
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GABRIELA BRITO VIANA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO
FUNDAMENTAL EM TESES E DISSERTAÇÕES
NO BRASIL**

GABRIELA BRITO VIANA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO FUNDAMENTAL EM
TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL

Orientador: **Dr. Luiz Carlos Santana**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia

Rio Claro
2021

V614e Viana, Gabriela Brito
Educação Ambiental e o Ensino Fundamental em teses e
dissertações no Brasil / Gabriela Brito Viana. -- Rio Claro, 2021
49 p.

Trabalho de conclusão de curso (-) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Luiz Carlos Santana

1. Educação. 2. Educação Ambiental. 3. Ensino Fundamental. 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.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca” (Freire, 1996 p.142) À minha querida Avó Rosa (in memoriam), cujo empenho em me educar sempre veio em primeiro lugar.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho envolveu um grande número de pessoas especiais que contribuíram e me auxiliaram a dar continuidade a minha trajetória profissional e pessoal. Os meus agradecimentos vai de todo coração a minha família, que sem eles não seria possível estar concluindo esta graduação pois me ajudaram financeiramente e emocionalmente a permanecer durante quatro anos na cidade de Rio Claro, em especial agradeço, a minha Mãe (Cristina Brito), minha irmã (Priscila Brito), meus tios (Edimilson e Edson), a minha tia (Cecília), e a minha prima (Maria Clara).

Além disso, sou eternamente grata pela oportunidade de conhecer a cidade de Rio Claro, na qual fiz grandes amigos e amigas que espero levar para a vida. Amigos estes nos quais construímos novos conhecimentos e aprendizados.

Sou grata a todos os professores da Unesp que contribuíram para a minha formação, em especial, ao Luiz Carlos Santana que me orientou desde o meu primeiro ano no Projeto da Bolsa BAAE, na qual não tinha nenhuma familiaridade com leituras acadêmicas, e posso dizer com toda a certeza que estou me formando com outro olhar sobre o mundo, sobre as pessoas, um olhar como educadora.

RESUMO

A presente investigação trata de pesquisas sobre educação ambiental no ensino fundamental e objetivou identificar e compreender as seguintes questões: que concepções de educação ambiental e que práticas pedagógicas para o ensino fundamental estão presentes em pesquisas sobre educação ambiental? Que implicações pedagógicas nos espaços escolares são explicitadas nestas pesquisas? Para isso, foi realizada a pesquisa no banco de teses e dissertações do Projeto Earte - Estado da Arte em Educação Ambiental no Brasil. Inicialmente apresentou-se um breve histórico sobre o surgimento da Educação Ambiental no contexto do movimento ambientalista. No processo de consolidação da educação ambiental constata-se a pesquisa como um dos elementos importantes. Por conseguinte, identificou-se as correntes, conservadora e crítica, pelas quais a educação ambiental vem sendo desenvolvida no Brasil. Como proposta metodológica delimitaram-se como instrumento de coleta de dados: pesquisa bibliográfica no banco do Earte. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo para identificar e compreender as concepções de educação ambiental. A partir do material coletado, concluiu-se que as concepções pedagógicas de educação ambiental pesquisadas giram em torno da conscientização para respeitar e preservar o ambiente. Trata-se, então, de que essa educação tem como objetivo desenvolver a consciência para o respeito e a preservação do ambiente. Faz-se necessário, no entanto, o desenvolvimento crítico voltado para a educação ambiental, além do oferecimento de formação continuada com um enfoque ambiental, uma vez que o tema é atual, necessário, e já faz parte do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ensino Fundamental; Ambientalistas.

ABSTRACT

This work aims to identify and comprehend the following questions: what conceptions of environmental education and what pedagogical practices for elementary education are present in research on environmental education? What pedagogical implications in school spaces are made explicit in these researches? For this, a survey was carried out on the website Earte - State of the Art in Environmental Education in Brazil. Initially, is presented a brief historical context was presented about the emergence of Environmental Education and the environmental movement concepts and ramifications. It is also presented the processes of objectification and anchoring. Thus, an understanding of education is exemplified in its broader sense, an environmental crisis comprehension, its contextualization based in local and international conferences and the conservative and critical currents that form the main framework for the environmental education developed in Brazil. To complement, it is explored the thematic of teacher formation and the introduction of the environmental education in the pedagogical practices of the teachers. As methodological proposition with instruments of collecting data are used bibliographic search on the Earte website. To analyze the data, it is used content analysis to identify and comprehend the representations of the environmental education. Based on the collected data, it is concluded that of the environmental education revolves around the awareness to respect and preserve the environment. Therefore, this education consists in a set of procedures aiming to develop the awareness to respect and to preserve the environment which is only considered on its natural aspects. It is necessary the development of critic related to the environmental education, beyond providing continuous formation also focused on environmental education, since the subject is current and it is part of the daily routine of the schools.

Keywords: Environmental Education; Elementary School; Environmentalists

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....	11
2.1 Constituição Da Educação Ambiental.....	11
2.2 O Movimento Ambientalista: Suas Limitações E Contribuições.....	12
2.3 Consolidação Da Educação Ambiental.....	15
2.4 A Educação Ambiental E O Ensino Fundamental.....	16
3 O CAMINHO DA PESQUISA.....	17
3.1 Justificativa Da Escolha Da Temática Ambiental E O Ensino Fundamental.....	17
3.2 A Pesquisa “ Estado Da Arte”	19
3.3 O Projeto Earte.....	21
3.4 Definição Do Corpus E Procedimentos De Analise.....	22
4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	25
4.1 Tendências Pedagógicas Na Educação.....	25
4.2 As Concepções De Educação Ambiental.....	32
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	34
5.1 Análise Das Teses E Dissertações Encontradas No Earte.....	34
5.2 Contribuições das teses e dissertação para a Educação Ambiental e o Ensino Fundamental.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação ambiental surgiu com os primeiros movimentos ambientalistas e alguns setores da sociedade no final da década de 60 e início da década 70. Tais grupos sociais buscavam a compreensão sobre a temática ambiental, havendo certa concordância entre eles sobre a gravidade da degradação ambiental e, a necessidade de buscar medidas para deter ou até mesmo reverter tal problema.

Toda atividade humana tem suas características político-ideológicas, formando um conjunto de contradições, pois existem diferentes grupos sociais e diferentes dimensões sobre diversas temáticas, inclusive sobre a temática ambiental. A partir daquelas primeiras discussões, referidas acima, a preocupação com o meio ambiente ganhou espaço internacional. Foram promovidos vários encontros pela ONU-Organização das Nações Unidas, por meio da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e UNEP – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, implicando na maneira de agir e pensar para diversos países.

A primeira abordagem que ganhou uma discussão internacional, sobre educação ambiental aconteceu na conferência de Estocolmo em 1972 na Suécia, a declaração de Estocolmo foi como um instrumento estratégico na busca da melhoria da qualidade de vida e na construção do desenvolvimento sustentável, dando importância a esta temática.

O relatório de Brundtland, realizado em 1987, também, foi muito importante para o conceito de Desenvolvimento Sustentável que é tido como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades”. Mas este conceito foi alvo de muitas críticas pelos ambientalistas, principalmente na América Latina, que criticavam o estado e os excessos de centralização de poder, dando maior importância aos aspectos político, social e cultural de uma determinada sociedade.

A educação ambiental no Brasil surgiu com a participação de uma minoria de cientistas e militantes ambientalistas que discutiam as agressões ao ecossistema, e foi crescendo gradualmente atingindo outras temáticas que se relacionavam com o meio ambiente, como a desigualdade social, a questão demográfica, a ecologia política e as relações entre norte-sul e a busca de um novo modelo de sociedade. Houve uma eclosão de consciência ambiental, levando a refletir que se a sociedade continuasse com a mesmo modelo de produção-consumo corria o risco de não existir mais vida na terra.

Nesse contexto, podemos afirmar que a questão ambiental agrega elementos da sociedade-homem-natureza, trazendo questões pertinentes para a compreensão de problemas que estão vinculados a natureza, que normalmente foram realizadas pelos homens, em seu trabalho material. A realidade da sociedade contemporânea produz um modelo de exclusão e desigualdades na sua estrutura social capitalista, que se fundamenta na lógica de aumento de produção e consumo, não

visando, ou deixando de lado, os cuidados necessários para com o planeta. Assim, como consequência desse sistema, aparecem diversos problemas ambientais como o uso excessivo dos recursos naturais, os resíduos produzidos, a perda da biodiversidade e a contaminação crescente dos ecossistemas.

Existem muitas concepções de mundo, de olhares e saberes construídos em diferentes tempos históricos e contextos, sendo assim, impossível delimitar apenas a existência de uma só. Da mesma forma existem diferentes concepções de educação ambiental. Diferentes concepções apontam também caminhos diferentes para propostas de ações.

Layraragues e Lima (2014) – reconhecem a pluralidade nas concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação. Com isto compilaram alguns conceitos construídos desde as primeiras discussões sobre educação ambiental.

Com a elaboração de diferentes correntes educacionais, a crítica a estas propostas crescem. Apresentando que existe um reducionismo nestas propostas e nas práticas ambientais, acredita-se que as propostas que são esperados resultados imediatos acabam limitando e aprisionando o projeto social e cultural da educação e propõe que se façam novas interrogações e pesquisas sobre a educação. É claro que não se pode negar a importância dessas discussões e das propostas construídas, porém é imprescindível que se discuta as dimensões políticas, sociais e as culturais.

As propostas de educação ambiental visam em alguns casos e, nos colocamos nessa direção, um esclarecimento sobre a crise ambiental sendo entendida não apenas como uma crise ecológica, mas também como uma crise da compreensão do conhecimento sobre o mundo.

Por existir diversas correntes e problemáticas é necessário que a temática ambiental esteja sempre em construção com o processo educativo, buscando compreender seus limites e possibilidade para soluções mais profundas, sendo necessário reconhecer a importância da educação ambiental, porém a educação que será defendida aqui, não será a educação salvacionista, a idealização de mudanças de comportamentos individuais, mas uma educação crítica, que busca compreender as estruturas organizacionais e suas relações na sociedade.

