizar a fotografia, o aluno poderá reconhecer o manguezal enquanto lugar, despertando assim, seu interesse como ator na produção do conhecimento? (GOULART, 2008, p. 18, grifo nosso).

Vinculando as questões de pesquisa do TD1 com a Educação Ambiental, o autor indaga: **“De que modo** a imagem técnica poderia servir à educação ambiental?” (GOULART, 2008, p. 21, grifo nosso).

Buscando identificar as questões de pesquisa do TD2, as encontramos quando o autor afirma que “a pesquisa se origina de muitas inquietações do artista pesquisador, especialmente da **relação homem contemporâneo-natureza**, o que vêm norteando os trabalhos do artista desde os anos 1990” (OLIVEIRA, 2008, p. 14, grifo nosso).

Na citação acima, o “artista pesquisador” mencionado, é o próprio autor do TD2, que juntamente com os trabalhos analisados de Frans Krajcberg e Grupo Etsedron, inclui suas próprias obras dentre as analisadas.

Após descrever a origem das inquietações norteadoras da pesquisa TD2, o autor explicita suas questões. Dentre as quais: **“como a arte participa** ou poderia participar do processo de conscientização dos danos à natureza?” (OLIVEIRA, 2008, p. 15, grifo nosso); **“Como a arte poderia iluminar a questão ambiental**, que tem se apresentado cada vez mais complexa e multidisciplinar em relação ao processo de transformação das bases naturais que estão sendo consideradas?” (OLIVEIRA, 2008, p. 109, grifo nosso).

De maneira similar ao TD1, o autor do TD2 também apresenta questões direcionadas a: **como** uma produção artística poderia colaborar com a EA.

No trabalho TD3, a autora não apresenta de maneira explícita as questões de pesquisa, mas evidencia que:

Esta dissertação busca dar sua contribuição, assim como anteriormente o fez Sene (1998) quando pesquisou nos anos 1990 **o trabalho de professores de Artes com a temática ambiental** em algumas escolas, **de alguns artistas**, bem como **experiências em instituições brasileiras** à época (como MAC-USP, Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal da Cultura de São Paulo e Instituto Cultural Itaú) (ANJOS, 2010, p. 9, grifo nosso).

A autora reitera que na dissertação:

Busca refletir sobre as contribuições da Arte-Educação (hoje Ensino e Aprendizagem de Arte) **para a compreensão e para o trabalho com questões relacionadas à temática do meio ambiente, a partir da apresentação e análise da experiência** e seus desdobramentos **da atividade de formação de educadores**, realizada no segundo semestre de 2006, como parte das atividades do Programa de Conservação e Educação Ambiental (ANJOS, 2010, p. 10, grifo nosso).

No TD4, a autora apresenta as seguintes “questões de partida” (questões de pesquisa assim intituladas pela autora):

Q1. Como diminuir os impactos ambientais em projetos de interiores? Q2. É possível utilizar indicadores de sustentabilidade para nortear a atuação em design de interiores? Q3. O modelo IDSRs⁴⁷, inicialmente desenvolvido para o design de produto, pode ser adaptado para uso em design de interiores? (SARMENTO, 2017, p. 16).

A autora do TD4, afirma que seu objetivo com tais questões é:

[...] o aprofundamento de questões relativas à adequação dos projetos de design de interiores aos parâmetros socioambientais, partindo-se de leituras e revisões bibliográficas de livros e artigos, além da coleta e análise qualitativa de informações e depoimentos levantados por meio de entrevistas e estudo de caso (SARMENTO, 2017, p. 18, grifo nosso).

Ainda dentro da perspectiva de aprofundar-se nas questões relacionadas à adequação dos projetos de design de interiores aos parâmetros socioambientais, Sarmiento (2017) indaga:

Tomando como partida um projeto de ambientação, há várias questões relevantes: será que todos os envolvidos – **cliente, designer, vendedor da loja de revestimentos e prestador de serviços** – **estão aptos a**

⁴⁷ A autora menciona que o modelo IDSRs (que significa “Indicadores de Design, Sustentabilidade e Responsabilidade Social”) foi desenvolvido por Souza (2007). Esse modelo é constituído de indicadores que possibilitam uma adequada tomada de decisões desde a fase de projeto, passando pela execução dos serviços de design, visando a sustentabilidade e redução de impactos socioambientais.

desenvolver ou contribuir com um projeto cujos processos priorizam uma ambientação ecologicamente responsável? Qual o impacto gerado por cada pessoa sobre o ambiente? Produtos ecologicamente responsáveis associados a reflexões e estratégias voltadas à sustentabilidade se maximizam quando esses profissionais estão preparados para essa realidade (SARMENTO, 2017, p.44, grifo nosso).

No TD5, a autora também evidencia a importância de esclarecer a contribuição das Artes no processo educativo da EA através da estética, e descreve sua questão de pesquisa da seguinte maneira:

[...] surge a seguinte questão de pesquisa: **como a educação estética e a educação ambiental podem contribuir para a reflexão e sensibilização de futuros professores de artes visuais em relação à questão da vulnerabilidade canina nas ruas de Pelotas?** Questionar e problematizar a relação atual do homem com o cão, relacioná-la com o meio ambiente, com a educação ambiental e explorá-la durante todo o ensino básico dentro da estrutura curricular, **através da arte, do ensino da arte, da educação estética, são algumas maneiras por meio das quais este estudo poderá contribuir** na formação de uma sociedade mais consciente, atuante e sensível (SANTOS, p. 14, grifo nosso).

Observando os excertos retirados das dissertações sobre as questões investigadas pelos autores(as) dos trabalhos, notamos que as 5 dissertações buscam compreender como as Artes podem contribuir para a Educação Ambiental.

As dissertações analisadas, apresentam algumas possibilidades de contribuições das Artes para a EA. Dentre essas, duas ficam mais evidentes. A primeira relacionada à estética e o processo de sensibilização do homem em relação ao ambiente que o cerca. A segunda, direcionada ao enriquecimento do processo educativo da EA através da reflexão proposta por práticas artísticas direcionada à temática ambiental.

O dado identificado neste item, estaria evidenciando uma fragilidade e ausência de respostas claras sobre essa contribuição? Temos claras e bem definidas as contribuições das Artes para a Educação Ambiental? O fato identificado das 5 dissertações buscarem responder a questões relacionadas a essas contribuições, estaria nos apresentando uma relação ainda inicial entre Artes e EA?

Assim, compreendemos que as questões de pesquisa dessas produções evidenciam uma necessidade de respostas claras sobre o quanto a interdisciplinaridade “Artes - Educação Ambiental” pode ser significativa.

Objetivando trazer algumas contribuições para responder às questões

supracitadas, apresentaremos alguns referenciais teóricos que trazem importantes considerações acerca da contribuição das Artes à EA.

A Educação Ambiental, de acordo com Carvalho (2006), consiste em um processo educativo abrangente que deve envolver três dimensões: conhecimento, participação política e *valores* (éticos e estéticos) que se articulam.

Interessados aqui em evidenciar a contribuição das Artes nesse processo educativo, poderíamos citar a participação *política* da Arte em suas especificidades⁴⁸ ou até mesmo a dimensão de *conhecimento* através das contribuições das Artes no processo educativo da EA⁴⁹.

Entretanto, é importante destacar a dimensão estética mencionada por Carvalho (2006). Estética tem a ver com belo, sua manifestação, contemplação, experimentação e, para Duarte Júnior (p. 13) ela é a “capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo de modo integrado”.

Aranha e Martins (1986) consideram que a “estética”, um ramo da filosofia e geralmente ligada à Arte, está conectada ao sentimento despertado nos seres humanos. Duarte Júnior (2004, p. 145) traz importantes considerações sobre a importância da apreciação estética no processo educativo:

Observamos que o corpo é condição de vida e existência, cuja pluralidade e complementaridade se expressam na corporeidade. Atualmente, **o contexto social fragmentado tenta silenciar a sabedoria do corpo e sua linguagem sensível**, abandona essa condição, **priorizando a materialidade, um corpo de consumo, de imagens idealizadas, sem identidade, sem experiências sensíveis** que o autor afirma repousar sobre interesses econômicos e suas implicações culturais decorrentes, **propondo a reflexão da globalização e das mudanças no cotidiano das pessoas e a atenção às percepções do mundo** (grifo nosso).

Nessa perspectiva de sentir (ARANHA E MARTINS, 1986) e refletir (DUARTE JÚNIOR, 2004) através da dimensão estética, localizamos uma contribuição importante das Artes para a EA, com sensibilidade e senso crítico sobre o mundo que nos cerca através da valoração estética.

⁴⁸ Ver BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

⁴⁹ Mais informações em: BARBOSA, A. M. 1975. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix. Ana Mae Barbosa foi aluna de Paulo Freire e criadora da chamada abordagem triangular do ensino de Arte, que propõe 3 pilares no processo educativo, sendo: fazer artístico, apreciação da arte e contextualização e conhecimento histórico.

De acordo com Duarte Júnior (2004, p. 145):

[...] **a arte tem fundamental participação** (na educação estética), pois sua apreensão se dá, inicialmente, **pela sensibilidade**. Portanto, a educação do sensível num todo mais abrangente, no seu gradativo desenvolvimento, **conduzirá à educação estética como uma forma de perceber e significar o mundo, refletindo sobre a condição de fazermos parte dele e nele interagir** (grifo nosso).

Essa forma mais profunda de sentir e refletir, como afirma Marin (2006), pode ser considerada como um tipo de conhecimento, capaz de modificar as atitudes dos seres humanos em relação ao mundo que os cerca.

Em “A Arte e a Natureza”, Ribon (1991, p. 43) afirma que através da arte e da apreciação estética: “o homem já não se sente um estranho em relação à natureza”.

Tal perspectiva de Ribon (1991) é muito interessante para tratarmos algo mencionado por Bornheim (1995, p.18), segundo o qual a questão central da devastação ambiental é o modo como a natureza se faz presente para o homem ou o modo como o homem torna a natureza presente. Assim, na valoração estética, as Artes podem contribuir com uma nova perspectiva de como o homem se fará presente na natureza ou a tornará presente.

Nos trabalhos TD1, TD2, TD3, TD4 e TD5, notamos a presença de reflexões sobre “sensibilização” e “conscientização” em relação à natureza e a degradação da natureza. Entretanto, percebe-se também, que na busca por sensibilizar, conscientizar e evidenciar a contribuição das Artes à EA, os trabalhos se direcionam à prática, como veremos no item 4.3.

Tal contribuição para a sensibilização e conscientização não se restringe à prática. As Artes podem também contribuir com a EA através da valoração estética (CARVALHO, 2006), por meio de perspectivas como de Ribon (1991) e Duarte Júnior (1994), num viés bem mais filosófico e reflexivo do que prático. Vale ressaltar que a prática tem sua importância. O que fomentamos aqui, é se somente a prática artística (preponderante nas dissertações) seria a única contribuição das Artes para a EA.

Outra contribuição importante das Artes à EA, é o potencializar de um processo educativo para emancipação. Duarte (1998, p. 115) evidencia a postura crítica que a dimensão estética pode proporcionar: “a **consciência estética** significa

[...] uma **capacidade crítica** para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial” (grifo nosso).

A construção das culturas de massa e indústria cultural, assunto já discutido na Escola de Frankfurt (Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin), evidencia o empobrecimento da existência humana e da reflexão do indivíduo mediante o mundo que o cerca. Tal fato, ainda atual, afeta diretamente os indivíduos na perda de referenciais éticos e estéticos, no pensamento crítico e na importância dada à educação para a emancipação. Essa homogeneização de valores e pensamentos, distantes da diversidade e da reflexão, favorece o desaparecimento de visões críticas.

Talvez esteja nesse cerne, uma das respostas a Chomsky e Pollin (p. 25, 2020, grifo nosso) na seguinte questão: “o que torna os humanos capazes de **aceitar “explicações patéticas”** ou simplesmente dizer “deixa pra lá” quando olha nos olhos do **maior desafio da história da humanidade?**”. Sem reflexão, pensamento crítico e acesso a uma educação emancipadora, a humanidade dificilmente perceberá o desafio que enfrentamos.

Sem perceber tais questões, que são relativamente iniciais, dificilmente a humanidade compreenderá que na sociedade contemporânea a Educação Ambiental é uma necessidade, como afirma Santana (2005). Nesse viés, se insere também outra contribuição das Artes para a EA.

Marin (2006, p. 286) menciona que:

A arte funda novos valores. Ela abre **perspectivas autônomas** e pode **levar o ser humano a se emancipar** daqueles valores que, pela razão ou pela heteronomia de um imaginário social, são-lhe inculcados como necessidades. **Quem vivencia o fenômeno da experiência estética tem diante de si um mundo muito mais amplo e flexível que aquele desenhado pelas sociedades de consumo** (grifo nosso).

Assim, entendemos que as Artes podem contribuir significativamente com a EA, corroborando um processo educativo emancipador, pautado na reflexão e criticidade, promovendo nesse processo a sensibilização e conscientização.