Uma das formas da presença e da consolidação da educação ambiental no Brasil se dá pela pesquisa. Reigota (2007) fez um levantamento de teses e dissertações sobre educação ambiental, constatou que as universidades públicas são as que mais realizam pesquisas nesta área e os resultados de algumas delas apontam que

Houve um crescimento do número de pesquisas produzidas na forma de dissertações e teses em diferentes programas de Pós-graduação no país, segundo Reigota (2007), ajudando a delimitar as concepções e a buscar possibilidades para superar os problemas ambientais, além de trazer resultados para compreender as práticas educativas frente a questão ambiental.

No primeiro momento desse trabalho é realizado um breve contexto histórico da Educação

Ambiental no Brasil, trazendo elementos de sua constituição, o movimento ambientalista, a consolidação da Educação Ambiental bem como sua relação com o Ensino Fundamental.

Logo em seguida é descrito o caminho da pesquisa e a metodologia utilizada, apontando a justificativa da escolha da temática ambiental e o ensino fundamental, o significado da pesquisa “estado da arte”, o Projeto Earte e a definição do *corpus*, no qual foram selecionadas 13 trabalhos uma vez que trazem indícios de percepções e concepções de educação ambiental, além dos procedimentos de análise.

No terceiro momento é tratado da Educação Ambiental no Ensino Fundamental e as práticas Pedagógicas encontradas nas teses e dissertações escolhidas. No quarto momento é desenvolvido os resultados e discussões fazendo uma análise das teses e dissertações encontradas no Earte e suas contribuições para a Educação Ambiental e o Ensino Fundamental. Por último foram desenvolvidas as considerações finais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste capítulo, será apresentado o contexto histórico da educação ambiental e os seus desdobramentos.

2.1 CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental veio a se constituir a partir de um problema, um debate e um movimento social, logo após o crescimento econômico pós-guerra, onde surgiram diversos debates sobre as consequências do uso excessivo da matéria-prima para suprir a lógica do sistema capitalista.

A ideia de progresso, relacionada ao modelo de desenvolvimento da sociedade moderna, se pauta na exploração e negação da natureza, fragmentação da realidade, dicotomia entre sociedade e natureza e visão mecanicista, baseada na racionalidade econômica. (Girão et al, n.p, 2004)

A crise ambiental foi reconhecida, principalmente, “no século XIX com as primeiras sociedades tecnológicas trazendo diversas mudanças na vida social, política, econômica e ambiental.” (KRÜGER, 2001, p.38)

A partir do reconhecimento sobre a exploração e a negação da natureza e o uso excessivo da matéria-prima, foram promovidos vários encontros pela ONU – Organização das Nações Unidas, por meio da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e UNEP - Programa das Nações Unidas para o meio Ambiente, implicando na maneira de agir e pensar dos povos em diversos países.

A primeira abordagem que ganhou uma discussão internacional sobre Educação Ambiental aconteceu na conferência de Estocolmo em 1972 na Suécia, na qual teve a construção do conceito de desenvolvimento sustentável, e a principal estratégia dos problemas ambientais foi trazer uma educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos.

No Brasil a constituição da educação ambiental se deu a partir de 1970, embora só na década seguinte, ganhou visibilidade social no país. (Lima, 2011) Mas antes é importante fazer uma constatação da existência das resistências entre os movimentos sociais e os ambientalistas. Houve o argumento de que a crise da sociedade contemporânea é muito mais social do que propriamente ambiental, foi defendido por alguns setores da esquerda, que entendiam que o problema do Brasil era a desigualdade e a injustiça social desvinculada do campo ambiental.

Segundo Lima (2011) essa ideia dificultou a formação de alianças significativas entre os movimentos ambientais e os demais movimentos sociais. A desvinculação dos movimentos sociais

em relação aos movimentos ambientais acaba trazendo grandes dificuldades de entender os problemas urbanos relativos a saneamento, saúde pública, favelas, inundações e acidentes de trabalho, sendo um desafio encontrado para se discutir a sociedade, a cultura e os problemas ecológicos. Além de não levar em consideração que os segmentos mais pobres da população acabam residindo em lugares de maior risco ambiental, trabalhando em lugares insalubres e com menos condições de tratar doenças causadas pelos impactos ambientais.

Com o tempo foi surgindo a participação de uma minoria de cientistas e militantes ambientalistas que discutia as agressões ao ecossistema no Brasil, foi crescendo gradualmente e reconhecendo que outras temáticas se relacionavam com o meio ambiente, como a desigualdade social, a questão demográfica, a ecologia política e a busca de um novo modelo de sociedade.

No Brasil houve uma grande discussão acerca do encontro desses movimentos. Mas sem dúvida trouxe evidências de que não deve existir antagonismo entre eles pois, a desigualdade social é uma situação desfavorável em diversos aspectos, trazendo resultados drásticos tanto econômicos, sociais, ambientais quanto culturais, e até mesmo emocionais.

Portanto, considera-se que o movimento ambientalista teve grande contribuição para o reconhecimento da justiça socioambiental e da força que a junção entre o movimento ambientalista e o movimento social trouxe é importante para dar continuidade a busca de novos conhecimentos, superando os problemas políticos, sociais e ambientais.

2.2 O MOVIMENTO AMBIENTALISTA: SUAS LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES.

O movimento ambientalista é um fenômeno contemporâneo e emergiu junto com os problemas ambientais no período de 1960.

Os ambientalistas tinham uma visão oposta à dos valores das classes dominantes. Protestavam, reivindicavam, denunciavam e buscavam mudanças que almejavam a participação popular na política, nas decisões econômicas, e nas ambientais.

Lima (2011) esclarece que a nova problematização da questão ambiental assim como da mobilização social em sua defesa se expressa através do Movimento de Contracultura, que emergiu, inicialmente, na sociedade norte-americana nos anos 60 do século passado, e se espalhou gradualmente e com intensidades variáveis, para o restante dos países ocidentais, tanto no norte quanto no sul.

O movimento de contracultura foi um grande impulsionador para os questionamentos sociais e socioambientais que ocorriam no sistema vigente da época, incluindo as questões raciais, socioeconômicas, ambientais, culturais.

(...) vivia-se em questionamentos permanentes da ordem social vigente, como os movimentos eclodidos na Europa, Estados Unidos e América Latina. Período do surgimento dos Movimentos contraculturais, de esquerda, etc., cujos traços mais expressivos foram identificados no movimento estudantil do maio francês de 1968 com as chamadas “barricadas do desejo”, nos movimentos contra a guerra do Vietnã, contra a guerra fria e a corrida armamentista/nuclear era o momento em que ascendia grandes movimentos como o dos hippies, o movimento negro americano – Black Power - o movimento pacifista, além da liberação sexual, das drogas e o rock-and-roll. (Gonçalves 2002, p. 142)

Estes assuntos inspiraram e mobilizaram diversos grupos sociais. Vale ressaltar que existe uma diversidade de grupos, e dentro dos grupos dos ambientalistas não foi diferente, porém acabaram combinando ou hierarquizando de modos diferentes. Mas quem foram seus principais atores? Seus valores sociais? E quais são as suas atuações e modos de organização?

A classe que mais se apropriou dessa problemática foi a classe média, principalmente, a dos Estados Unidos e da Europa, pois essa classe tinha acesso aos conhecimentos científicos e culturais construídos ao longo da história.

No Brasil apesar dessa classe ser a pioneira sobre as questões ambientalistas, ao longo da construção do movimento foi se diversificando bastante. Lima (2011) esclarece que este, o movimento ambientalista, surgiu como uma vontade coletiva e um conjunto de reações que faziam críticas a sociedade capitalista de então.

Seus principais objetivos eram as críticas à sociedade hegemônica e a seus valores dominantes de exploração, desigualdade, e seu uso inconsciente dos recursos naturais.

De acordo com Lima (2011) existe uma distinção entre o momento fundacional do movimento, com um corte mais radical, e logo depois surgiu um momento que é marcado pelo ambientalismo conservador na proposta de um desenvolvimento sustentável

Quanto ao modo de organização e de ação na sua fundação, adota-se em geral, maneiras horizontais e informais, também eram comuns, a adesão de trabalho voluntário não remunerado no qual são ambientalistas mais radicais que buscavam uma mudança transformadora no sistema capitalista.

Porém, no Brasil, essa situação mudou, pois, as atividades e a rede de entidades e ONGs ambientalistas cresceram, tendo a necessidade de um relacionamento com o Estado e com outras organizações formalizadas.

Os grupos pioneiros se distanciavam da esfera política oficial, formada por partidos e pelo aparelho do Estado. O próprio nível de politização das questões ambientais era incipiente. Esse cenário sofreu mudanças, sobretudo a partir de 1985, quando o número de grupos e associações ambientalistas, que era de cerca 40 em 1980, atingiu a marca de 400.

(LIMA, 2011, p.87)

É importante considerar porém que, apesar do crescimento do movimento ambientalista, existiam algumas dificuldades para o seu desenvolvimento. A ausência de um sujeito coletivo claramente definido interferiu, pois o ambientalismo expressa a preocupação com problemas ambientais genéricos. No primeiro momento, esse é um dos motivos de seu sucesso e da ampla aceitação, pois traz um discurso sobre a preservação da natureza e da vida. Mas é necessário que haja uma articulação e, uma clareza frente aos objetivos, aos interesses, a identidade, e aos valores.

Além disso o mercado tomou o discurso dos ambientalistas, trazendo os pontos neoliberais, crescendo as parcerias entre diversas empresas privadas, principalmente, nos países do hemisfério norte como nos EUA defendendo esta ideia do “desenvolvimento sustentável”. No Brasil há uma influência do hemisfério norte, com as grandes organizações ambientais não deixando de ter, contudo, as mesmas marcas desses países ricos na construção das questões ambientais, o que mudou, realmente, foram as diferenças contextuais.

Lima (2011) esclarece que, realmente, a hegemonia recente do campo ambiental tem sido exercida pelas forças do neoliberalismo, que se expressam por meio do predomínio da lógica do mercado, mas essa hegemonia não é absoluta. As próprias contradições da sociedade contemporânea abrem sempre possibilidades, embora subordinadas, para a ação reguladora do Estado e para a resistência que se esboça com base nos movimentos da sociedade civil.

Assim, é possível constatar que a propagação das questões ambientais teve em seu primeiro momento, uma linha mais radical, de criticidade e a busca de transformação da sociedade capitalista. Já no segundo momento vem trazendo aspectos mais preservacionistas e conservacionista, apesar de ser neste momento que foi difundido com maior força, e articulações com o Estado.

A ideia preservacionista tem como objetivo a proteção contra o desenvolvimento moderno, industrial e urbano, faz reverência à natureza, no sentido da apreciação estética e espiritual da vida selvagem, assegurando a “intocabilidade” na natureza.

Já a ideia conservacionista considera o ser humano capaz de utilizar os recursos naturais de forma controlada, equilibrada e, muitas vezes, mais eficazmente do que se estes permanecessem “intocados”, como propõe a outra vertente.

É importante considerar, apesar do neoliberalismo ter se apropriado destas ideias, que o movimento ambientalista contribuiu, significativamente, para a consolidação da educação ambiental em nível mundial, pois foi através do movimento e dos questionamentos postos por ele, que a sociedade passou a considerar como problemas certas questões ambientais

2.3 CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em um primeiro momento é necessário perguntar, como a educação virou um meio para se discutir as questões ambientais? Muitos especialistas como Carvalho,1989; Sorrentino, 2000; Loureiro, 2001; Lima, 2011; Layrargues, 2013, entre outros, chegaram à conclusão que a educação teria grande contribuição na superação da crise ambiental contemporânea manifestada nos problemas ambientais

A educação é um meio privilegiado para a transformação social, sendo necessário explicitar a intencionalidade da educação pois ela pode ser tanto um instrumento de liberdade como também de opressão. Considerando que a educação seja desenvolvida de maneira intencional tanto no campo ambiental como no campo social, pode trazer grandes possibilidades de mudanças na sociedade.

A opção de articular a educação e o meio ambiente se deve a uma série de motivos associados. Figura, em primeiro lugar, a importância da educação enquanto instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social. Está claro que, como toda prática social, ela guarda em si as possibilidades extremas de promover a liberdade ou a opressão, de transformar ou conservar a ordem socialmente estabelecida. (LIMA, 1999, p.136)

Historicamente, a expressão educação ambiental foi registrada pela primeira vez em 1965, na Conferência em Educação, realizada na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. Também houve a Conferência em Estocolmo, em 1972, na qual teve como objetivo a discussão sobre a diminuição do uso dos recursos naturais abordando a Educação Ambiental como meio para conscientizar a população.

A partir desta conferência, surgiu uma série de eventos internacionais e regionais que foi gradualmente articulando em um processo de definição dos princípios, características e ações da Educação Ambiental.

Segundo LIMA (2011) a I Conferência intergovernamental da Educação Ambiental, realizada pela UNESCO/PNUMA, em Tbilisi em 1977 foi o principal marco definidor da Educação Ambiental, pois formulou, os princípios, os objetivos e as estratégias para este novo campo de atividade.

Além dessa conferência, outra que merece ser destacada aqui ocorreu em 1992. Trata da conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro. Esta foi uma conferência bastante importante, para a educação ambiental brasileira, pois lançou a Agenda 21, a qual pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência

econômica.

A Educação Ambiental foi se intensificando em nível nacional em várias instituições e lugares. No que diz respeito à escola em um primeiro momento, com a Política Nacional de Meio Ambiente (1981) propôs a Educação Ambiental para todos os níveis de ensino, incluindo, o ensino fundamental.

Porém, foi na década de 1990, com a Política Nacional de Educação Ambiental (1995) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, que houve um reforço no processo de institucionalização da Educação Ambiental.

Tal processo tem continuidade em 2012, quando o Conselho Nacional da Educação por meio da resolução nº2/2012, elabora as diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação ambiental, um marco que concretiza esta temática no espaço escolar.

Um elemento significativo no processo de consolidação da educação ambiental é o desenvolvimento e pesquisas sobre este tema. Existem muitas pesquisas sobre esta temática. Um exemplo é o banco de dados que usaremos para o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta foram catalogadas no período de 1981 (quando foi defendida a primeira dissertação sobre educação ambiental no Brasil) a 2016 (último ano disponível no catálogo do projeto EArte, consulta feita em 19/12/2020) um total de 4.520 teses e dissertações.

Assim, pode se concluir que a constituição e consolidação da Educação Ambiental, se deram a partir de discussões acerca dos problemas ambientais e de políticas públicas na área da Educação, além de crescentes pesquisas sobre educação ambiental. Mas, é importante ressaltar que ainda existe um caminho longo a percorrer no processo de consolidação da Educação Ambiental, porém é necessário reconhecer os caminhos construídos até aqui para dar continuidade a esse processo de algo tão necessário.

2.4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO FUNDAMENTAL

Neste item será abordado, de forma breve, sobre a educação ambiental no nível do ensino fundamental.

O espaço escolar é um meio de educação formal que tem como objetivo formar cidadãos conscientes e críticos diante dos problemas sociais, culturais e ambientais. A educação formal abrange a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais), o ensino médio, o ensino superior.

As crianças estão em fase de grande aprendizado, sendo capazes de assimilar com mais facilidade os conhecimentos que são base para a construção futura de seu desenvolvimento. Ferreira (2013) ressalta que “a idade das crianças do ensino fundamental favorece ao aprendizado

de acordo com seu nível de desenvolvimento orgânico” p. 113

Nesse sentido, considera-se que o conhecimento que a criança obtiver, sobretudo no ensino fundamental é de suma importância para sua formação e para a sociedade. Considerando que o tema da educação ambiental está ligado com o papel de atuação na sociedade, é de extrema importância na educação formal, discutir os problemas ambientais causados pelo homem, e suas implicações.

A temática sobre a Educação Ambiental no ensino fundamental é importante para auxiliar o aluno na sua expansão de crescimento, buscando ser crítico, desenvolvendo suas habilidades, na qual ocupará um espaço no mundo de conduta construtiva, respeitando os espaços, preservando, e proporcionando a interação com o meio em que vive. (Ferreira, 2013).

De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação (1996), o Ensino Fundamental é obrigatório, e tem duração de (9) nove anos, inicia-se com (6) seis anos de idade, tendo como direito um ensino na escola pública com qualidade, buscando a formação básica do cidadão.

A educação ambiental esta interligada com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) na medida em que estes tratam do tema Meio Ambiente como um dos temas transversais. Os PCN's entram no âmbito escolar como uma forma de reestruturação do ensino, ou seja, uma reforma que integra temas transversais como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e cultura, para a formação de uma aprendizagem capaz de orientar o cidadão para a vida (BRASIL, 1998). A educação ambiental é um tema multidisciplinar e deve contribuir na formação inicial das crianças.

Neste capítulo conclui-se a importância e a necessidade de retomar a contextualização histórica para compreender o processo da construção e consolidação da Educação Ambiental, abrangendo, especificamente, o Ensino Fundamental.

3 O CAMINHO DA PESQUISA

3.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA TEMÁTICA:

A escolha da temática sobre educação ambiental e o ensino fundamental se deu a partir do primeiro contato com a pesquisa acadêmica que se iniciou através do recebimento da Bolsa BAA-E (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão), em 2016. que contribuiu para ampliar os conhecimentos referente a vida acadêmica,

Através desta aproximação houve o reconhecimento do crescimento dessa temática que vem ganhando espaço, além da sua importância na sociedade. Apesar de ser uma discussão recente, que emergiu na década de 70 no Brasil. (Lima, 2011).

Segundo Carvalho (1989) desde 1981, a educação ambiental se tornou tema de dissertações, sendo a primeira tese de doutorado defendida em 1989 na Universidade de São Paulo (Reigota,

2007). A partir da segunda metade dos anos 90, concretizou-se a institucionalização da educação ambiental em diferentes programas de pós-graduação.

Reigota (2007) fez um levantamento de teses e dissertações sobre educação ambiental, constatou que as universidades públicas são as que mais realizam pesquisas nesta área, o conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas da educação ambiental está se expandindo nas universidades públicas. Houve um crescimento de número de pesquisas produzidas na forma de dissertações e teses em diferentes programas de Pós-graduação no país.

Existem diversas pesquisas sobre a temática de Educação Ambiental como Brugger, 1994; Sorrentino, 1999; Barbosa, 2008) entre outros. Estas pesquisas contribuem para a produção de conhecimentos e a sua notoriedade na sociedade.

Existe um projeto, conhecido como projeto Earte – Estado da Arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil, na qual tem como um dos principais objetivos, constituir um acervo da produção acadêmica e científica, dissertações e teses, produzidas no Brasil sobre Educação Ambiental. Esse projeto de pesquisa foi desenvolvido, inicialmente, no período de 2006 a 2008, pelo Grupo FORMAR Ciências, por meio do Centro de Documentação da Faculdade de Educação da Unicamp. A partir de 2008, o projeto foi retomado com a participação de pesquisadores de outras universidades do estado de São Paulo (Unesp Rio Claro, e USP - Ribeirão Preto).

Para Reigota (2007) há um predomínio de trabalhos que procuram analisar as percepções, signos, significados, representações, representações sociais, concepções e conceitos prévios de grupos específicos da área da educação ambiental, porém as características políticas dos trabalhos em educação ambiental são pouco explicitadas nos títulos das teses e dissertações, mas existe referências de ideologias.