4.2 Referenciais teóricos das produções

Objetivamos neste item, descrever e analisar os referenciais teóricos das dissertações que constituíram o *corpus* de nossa investigação, através de excertos, respondendo assim outra de nossas questões de pesquisa.

O autor do TD1 apresenta como principais referenciais teóricos Benjamin (1955) e Paulo Freire (1986). O primeiro para tratar sobre experiência, imagem (arte), memória e narrativa, e o segundo, para fundamentar a discussão sobre educação transformadora.

O autor descreve a escolha dos referenciais teóricos afirmando que:

Neste texto, é demonstrado de que modo o processo educativo deve se apropriar de características da imagem técnica como o estímulo à memória e construção de narrativas para a produção de novos saberes, construídos e criticamente articulados entre os do educador e do educando. É a interlocução entre o pensamento de Walter Benjamin sobre experiência, imagem (arte), memória e narrativa com o conceito de educação transformadora, baseada na pedagogia de Paulo Freire (GOULART, 2008, p. 8, grifo nosso).

De acordo com o autor, o referencial teórico escolhido é Benjamin (1955), pois:

O objetivo é compreender de que modo as relações entre experiência, memória e arte podem conferir à fotografia um papel ambíguo ao contribuir para a memória e o esquecimento. E, de que forma, ao identificar esta contradição da imagem técnica, ela poderá servir ao processo de produção e organização do conhecimento (GOULART, 2008, p. 8, grifo nosso).

Relacionando Benjamin a Paulo Freire, o autor descreve em outro capítulo da dissertação que:

O objetivo deste capítulo é demonstrar a interlocução entre o pensamento Benjaminiano sobre experiência, imagem (arte) e memória descritos no primeiro capítulo; [...] e, acrescentando agora, conceitos sobre a educação baseada nas experiências com e dos alunos, descritas por Paulo Freire. A interlocução encontrada nos textos destes autores está na interpretação da Experiência, de forma mais ou menos contundente segundo cada autor, como elemento primário para a produção e organização do conhecimento. Para isso, será “Narrada” a experiência resultada de um trabalho de aproximadamente seis anos, e que, exatamente, hoje, vem sendo utilizada para a construção de um projeto

de educação ambiental para alunos de escola pública (GOULART, 2008, p. 8, grifo nosso).

Após apresentarmos acima os referenciais teóricos do T1D, delinearemos abaixo também os referenciais dos trabalhos TD2, TD3, TD4 e TD5.

O autor do TD2, apresenta seus referenciais, para tratar de assuntos específicos ao longo da dissertação. Os referenciais teóricos não ficam definidos e explícitos como no TD1.

Dentre os referenciais do TD2, descritos ao longo do texto, estão: Pádua (2002) em discussões sobre a crise Ambiental e pensamento político, Dean (1997) sobre devastação ambiental, Gonçalves (1997) para tratar sobre paisagem/estética, estudos sobre Frans Krajcberg de Moraes (2000) e Chauí (2004) em filosofia.

Para tratar sobre *devastação ambiental*, o referencial teórico Pádua (2002) é mencionado por sua análise no texto: “A profecia dos desertos da Líbia: Conservação da natureza e construção nacional no pensamento de José Bonifácio de Andrada e Silva”, onde o autor do TD2 menciona que Pádua: “[...] revela um Bonifácio precursor do conceito hoje em dia tão em voga e complexo, o da “sustentabilidade”.

Esse conceito de “sustentabilidade” é discutido ao longo da dissertação TD2, apresentando também Gonçalves (1997), para evidenciar as denúncias de devastação ambiental de Roberto Marx e Dean (1997) sobre a intervenção na natureza e a devastação ambiental.

A autora do TD3 apresenta a constituição do referencial teórico, mencionando que:

Para a construção do quadro teórico desta pesquisa fez-se tanto uma reflexão sobre a trajetória de configuração e sobre as características da concepção pós-moderna de Ensino de Arte e sua relação com a temática do meio ambiente, que constitui o Capítulo 1 desta Dissertação; quanto sobre o **desenvolvimento do conceito de Educação Ambiental e sua característica interdisciplinar**, a partir dos **documentos** resultantes de alguns dos **Encontros e Conferências Internacionais sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental**, que tiveram início nos anos de 1970 – o Capítulo 2 (ANJOS, 2010, p. 99, grifo nosso).

Dentre os referenciais teóricos mencionados, além de Paulo Freire a autora apresenta Ana Mae Barbosa como importante referencial teórico em Artes para a

construção da pesquisa TD3:

Com base especialmente no pensamento da arte-educadora Ana Mae Barbosa de um lado e de outro **do educador Paulo Freire**, essa Dissertação procura apresentar e refletir sobre o **trabalho de Arte-Educação e Educação Ambiental**, desenvolvido a partir de uma perspectiva **interdisciplinar envolvendo educação e conservação ambiental e o ensino pós-moderno** (ou contemporâneo) de arte no âmbito das ações do Programa de Educação e Conservação Ambiental Chão Verde Terra Firme (ANJOS, 2010, p. 6, grifo nosso).

A autora do TD3 refere-se a Ana Mae Barbosa⁵⁰, enfatizando sua contribuição para o ensino em Artes no Brasil com a *proposta triangular*⁵¹, e a relação de Barbosa com a temática ambiental já na década de 80:

A Proposta Triangular de Ensino da Arte foi desenvolvida e trabalhada primeiramente no Museu de Arte Contemporânea – MAC-USP, **na gestão de Ana Mae Barbosa, de 1987 a 1993**, período em que houve no Museu, inclusive, uma programação de **atividades também voltada para estudo de questões ambientais, o Projeto Arte e Meio Ambiente**. O Projeto, apresentado no primeiro capítulo desta Dissertação, foi desenvolvido quando muitos países participavam de encontros e discussões internacionais sobre o **tema do meio ambiente pré-ECO 1992** (ANJOS, 2010, p. 6, grifo nosso).

Sobre a *proposta triangular*, a autora do TD3, explicita que os 3 pilares da proposta são: “[...] o fazer artístico, a leitura e a contextualização, seja no campo da Educação Formal, na sala de aula, seja nos espaços não-formais ou informais de educação de museus, instituições culturais ou sociais” (ANJOS, 2010, p. 20). A autora do TD3 explicita o objetivo de evidenciar esse referencial teórico em Artes, ao afirmar que:

Espera-se que esse estudo apresente subsídios e traga importantes reflexões sobre a construção de uma prática educativa criada **numa conjunção de forças da Arte-Educação com a Educação Ambiental e/ou uma prática arte-educativa com a questão do meio ambiente** que considere as três dimensões articulatórias previstas pela Proposta Triangular de Ensino da Arte (ANJOS, 2010, p. 20, grifo nosso).

⁵⁰ Aluna de Paulo Freire e pioneira em arte-educação através da sistematização da Proposta Triangular. O início dessa sistematização é relatado pela autora em seu livro “*A imagem no ensino da arte (2014)*”

⁵¹ A proposta triangular de Ana Mae Barbosa baseia-se em três pilares, sendo: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte.

Após analisarmos os trabalhos TD1 e TD2, e seguirmos investigando os referenciais teóricos, notamos que o TD3, é o trabalho que mais apresenta até aqui informações e detalhes sobre referenciais teóricos da Educação Ambiental.

A autora do TD3, apresenta diversos referenciais teóricos sobre esse tema:

Dentre seus principais autores e referenciais teóricos estão, a “representação social” a partir das obras de **Marcos Reigota (1998a, 1998b)**, a “pedagogia crítica” de Paulo Freire e Saviani; a “hermenêutica” que tem como principais representantes **Mauro Grün e Isabel Carvalho (2005, 2006)**; a complexidade e o “holismo” representado por Edgar Morin (1996, 1999, 2000) e Fritjof Capra (1982, 1996); Enrique Leff (1999, 2001), com a complexidade sociológica e política; **Philippe Pomier Layrargues** e a influência da sociologia, a partir da “teoria das ideologias” (2004); e a “fenomenologia” com **Michèle Sato** (2004) (ANJOS, 2010, p. 71).

A autora aprofunda a descrição sobre alguns referenciais que, por vezes, são utilizados em pesquisas sobre EA, como Leff⁵², por exemplo. Também Layrargues e Reigota. Leff (2001), é referido “tratando de temas como complexidade, sustentabilidade, racionalidade, cultura, sociologia do conhecimento e ética, busca deslocar a Educação Ambiental como exclusiva das ciências naturais e aponta a complexidade da problemática ambiental” (ANJOS, 2010, p. 72) Layrargues (2004), por sua vez “[...] reflete a respeito da relação entre Educação Ambiental e Sociologia, tentando superar a visão que se cristalizou na Educação Ambiental que foca toda a problemática ambiental na natureza e exclui o ser humano” (ANJOS, 2010, p. 72); Reigota (1998b, p.14) também é referência, uma vez que aponta o meio ambiente como compreendido pelos indivíduos a partir de sua própria realidade, resultando em “percepções plurais e diversificadas”, sendo necessária a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo” (ANJOS, 2010, p. 72).

A autora do TD4, por sua vez, apresenta no item 1.4 de sua dissertação, a escolha de referencial teórico metodológico, apresentando características da pesquisa:

Esta dissertação é escrita a partir de uma perspectiva exploratória, definida por Gil (2008, p. 27) como aquele método que “apresenta como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis

⁵² Vale destacar que Leff não é um teórico da EA propriamente dita, mas da complexidade ambiental.

em estudos posteriores”. A pesquisa exploratória admite aprofundamento com o tema e embasamento teórico. Esse tipo de pesquisa permite, por meio de levantamentos bibliográficos, uma visão geral de assuntos pouco explorados, neste caso, a sustentabilidade no design de interiores (SARMENTO, 2017, p. 17).

Sarmiento (2017, p. 17) menciona que “para demonstrar o uso dos indicadores de sustentabilidade [...], realizou “[...] um estudo de caso, por meio de uma pesquisa em campo, com registros fotográficos e entrevistas com os envolvidos. A autora também apresenta como um de seus referenciais Yin (2015) como base para o estudo de caso:

Corroborando com o pensamento de Yin (2015), a contemporaneidade e análise intensiva são as características que definem este caso, uma vez que o estudo apresenta eventos pouco explorados e aprofundamento da pesquisa na busca da maior quantidade possível de informações, isentando-o de comparações com outros casos. A aplicação deste método visa a desenvolver um modelo compreensível, descrevendo padrões de comportamento que possibilitem a tomada de decisão sobre o objeto estudado ou a proposição de uma ação transformadora (SARMENTO, 2017, p. 17 e 18, grifo nosso).

Além de Yin (2015), outro referencial teórico metodológico é apresentado pela autora do TD4:

O método Teoria Fundamentada em Dados (Grounded Theory), desenvolvido por Glaser e Strauss (1967, apud SOUZA, 2007), também foi utilizado nesta pesquisa, uma vez que a resposta para a problemática, “Como diminuir os impactos ambientais no design de interiores?”, **consiste em uma teoria baseada na coleta e análise sistemática de dados**, por meio de um estudo de caso (SARMENTO, 2017, p. 18, grifo nosso).

No TD4, não fica evidenciada a utilização de referenciais teóricos da EA. A autora, no item 3.2.8 (p. 58), traz algumas breves considerações sobre a EA. Nesse item, a autora apresenta excertos de trabalhos desenvolvidos por ela e outros pesquisadores anteriormente. Para a definição de EA, são citados Sarmiento, Rapôso e Ferreira (2009) no excerto a seguir:

[...] a **educação ambiental ultrapassa os limites dos aspectos meramente ecológicos e se transforma em educação para a sustentabilidade**, quando busca atingir equilíbrio e equidade para os aspectos ambientais, sociais e econômicos [...]. Ao exercer o seu papel social, o designer tem como função projetar **novas maneiras de vivenciar o cotidiano, de interagir com a natureza e com os objetos**, estimulando

a busca por novos modos de vida, **mais sustentáveis**, que proporcionem **bem-estar aos seus usuários** (SARMENTO, 2017, p. 59, grifo nosso).

Já no TD5, a autora menciona referenciais como Carvalho (2008) para tratar sobre EA e menciona Reigota (1998) e Loureiro (2012) como bases para descrever possíveis objetivos da EA, como veremos:

A partir daí, **a educação ambiental deve ser entendida como crítica e política** e questionar o porquê fazer além do como fazer, preparando “os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética **nas relações sociais e com a natureza**” (REIGOTA, 1998, p. 10). **A educação ambiental crítica e política está disposta a mudar as visões e relações que conhecemos hoje**, sejam no interior das sociedades, sejam na relação entre elas e a natureza. A educação ambiental não pode ser entendida somente como atuante em fornecer informações, mas, também, como no plano da existência, “em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida”. (LOUREIRO, 2012, p.33). **O objetivo esperado nesse processo é articular o específico com o global, transformar valores e comportamentos e ressignificar o sentido da vida e de nossas relações com o ambiente atuando criticamente e politicamente na sociedade** (SANTOS, 2019, p. 16, grifo nosso)

A autora do TD5 não deixa explícito mais características do que considera ser de fato Educação Ambiental, mas enfatiza que em sua perspectiva, em concordância com Reigota (1998) e Loureiro (2012), a Educação Ambiental é crítica e política.