“No entanto, encontram-se referências à ideologia do desenvolvimento, estratégia do Banco Mundial, pensamento de esquerda, sociedade civil, transformação social, ideologia empresarial, poder, nacionalismo, utopias concretizáveis, classes populares e intervenção” (Lima, 2007, p.50)

Considerando o número abrangente de pesquisas que envolvam concepções e implicações políticas, em especial, da educação, houve, a pretensão do presente trabalho investigar as seguintes questões: que concepções de educação ambiental e que práticas pedagógicas para o ensino fundamental estão presentes em pesquisas sobre educação ambiental? Que implicações pedagógicas nos espaços escolares são explicitadas nestas pesquisas?

3.2 A PESQUISA “ ESTADO DA ARTE”

As pesquisas do tipo “estado da arte” ou também conhecidas como estado do conhecimento são

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. (Ferreira, 2002, p.258)

Os pesquisadores que utilizam esta metodologia, o “estado da arte”, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema, normalmente, são movidos pela curiosidade de tentar entender quais pesquisas já foram feitas e o que ainda não foi feito.

Normalmente, os levantamentos de dados e suas análises, são encontrados em locais de produção e divulgação de pesquisas, ou seja, nas universidades, faculdades, institutos e órgãos de divulgação de pesquisa. São nesses espaços e “(...) é nessa conjuntura que os catálogos vêm atender tanto a anseios internos da universidade, quanto à pressão externa de uma política reguladora e controladora da produção científica.” (Ferreira, 2002, p.261)

Segundo Ferreira (2002) as pesquisas do tipo “estado da arte” passam por dois momentos o primeiro é a da “quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção.” O segundo momento é quando o pesquisador busca responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, também aquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos.

Neste segundo momento, os pesquisadores podem enfrentar algumas dificuldades ao fazer, não apenas a leitura dos títulos do trabalho e das indicações bibliográficas, mas também a leitura dos resumos para tentar identificar as possíveis respostas para as questões “quando” “onde” “quem” “o quê” e “como” feitas pelo pesquisador

Há uma maneira de ler os resumos a partir do suporte material, sendo necessário interrogar não só como textos, mas como objeto cultural. Um objeto cultural criado para satisfazer uma finalidade específica, para ser usado por certa comunidade de leitores.

Ressalta-se a importância da leitura dos resumos para identificar e fazer o levantamento do material que vai ser utilizado para a pesquisa, porém muitas vezes é necessário fazer uma leitura mais aprofundada para certificar se as questões que são colocadas pelo pesquisador serão supridas através do material encontrado.

E há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa.

Há também a ideia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo, o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema. (Ferreira, 2002, p.266)

Segundo Ferreira (2002), alguns pesquisadores lidam de uma forma mais tranquila, fazendo o seu mapeamento, ignorando todas essas limitações, outros optam por fazer o seu mapeamento em uma única fonte.

Os catálogos e resumos são extremamente importantes para se realizar os levantamentos de dados, pois, é através deles que o pesquisador poderá fazer uma delimitação mais sucinta e objetiva de determinado tema. Os resumos, contudo, podem ser encontrados de diversas formas.

A história da pesquisa acadêmica revela que as primeiras dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas na década de 1970 e na primeira metade da de 1980 raramente traziam o resumo como texto autônomo que apresentasse o trabalho. Há caso encontrado, por exemplo, do resumo estar junto com as conclusões do trabalho, como o de Garrido (1979), que aponta o quinto e último capítulo de sua dissertação com o título “Resumo e Conclusões” (Ferreira, 2002, p.262)

Com o desenvolvimento da produção científica torna-se mais frequente encontrar os resumos no interior dos próprios trabalhos e, por vezes, quando catalogados tornam-se um modo consultivo de pesquisa. “Na realidade, os resumos mostram uma rede de motivos implicada em operações de selecionar e organizar o material a ser divulgado” (Ferreira, 2002, p.263)

É importante considerar, porém, as diferenças e singularidades entre os resumos de uma mesma temática, pois se os resumos são considerados como o objeto de estudo da pesquisa, precisa ser entendido nas suas multifaces de um determinado gênero.

Segundo Ferreira (2002) os catálogos são organizados pela ideia de acumulação, ou seja, reúne o que se tem de avanço na ciência em um único lugar. Acaba-se “dominando” um campo de produção de conhecimento e reunindo estas informações em um único lugar para ganhar tempo.

Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. (Ferreira, 2002, p.261)

Considerando a pesquisa do tipo “estado da arte” ou “pesquisa do conhecimento”, como qualquer outra metodologia, possui também limitações, contudo, ressalta-se que sua principal característica é de cunho bibliográfico. O projeto Earte pode ser entendido no contexto de produção de pesquisa do tipo estado da arte uma vez que ele tem um acervo de pesquisas realizadas sobre

educação ambiental. E, é sobre ele que trataremos a seguir.

3.3 O PROJETO Earte

O projeto Earte analisa a produção acadêmica (teses e dissertações) sobre Educação Ambiental no Brasil. O início do projeto se deu a partir de uma iniciativa do Prof. Dr. Hilário Fracalanza, a partir do Projeto de Pesquisa "O que sabemos sobre Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)". Desenvolvido no período de 2006 a 2008 pelo Grupo FORMAR Ciências, por meio do Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UNICAMP - Cedoc, com apoio do CNPq.

O projeto foi retomado a partir de 2008, com a participação, além da UNICAMP – Campinas, de outros pesquisadores de outras Universidades do Estado de São Paulo (UNESP Rio Claro e USP - Ribeirão Preto), e passou a receber a designação de Projeto Earte. Atualmente (2020), além de pesquisadores destas instituições, o EArte conta com a participação de pesquisadores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Itajubá (UFI) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – Itapetininga.

Os objetivos encontrados no site do projeto Earte são concluir a recuperação dos documentos que constituem a produção acadêmica e científica sobre Educação Ambiental no Brasil; constituir acervo da produção acadêmica e científica, dissertações e teses, produzidas no Brasil sobre Educação Ambiental; realizar estudos descritivos da produção acadêmica sobre Educação Ambiental no Brasil analisando os diferentes aspectos dessa produção; editar catálogo analítico da produção acadêmica sobre Educação Ambiental no Brasil; divulgar as informações sistematizadas por meio de participação em eventos apropriados e mediante a utilização de diferentes mídias; e desenvolver estudos na linha do “estado da arte” da pesquisa em educação ambiental de natureza mais analítica, a partir de diferentes focos e abordagens explorados pelos pesquisadores.

A pesquisa que desenvolvemos foi feita no Banco de Teses do EArte, no qual definimos o *corpus de análise* e que conta hoje (02/10/20) com 4.520 teses e dissertações sobre educação ambiental no Brasil.

3.4 DEFINIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A definição do *corpus* se deu a partir do banco de teses e dissertações do Projeto Earte disponível no site: www.earte.net Este banco oferece várias possibilidades de buscas sobre

pesquisas de educação ambiental, que foram selecionadas pelos pesquisadores do projeto a partir dos seguintes critérios de inclusão definidos por eles:

- pesquisas que explicitam nos objetivos ou nas questões a intenção de investigar processos relacionados com a Educação Ambiental ou da relação entre temas ambientais e o processo educativo;
- exploram aspectos ou fundamentos da temática ambiental relacionando-os ao processo educativo;
- incluindo aqueles que analisam e/ou apresentam propostas educativas, sequências de unidades didáticas, recursos didáticos ou de comunicação social que envolvem aspectos da temática ambiental;
- exploram concepções, representações, percepções, conhecimentos, visões, ideias, saberes e sentidos relacionados à temática ambiental, desenvolvidos em contextos educacionais.
- Tendo em vista os objetivos desta presente pesquisa optamos por fazer nossa busca. Com isso foi acessado o site do Earte, na qual apresenta na primeira página uma breve apresentação à comunidade de educadores, pesquisadores, e interessados em educação ambiental. Após essa apresentação, no final da página, há o encaminhamento ao acesso para o Banco de Teses e Dissertações.

Após ao acesso, a está página se encontra os filtros para realizar a pesquisa. Tendo como os seguintes filtros: Código; qualquer campo; título; autor; orientador; resumo; palavras-chave. Considerando que todas as teses e dissertações do banco do EArte, são sobre educação ambiental, nossa busca nesse banco, utilizou apenas o filtro qualquer campo: anos iniciais.

Pesquisar:

Código

Qualquer campo

Título

Autor

Orientador

Resumo

Palavras-Chave

Busca Avançada

Numa busca empreendida em março de 2019 foram encontradas 47 resultados de teses e dissertações. A partir deste resultado foi necessário considerar os objetivos da presente pesquisa e realizar uma leitura preliminar dos títulos e resumos destas 47 teses e dissertações, para tentar identificar quais teses e dissertações constituirá o corpus documental.

A partir desta leitura selecionamos 13 teses e dissertações uma vez que trazem indícios de percepções e concepções de educação ambiental e de possibilidades pedagógicas sobre o trabalho com educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental

As teses e dissertações escolhidas são as seguintes em ordem alfabética.

Quadro 1: Teses e Dissertações

<u>Autor</u>	<u>Títulos das Teses e Dissertações</u>	<u>Ano</u>	<u>Tipo do Trabalho</u>
Ângela Link Saccol	Educação ambiental e representações sociais: um estudo com professores dos anos iniciais do ensino fundamental	2012	Dissertação
Carine Bastian Knebel Backes	Meio ambiente, natureza e sociedade: percepções e práticas em educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental	2014	Dissertação
Claudia Raquel Krise Lemes	Educação Ambiental e currículo: uma análise de concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	2002	Dissertação
Cleusa de Àvila Alaniz	Educação Ambiental e autonomia profissional docente: encontro de saberes que constituem práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental	2005	Dissertação
Denise Gomes Loureiro	Educação Ambiental no ensino fundamental: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas - TO	2009	Dissertação
Fernanda Mattos Opazo	(Re)visitando a prática educativa de professores de São José do Norte: um olhar para as vivências em Educação Ambiental	2007	Dissertação
Gina Gutterres Santana dos Santos	Educação Ambiental em curso de formação de professores: concepções de docentes do curso de Pedagogia - anos iniciais do ensino fundamental da Furg	2004	Dissertação
Joseane Patrícia dos Santos	Reflexões sobre concepções e práticas em educação ambiental na formação inicial para a docência nos anos iniciais: estudo de caso	2013	Dissertação
Juciane Silva de Souza	Educação ambiental no cotidiano da	2016	Dissertação

	escola pública e privada no município de Ceará-Mirim/RN: um olhar sobre concepções de docentes		
Leci Soares de Moura Dias	Professores para a educação ambiental: a interdependência entre saberes na construção da prática docente	2013	Tese
Lucimar Bezerra Araruna	Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar	2009	Dissertação
Marcia Schumack Militao Barbosa	Educação Ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental: valores e atitudes em construção	2016	Dissertação
Marilac Luzia de Souza Leite Sousa Nogueira	Práticas interdisciplinares em Educação Ambiental na educação básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981 ? 2012)	2016	Tese

fonte: Projeto Earte, site: <http://www.earte.net/>

As teses e dissertações que não foram selecionadas não apresentavam indícios sobre as questões colocadas por esta pesquisa.

Depois da escolha deste material, a partir da leitura preliminar dos resumos. Foi necessário buscar o material completo das teses e dissertações para realizar as devidas análises. Foram encontradas apenas 11 dissertações e teses disponíveis através da internet. Então houve a necessidade de fazer uma busca mais aprimorada das outras teses e dissertações selecionadas, sendo necessário entrar em contato com os autores para conseguir o material completo, porém não obtivemos retorno. As teses e dissertações que não foram encontradas estão em vermelho no **quadro 1**.

Então as 11 teses selecionadas e encontradas constituirão o *corpus documental* a ser analisado na presente pesquisa.

A pesquisa utilizada para a análise de dados é de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa apresenta os resultados através de percepções e análises, descrevendo a complexidade do problema e a interação de variáveis, além de buscar interpretar aspectos mais imateriais, como opiniões, intenções, sensações, pensamentos, as motivações são mais subjetivas.

Neste trabalho buscou compreender o significado dos resultados obtidos. Os resultados serão apresentados através de forma dissertativa, apresentando percepções e concepções encontradas nas teses e dissertações escolhidas, e quais são as principais que norteiam a Educação Ambiental nas escolas.

A partir da definição do *corpus* desta pesquisa procuraremos respostas às questões de pesquisa que propusemos empreendendo uma articulação do material encontrado com algumas leituras teóricas tais como Freire (1991, 1997); Lima (1999); Sorrentino (2000); Iared (2011); entre

outros.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo será abordado sobre as Tendências Pedagógicas e as concepções de Educação Ambiental trazendo elementos para a compreensão sobre as práticas pedagógicas.

4.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

As práticas pedagógicas estão interligadas com condicionantes sociopolíticos. Configurando diferentes concepções de homem e de sociedade e, também, diferentes pressupostos sobre como a escola deve atuar, a relação professor-aluno, as técnicas pedagógicas etc. A forma como os professores realizam seu trabalho como a seleção, a organização dos conteúdos das matérias, as técnicas de ensino e avaliação tem a ver com referências teórico-metodológicos. (Libâneo, 1992). Neste sentido, é importante conhecer as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas nas escolas.

A formação dos professores é essencial para a orientação e clareza dos referenciais teórico-metodológicos que vão ser utilizados em suas práticas. Libâneo (1992) constata que muitos professores utilizam diversas prescrições pedagógicas inconscientemente e, conseqüentemente, viram senso comum.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, **essa prática contém pressupostos teóricos implícitos**. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. (Libâneo 1992, p.01. Grifo nosso)

Diversas tendências pedagógicas vêm se firmando no contexto educacional para as práticas dos professores. Porém Libâneo (1992), esclarece que as tendências não “aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar.” Que ao contrário disso são as limitações de qualquer tentativa de classificação.

É importante reconhecer, contudo, que a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. Muitos autores, Libâneo (1984); Saviani (1999); Layrargues (2014). Fizeram um levantamento para tentar

classificar as tendências pedagógicas, apesar de a ver nomeações diferentes entre os autores, muitas vezes, tem a mesma essência.

Libâneo (1992) destaca que há vários segmentos de intelectuais que no âmbito do pensamento pós-moderno, podem alegar, dentro de seus quadros de referência, que as classificações seguem exatamente a ideia da modernidade, da classificação de conhecimento.

As classificações sempre existiram, pertencendo a tradição da racionalidade científica, independentemente das críticas que são feitas. Mas, exatamente com base no argumento de que os campos se definem por relações de poder, seria injusto e desigual que o professor desconhecesse a existência desses campos, de suas disputas e de seus conflitos.

Alguns autores como mencionados acima tentaram classificar as tendências pedagógicas. Dermeval Saviani pesquisou e classificou as tendências pedagógicas da seguinte maneira: (teorias não-críticas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista); (teorias crítico-reprodutivista: a violência simbólica, a escola como aparelho ideológico do estado e a escola dualista); e por último a (teoria crítica da educação: pedagogia histórico-crítica).

Segundo Saviani (1999), a pedagogia tradicional tem como princípio básico um professor bem preparado na qual detêm todo conhecimento e tem como objetivo transmitir aos alunos todos os conhecimentos adquiridos e construídos ao longo da história, porém, foi constatado que esta metodologia de ensino não obteve resultados satisfatórios para a aprendizagem dos alunos. Com isso surgiram diversas críticas sobre a organização da escola tradicional. Conseqüentemente surgiram outras teorias da educação, como uma teoria que busca mais o lado sentimental, espontaneísta da aprendizagem, mais psicológico, o aluno como centro principal da escola. Saviani (1999) explica essa transição da pedagogia tradicional para a pedagogia nova dizendo que há um deslocamento do:

(...) eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; -do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (Saviani, 1999, p.21)

A pedagogia nova ou escolanovismo “mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social.” (Saviani, 1999, p.19). Há uma busca por uma reformulação dos

métodos antes adotados pela escola tradicional, como em vez de classes confiadas a professores, agora a escola deveria agrupar alunos segundo áreas de interesses através de sua atividade livre.

O escolanovismo colaborou para a melhora da qualidade de ensino, mas dado aos poucos recursos da rede escolar pública, esta melhora restringiu-se aos centros escolares experimentais. A escola pública, sem recursos financeiros e humanos para adotar e realizar o que promulgava a pedagogia nova levou dela apenas os postulados

Não conseguindo alterar significativamente a estrutura organizacional, pois diferente da organização - da escola tradicional - em lugar de classes confinadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, uma afeição de escola com seus aspectos sombrios, disciplinados, silenciosos e de paredes opacas, no escolanovismo se busca um ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (Saviani, 1999, p.21)

Desse forma agravou alguns problemas sociais, pois os custos sensível dessa reformulação são bastante elevados “com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.”(Saviani, 1999, p.21)

A pedagogia tecnicista tem como base a neutralidade científica, além de trazer as ideias de racionalidade, produtividade, eficiência, buscando uma operacionalização e objetivação do processo educativo. Segundo Saviani (1999) na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária.

As tendências pedagógicas crítico-reprodutivistas tem como base a compreensão de que a educação é também um instrumento de reprodução dos condicionantes sociais. Saviani (1999) constata que a maioria das versões e dos autores que escreveram sobre as teorias crítico-reprodutivistas afirma a mesma ideia, “todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.” (Saviani, 1999, p.27). As tendencias pedagógicas crítico

Saviani (1999) aborda a teoria da educação crítica para tentar superar as teorias não críticas e as criticos-reprodutivistas, chamando-a de uma pedagogia revolucionária.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (Saviani, 1999, p.75)

A pedagogia crítica entende a importância de considerar as contradições do real, porém, acredita na escola como um instrumento de transformação social. Através de uma escola democrática na qual as pessoas tenham acesso aos conhecimentos acumulados historicamente, se dará a real transformação social, pois é possível que haja uma criticidade maior entre os indivíduos.

Libanêo (1992), outro autor que classificou algumas tendências pedagógicas, faz a seguinte classificação: as liberais (Tradicional; Renovada progressivista; Renovada não-diretiva; Tecnicista) e a Progressistas (Libertadora; Libertária; Crítico-social dos conteúdos).

Ao tratar da pedagogia liberal, Libanêo (1992) explica que o termo liberal surgiu como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (LIBANÊO, 1992). Com isso as tendências liberais são marcadas nas práticas pedagógicas da “educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido nas suas formas ora conservadora, ora renovada.”

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. (Libanêo, 1992, p.n)

Dentro das tendências pedagógicas liberais, há a tendência tradicional que é caracterizada por acentuar o ensino humanístico, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. O papel da escola tem como o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. O relacionamento entre professor e aluno se dá através da predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (Libanêo, 1992)

Já a tendência liberal renovada progressivista tem como objetivo o desenvolvimento das aptidões individuais, esta escola renovada valoriza a auto-educação na qual os alunos aprendem e se interessam a partir dos interesses internos. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. Diferente da tendência tradicional a relação entre professor e aluno não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo.

A escola renovada não-diretiva busca o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais orientadas para os objetivos de auto-realização. O papel da escola é formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Nesta tendência a relação entre o educador e educando é que o professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico. “Ausentar-se” é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora e inibidora da aprendizagem. Libâneo (1992) afirma:

A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis. (Libâneo, 1992, n.p)

A tendência tecnicista tem como marco principal a preparação de “recursos humanos”. Nesta tendência a sociedade industrial e tecnológica estabelece algumas metas econômicas sociais e políticas onde a educação tecnicista entra para contribuir com o ajustamento dos comportamentos dos alunos. O papel da escola é busca num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. A relação entre professor e aluno constitui-se de relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem (Libâneo, 1992, p.6)

Ao contrário da pedagogia liberal, a pedagogia progressista parte de uma análise crítica da realidade social, econômica e política. Esta pedagogia tem se manifestado em três tendências. A pedagogia libertadora, que tem como destaque Paulo Freire. A libertária onde os autores defendem a auto-gestão pedagógica. E por último a crítica-social dos conteúdos, em que se acentua a preocupação com os conteúdos frente a realidade social.