Após as investigações referentes aos referenciais teóricos, identificamos que o TD1, apresenta referenciais voltados à Artes e a Educação (Walter Benjamin e Paulo Freire), vinculando-os ao processo educativo com foco na temática ambiental, propondo descrever uma produção artística interdisciplinar entre Artes e Educação Ambiental.

No TD2, alguns referenciais são direcionados à discussões sobre devastação e crise ambiental como Pádua (2002) e Dean (1997); Gonçalves (1997) para tratar sobre paisagem/estética; Morais (2000) em estudos sobre Frans Krajcberg e Chauí (2004) em filosofia, sem um aprofundamento propriamente dito na compreensão do que se entende por Educação Ambiental.

No TD3, a autora apresenta alguns referenciais teóricos como Marcos Reigota (1998a, 1998b), Mauro Grün e Isabel Carvalho (2005, 2006), Philippe Pomier Layrargues (2004), Michèle Sato (2004), e aprofunda a compreensão, sob a

ótica dos referenciais apresentados, o que de fato entendemos por EA, trazendo uma definição mais clara com base em Sorrentino (2005), como veremos a seguir:

A educação ambiental nasce como um **processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social** e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a **cidadania ativa** considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da **ação coletiva e organizada**, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO et. al., 2005, p.287, grifo nosso).

No TD4 não ficam explícitos referenciais direcionados à EA. Entretanto, a autora apresenta os referenciais teóricos Gil (2008) e Yin (2015) para embasamento metodológico, e vários outros referenciais direcionados à “sustentabilidade e design de interiores”. Da mesma forma, a autora do TD5, direciona as discussões para compreender como as Artes poderiam contribuir com a EA e, menciona de maneira mais enfática três referenciais (Reigota, 1998; Carvalho 2008; Loureiro, 2012) para delinear qual a concepção de EA no trabalho.

Para aprofundamento das discussões sobre os referenciais teóricos, analisaremos também quais as escolhas epistemológicas dos autores. Para tanto, utilizaremos como referencial Sauv  (2003, apud SATO e CARVALHO, 2021). A autora apresenta o que ela chama de “correntes de Educa o Ambiental”, através de uma cartografia com características de cada corrente.

Ao demarcar os referenciais teóricos, a presença de Paulo Freire como principal referencial, em dois dos cinco trabalhos estudados, nos chama a aten o.

Como mencionam Silva e Henning (2009, p. 1290):

Assim como na educa o, Paulo Freire   um autor de grande potência também no campo da Educa o Ambiental. Seus estudos foram abraçados por educadores/as ambientais que se debruçam sobre a possibilidade de transpor os limites das disciplinas, dos currículos descontextualizados, das consciências oprimidas e das contradi oes encobertas pela ideologia dominante. Esta correnteza epistemológica se mostra presente em pesquisas que se debruçam sobre a Educa o Ambiental, principalmente, em espaços formais e não formais.

Tal fato nos chamou a aten o para analisarmos de maneira mais profunda nos trabalhos TD1 e TD3, se há uma escolha epistemológica pela *teoria crítica*. Para

tanto, apresentaremos abaixo alguns excertos desses trabalhos:

No TD1, o autor apresenta Paulo Freire como um referencial importante para colaborar com a construção de respostas às suas questões de pesquisa:

Como um projeto de educação ambiental utilizando a fotografia como mediadora pode contribuir para o (sic) produção e organização do conhecimento? Como, ao utilizar a fotografia, o aluno poderá reconhecer o manguezal enquanto lugar, despertando assim, seu interesse como ator na produção do conhecimento? Para discuti-las, **estudaremos a partir de Paulo Freire o conhecimento** como algo que não pode advir de um ato de "doação" feito do educador para o educando, mas sim, **um processo que se realiza no contato do homem com o ambiente que o cerca, o qual não é estático, mas dinâmico e em transformação contínua.** Ao construir uma nova concepção de homem e de mundo, supera-se a relação vertical, estabelecendo-se a relação dialógica. [...] **Esta discussão com base nas teorias de Freire**, entre outros autores, **será a principal referência teórica** de um relatório e análise de uma experiência com 42 alunos. (GOULART, 2008, p. 18 e 19, grifo nosso).

O autor evidencia sua escolha epistemológica ao afirmar:

Se estamos trabalhando com **uma metodologia baseada naquela fundamentada por Paulo Freire**, seria necessário **trabalhar a partir da experiência de um mundo vivido pelos alunos** (GOULART, 2008, p. 91, grifo nosso).

E ao reiterar que:

Se a fotografia pode ser usada como estímulo à experiência e a memória [...] **o processo educativo deve** apropriar-se desta característica para a produção de novos saberes, que poderão **ser criticamente articulados entre os saberes do educador e do educando.** O objetivo deste capítulo é demonstrar a interlocução entre o pensamento Benjaminiano sobre experiência, imagem (arte) e memória descritos no primeiro capítulo; os conceitos de lugar e as observações sobre a experiência em Tuan, no segundo capítulo e, acrescentando agora, **conceitos sobre a educação baseada nas experiências com e dos alunos, descritas por Paulo Freire.** (GOULART, 2008, p. 18 e 19, grifo nosso).

Entretanto, a proposta de reflexão e crítica se dá a partir da experiência no manguezal com os alunos, como descreve Goulart (2008, p. 92, grifo nosso):

[...] para realizar uma oficina de fotografia e meio ambiente com foco no manguezal, não foram utilizadas fotos de manguezais e apresentadas como ilustrações para os alunos. Isto, já vimos que não é suficiente para uma proposta de educação ambiental. O caminho foi inverso, **tiramos os alunos da sala de aula para que através da fotografia tivessem uma experiência com o novo lugar.** Para fotografar é preciso **estar no mundo** e isso significa **experienciá-lo.** Este é o primeiro motivo de utilizarmos a fotografia. Para conseguirmos fotos do manguezal e dos alunos no

manguezal é preciso que os mesmos estejam experienciando este ecossistema. **É o ato lúdico de produzir imagens técnicas como incentivo à prática, à vivência no campo de estudo.** Na aula seguinte à visita ao Manguezal do Jequiá, os alunos foram reunidos para narrarem suas experiências, com o objetivo de explicitar o quanto cada indivíduo conseguiu compreender sobre o manguezal e **estimular a troca de percepções e saberes.**

Tal fato, se aproxima de uma das características apresentadas por Sauv  (2003) como exemplo de corrente de EA de *crítica*:

(Nessa corrente) Cada aluno, inclusive na escola fundamental,   convidado a refletir sobre o projeto, sua essência, para assim aclarar sua razão de ser e seu significado (seus fundamentos) e para descobrir o que se aprende realizando tal a o (sobre a própria problemática e sobre o processo de implementa o) (SAUVÉ, 2003, apud SATO e CARVALHO, 2021, p. 31).

Vale ressaltar, para uma compreensão mais aprofundada sobre o que se entende por Educa o Ambiental crítica mencionada acima, que existem diferentes compreensões sobre o termo. Para Sauv  (2003), autora mencionada nas análises, a EA crítica estrutura-se em dinâmicas sociais que se localizam nas bases das realidades e problemáticas ambientais. Entretanto, Tozoni-Reis (2006, p. 96), apresenta que “a sustentabilidade   entendida como fundamento da educa o ambiental crítica, transformadora e emancipatória, compreendida como estratégia para a constru o de sociedades sustentáveis, socialmente justas e ecologicamente equilibradas. Após nos situarmos sobre as diferentes compreensões sobre a EA crítica, optamos portanto por utilizar como referência às concep es de Sauv  (2003).

Observando as características, identificamos a corrente de EA de *crítica*, conforme entende Sauv  (2003), no decorrer do trabalho TD1, através da explicita o de uma :

[...] pedagogia de projetos interdisciplinares que aponta para o desenvolvimento de um saber-a o, para a resolu o de problemas locais e para o desenvolvimento local. Insiste na contextualiza o dos temas tratados e na importância do diálogo dos saberes: saberes científicos formais, saberes cotidianos, saberes de experiência, saberes tradicionais [...] (SAUVÉ, 2003, apud SATO e CARVALHO, 2021, p. 31).

No trabalho TD3, Anjos (2010, p. 20) apresenta também Paulo Freire como principal referencial teórico, juntamente com Ana Mae Barbosa (aluna de Paulo Freire), apresentando um viés epistemológico direcionado   teoria crítica, dedicando um capítulo da disserta o a compreender as rela es entre a pedagogia crítica

freireana e a EA:

O segundo capítulo busca entender a trajetória de desenvolvimento do conceito de **Educação Ambiental e sua relação com a “pedagogia crítica” freireana e com práticas educativas da Aprendizagem Social**. Nesse sentido e com base especialmente no pensamento da arte-educadora **Ana Mae Barbosa** de um lado e de outro do educador **Paulo Freire** é que essa Dissertação **procura apresentar e refletir sobre o trabalho de Arte-Educação e Educação Ambiental**, desenvolvido a partir de uma perspectiva interdisciplinar envolvendo educação e conservação ambiental e o ensino pós-moderno (ou contemporâneo) de arte no âmbito das ações do Programa de Educação e Conservação Ambiental, chamado de *Chão Verde Terra Firme* (grifo nosso).

A autora menciona também uma justificativa para sua base epistemológica, no seguinte excerto:

A pedagogia freireana, ao propor uma educação alternativa à educação tradicional e acrítica, favorece a tomada de consciência, por parte dos educandos, de sua condição social e de seu “ser no mundo”, para romperem com a organização de uma sociedade elitista capitalista e transformarem sua própria realidade: **uma educação emancipatória, política, dialógica**. Paulo Freire defende uma **educação problematizadora, contextualizada e interdisciplinar**, que permita se inserir no mundo politicamente de forma consciente, responsável e solidária. A inserção das idéias (sic) da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Ambiental promove “a **problematização da realidade sócio-ambiental** dos sujeitos para superar, tanto a consciência ingênua destes quanto às injustiças e desigualdades que os oprimem”. (LOUREIRO, 2006). **Assim, a Educação Ambiental parece não poder prescindir dos princípios freireanos de ética, do método dialógico, da problematização, dos temas geradores, da consientização (sic), da interdisciplinaridade, da utopia e da esperança** (ANJOS, 2010, p. 70) (grifo nosso).

A proposta da autora, baseia-se nos pilares da Arte-Educação de Ana Mae Barbosa, que tem como um dos fundamentos Paulo Freire, objetivando “o princípio de leitura crítica ou alfabetização visual” (ANJOS, 2010, p. 211).

Como características evidentes no TD3, estão a reflexão e crítica, que: “Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de ação numa perspectiva de emancipação, de libertação das alienações” (SAUVÉ, 2003, apud SATO e CARVALHO, 2021, p. 32).

A autora do TD3 descreve esse processo:

Esta dissertação [...] busca refletir sobre as contribuições da Arte-Educação (hoje Ensino e Aprendizagem de Arte) para a compreensão e para o trabalho com questões relacionadas à temática do meio ambiente, a partir da apresentação e análise da experiência e seus desdobramentos da **atividade de formação de educadores [...]**.

A experiência levou 124 professores de Ciências, Geografia, Artes e Português a conhecerem a *Proposta Triangular de Ensino da Arte* e elaborarem materiais e/ou propostas de aulas, a partir da experiencição e reflexão sobre práticas de percepção e leitura de imagens (ANJOS, 2010, p. 10, grifo nosso).

No TD2, o autor apresenta também uma base epistemológica direcionada à corrente *crítica*, mencionando que: “a arte enquanto expressão e reflexo das questões humanas, remete e abre novas possibilidades de reflexões sobre o estado atual da postura ética da sociedade predominante” (OLIVEIRA, 2008, p. 45, grifo nosso).

Após contextualizar as Artes também podem ser críticas e propor reflexão, o autor menciona um artista e um grupo de artistas que compartilham dessa corrente. Sobre o artista Frans Krajcberg, o autor do TD2 descreve que:

Nesse mesmo sentido, de comprometimento, para o entender-se a embrionária inserção da arte ambiental no Brasil, **de fundamental importância são as obras de Frans Krajcberg, pois elas apresentam uma potencialidade eminente, a de transpor os suportes físicos e teóricos convencionais, com sua abrangência e capacidade crítica construtiva**, mostrando a que ponto chegamos em valores humanos, nas questões ambientais (OLIVEIRA, 2008, p. 51, grifo nosso).

Além de mencionar Frans Krajcberg, o autor menciona também o grupo Etsedron⁵³:

O Etsedron caminhava no sentido oposto ao conceito de “belas artes” ainda vigente em certos recantos do Brasil, e seus componentes estavam preocupados com **uma estética que refletisse uma crítica contundente à situação social** que encontram em suas muitas viagens pelo nordeste e até pelo norte do Brasil (OLIVEIRA, 2008, p. 54, grifo nosso).