A pedagogia libertadora não é próprio falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação "não-formal". A educação libertadora questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma

educação crítica. A relação entre Professor e educando se dá através do diálogo sendo uma relação horizontal; onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento.

A pedagogia progressista libertária busca uma superação dos condicionantes sociopolíticos para uma transformação social, considerando importante ensinar os conhecimentos construídos ao longo da história como na Pedagogia Histórico-Crítica da educação crítica de Saviani. - A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário. Nesta tendência reconhece que embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em "objeto".

Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? (Libâneo, 1992, p.n)

Com isso a tendência progressista “critico-social dos conteúdos” traz a ideia de que a escola tem a tarefa primordial da difusão de conteúdos. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. (Libâneo, 1992, p.14)

A relação que se estabelece entre o professor e o aluno nesta tendência é que o adulto é insubstituível, mas acentua-se também a participação do aluno no processo. Ou seja, o aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. (Libâneo, 1992, p.14)

Libâneo (1992) e Saviani (1999) contribuíram para a construção das tendências pedagógicas. Para Terossi e Santana (2010) as principais tendências pedagógicas educacionais e suas fontes epistemológicas, contribuem para o entendimento das perspectivas que fazem parte das teorias da educação, podendo servir como base para uma prática pedagógica consistente e crítica.

Nota-se que estes dois autores tanto Saviani (1999) como Libâneo (1992) tem uma grande aproximação sobre as ideias de educação, e lutam por uma educação democrática na qual visa educar os indivíduos de forma crítica, considerando todos os conflitos existentes na sociedade capitalista.

A busca por fazer um novo fazer pedagógico no ensino fundamental, faz-se necessária desenvolver atividades em sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas por meio de projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, ao desenvolvimento de atitudes positivas e ao comprometimento pessoal na implantação de ações que envolvam a temática ambiental de modo interdisciplinar. Diante disso, é preciso uma tomada de consciência mais profunda sobre os benefícios e as verdadeiras ações que caracterizam a inserção das questões ambientais na escola (CARVALHO, 2006).

Para que haja sucesso nas atividades escolares no ensino fundamental que visam uma abordagem ambiental, é importante o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que propiciem atividades sensibilizadoras, integradoras e significativas para os alunos oportunizando um contato com os sentidos a fim de ampliar a percepção sobre o ambiente em que vivemos. (LOUREIRO, 2009)

O educador, tanto quanto o educando, precisam ter oportunidades para que reflitam e avaliem suas práticas com relação à EA.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na Educação Ambiental há um universo pedagógico multidimensional que aborda as relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza. Dessa forma foi exigido aprofundamentos em sucessivas análises e aportes teóricos, tornando a prática pedagógica mais complexa. (Layrargues e Lima, 2014, p.26)

Como nas tendências pedagógicas existem diferentes concepções de educação ambiental. Layrargues e Lima (2014) consideram “que ela é composta por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns.” (p.25) Contudo, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e nas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais.

Com o tempo, os educadores ambientais perceberam que, da mesma maneira que existem diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também existem diferentes concepções de Educação Ambiental. Ela deixou de ser vista como uma prática pedagógica monolítica, e começou a ser entendida como plural, podendo assumir diversas expressões. (Layrargues; Lima, 2014, p.27)

Para Layrargues e Lima (2014) a observação sobre a multiplicidade, conduziu naturalmente a novos esforços de diferenciação de conhecimentos, práticas e posições pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre educação, sociedade, ambiente

natural e construído. Porém constata-se que era impossível formular apenas um conceito de Educação Ambiental, mas que essas diferentes propostas conceituais nada mais eram do que a busca por uma hegemonia interpretativa. (p.26)

Em um primeiro momento se constituiu uma educação ambiental conservacionista, na qual tem a ideia de despertar a sensibilidade para com a natureza, pois na década de 70, havia uma enorme devastação dos ambientes naturais, trazendo uma conscientização para a perda da biodiversidade, da vida, e dos recursos naturais. “Desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica.” (Layrargues; Lima, 2014 p.27)

Logo depois surgiu a corrente pragmática que tem como objetivo trazer os aspectos do desenvolvimento sustentável e do consumo consciente, esta ideia decorre do neoliberalismo, na qual a lógica do mercado sobressai sobre todas as outras áreas.

A ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva. (Layrargues; Lima, 2014, p.31)

Segundo Layrargues e Lima (2014) as macrotendências conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. (p.32)

A macrotendência pragmática é uma representação evolutiva da macrotendência conservacionista apenas se adaptando ao novo contexto social, econômico e tecnológico. As duas tem as características comportamentalistas e individualistas.

Outra corrente que se apresentou foi a corrente crítica na qual questiona o modo de dominação do ser humano e a acumulação de capital, “foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar”. (Layrargues; Lima, 2014, p.33).

É importante considerar que todas as correntes da educação ambiental possuem um viés sociológico e político, mas na corrente crítica esse viés se apresenta bem forte. A preocupação com a democracia, a cidadania, a justiça ambiental, entre outros temas abordados no contexto contemporâneo são discutidos de forma complexa, não aceitando soluções reducionistas para estas questões.

O contexto contemporâneo sobre os desafios, as mudanças e as incertezas, a educação ambiental exige uma abertura de reflexão, diálogo, e a capacidade de ver as novas mudanças que

podem acontecer buscando reformular respostas para os conflitos sociais. Terossi e Santana (2010) entendem que a Educação Ambiental crítica é:

(...) emancipatória e transformadora tem suas ações pedagógicas relacionadas à realidade, contrapondo-se à simples transmissão de conhecimentos, à descrição de aspectos biológicos e à educação tecnicista. Acredita na formação de um indivíduo que tenha a capacidade de transformar a realidade em que vive e que compreenda os problemas sociais e ambientais e busque a solução dos mesmos. (Terossi; Santana, 2010, p.349)

Este capítulo traz como reflexão a importância sobre a relação entre as práticas pedagógicas e a Educação Ambiental, apresentando a necessidade de aprofundamento e aporte teórico para a sustentação das práticas ambiental.

Para Terossi e Santana (2010) é importante considerar que a educação ambiental não deve ser entendida como uma solução para todos os problemas ambientais, mas deve ser uma possibilidade importante entre outras existentes na sociedade. (p.354)

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo do pressuposto que não existe uma definição única para a EA, procuramos identificar e analisar que concepções de EA foram encontradas nas teses e dissertações catalogadas no banco do EArte sobre educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental.

5.1 ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO Earte

De acordo com o projeto de pesquisa foram encontradas onze (11) teses e dissertações para serem analisadas, tendo como principais perguntas: Que concepções de educação ambiental e que práticas pedagógicas para o ensino fundamental estão presentes em pesquisas sobre educação ambiental? Que possibilidades pedagógicas são explicitadas nestas pesquisas? Com isso foi observado o conjunto dos dados obtidos com as análises realizadas nas teses e dissertações para identificar estas questões.

Cleusa (2005) expõe sobre a Lei de nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que institui a política de educação ambiental e em seu artigo 8º define que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, esclarecendo no parágrafo primeiro que a mesma não deve ser implantada como uma disciplina específica no currículo de ensino.

Na grande maioria das teses e dissertações analisadas os resultados apontam que os professores trabalham a Educação Ambiental de maneira fragmentada e de forma pontual, principalmente, nas disciplinas de ciências e de geografia, ou em projetos e datas especiais.

As atividades descritas nos Planos de Ensino referem-se aos quatro primeiros meses de aula deste ano e são basicamente sobre o Dia Mundial da Água. É importante salientar que essas atividades pontuais foram desenvolvidas durante a semana em que houve essa comemoração e depois não foi possível observar retorno a esse material ou conteúdo. (...) outro ponto que destacamos consiste em que as representações sociais de educação ambiental das professoras ancoram-se nas suas práticas pontuais e, coerentemente, objetivam-se em discursos e práticas pedagógicas mais conservadoras do que críticas. (Saccol, 2012, p. 70, 71, 76)

(...) quanto a esse tema foi possível verificar que os professores definem que o trabalho de EA na escola se dá através da conscientização e através de projetos educacionais e também nas aulas de ciências e geografia. quanto a esse tema. (...) baseados nas considerações acima citadas e nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, percebemos que há consciência por parte dos docentes de que é preciso trabalhar a EA, porém não há um consenso ou um planejamento integrado e efetivo para que tais conhecimentos sejam desenvolvidos. (Backes, 2014, p.66 e p.67)

(...) no que tange a inserção das questões ambientais, evidenciou-se que a concepção das professoras em relação a esse assunto dá-se por duas vertentes: a primeira está intimamente ligada ao imprevisto, pois não é uma temática presente de maneira evidente na prática pedagógica, bem como nos planos de aula, mas nas oportunidades diárias. Essas oportunidades estão ligadas ao momento do lanche, para que se jogue no lixo o que for lixo, no apagar a luz da sala ao sair, desligar o ventilador, no uso de um papel de rascunho para economia do recurso natural ou um tema que esteja em evidência na rede televisiva. A segunda vertente demonstra a abordagem da questão ambiental na prática pedagógica por meio de projetos que visualizam trabalhar a preservação da natureza, mas são apresentados como parte das disciplinas desenvolvidas em sala. mas como tema explicativo de conteúdos com aderência à temática e de maneira não planejada. (Loureiro, 2009, p.59)

A EA se resume em ações pontuais, como semana científicas, do meio ambiente ou em passeios externos, trabalhadas em eventos ou em projetos especiais. Segundo depoimento dos professores ficaram limitados a determinadas disciplinas com o foco na metodologia de ensino e nas questões ambientais mais amplas.... A EA se resume em ações pontuais, como semana científicas, do meio ambiente ou em passeios externos, trabalhadas em eventos ou em projetos especiais (Opazo, 2007, p.81)

Houve uma pequena participação da escola particular, que segundo a pesquisadora ficou concentrada na disciplina de Geografia indicada pela diretora da escola, de modo que a professora dessa disciplina deveria coordenar os demais colegas. Isto não ocorreu, posto que não houve momento para reuniões coletivas e nem envolvimento da equipe gestora com o projeto. (Barbosa, 2016, p.197)

De acordo com Loureiro (2009) os temas ambientais foram tratados pontualmente, a partir de situações específicas, como, por exemplo, o dia da água, que foi evidenciado quando a turma estava fazendo uma leitura de um texto na aula de português que tratava de comunidades ribeirinhas. Também, por meio de exemplos trazidos dos meios televisivos, propagandas, programas de TV, mas de maneira esporádica.