Após tais exemplificações de artistas e propostas críticas do que ele chama de “Arte Ambiental”, o autor do TD2 descreve sua prática a ser desenvolvida e sua base epistemológica, ao relatar:

Surpreendido com o convite da curadora do Museu Banespa, **comecei a desenhar e trabalhar os conceitos de uma exposição de arte ambiental crítica e ativa**. O tema, a destruição da natureza, entendi que só poderia ser vivenciado pelo visitante, o que o tornaria, participante da obra (OLIVEIRA, 2008, p. 54, grifo nosso).

⁵³ Grupo de artistas baianos, cujo nome é um anagrama em que a palavra Nordeste é escrita ao contrário. Foi criado entre os anos de 1969 a 1979, objetivando o desenvolvimento de um método de trabalho coletivo com ênfase na convivência com comunidades rurais através “Projetos Ambientais”. Mais informações disponíveis em: https://ppgav.ufba.br/sites/ppgav.ufba.br/files/etsedron_impressao.pdf (acesso em: 07/02/2022).

Como vimos, o autor e a autora dos trabalhos TD1 e TD3, deixam mais evidentes a escolha epistemológica da corrente crítica, ao buscarem fundamentar as práticas em Educação Ambiental e suas reflexões, nos referenciais teóricos Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Walter Benjamin. No trabalho TD2, a perspectiva crítica é apresentada pelo autor com base na proposta de Frans Krajcberg e do grupo Etsedron. Após apresentar o viés crítico dos artistas citados, o autor descreve sua prática em educação ambiental, como uma arte ambiental crítica e ativa (assim intitulada pelo autor do TD2).

Após descrevermos as escolhas epistemológicas dos autores do TD1, TD2 e TD3, analisaremos o TD4 e o TD5.

A autora do TD4, descreve de maneira frequente ao longo de toda a pesquisa discussões sobre “sustentabilidade”. Referenciais da teoria crítica não aparecem no texto, com exceção de Paulo Freire (numa citação indireta), citado apenas uma vez em todo o trabalho, no excerto:

Segundo Freire (apud MARINHO; GODOI, 2009, p. 396): [...] a educação é reconhecida como a mola propulsora da transformação social e política, exigindo uma nova reflexão sobre a eterna fase de transição entre o real e o ideal. **Reflexão crítica para compreender uma sociedade**, capaz, para a busca de novos entendimentos e comportamentos, sobretudo as relações entre o homem e a natureza (SARMENTO, 2017, p. 58).

Em contrapartida, as palavras “sustentável” ou “sustentabilidade” aparecem cerca de 200 vezes.

Para Sauv  (2003, apud SATO e CARVALHO, 2021, p. 37), há a intitulada “corrente da sustentabilidade”, que propõe o ato de: **“aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã.** A educa o ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável” (grifo nosso).

A característica da chamada “corrente de sustentabilidade” descrita por Sauv  (2003), de utilizar os recursos de maneira racional para assegurar o amanhã,   descrito também pela autora do TD4 de maneira praticamente idêntica, como veremos no excerto:

Profissionais de engenharia, arquitetos, designers de interiores, dentre outros inseridos no universo da constru o civil, precisam **estar conscientes** de que um projeto pensado em conjunto será mais adequado do ponto de vista da **sustentabilidade, aqui entendida como uma abordagem voltada para a redu o dos impactos ambientais,**

permitindo o progresso econômico sem comprometer as futuras gerações (SARMENTO, 2017, p. 14, grifo nosso).

Sarmiento (2017) descreve que a pesquisa busca reunir informações sobre as relações existentes entre sustentabilidade e design de interiores, e menciona que a dissertação:

[...] apresenta um modelo de indicadores de sustentabilidade que auxiliam na tomada de decisões em todas as etapas do processo, **visando adequar esses projetos de interiores aos parâmetros da sustentabilidade**. Para tanto, **o modelo enfatiza que a sustentabilidade no design de interiores** vai além de um produto ecologicamente responsável, e, portanto, todas as etapas que envolvem o processo precisam ser repensadas (SARMENTO, 2017, p. 14, grifo nosso).

Um dos objetivos específicos definidos pela autora do TD4 é o de “levantar bibliografia especializada referente à **prática da sustentabilidade com recorte para o design de interiores**” (SARMENTO, 2017, p. 16 e 34, grifo nosso), afim de viabilizar a **prática da sustentabilidade** no design de interiores, antecipando os impactos ambientais, a partir de uma **metodologia que utiliza indicadores de sustentabilidade**, design e responsabilidade social.

Considerando as correntes da Educação Ambiental apresentadas por Sauv  (2003) e os excertos explicitados no decorrer deste item da presente disserta o constata-se que o TD4 apresenta uma base epistemológica direcionada a “*corrente de sustentabilidade*”, diferenciando-se dos trabalhos TD1, TD2 e TD3 que apresentam uma base epistemológica *crítica sustentada na contribui o de Paulo Freire*.

A autora do TD5, diferenciando-se das demais disserta es, descreve características mais voltadas ao que Sauv  (2003, apud SATO e CARVALHO, 2021, p.19, grifo nosso) intitula “*corrente conservacionista/recursista*”, com as seguintes características:

Esta corrente agrupa as proposi es centradas na “conserva o” dos recursos, **tanto no que concerne   sua qualidade como   sua quantidade**: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e **os animais** (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrim nio genético, o patrim nio construído, etc.

Santos (2019, p. 3, grifo nosso), autora do TD5, descreve seu trabalho apresentando características semelhantes   corrente conservacionista/recursista:

A presente dissertação tem como tema a educação ambiental, a educação estética e as práticas pedagógicas através de criações artísticas, partindo da **problemática ambiental relacionada à quantidade significativa de cães vulneráveis** na cidade de Pelotas, RS, Brasil. **O abandono, a procriação descontrolada e a falta de cuidado responsável para com os cães** geram milhares deles vulneráveis, errantes, famintos, doentes pelas ruas e que podem transferir doenças às pessoas

Embora a autora mencione que objetiva refletir de maneira crítica, os referenciais utilizados no TD5, são mais direcionados à compreensão sobre a estética nas Artes, bem como a colaboração dessa área de conhecimento com um processo de sensibilização em relação aos maus tratos aos cães.

Faz-se importante após explicitar nossa compreensão, uma complementação sobre o que entendemos por Educação Ambiental *crítica*:

A conceituação da Educação Ambiental entendida enquanto crítica inscreve-se na possibilidade de construir uma sociedade sustentável, por meio de questionamentos a respeito das questões ambientais relacionadas ao sistema econômico de produção do capitalismo, ignoradas pelas leituras das vertentes naturalista e conservacionista. **Através das abordagens das teorizações críticas na Educação Ambiental a discussão sobre a necessidade de transformação social, pautou-se na ideia de formação de sujeitos esclarecidos sobre os contextos sociais, econômicos, culturais e ambientais** (SILVA, 2018, p. 55, grifo nosso).

Nosso objetivo neste item, não é o de criar meras classificações no campo da EA, mas sim aprofundar nossas análises, objetivando contribuir para o avanço das discussões no campo de pesquisa da EA. Tal processo também é evidenciado por Silva (2018, p. 56):

[...] mesmo quando (os autores) em suas escritas não utilizam a expressão “Educação Ambiental crítica” é possível perceber que há uma regularidade conceitual que permite perceber ao longo de suas pesquisas as filiações teóricas as quais se embasam. Se faz necessário deixar claro que, não se trata de construir taxionomias no campo da Educação Ambiental, mas de mostrar por quais delineamentos teóricos os autores mostraram em suas palavras ou evidenciaram em suas abordagens analíticas os princípios filosóficos e epistemológicos pelos quais entendem o campo de saber.

Após apresentarmos nos itens acima as questões de pesquisa e referenciais teóricos identificados nas dissertações, apresentaremos no item 4.3, fundamentados na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que temas da Educação Ambiental são evidenciados nessas produções acadêmicas objeto de nosso estudo.

4.3 Identificando os temas

Iniciamos essa etapa da análise das produções, realizando anotações e destacando trechos do texto, objetivando construir “unidades de registro” (BARDIN, 2011) que nos auxiliaram na organização e tratamento dos dados obtidos.

Constatamos inicialmente, nos trabalhos TD1 e TD3, uma frequência considerável da aparição da palavra “*prática(s)*” vinculada(s) a contextos e reflexões diversas. Ao observarmos essa incidência com mais atenção, notamos que no TD2 a palavra “prática” aparece 2 vezes, no TD1 aparece 15 vezes, no TD3 aparece 70 vezes, no TD4 70 vezes e no TD5 118 vezes.

Percebendo, de maneira mais acentuada, no TD1, TD3, TD4 e TD5, a incidência e reflexões sobre *práticas*, iniciamos então a busca por excertos que apresentam e evidenciam a relação dessa incidência com o tema das pesquisas.

Analisando o TD1, nota-se o relato sobre as experiências e o contato de Jovens Aprendizes, através da fotografia, com um manguezal recuperado, como apresentado no excerto a seguir:

Pensando na relação indivíduo, coletivo e natureza ao propor um tema para iniciar o desenvolvimento do processo de educação ambiental dos Jovens Aprendizes em 2006, **foi proposta dentro da oficina de fotografia**, entre outras que foram desenvolvidas para estes jovens, mas aquela que é foco deste trabalho, **uma experiência de levá-los para conhecer um manguezal recuperado na Baía de Guanabara**, o do Jequiá (GOULART, 2008, p. 79 e 80, grifo nosso).

Identificamos também, que no decorrer do texto do TD1, a ênfase em apresentar uma experiência que o autor intitula “*prática de Educação Ambiental*”. O autor aponta que no projeto desenvolvido:

Foi preciso **incentivar o contato direto com** esse espaço [manguezal], no intuito de transformá-lo em lugar. Assim, **foi construída uma experiência concreta que daria suporte à *prática de educação ambiental*** junto ao jovem aluno morador da Maré (GOULART, 2008, p. 100, grifo nosso).

O autor menciona que:

Estas experiências: projetos de Educação Ambiental do CIEP 326 Profº.

César Pernetta (2002), de Educação Ambiental do CENPES para o Programa Jovem Aprendiz (2006) e Projeto de Educação Ambiental do CENPES para a Baía de Guanabara PROCEA (2007/08), **formaram as bases para produção desta dissertação (T1D) e do projeto de Educação Ambiental que a mesma propunha construir** (GOULART, 2008, p. 78, grifo nosso).

Goulart (2008, p. 79), descreve o processo de construção de práticas de Educação Ambiental, evidenciado no excerto abaixo:

Em dezembro de 2006, como aluno do Mestrado em Ciência da Arte, **fui convidado para desenvolver uma oficina de fotografia para um Projeto de Educação Ambiental** do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Petrobras para os alunos do Programa Jovem Aprendiz Petrobras (GOULART, 2008, p. 79, grifo nosso).

O autor menciona que em 1994 foi criada a Associação dos Amigos do Manguezal do Jequiá, que em 1995 foi criado o primeiro viveiro do mangue, e que em 2005, produzindo cerca de 60 mil mudas por ano, tornou-se o maior viveiro da América Latina (GOULART, 2008, p. 79). De acordo com o autor do TD1, “os Aprendizes foram levados ao Jequiá para conhecerem de perto essa experiência de recuperação e educação ambiental” (GOULART, 2008, p. 82) evidenciando que “o objetivo da visita ao Jequiá era, conforme exposto aos alunos, realizar um ensaio fotográfico sobre o manguezal” (GOULART, 2008, p. 83), e que “esse foi o cenário “armado” para que iniciassem o processo de aprendizado sobre o meio ambiente [...]” (GOULART, 2008, p. 83).

Na sequência, o autor apresenta a continuidade da prática em EA desenvolvida:

No dia seguinte à visita, os jovens foram convidados a **falarem sobre sua experiência na forma de entrevistas feitas pelos mesmos e gravadas em vídeo**. Diante da câmera, que gera curiosidade e constrangimento eles **explicitaram o desejo de um novo rumo para seu projeto de conclusão de curso** dentro do Programa Jovem Aprendiz. **Os 42 meninos e meninas** divididos em turmas de eletricitas, bombeiros hidráulicos e técnicos administrativos, **chegaram a uma conclusão sobre o que fazer para reativar o viveiro de mudas**, que desde 2004 não produzia mais (GOULART, 2008, p. 84, grifo nosso).

Como desfecho da prática em EA descrita pelo autor do TD1, temos as

seguintes informações:

A experiência no manguezal fez que (sic) as turmas se unissem em um projeto único e inédito, que conciliava as especificações técnicas e o processo de educação ambiental, de modo que a empresa responsável pelo programa percebesse, dentro dos novos conceitos de **desenvolvimento sustentável, a viabilidade do projeto** (GOULART, 2008, p. 85, grifo nosso).

Além disso, “essa oficina também teve como resultado a realização de um vídeo montado com imagens em movimento e as fotografias produzidas pelos jovens” (GOULART, 2008, p. 85).

Seguindo nossas investigações e análises nos demais trabalhos, com base em Bardin (2011), identificamos que no trabalho TD2, a pesquisa, direciona-se às contribuições de artistas como Frans Krajcberg, Grupo Etsedron e de Luiz Antonio Cesário (autor do trabalho TD2), mas também apresenta relatos de uma prática em EA desenvolvida.

O autor do TD2 apresenta um questionamento que busca responder ao longo da pesquisa: como as Artes podem estar presentes *nas práticas de Educação Ambiental*? O próprio autor elabora um desdobramento de sua indagação: “**como a arte poderia participar do processo de conscientização dos danos à natureza, e do valor da mesma para a sobrevivência das futuras gerações?**” (OLIVEIRA, p. 17, 2008, grifo nosso).

Buscando responder tais inquietações o autor afirma que: “**A arte** apontaria com razoáveis possibilidades de **contribuição para o processo e a trama de soluções para a problemática ambiental** – especialmente no tocante a conscientização” (OLIVEIRA, p. 108, 2008, grifo nosso).

Após apresentar as indagações e reflexões relatadas acima, o autor do TD2, inicia a descrição da prática desenvolvida como demonstra o excerto a seguir:

Essa experiência de contribuição da Arte-Educação (hoje, na legislação brasileira, Ensino e Aprendizagem de Arte) na compreensão e no trabalho **com questões relacionadas à temática do meio ambiente que será relatada aconteceu na região relativa à sub-bacia do rio Juquery** (OLIVEIRA, p. 77, 2008, grifo nosso).

Após contextualizar sobre a localidade em que a experiência foi desenvolvida,

o autor do TD2 apresenta detalhes da *prática de Educação Ambiental* desenvolvida:

Serão três módulos de 200m² cada: no primeiro, a América do Sul – ambiente sem fronteiras – e as fronteiras do homem; **no segundo, o Brasil** – os biomas, os recursos naturais; **no terceiro, a Cidade de SP** – e o Parque do Estado. Planejei que o espaço será totalmente transformado de modo a criar um espetáculo cenográfico para o público de modo a embarcá-lo numa viagem temporal e espacial pelo ambiente da América do Sul. **A conscientização será ativada através dos trabalhos apresentados** de modo a **aguçar percepção**. A intenção é que a experiência seja profunda, **de modo que “sacuda” os conceitos consolidados na cultura vigente do consumo** - exacerbado e enfatizado pela mídia (CESARIO, p. 99, 2008, grifo nosso).

A experiência proposta ao público é relatada pelo autor:

Através de um percurso temporal – da América do Sul pré-colombiana até o presente, será realizado um outro percurso espacial. No início, o continente tal como ele era com as nações indígenas e a riqueza da biodiversidade interdependente. Depois o continente de demarca com a ocupação estrangeira – o que determina novos processos de intervenções ambientais. Assim, **verifica-se na linha histórica e temporal, a devastação ambiental e espacial. Isso será transposto para as instalações cenográficas de modo interativo que faça que o público participe, intervindo, mudando e transformando as possibilidades e algo virtualmente próximo ao real** (CESARIO, p. 99, 2008, grifo nosso).

O autor aponta que:

A contribuição marcante se fará nessa reeducação sobre os valores sul americanos que são, via de regra, subjugados como subdesenvolvidos e assim deixados à margem do conhecimento de nossas crianças e adolescentes e mesmo adultos que cresceram imbuídos de tais conceitos (CESARIO, p. 100, 2008, grifo nosso).

Na descrição do objetivo do desenvolvimento da prática de EA, o autor evidencia que :

O sentimento ambiental despertado pelas emoções construídas **a partir de experiências sensoriais** de como foi construída a cultura em relação ao ambiente – mesmo sem estar-se atendo num primeiro momento a esse processo, ou seja, como se cultivam os valores em nosso ser individual ligado ao nosso ser social em relação do ponto de vista ambiental. **Nesse sentido, o objetivo é ativar o sentimento através da participação do público, o que possibilitará o conhecer e o reconhecer da emoção contida em cada ação. Através da obra, os sentimentos ambientais também remeterão aos valores sul-americanos primitivos que estão atrelados ao território**” (CESARIO, p. 100, 2008, grifo nosso).

No TD3, de maneira similar aos trabalhos TD1 e TD2, a autora propõe a busca por subsídios para *práticas de Educação Ambiental* por meio da Arte-Educação:

Espera-se que esse estudo apresente subsídios e traga importantes reflexões **sobre a construção de uma prática educativa** criada numa conjunção de forças **da Arte-Educação com a Educação Ambiental e/ou uma prática arte-educativa com a questão do meio ambiente** que considere as três dimensões articulatórias previstas pela Proposta Triangular de Ensino da Arte (ANJOS, p. 20, 2010, grifo nosso).

A autora descreve a prática desenvolvida no contexto escolar, apresentando reflexões sobre a contribuição da Arte-Educação para a Educação Ambiental:

Análise da experiência e seus desdobramentos da atividade de formação de educadores, realizada no segundo semestre de 2006, **como parte das atividades do Programa de Conservação e Educação Ambiental [...]. A experiência levou 124 professores de Ciências, Geografia, Artes e Português a conhecerem a Proposta Triangular de Ensino da Arte e elaborarem materiais e/ou propostas de aulas**, a partir da experientiação e reflexão sobre **práticas de percepção e leitura de imagens** (ANJOS, 2010, p. 10, grifo nosso).

No fim da prática desenvolvida, no ano de 2007, a autora afirma que a atividade de formação de educadores mencionada acima:

[...] **é apresentada e discutida com os educadores ambientais e populares participantes do 3º Encontro Estadual de Educadores Ambientais**, Salas Verdes, Municípios Educadores Sustentáveis e demais parceiros estaduais, promovido pelo Programa de Formação de Educadores Ambientais do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, que compôs uma das oficinas programadas no Encontro: a Oficina de Arte-Educação, realizada nos dias 06 e 07 de novembro de 2007, no Museu de Arte Contemporânea da USP – MAC-USP, que abria o Curso Semi-Presencial de Percepção Ambiental Arte-Educação Ambiental. **Construindo uma experiência com Arte-Educação, cujo registro foi disponibilizado no DVD Arte- Educação Ambiental. Construindo uma experiência com Arte-Educação para a percepção ambiental** (ANJOS, 2010, p. 10, grifo nosso).

A autora do TD3 (ANJOS, 2010, p.12), apresenta uma citação de SENE (1998), de que atividades artísticas e estéticas podem contribuir para que se dê maior atenção às formas de ver a natureza, e reitera que: “uma apreciação atenta

pode envolver posicionamentos reflexivos e críticos sobre as situações vivenciadas”.

A autora conclui a descrição sobre a prática desenvolvida afirmando:

A atividade com educadores ambientais e populares dos Coletivos Educadores, Salas Verdes e Municípios Educadores Sustentáveis permitiu que estes fossem também apresentados a Arte-Educação e conhecessem a Proposta Triangular de Ensino da Arte. Chamada de Oficina de Arte-Educação, a atividade **procurou estender aos educadores ambientais participantes a reflexão e discussão sobre a possibilidade de colaboração teórica, metodológica e procedimental da Arte-Educação na construção de percepção ambiental; e dela resultou o DVD Arte-Educação Ambiental**. Construindo uma experiência com a Arte-Educação para a percepção ambiental, que além de ter sido um registro das palestras e das oficinas realizadas no 3º Encontro Estadual se constitui hoje num material de apresentação da experiência aqui relatada (ANJOS, 2010, p. 194, grifo nosso).

No TD4, além da palavra “*prática*” (aparece 70 vezes), há também grande incidência das palavras “sustentável” e “sustentabilidade” (aparecem cerca de 200 vezes).

Sobre a prática, a autora menciona que:

A seção seis (da dissertação T4D) é dedicado (sic) às considerações finais, **apresentando a conclusão do estudo, suas contribuições teóricas e práticas para o processo de design de interiores**, bem como os desdobramentos para futuras investigações a partir do marco teórico realizado nesta dissertação (SARMENTO, 2017, p. 19, grifo nosso).

A autora não necessariamente descreve ao longo do trabalho uma prática em educação ambiental desenvolvida, mas direciona suas reflexões teóricas para um fim “prático”, que ela considera ser um caminho promissor para a sustentabilidade. Para evidenciar essa concepção, a autora do TD4 apresenta uma citação de Zmyslowski (2009) e descreve que: **“o designer pode contribuir positivamente com o processo educativo voltado à sustentabilidade**, ao incluir, em sua **metodologia, práticas alinhadas ao menor impacto ambiental**” (SARMENTO, 2017, p. 43, grifo nosso).

No item 3.2 (SARMENTO, p. 45) do TD4, a autora apresenta reflexões sobre “Práticas socioambientais no design de interiores” (título do item), apresentando como foco e necessidade a sustentabilidade:

A sua percepção, enquanto profissional, quanto aos impactos ambientais causados pelo projeto são de suma importância quando se deseja seguir os princípios da sustentabilidade, pois todo e qualquer projeto gera impactos sobre o meio ambiente. Esses impactos precisam ser reduzidos se entendermos a sustentabilidade como algo essencial e não opcional (MOXON, 2012).

Para a autora do TD4:

Atualmente, a maioria das bibliografias que associam sustentabilidade ao design de interiores está relacionada à especificação de materiais, porém **a prática socioambiental na ambientação pode e deve ir além do uso de produtos ecologicamente responsáveis. O entendimento quanto às questões ambientais precisa ser praticado**, e cabe ao designer de interiores fazer comparações baseadas em informações concretas, pois o que é sustentável em um projeto pode não ser para outro (SARMENTO, 2017, p. 46, grifo nosso).

Sarmiento (2017) apresenta algumas estratégias teóricas nos demais itens da dissertação, dando ênfase que, tais reflexões devem ser convertidas em práticas em prol da sustentabilidade: “[...] **listamos um conjunto de estratégias** (a autora se refere aos demais itens da dissertação) que, unidas a um pensamento projetivo reflexivo **em prol da sustentabilidade**, contribui para a redução de impactos ambientais, **por meio de práticas socioambientais** (SARMENTO, 2017, p. 46).

Santos (2019, p. 30, grifo nosso), autora do TD5, descreve também a realização de uma prática em Educação Ambiental, na criação poética audiovisual intitulada “Você Sente?”, como veremos a seguir:

Podemos dizer que o impulso inicial para a criação poética do audiovisual “Você sente?” deu-se no primeiro semestre de 2014, quando, como aluna especial do Mestrado em Artes Visuais da UFPEL, sou apresentada ao Seminário Tópicos Especiais intitulado “Poéticas audiovisuais: dispositivos ecosófico para a produção e o ensino da arte”, ministrado pelo professor Cláudio Tarouco de Azevedo. Um encontro enriquecedor, no qual conheci essa pessoa que tem uma sensibilidade ética e estética pelo meio ambiente e que trabalha com esse viés. Entendi um pouco mais sobre educação ambiental, estética e ecológica através dos encontros em sala de aula e da leitura do livro “As três ecologias”, de Felix Guattari. O objetivo do seminário é abordar o ensino da arte na perspectiva ecosófica de Felix Guattari, e, tratar as relações arte/vida em contextos formais e não formais de ensino. **Ao final, desenvolver experimentações audiovisuais e micro intervenções ético-estéticas para a promoção de valores nos processos de criação pedagógica e da pesquisa em arte** (MESTRADO, 2019). **É com o propósito de relacionar arte/vida em uma experimentação audiovisual**, promovendo valores no processo das práticas pedagógicas e da pesquisa em arte, **que o processo de criação**

da poética audiovisual intitulada “Você Sente?” é realizado, no qual, articulo a problemática de pesquisa relacionada à quantidade de cães vulneráveis em Pelotas com as três ecologias, em Guattari (1990), o cuidado de si, em Foucault (1985) e as experiências sensíveis, em Duarte Jr. (2010).

Como notamos através do excerto, o objetivo da prática é refletir sobre a vulnerabilidade de cães em Pelotas-RS através de intervenções ético-estéticas (por meio das Artes) para promoção de valores. A autora descreve o processo dessas intervenções:

A disciplina [em que foi realizada a prática] é oferecida no 4º semestre do Curso de Artes Visuais-Licenciatura da UFPEL e no período que ocorreu a prática, a **professora** responsável Cláudia Mariza Mattos Brandão, gentilmente **disponibilizou dois dias de seu cronograma para que pudessem ser realizadas as práticas com seus alunos [...]** apresentei-me como mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Artes Visuais da UFPEL e perguntei se podia contar com a participação deles em minha pesquisa; todos acordaram, porém não expliquei naquele momento qual era o tema do meu estudo. Após isso, entreguei para cada aluno uma ficha (Fig. 13) contendo as seguintes descrições frente e verso: sensação auditiva 1, sensação auditiva 2, sensação visual 1 e sensação visual 2, qual a intenção da pesquisadora com essa prática? e o que você achou dessa prática? Justifique. Essa ficha corresponde à apresentação da poética audiovisual “Você sente?”, na qual a sensação auditiva 1 é o áudio do cão bebendo água, a sensação auditiva 2 é o som do cão uivando de dor, a sensação visual 1 é o vídeo do cão rasgando o saco plástico e comendo a comida e a sensação visual 2 é o cão se esquivando de medo. Depois de distribuir as fichas, alertei que o propósito era eles escreverem o que estavam sentindo diante do que estavam ouvindo e vendo e não buscar descrever o que de fato era tal situação. Uma forma de distanciamento entre o sentir e o pensar, conforme Duarte Jr. (2010), define o sentir “indicativo de tudo o que foi apreendido pelo nosso corpo de modo direto, sensível, sem passar pelos meandros do pensamento e da reflexão” (SANTOS, 2019, p. 30, grifo nosso).