As abordagens dos temas ambientais em sala de aula, ocorrem pontualmente, normalmente são associadas a datas comemorativas ou a situações específicas. Com isso acaba não acontecendo uma atividade desenvolvida.

Esta mesma Lei Federal 9.795 de 27 de abril de 1999 ressalta em seu artigo 1º que Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).p.68

Nota-se a defesa de uma educação ambiental utilitarista. Guzzo (2013) explica que o utilitarismo é uma corrente de pensamento ético desenvolvida pelos filósofos britânicos Jeremy Bentham e John Stuart Mill entre os séculos XVIII e XIX, e cuja ideia central envolve o princípio de utilidade: uma ação moralmente aceitável é aquela que proporciona a maior felicidade para o maior número de indivíduos. (p.4)

Os resultados revelam que a utilização desta concepção utilitarista ou conhecida como conservadora/preservacionista está em quase todas as teses e dissertações prioritariamente, exceto em uma dissertação encontra-se o reconhecimento da importância da utilização de outras concepções.

Araruna (2009) aponta o envolvimento dos docentes na realização dos projetos, que praticamente todos os professores participam dos projetos de Educação Ambiental da escola, principalmente por esta temática estar inserida no Projeto Político Pedagógico da instituição (p.118)

Entretanto, ela destaca que, a partir das discussões e dos debates realizados nos ‘grupos de estudos’, foi possível mostrar diversas possibilidades de articulação das temáticas dos projetos com as diferentes áreas do currículo, evidenciando que as questões ambientais não devem ser focadas, nem mesmo privilegiadas, em uma única disciplina escolar. (p.119)

Logo, não basta ter boas intenções ou idéias; é necessário que alguém “abraçe” essa idéia, e foi isto o que ocorreu nesta instituição, provocando mudanças tanto na estrutura curricular como no fortalecimento de novas mentalidades e apreensões acerca desta temática. (...) Com relação aos temas abordados ao longo do período em que a escola desenvolveu os projetos de Educação Ambiental, observei uma multiplicidade dos mesmos com vistas a favorecer a produção de um trabalho interdisciplinar. Pude também perceber o uso de diferentes abordagens, desde aquelas que focam o ambiente natural propriamente dito até as que envolvem concepções de cidadania, sugeridas e definidas, segundo a professora Suely Maria Hassan, pelo próprio grupo – professores e comunidade – no âmbito escolar. (Araruna, 2009, p.112)

Embora não tenha a intenção de estabelecer posições rígidas entre o que a escola pratica e denomina de Educação Ambiental e as bases conceituais e epistemológicas da área – afinal, trata-se de um campo teórico em construção, sendo muitas as possibilidades de entendimento dos conceitos associados à temática (TRAJBER & COSTA, 2001; LOUREIRO, 2004b e 2006) –, pude fazer algumas considerações acerca das relações entre essas questões. Em primeiro lugar, percebo que os projetos adotam uma visão ampliada de Educação Ambiental ao se afastarem de temáticas tradicionalmente vinculadas ao ambiente físico e natural, de caráter conservacionista, e apostarem na discussão de questões como ‘drogas’, ‘ética’, ‘saúde’, ‘sexualidade’ e ‘trabalho’, para dar alguns exemplos.(Araruna, 2009, p.117)

Pode-se dizer, portanto, que o modo de compreender a educação ambiental por parte das teses e dissertações pesquisadas reflete o que é manifestado nos documentos da política educacional, a qual, por sua vez, sustenta-se na perspectiva hegemônica (conservadora) da educação ambiental, enfatizando apenas mudanças de comportamentos para preservar o meio ambiente (LIMA, 2009; LOUREIRO, 2005).

O meio ambiente é visto como recurso natural, que deve ser preservado, excluindo a presença dos seres humanos como parte desse meio ambiente. Esta concepção traz a ideia de respeitar e preservar o ambiente apresentando a ideia do comportamento individual, em detrimento dos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que não se separam da e na relação entre sociedade e natureza.

Para Saccol (2012) com efeito, no próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação para nortear os rumos da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), essa mesma ideia é apresentada como sendo finalidade da educação ambiental, cuja ênfase está na mudança de comportamentos visando à preservação da natureza. (p.67)

(...) educação ambiental das professoras estrutura-se em torno de uma categoria, a conscientização para respeitar e preservar o ambiente. é desenvolver a consciência para com o respeito e a preservação do ambiente. Ambiente este, contudo, considerado apenas em seus aspectos naturais (Link, p. 65) (...) representação social de Educação Ambiental tem a ver com o desenvolvimento da consciência para com o respeito e a preservação do ambiente. (Saccol, 2012, p.66)

Em cinco depoimentos perpassa a EA voltada para a preservação do meio ambiente, os recursos naturais. Educação ambiental voltada para a Preservação. (Dias, 2013, p.90)

Nota-se que, na fala dos professores (P3 e P4), o meio ambiente é reduzido à compreensão de natureza e de recurso, respectivamente. Dessa forma, fica perceptível que os educadores corroboram com as características presentes nas correntes de EA naturalista e preservacionista, descritas por Sauv  (2005). (Backes, 2014, p. 64)

N o se ultrapassou a Concep o de um Ambiente que necessita ser mantido para nos servir, o que evidencia fortes tra os do Utilitarismo, juntamente com tra os do Naturalismo onde os alunos afirmam que a rela o do homem com o ambiente   de cuidar, n o poluir, o que direcionou nossa classifica o na Perspectiva Pol tica Conservadora. (Barbosa, 2016, p.198)

De acordo com a Backes (2014) os objetivos das correntes naturalistas perpassam por uma tentativa de resgatar a liga o com a natureza e, dessa forma, deslocar sua rela o com a sociedade para um plano mais afetivo, em que os sujeitos aprendam a amar a natureza e, portanto, respeit -la. J  a corrente preservacionista, adota uma vertente mais pragm tica em que o objetivo principal   adotar comportamentos de conserva o, atrav s do desenvolvimento de habilidades. (p.64)

Fica constatado que a Educa o ambiental, est  relacionada de alguma forma com o cuidado do meio ambiente a partir das atividades pr ticas que podem ou n o ser trabalhadas junto com o conte do da escola. A concep o EA de educa o

ambiental demonstrada na fala das professoras é uma concepção utilitarista, de preservação e conservação dos recursos naturais para o benefício do homem, na qual o trabalho centra-se no cuidado na natureza, considerando que o homem está fora dela. (Opazo, 2007, p.75)

Durante a entrevista quando questionadas sobre o conceito de EA, as professoras enfatizaram a relação com a preservação e a conservação com o meio ambiente e a natureza, relacionando com o processo educacional em que o aluno aprende a preservar e a respeitar a vida e o meio ambiente.(Opazo, 2007, p.78)

Esta subcategoria de análise, denominada por Simplista e Comportamentalista, tem como base a concepção de educação ambiental trazida pelas correntes naturalista, conservacionista e recursista, que tem seu nascimento na década de 70, e mostra como ponto central o respeito à natureza e o aprender com ela, além das proposições centradas na conservação dos seus recursos. Nesse contexto de abordagem de EA na escola, apresentam-se duas unidades de análises referidas à Professora B e à Professora C, o que levou às conclusões da concepção de EA de ambas docentes aliadas a uma visão simplista e conservacionista da EA. (Santos, 2013, n.p)

De acordo com Santos (2013) a educação ambiental baseada nessa visão de mundo, que foca a parte que compreende a realidade de forma fragmentada, simplificada, é o que Guimarães (2004) denomina de uma educação conservadora, uma educação individualista e comportamentalista, que busca a transformação do indivíduo pela transmissão do conhecimento, na qual o aluno é um ser sem luz, sem saberes e o professor, o iluminado que vai depositar o conhecimento sobre este aluno.

Os resultados na da tese da Juciane Silva de Souza (2016) Educação ambiental no cotidiano da escola pública e privada no município de Ceará-Mirim/RN: um olhar sobre concepções de docentes, apontam que a percepção de Educação Ambiental e seus correlatos, definidos pelos docentes, diretores e equipe pedagógica, relaciona-se principalmente à corrente conservacionista/recursista. Quanto aos docentes, é possível constatar que suas concepções e práticas são de natureza comportamental e baseiam-se na resolução de problemas de modo pragmático, visto que o desenvolvimento de atividades em Educação Ambiental limita-se aos projetos didáticos e atividades esporádicas em sala de aula. (SOUZA, 2016).

(...) percebemos que seus depoimentos contemplam ideias próximas à corrente conservacionista/recursista e moral/ética na conservação dos recursos, de modo que o imperativo de ações volta-se para o desenvolvimento de comportamentos individuais e projetos coletivos. (Souza, 2016, p.78)

Educação Ambiental está baseada na preocupação da defesa de recursos naturais para uso humano. As respostas apontam para uma “educação racional” que busca a transmissão de conhecimento dos aspectos constitutivos de ambiente com a finalidade da conservação do meio ambiente, bem como dos recursos naturais.