Após essa descrição sobre a prática desenvolvida, a autora apresenta as demais etapas e também o objetivo da atividade realizada:

O objetivo dessa prática é dar atenção às sensações subjetivas, ao sentir desvinculado do racional e, por fim, refletir sobre seus sentimentos e necessidades a ponto de se colocar no lugar do outro, nesse caso, pensar sobre os cães. [...] Logo retomo partes da minha qualificação, explicando o objetivo da minha pesquisa, a definição e exemplos de infográficos, o conceito que defini como “Infográfico Lúdico” e a definição e exemplos de Tangran (sic). Depois disso, eu solicito que eles se reúnam (sic) em grupos de até três pessoas e distribuo os “Infográficos Lúdicos” impressos em folhas A3 (Fig. 15). Explico qual é o objetivo em cada uma das três atividades que compõem tal dispositivo e entrego as folhas A4 com os adesivos (Fig. 16) para a montagem. **Após a conclusão da prática**, eu apresento-lo com as atividades preenchidas por meio do computador. Concluindo, solicito que eles desenvolvam um plano de aula ou uma prática

em sala de aula envolvendo a problemática ambiental relacionada à quantidade de cães vulneráveis em Pelotas e o ensino de artes. **O objetivo dessa prática é proporcionar uma compreensão do conhecimento de informações visuais e estatísticas através de atividades lúdicas. Refletir sobre a quantidade de cães, suas procriações e sua necessidade vital.** E aguçar a criatividade e a sensibilização ao abordar esse assunto em sala de aula (SANTOS, p. 32, grifo nosso).

Dentre os temas analisados, com base na proposta de Bardin (2011), identificamos através dos excertos apresentados acima que, 4 dissertações tem como tema “Práticas em Educação Ambiental” e 1 refere-se à “prática” como meio, para a “sustentabilidade”.

Tais dados identificados e explicitados nos excertos, nos trazem algumas indagações referentes ao que se entende por prática de Educação Ambiental nos diversos contextos apresentados no TD1, TD2, TD3, TD4 e TD5. O que significa de fato as dissertações apresentarem foco na descrição e reflexão de práticas em EA? A análise dessas práticas estão corroborando o avanço do campo de pesquisa de EA?

Avançando nas discussões acima sobre o que se entende por práticas de EA, poderíamos também indagar se esses dados identificados em 4 produções, tem relação com alguma peculiaridade da área “Artes”.

Cruz (2011) evidencia que Zamboni, na constituição da área de investigação em Artes no CNPq, descreve os artistas e a relação desse grupo com a pesquisa da seguinte maneira: “os artistas sempre foram muito atuantes, mas, na ciência e tecnologia, eram totalmente despreparados, [...] faltava um engajamento enquanto uma classe de pesquisadores” (CRUZ, 2011, p. 8).

Com base no que Zamboni relata, há uma relação entre essa peculiaridade dos artistas e o fato das dissertações descreverem/refletirem sobre práticas de EA? O fato dos artistas serem atuantes em práticas artísticas e não atuantes no campo de pesquisa, traz a compreensão de que práticas em Educação Ambiental seria um caminho mais próximo ao já conhecido em Artes e, portanto, mais promissor?

Há na constituição da área “Artes”, uma raiz pragmática que hoje se reflete na produção de pesquisas em Artes e conseqüentemente nas pesquisas selecionadas no *corpus* de nossa investigação?

Para aprofundarmos algumas discussões sobre tais questionamentos, é necessário investigarmos alguns referenciais que apresentem uma contextualização sobre a constituição da área “Artes” e sua relação com a “prática”. Nesse processo,

temos o ensino em Artes em espaços não formais, em escolas, e no ensino superior.

Entretanto, visando focar em nossas questões e não divagarmos em assuntos diversos, iremos apresentar de maneira resumida algumas características históricas, que nos permitam discutir com maior propriedade essa relação Artes-prática que é de nosso interesse aqui.

Com base em Saviani (2006) as concepções pedagógicas se dividem em teorias não críticas (Tradicional, a Escola-Nova e a Tecnicista) e teorias críticas (Libertadora e Histórico -Crítica).

Fusari & Ferraz (1999) consideram que a consolidação da área “Artes” está ligada diretamente a essas teorias não críticas referidas por Saviani (2006). De acordo com as autoras, a teoria tradicional, na virada do século XIX para o XX influenciou significativamente a concepção sobre as Artes, que nessa perspectiva tinha o objetivo de reproduzir modelos prontos de maneira mimética para aperfeiçoamento da técnica, priorizando padrões de beleza estéticos. As autoras afirmam que:

[...] Na prática, o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias fazia analogias com o trabalho, **valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos** que vinham geralmente de fora do país; o desenho de ornatos, **a cópia e o desenho geométrico** visavam à preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolvam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais (FUSARI E FERRAZ, 1999, p.30, grifo nosso).

Após essa relação entre Artes e a teoria tradicional e a perspectiva de reprodução *prática* de modelos, outra teoria também faz parte do processo histórico de constituição da área “Artes” no Brasil. Originando-se na Europa e nos Estados Unidos da América no final do século XIX, como menciona Saviani (2006), a Escola Nova, a partir de 1930, enfatiza o *como* aprender.

Fusari e Ferraz (1999, p. 31, grifo nosso) afirmam que a “[...] A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho **caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental**, fundamentada na Psicologia e na Biologia.” Segundo as autoras, esse “aprender fazendo” é o que capacita o indivíduo a desenvolver-se e a cooperar na sociedade. De acordo com Saviani (2006, p. 2, grifo nosso), na perspectiva escolanovista “o

eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, **da compreensão intelectual para a atividade prática**".

Como vimos nas citações apresentadas acima, a diferença entre a perspectiva *tradicional* e *escolanovista* nas teorias não-críticas (SAVIANI, 2006), se dá em relação à visão de ensino, onde a perspectiva tradicional apresenta a valorização do conhecimento para "iluminar" o exercício, o fazer e o praticar, e a escolanovista apresenta sua base no "saber fazer".

Após críticas à *Escola Nova*, devido à liberdade excessiva dada aos indivíduos no processo educativo em Artes, surge então entre 1960 e 1970 à perspectiva *tecnicista*.

Com essa perspectiva educacional tecnicista, o ensino em Artes resume-se a atividades mecânicas e da produção artística com ênfase na estética. Na década de 1970, as Artes são inseridas no contexto escolar (Educação Artística) através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71, e mesmo diante de tal fato importante, permanece ainda com viés advindo das perspectivas *tradicional*, *escolanovista* e *tecnicista*, com ênfase na "prática artística" fragmentada, com atividades de pintura de desenhos mimeografados, distantes de reflexão.

Nas perspectivas de teoria crítica *Libertadora* e *Histórico Crítica*, a reflexão faz-se importante no processo educativo. Para Saviani (2006, p.36), a perspectiva Libertadora "[...] diferentemente do movimento escolanovista, [...] põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos".

Essa perspectiva, sob influência de Paulo Freire, é bastante significativa para as Artes, tendo em vista que não propõe uma prática distante de reflexão e criticidade. A proposta de libertação dos oprimidos é bastante significativa inclusive para refletirmos se a produção artística e acadêmica em Artes se direciona a esse objetivo ou simplesmente descreve práticas vazias e sem criticidade.

Notamos em nosso *corpus documental* a presença de Paulo Freire com certa frequência e um viés epistemológico *crítico*. Entretanto, algo que nos chama atenção, é que embora tal fato seja notado, as dissertações ainda apresentam uma preocupação em descrever práticas, o que nos parece um indício de equívoco, de

que somente através de práticas há a comprovação da relevância das Artes no processo educativo da EA.

Ao discorrermos brevemente com base em Saviani (2006) e Fusari e Ferraz (1999) as relações entre as teorias não-críticas/críticas e as Artes, notamos que a constituição do campo em Artes foi influenciada diretamente por tais correntes. Sendo assim, nota-se nas dissertações uma busca por reflexões e um viés epistemológico crítico, entretanto, ainda existem resquícios de uma história de constituição do campo em Artes ligada ao tecnicismo e a teoria tradicional.

Maura Penna, importante referencial teórico de pesquisas em Artes, enfatiza em suas investigações a importância de se reavaliar essa tendência de supervalorização de práticas em Artes⁵⁴, questionando inclusive nas pesquisas se qualquer prática é válida no processo educativo dessa área.

Faz-se necessário, portanto, compreendermos se em Educação Ambiental também há resquícios de um processo de consolidação influenciado por teorias que valorizam a prática, tendo em vista que as pesquisas investigadas em nosso corpus documental são sobre EA nos programas de pós-graduação em Artes.

Kawasaki e Carvalho (2009, p. 145) analisando as tendências da pesquisa em Educação Ambiental, evidenciam que:

Para compreender as características das pesquisas em EA, é importante situá-la enquanto área de confluência entre o campo ambiental e o campo educativo e, a partir dessa perspectiva, procurar compreender as implicações de cada um desses campos na constituição dessa área interdisciplinar. A EA, na experiência brasileira, não nasceu no campo educativo, mas parece ser um fenômeno cuja gênese e cujo desenvolvimento estariam mais ligados aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista (CARVALHO, 2001). Do campo ambiental, a EA, em sua fase inicial no Brasil, herdou o caráter predominantemente conservacionista ou naturalista de seus movimentos, a presença de práticas educativas desenvolvidas em Unidades de Conservação, a sujeitos de formação, origem e atuação social variados e, sobretudo, a uma postura política, marcada pela forte militância na área ambiental, própria desses movimentos e práticas sociais. **Nesse contexto, esteve sempre presente entre nós uma expectativa de que essas práticas pudessem se não resolver, pelo menos minimizar os problemas ambientais, evidenciando o caráter marcadamente instrumental, a visão pragmática e imediatista das práticas educativas,** o que revela certa

⁵⁴ Maura Penna (UFPB) escreveu alguns artigos discutindo essa tendência. Dentre esses: Educação musical com função social: qualquer prática vale?. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/161/96> (acesso em: 14/02/2022)

ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental e a visão definitivamente caracterizada como de “ilusão ou otimismo pedagógico”. **Felizmente, embora de forma gradual e a partir de grandes esforços ainda hoje necessários, novas compreensões e concepções de EA que incorporam novas perspectivas estão aos poucos ganhando espaços,** em diferentes ambientes educativos.[...] Entretanto, é preciso sempre ter em conta que foram as práticas educativas de caráter conservacionista e instrumental que marcaram nossas práticas primeiras de EA, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Os autores afirmam que “certamente, a história e a herança dessas primeiras tendências, em relação às práticas de EA, seja relacionada ao contexto escolar, seja fora dele, viriam a se refletir na produção da pesquisa dessa área” (KAWASAKI E CARVALHO, 2009). Acreditamos que algo semelhante aconteça também em Artes, onde as influências teóricas citadas na constituição da área, quer seja no contexto escolar ou fora dele, se refletem também no campo de pesquisa.

A presença de práticas em Educação Ambiental de maneira marcante na produção acadêmica é evidenciada por Kawasaki e Carvalho (2009, 146):

A disseminação e a proliferação de trabalhos sobre essas práticas educativas, na forma de relatos de experiências pedagógicas e avaliação de programas e projetos em diferentes contextos educacionais, nas pesquisas em EA, é um dado que pode ser verificado em várias pesquisas. Carvalho, L.M. e outros (2009), ao analisarem a produção da pesquisa em EA nos “Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental”, verificam que a maioria dos trabalhos encontra-se na categoria de relatos de pesquisas empíricas, sendo estes relacionados às práticas educacionais dentro e fora do contexto escolar.

Como observamos no decorrer deste item, a consolidação da área “Artes” em contexto escolar, não escolar e no campo de pesquisa, é influenciada diretamente por teorias não críticas (SAVIANI, 2006; FUSARI e FERRAZ, 1999) evidenciando nesse processo, a reprodução de modelos visando a estética, o tecnicismo pragmático e o experimento. Identificamos uma tendência similar em EA (KAWASAKI e CARVALHO, 2009) de evidência às práticas, fruto de influências no contexto escolar e fora dele, e conseqüentemente, no campo de pesquisa.

Dessa forma, através de tais constatações sobre as influências das teorias citadas na consolidação da área “Artes” e de seu campo de pesquisa, e das concepções conservacionista e naturalista também bastante influentes na EA, entendemos que tais processos de consolidação e as influências nesses processos são uma possível resposta para a predominância de dissertações direcionadas às

práticas em EA no *corpus documental* de nossa investigação.

Fato interessante também é que embora as dissertações epistemologicamente tenham base de referências de viés mais crítico (inclusive com Paulo Freire), ainda assim, há a evidência e ênfase nas práticas desenvolvidas pelos autores dessas produções.

Considerações Finais

A presente investigação objetivou analisar pesquisas sobre EA produzidas em programas de pós-graduação em Artes. Nossa proposta, a partir de nosso *corpus* documental definido, foi de identificar e analisar as questões de pesquisa, os referenciais teóricos e os temas dessas produções.

Apresentamos, no capítulo 1, a Educação Ambiental em seu processo de consolidação. Tal processo pode parecer já bastante descrito e explorado, entretanto, objetiva-se com essa descrição, dar fundamento às discussões e análises que empreendemos, mas também apresentar tais fatos a pesquisadores do campo de pesquisa em Artes, que porventura venham ter contato com esta dissertação.

Nesse delineamento, descrevemos o surgimento da EA no âmago dos movimentos ambientalistas (item 1.1), bem como discussões relacionadas à “crise ambiental”/“mutação”. Como parte fundamental de nossa investigação, tendo em vista que analisamos pesquisas, abordamos no capítulo 1 (itens 1.2 e 1.3), a consolidação do campo de pesquisa de Educação Ambiental (relativamente recente), descrevendo periódicos, associações, eventos e a produção acadêmica.

No capítulo 2, realizamos um delineamento sobre Artes, semelhante ao que fizemos sobre a EA. Nesse capítulo, privilegiamos a consolidação do campo de pesquisa em Artes (item 2.1) e mais especificamente os programas de pós-graduação em Artes (item 2.2), tendo em vista o foco e recorte de nossa investigação.

Dentre as principais informações descritas nesse capítulo, é importante ressaltar que os programas de pós-graduação em Artes (mestrado e doutorado) estão todos em IES públicas (Tabela 3, p. 33) e que a grande área “Linguística, Letras e Artes” é a que possui menos programas de pós-graduação dentre todos as outras oito grandes áreas - Capes (Figura 4, p. 38).

Tal fato, justifica uma dificuldade iminente da presente pesquisa, que é a de realizar uma investigação relacionando duas áreas relativamente em um processo recente de consolidação. Entretanto, se temos um esclarecimento maior em alguns assuntos já considerados superados, é porque em algum momento um pesquisador

decidiu iniciar esse percurso de investigação, mesmo com todos os entraves dessa decisão. Esse caminho, é importante para avançarmos em diversas discussões e evidenciarmos lacunas existentes na produção acadêmica sobre EA.

Na sequência, no capítulo 3, em nosso percurso, descrevemos que a presente pesquisa se caracteriza como do tipo “estado da arte” (FERREIRA, 2002) ou “*metapesquisa*” (KATO, 2014), que nossas investigações foram empreendidas no banco de teses e dissertações EArte (1981 - 2019), e que nossas análises foram desenvolvidas com base nos procedimentos metodológicos indicados por Bardin (2011).

Consideramos que o banco de teses e dissertações do EArte foi de fundamental importância para o mapeamento das dissertações analisadas, e que os procedimentos de pesquisa, com base em Bardin (2011), foram importantes para encontrarmos as respostas para nossas questões de pesquisa.

Após as análises empreendidas, identificamos apenas 5 dissertações sobre Educação Ambiental em programas de pós-graduação em Artes, no período de 1981 a 2019.

Objetivando identificar e analisar quais questões de pesquisa os autores haviam privilegiado em suas produções, notamos que as 5 dissertações indagam **como** as Artes podem colaborar com a EA objetivando a sensibilização e conscientização. Essa indagação, vem acompanhada nessas dissertações, de uma reflexão acerca da relação homem-natureza.

No TD1, a proposta do autor é de que a fotografia seja utilizada no processo de sensibilização de alunos em relação a um manguezal. No TD2, o autor busca refletir sobre a relação homem contemporâneo-natureza, e propõe uma exposição artística para “iluminar” (palavras do autor) a questão ambiental e contribuir com a sensibilização do homem na contemporaneidade. No TD3, a autora indaga e busca refletir sobre as contribuições da Arte-Educação para a Educação Ambiental, bem como, relata experiências em uma formação de professores, buscando sensibilizá-los a observarem questões relacionadas à temática ambiental. No TD4, a autora indaga como o Design de Interiores, suas características estéticas (vinculando tais características à sensibilização através de conceitos artísticos estéticos) e a adequação dos projetos, poderiam contribuir para a preservação do

meio ambiente. Já no TD5, as questões de pesquisa direcionam-se também a esclarecer como as Artes podem colaborar com a EA, no processo de sensibilização de futuros professores de artes visuais, em relação a cães em vulnerabilidade.

Identificamos, portanto, que as questões de pesquisa apresentam uma suposta falta de clareza ou uma tentativa de reafirmar a contribuição das Artes para a EA. Tal fato pode ser reflexo da consolidação relativamente recente de ambas as áreas ou propriamente de uma relação ainda inicial entre EA e Artes. Para tanto delineamos alguns exemplos ao longo do capítulo 4 da presente dissertação, sobre possíveis contribuições das Artes para a EA. Vale ressaltar que foram apresentadas algumas informações sobre possíveis contribuições (na valoração estética da EA e na contribuição para um processo educativo emancipador), por não se tratar de nosso foco de investigação.

Em relação aos referenciais teóricos presentes nas dissertações, nos chama atenção a ausência de referenciais teóricos da EA em 3 das 5 dissertações de nosso *corpus*. Dentre as 5 dissertações, o TD3 e o TD5, são as únicas produções que de fato apresentam referenciais teóricos e uma descrição do que se é compreendido por Educação Ambiental.

Em todas as 5 dissertações, ficam evidentes referenciais teóricos de teoria crítica, como Walter Benjamin, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, dentre outros. Entretanto, analisando epistemologicamente as dissertações e vinculando as informações encontradas com Sauv  (2003, apud SATO e CARVALHO, 2021) e as chamadas correntes da Educa o Ambiental, identificamos que: o TD1, TD2, TD3 tem as características do que Sauv  (2003) intitula *corrente crítica*, o TD4 da *corrente de sustentabilidade* e o TD5 da *corrente conservacionista/recursista*.

Nosso objetivo aqui, não   o de criar taxionomias ou meras classifica es no campo da EA, mas sim investigar e aprofundar nossas análises, objetivando contribuir para o avanço das discussões no campo de pesquisa da EA.

Quanto aos temas, identificamos nas investiga es empreendidas, a partir de leituras minuciosas dos trabalhos selecionados, destacando palavras, termos, inten es e problemas de pesquisa, ideias centrais que se assemelham em um único "núcleo de sentido" (BARDIN, 2011).

Evidenciam-se nas dissertações descrições e a ênfase em “*Práticas em Educação Ambiental*”. O TD1 apresenta a proposta de uma experiência prática através da fotografia em um manguezal, na qual o próprio autor intitula de prática em Educação Ambiental (GOULART, 2008, p. 100). No TD2, o autor descreve sua prática, que consiste na construção de espaços com espetáculos cenográficos que objetivam a conscientização e o questionamento à cultura vigente do consumo (CESARIO, p. 99, 2008). No TD3, a autora descreve uma experiência com 124 professores de Ciências, Geografia, Artes e Português que conheceram a Proposta Triangular de Ensino da Arte e elaboraram materiais e propostas de aulas destinadas à percepção dos entraves ambientais (ANJOS, 2010, p. 10). No TD4, a autora descreve reflexões sobre práticas socioambientais objetivando a sustentabilidade. De acordo com Sarmiento (2017), autora do TD4, algumas estratégias teóricas nos demais itens da dissertação objetivam incentivar práticas em prol da sustentabilidade. No TD5, é desenvolvido um projeto de criação da poética audiovisual intitulada “Você Sente?”, que objetiva articular uma prática para a sensibilização em relação a cães vulneráveis (SANTOS, 2019, p. 30).

Como observamos nas descrições do capítulo 2 e nos comentários realizados no capítulo 4, a consolidação da área “Artes” em contexto escolar, não escolar e no campo de pesquisa, é influenciada diretamente por teorias não críticas (SAVIANI, 2006; FUSARI e FERRAZ, 1999) evidenciando nesse processo, a reprodução de modelos visando a estética, o tecnicismo pragmático e o experimento. Identificamos uma tendência similar em EA (KAWASAKI e CARVALHO, 2009) de evidência às práticas, fruto de influências no contexto escolar e fora dele, e conseqüentemente, no campo de pesquisa.

Assim, através das análises empreendidas e das informações localizadas, entendemos que os processos de consolidação e as influências nesses processos são uma possível resposta para a predominância de dissertações direcionadas às práticas em EA.

Fato interessante também, é que embora as dissertações epistemologicamente se voltem a referenciais de teoria crítica (inclusive com Paulo Freire), ainda assim, há a evidência e ênfase nas práticas desenvolvidas pelos autores dessas produções.

Nesta pesquisa notamos que a aproximação entre Educação Ambiental e Artes é promissora, entretanto, dentro dos programas de pós-graduação em Artes, tal aproximação é pouco explorada. Esta pesquisa pretende contribuir para próximas investigações que busquem aprofundar e expandir o campo de pesquisa de Educação Ambiental.

Frente a dois campos de pesquisa relativamente novos e a relação ainda “inicial” entre Educação Ambiental e Artes (tendo em vista a quantidade de pesquisas sobre EA nos programas de pós-graduação em Artes que localizamos), há clareza para esses pesquisadores sobre o que de fato é a Educação Ambiental?

Poderíamos até ir além nesse questionamento. Há clareza para os pesquisadores em Educação Ambiental sobre o que de fato é a EA? A possibilidade de tais questões, a partir dos dados que dispomos em nossa investigação, indicam que ambos os campos de pesquisa (EA e Artes) em processo de consolidação ainda possuem percursos a serem, de fato, percorridos e consolidados. E esse caminho, também se faz ao caminhar.

REFERÊNCIAS

ACSERALD, H. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: VÁRIOS AUTORES. Conflitos ambientais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 7-12.

ALIATA, Fernando e SILVESTRI, Graciela. A paisagem como cifra de harmonia: relações entre cultura e natureza através do olhar paisagístico. Curitiba: UFPR, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, Pioneira, 1998.

América, 1996.

ANJOS, Ana Cristina Chagas. Arte-Educação e Educação Ambiental. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da Arte-Educação para a Educação Ambiental. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2010.

ANPAP: Banco de dados. Disponível em: www.anpap.org.br. Acesso em 04 de Janeiro. 2021.

ARANHA, M. L. A., MARTINS, M. H. P. Filosofando: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

BARBOSA, A. M. 1975. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix.

BARBOSA, A. M. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Revista Digital Art&, out. 2003b. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 14/01/2021.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003a.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa M. O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC, 1990.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70 - Revista e Ampliada, São Paulo, 2011.

BARTHES, Roland. A Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARTHES, Roland. A Câmara clara. Lisboa: Edições 70, 1980.

BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. Lisboa: Edições 70, 1982.

BARTHES, Roland. La Chambre claire. Paris: Seuil, 1980.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BERTAZZO, Lucia. Environmental Activism in actions and installations by Siron Franco, 1986-2008: Art as broadcasting strategy. 2009. 346 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. 12 editora: Porto, 1994.

BONES, E.; HASSE, G. Pioneiros da ecologia: breve história do movimento ambientalista no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Já Editores, 2002.

BONOTTO, D. M. B.; RODRIGUES, C. S. A dimensão estética da educação ambiental nos entendimentos e práticas de arte educadores e de professores da escola de ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BORNHEIM, G. A Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea. Educação: Teoria e Prática, v. 9, n. 16, p. 1 - 9, jan-jun, 2011, jul-dez-2001. Bornheim, G. Filosofia e Política Ecológica. Revista Filosófica Brasileira. 2(1): 16 - 24, 1985.

BORNHEIM, G. A Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea.

Educação: Teoria e Prática, v. 9, n. 16, p. 1 - 9, jan-jun, 2011, jul-dez-2001.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. Revista Filosófica Brasileira, v. 1, n. 2, p. 17-24, 1985.

BRASIL. Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2010. Brasília: DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CAIXETA, Viviane Ferreira. A institucionalização do Fomento à Pesquisa em Artes no CNPq: o programa Básico de Artes. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, UNB, 2007.

CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. O Ponto de Mutação. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CARNEIRO, A. C. A história do ambientalismo: o socialismo, a direita e o ecologismo. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2003.

CARVALHO, I. C. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 3. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

CARVALHO, I. C. M. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. Hermenêutica e Educação Ambiental: o educador como intérprete. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 175- 187.

CARVALHO, I. C.M. A invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: experiência constitutiva do educador ambiental. In: GUIMARÃES, M. (Org.). Caminhos da Educação Ambiental-da forma à

ação. Campinas: Papirus, 2006. p. 31-50.

CARVALHO, I. C.M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C.M. Movimentos Sociais e Políticas de Meio Ambiente. A Educação Ambiental aonde fica?, in: SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; BRAGA, Tania. Fórum de Educação Ambiental. Cadernos do II Fórum de Educação Ambiental. São Paulo: Gaia, 1995.

CARVALHO, L.M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S.; LOGAREZZI, A. [Orgs]. Consumo e resíduo – Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. Cap.1, p. 19 - 41.

CARVALHO, L. O discurso ambientalista e a educação ambiental: implicações para o ensino das ciências da natureza. Não há fontes bibliográficas no documento atual. Disponível em www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p1120.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção? Tese de Livre Docência em Educação Ambiental– disciplina: Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas. Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp – campus de Rio Claro. 2015.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção? Tese de Livre Docência em Educação Ambiental– disciplina: Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas. Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp – campus de Rio Claro. 2015.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e a escola do 1º grau. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, Luiz Marcelo; MEGID NETO, Jorge; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro; SANTANA, Luiz Carlos; SUMI, Clarice Kawasaki; et al. A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações. CNPq: Relatório Científico. Rio Claro, UNESP – Rio Claro, UNICAMP, USP – Ribeirão Preto, 2013.

CARVALHO, Luiz Marcelo; TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro; OLIVEIRA, Haydée. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e

alguns de seus dilemas. Cad. Cedes. Campinas, vol. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.

CARVALHO, Luiz Marcelo; TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro; OLIVEIRA, Haydée. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. Cad. Cedes. Campinas, vol. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.

CARVALHO, Marcos R. Carvalho. Alguns elementos para a leitura da imagem fotográfica. ARTEunesp, São Paulo, v. 14, p. 77-90, 1998.

CARVALHO, L.M. et al. Meetings in Environmental Education Research: routes (2001- 2008) and tendencies in research related to school and community context. In: 5 World Environmental Education Congress - 5 WEEC, 2009, Montreal - Canadá. Anais do 5 WEEC: Montreal, Canadá, 2009.

CAVALARI, R. M. F. As concepções de natureza no ideário educacional no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. In: V Congresso Europeu CEISAL de Latino americanistas, Bruxelas, abr. 2007.

COIMBRA, A. S.; FERNANDES, A. A. Movimentos sociais e Educação Ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande, v.15, jul/dez, 2005.

CONAMA. Resoluções do Conama. Resoluções vigentes publicadas entre julho de 1984 e novembro de 2008. 2ª Edição. Ideal: Brasília, 2008.

COUTINHO, Rejane Galvão. Mário de Andrade e os Desenhos Infantis. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CRUZ, Maira. V. X. inserção das Artes no campo científico brasileiro: espaços e sujeitos. universidade do planalto catarinense programa de pós-graduação em educação mestrado acadêmico. 2011.

CUNHA, Fernanda Pereira. A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CUNHA, Fernanda Pereira. A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIEGUES, A. C. S. O mito moderno da natureza intocada. 3. Ed. São Paulo: HUCITEC. 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

DUARTE, R. H. História & natureza. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUARTE JÚNIOR, J. F. O sentido dos sentidos – A educação (do) sensível. 4ª Ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FERREIRA, M. C, & MENDES, A. M. (2007). Inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento - Itra: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: A. M. Mendes (Org.), Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas (pp. 111-126). São Paulo: Casa do Psicólogo 5.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, p.257-272, ago./ 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. Artista plástico realiza protesto em frente ao Congresso. 26 de Abril de 2001. Disponível no link: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u18998.shtml>. Acesso em: 22/01/2021.

FUSARI, M. F. R. FERRAZ, M. H. C. T. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

FUSARI, M. F. R. FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. Revista Margens Interdisciplinar, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, setembro 2013. ISSN 1982-5374. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767/2898>>. Acesso em: 23 set. 2020.

GOULART, M. B. Uma interlocução entre a imagem e a educação ambiental: mangue vivo. Dissertação de mestrado - Universidade Federal Fluminense, 2006.

HADOT, Pierre. O Véu de Ísis. Ensaio sobre a história da ideia de natureza. Tradução Mariana Sérvulo. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

HENNING, P. C. Provocações para este tempo... a educação ambiental e os atravessamentos midiáticos. In: PREVE, Ana Maria Hoerperset et. al. (orgs.). Ecologias inventivas: conversas sobre educação. Santa cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2012.

HENNING, P. C. FERRARO, J. L. As lutas políticas da Educação Ambiental nas Universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 2021.

JACOBI, P. R. Movimento ambientalista no Brasil: representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: RIBEIRO, W. (Org.). Patrimônio ambiental. São Paulo: EDUSP, 2003.

KATO, Danilo Seithi. O conceito de "ecossistema" na produção acadêmica brasileira em educação ambiental: construção de significados e sentidos. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

LAYRARGUES, P. P. (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreirada Costa. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. Ambiente & Sociedade, São Paulo, volume XVII, n. 1 p. 23-40, jan.-mar. 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental. 2003. 111 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279859>>. Acesso em: 17 de junho. 2021.

LEFF, E. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes: 2001. LEIS, H. R. O desafio ecológico à ordem mundial. In: LEIS, H. R. (Org.) Ecologia e política mundial. Petrópolis: Vozes/FASE/PUC-Rio, 1991. p. 7-22.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. "Crise ambiental, educação e cidadania: os

desafios da sustentabilidade emancipatória”. In: LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S; LOUREIRO, C. F. B. (orgs.) Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania, São Paulo: Cortez, 2002.

LISBOA, M. V. Socioambientalismo: coerências conceituais e práticas entre os movimentos. In: PETERSEN, P. (Org.). Agricultura familiar camponesa na construção do futuro. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Educação Ambiental: um olhar sobre Dissertações e Teses. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. v. 6, n. 2, Mai./Ago., 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais: reflexões e questões levantadas no GDP. Pesquisa em Educação Ambiental, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 187-201, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente e Educação, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

KAWASAKI, C. S; CARVALHO, L. M. Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.25, n.03. p.143-157, 2009.

MACHADO, A. M. N.; ALVES, V. M. Caminhos ou (des) caminhos da Pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil. 25ªANPEd/GT 11. Caxambu: ANPEd, 2005.

MARIN, A. A. A Educação Ambiental nos Caminhos da Sensibilidade Estética. Revista Inter - Ação, vol 31, nº 2, 2006. Disponível para download em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260/1290>. Acesso em 10/01/22.

MARIN, A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. Revista InterAção, Goiânia, v. 2, n. 31, p. 277-290, jul./dez. 2006. Disponível em: . Acesso em: 26 fev. 2016.

MARQUES Filho, Luiz César. Capitalismo e colapso ambiental. 2.ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

MCCORMICK, J. Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). A Arte em Pesquisa: especificidades. Brasília, DF: Pós-Graduação em Arte na UnB, 2004. 2v.

MEGID NETO, Jorge. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

MEGID NETO, Jorge; CARVALHO, Luiz Marcelo. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos. In: ESCHENHAGEN, M.L. et al. (Orgs.). *Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior*. Medellín, Universidade de Antioquia / Universidad Pontificia Bolivariana, 2018. 16p.

MORIN, Edgar. *Complexidade e Transdisciplinaridade*. Natal: EDUFRN, 1999.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. 2. ed. Lisboa: Europa-

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. São Paulo: Cortez/Unesco.

MORAIS, Frederico. Frans Krajcberg: *Revolta/Natura* (GBArte 2000, 2 v.).
NAXARA, Márcia Regina Capelari. *Cientificismo e sensibilidade romântica*. Brasília: Editora UNB, 2004.

OLIVEIRA, Luiz A. Cesario de. *Uma obra a ser realizada: a compreensão bio-sócio-ambiental através da arte da vida - dissertação de mestrado*. Universidade de São Paulo, 2008

ORLANDI, E. P. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PÁDUA, J. A (Org.). *Ecologia e política no Brasil: espaço e tempo*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1987.

PÁDUA, J. A. O nascimento da política verde no Brasil: fatores exógenos e endógenos. In: LEIS, H. R. (Org.) *Ecologia e política mundial*. Petrópolis: Vozes/FASE/PUC-Rio, 1991. p. 135-161

PALMIERI, M. L. B. *Os projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras: análise de dissertações e teses*. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

PECCININI, D. *Crônica dos Primeiros Tempos da ANPAP (1985 - 2017)*. São Paulo,

25 de setembro de 2017.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. São Paulo: IBPEX, 2011, 352p. Introdução, 13-24. 2012

PRADO JUNIOR, Caio. História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PRADO, Gilberto. Breve relato da Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA-USP. ARS, São Paulo, vol 7 n. 13. 2009.

REIGOTA, M. O que é educação ambiental. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009 (Coleção primeiros passos).

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental brasileira: a contribuição da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. Interações, Lisboa, s/v, n. 11, p. 1-7, 2009.

REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e Representação Social. 3ed. São Paulo: Cortez, 1998b.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 1998a. (Coleção Primeiros Passos).

REIS, Daniele Aparecida dos. Compreensões elaboradas pelo campo da educação ambiental sobre o tema mudanças climáticas: análise de dissertações e teses brasileiras. 2013. 217f. (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

Relatório parcial Fapesp. Estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: análise de teses e dissertações – 1981-2020 Projeto EArte. 2021.

RIBON, M. A arte e a natureza. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1991.

RIBEIRO, F. História crítica da Arte. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura, 1962.

ROSSI, Paolo. Os Filósofos e as Máquinas: 1400-1700. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

OLIVEIRA, L. A, C. Uma obra a ser realizada: a compreensão bio-sócio-ambiental através da arte da vida. 2008.

SANTANA, L. C. Educação ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In:

International Workshop on Project Based, 2005, Guaratinguetá. PBLTech 2005 - International Workshop on Project Based., 2005, p.1-14.

SANTOS, W. L. P; CARVALHO, L. M; LEVINSON, R; A Dimensão Política da Educação Ambiental em Investigações de Revistas Brasileiras de Ensino de Ciências, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 14, No 2, 2014. Disponível em:
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541130/1/2702-6417-1-PB.pdf> (Acesso em: 21/01/2022).

SANTOS, Josiane Duarte dos Sensibilidades : práticas artístico-pedagógicas com a temática canina / Josiane Duarte dos Santos ; orientadora Carmen Anita Hoffmann. – Pelotas, 2019.

SARMENTO, A. C. L. Sentir, perceber, notar e compreender a habitação: a experiência multissensorial no design de interiores - o exemplo de uma residência em Itacimirim-Ba. 2017.

SATO, Michéle. Educação Ambiental. São Carlos: Editora RIMA, 2004.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In.:

SATO, Michele e CARVALHO, Isabel Cristina (org). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. ArtMed. Disponível em
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/auve%20correntes%20EA.pdf Acesso em 14 dez. 2021.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2006.

SILVA, Lorena e HENNING, Paula. As teorizações Críticas na Educação Ambiental da ANPED: tensionamentos e produções discursivas do GT 22. Currículo Sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 1286-1304, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.28>. Acesso em 14 dez. 2021.

SIRKS. Enquanto isso na Terra do Pau Brasil. In: MCCORMICK, J. Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992, p. 216-224.

SORNBERGER, N. A.; AMARAL, A. Q.; CARNIATTO, I.; TOBALDINI, B. G.; NASCIMENTO, E. V. J. A consolidação do movimento ambientalista e da educação ambiental no Brasil e no mundo: algumas perspectivas históricas.

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, maio 2014.

SUDERBURG, Erika. Introduction: On installation and site specificity. In: Space, site, intervention: situating installation art. Edited by Erika Suderburg. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000, p. 4.

TEROSSI, Marcos José; SANTANA, Luiz Carlos. Educação Ambiental no Brasil: Fontes Epistemológicas e Tendências Pedagógicas. in Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v.24, janeiro a julho 2010.

TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs). Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa. São Paulo: Annablume, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 27, p. 93-110, 2006.

VIEIRA PINTO, Á. O conceito de tecnologia Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VINCI, L. da. Tratado de la pintura. Buenos Aires: Losada, 1943, p.86.

VIOLA, E. J. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecopolítica. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Florianópolis, n. 3, 1987.

VIOLA, E. J.; LEIS, V. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo orientado para o desenvolvimento sustentável. In: HOGAN, D.; VIEIRA, P. (Orgs.). Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

VIOLA, E. J.; NICKEL, J. W. Integrando a defesa dos direitos humanos e do meio ambiente: lições do Brasil. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 40, p. 167-170, 1994. ,

VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. O ambientalismo multissensorial no Brasil para além da Rio-92: o desafio de uma estratégia globalista viável. In: VIOLA, E. J.; LEIS, H. R.; SCHERER-WARREN, I. et al. Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.134-160.

ZAMBONI, Silvio. A criação da área de Artes no CNPq e a da ANPAP. Brasília, DF: IdA / UnB, 2006. Entrevistadora Viviane Ferreira Caixeta.

ZAMBONI, Silvio. A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZAMBONI, Silvio. Alguns fragmentos da história das artes plásticas no Brasil (1993-1995). In: OLIVEIRA, Sandra; MAKOWIECKY, Sandra (Org.). Uma história da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis: UDESC, 2008.

ZANINI, Walter. Elementos sobre a pesquisa em Artes Plásticas no Brasil e ANPAP (1987- 1989). In: OLIVEIRA, Sandra; MAKOWIECKY, Sandra (Org.). Uma história da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis: UDESC, 2008.