Na dissertação da Saccol (2012) observou-se também indicações de outra perspectiva que apontam uma visão de educação ambiental para além da escola. (p. 69) E, apesar da presença de uma concepção de meio ambiente enquanto natureza, há a aposta em soluções mais eficazes como o

diálogo e discussão sobre a realidade em que os alunos vivem no sentido de fazer os alunos perceberem que em casa ou na sua rua eles podem estabelecer relações sobre as questões ambientais estudadas na escola.

Estes dados trazem elementos cruciais sobre a inserção da Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental, e quais as contribuições para haver mudanças significativas e se, realmente, é necessário haver mudanças no espaço escolar.

Araruna (2009) expressa que diversas vezes os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros. (p.78)

Porém para Backes (2014) a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmo-nos e às próprias condições inicialmente configuradas. (p.66)

Para Loureiro (2009) há necessidade de rever a formação inicial e continuada dessas professoras e de um grupo maior, no que se refere à inserção das questões ambientais em sua prática pedagógica diária, fato que ocorre casualmente.

Apenas a dissertação da Alaniz (2005) realizada no Município de Rio Grande/RS, aponta que existem espaços de formação continuada na Rede Pública Estadual de Ensino, coordenados pelo Programa de Mestrado em Educação Ambiental da Fundação Universidade do Rio Grande – RS, há que se considerar que esses espaços são garantidos a alguns professores de acordo com seus interesses e disponibilidade das escolas, esses professores tornam-se multiplicadores em suas escolas. (p.05)

Aliás, a Educação Ambiental deve e pode ser trabalhada por todo o corpo docente do ambiente escolar e não ficar restrita a somente um ou outro profissional. Cabe salientar também que a escola precisa oferecer meios para que esse trabalho interdisciplinar aconteça com significado.

Para Santos (2016) o conhecimento que o educador possui acerca desse elemento educacional interfere sobre a inserção da educação ambiental, pois o trabalho com educação ambiental reflete diretamente os posicionamentos filosóficos e ideológicos que o educador possui.

Por sua vez, Loureiro (2009) sublinha que a educação necessita transformar, modificar os sujeitos ou grupos, cujo objetivo é de realização ao atuar na história podendo modificá-la. A proposta de uma educação ambiental crítica pauta-se, assim, na formação e no exercício de cidadania, onde esse cidadão deve reconhecer-se integrado, como parte de um todo.

É necessário, que a escola realmente trabalhe esse assunto de forma significativa para o educando, com foco na formação de valores, atitudes e habilidades. O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria.

Além disso foi constatado que as dificuldades para inserir a Educação Ambiental na escola, estão sempre relacionadas ao outro ou a uma condição externa.

Aos educadores ainda são muitos os obstáculos a serem superados, pois a urgência da crise ambiental traz consigo a necessidade de uma nova postura diante dos fatos que estão postos como realidade objetiva. Portanto, apesar das dificuldades enfrentadas pela educação, de maneira geral, em relação à divisão dos conteúdos em disciplinas, aos impasses do sistema educacional para implantar a interdisciplinaridade e ao distanciamento entre escola e sociedade (Backes, 2014, p.83)

Em outras palavras, entende-se que ainda há certa distância entre o que se considera ideal, legal e real, uma vez que os problemas ambientais são históricos e estão relacionados à existência social, política e cultural dos cidadãos e de suas interações com o meio em que vivem.(Sacol, 2012, p.80)

Para Saccol (2012) faz-se necessário também o desenvolvimento de ideias sobre a superação de tais dificuldades, que sejam realmente eficazes ao trabalho dos professores em sala de aula, além do oferecimento de formação continuada com um enfoque ambiental e a distribuição de materiais nas escolas.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DAS ANÁLISES DAS TESES E DISSERTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Os interesses sociais, econômicos e políticos das populações são conflitantes. Através desses interesses, na história brasileira, as relações de poder entre grupos humanos, gera uma degradação da natureza, apropriando-se dos recursos naturais.

Com isso faz-se necessária uma conscientização das questões históricas, tanto ambiental como social. Os educadores têm um papel essencial na formação de cidadãos. As práticas pedagógicas não devem ser limitantes como foi analisada nas dissertações. Mas pelo contrário que as práticas sejam instrumentos para buscar a consciência acerca da problemática ambiental e o que podem fazer para melhorar essa realidade, e disseminem tal conhecimento para que seus alunos e demais cidadãos possam ter condições de perceber-se enquanto parte de um processo e, como tal, reconhecer-se como agentes de transformação.

Neste sentido em relação à prática pedagógica, mostra a necessidade de uma revisão da postura do profissional da educação e de sua formação, por meio de um rompimento com a prática

tradicional, possibilitando a construção de um trabalho pedagógico capaz de integrar diferentes percepções educativas, sociais, históricas e culturais.

(...) nas considerações acima citadas e nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, percebemos que há consciência por parte dos docentes de que é preciso trabalhar a EA, porém não há um consenso ou um planejamento integrado e efetivo para que tais conhecimentos sejam desenvolvidos. (Backes, 2014, p.67)

Assim, na abordagem das temáticas ambientais na prática pedagógica é preciso muito mais que um momento de evidência global. É preciso que o professor busque inserir em cada conteúdo uma significância que estabeleça relação com sua vida cotidiana e a questão ambiental. É claro que nessa perspectiva, o professor deve ser capaz de inovar sua prática, buscar novas metodologias e, ainda, ancorar-se no desenvolvimento de atividades capazes de inserir no seu dia a dia a temática ambiental de forma transversal.

Além de buscar a inovação, é importante que o professor reconheça que sua atuação não se restringe apenas à docência, mas além de ensinar os conhecimentos socialmente elaborados, cuidar e educar os alunos, os docentes precisam aprender a participar da elaboração do projeto educativo da escola.

Para Loureiro (2009) um dos aspectos importantes é reforçar a necessidade e responsabilidade da abordagem das temáticas ambientais na prática pedagógica para viabilizar a formação do estudante, no sentido de que eles aprendam a conviver com o mundo em profundas transformações, refletir sobre as causas dessas mudanças e posicionar-se diante delas, compreendendo sua corresponsabilidade nesse processo.

Assim, as ações de EA devem partir de ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões ambientais, de projetos e atividades que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos e as diferentes culturas locais. (SANTOS, 2013)

Consta-se a necessidade de trabalhar com professores, abordando na formação deles, uma perspectiva de sensibilizá-los no que diz respeito a superação das visões ingênuas, além da orientação frente as práticas em Educação Ambiental.

Conclui-se que a busca por novos direcionamentos em torno do equilíbrio homem e natureza somente será possível mediante estratégias críticas no processo de ensino e aprendizagem, o que sugere não apenas a aquisição de conhecimento acerca de temas ambientais, mas a compreensão desses enquanto ferramenta estratégica indispensável na construção de cidadãos críticos, uma vez que é considerado um dos caminhos viáveis por aspirar mudanças da percepção ambiental na sociedade atual. (Souza, 2016, p.13)

A falta de uma formação direcionada aos professores frente as questões sociais e ambientais é um dos grandes problemas para construir cidadãos críticos, dificultando ainda mais a efetivação

da educação ambiental como uma atividade presente na prática pedagógica. Desse modo, sugere-se que a escola invista na formação continuada de seu corpo docente, especialmente, no que diz respeito à abordagem da temática ambiental.

Esse despreparo é justificado, muitas vezes, por falta de uma formação inicial e continuada que aborde, de maneira coerente e reflexiva, as questões ambientais. Tal aspecto não pode ser barreira principal para a não mudança dessas concepções que são impregnadas, do aluno como ser passivo e o conhecimento científico como pronto e acabado, é preciso arregaçar as mangas, não se apoiar em velhos discursos e em jargões sem utilidade e propor a mudança, não de maneira utópica, mas responsável, dando um passo de cada vez e mudando as práticas cotidianas, “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2005 (Santos, 2013, n.p)

De acordo com os resultados em algumas escolas a prática pedagógica é dissonante das propostas apresentadas em documentos oficiais que tratam da educação ambiental, que pressupõem a abordagem transversal, inter e transdisciplinar dessa temática, de forma a integrar os conhecimentos das diversas áreas.

Souza (2016) pontua que Educação Ambiental requer a construção de novos objetos interdisciplinares de estudo através da problematização dos paradigmas dominantes, da formação dos docentes e da incorporação do saber ambiental emergente em novos programas curriculares.

(...)o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a supera fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (Souza, 2016, n.p)

A articulação do tema interdisciplinaridade, meio ambiente e sustentabilidade é uma ferramenta para trabalhar as questões referentes ao ser humano e o meio ambiente em suas inter-relações, pois estes campos não são abarcados em uma única disciplina, mas com suas variadas interações visando alcançar uma visão ampla e adequada de determinada realidade.

A transversalidade da educação ambiental, envolve temas que estão presentes em nossas práticas cotidianas, que muitas vezes, não dão conta de serem trabalhados em apenas uma disciplina devendo, portanto, permear toda a prática educativa de modo contínuo, sistemático, abrangente e integrado em todo currículo pedagógico.

A Educação Ambiental apresenta diversas propostas, uma delas é a concepção conservacionista, na qual sobressaiu dentro do ambiente escolar, especificamente, no ensino fundamental.

As professoras pesquisadas evidenciaram essa questão enfatizando a preocupação com o cuidado, preservação e o respeito ao meio ambiente. Pode-se considerar que é o início de um processo para compreender as questões ambientais, mas não é o bastante. (Sacol, 2012, p.79)

Tendo em vista os dados apresentados, pode-se perceber que, mesmo no século XXI e com as demandas constantes da sociedade por cidadãos críticos e reflexivos prontos para atuar de maneira ativa e reflexiva no mundo que os cerca, os professores não estão preparados para mediar a ação de aprendizagem de tais sujeitos, visto que as concepções de “educação” ambiental desses docentes estão muito aquém do esperado para as demandas e complexidades do século vigente. (Santos, 2013, n.p)

Nesse âmbito, a maioria dos profissionais apresentou uma concepção conservacionista de EA, uma vez que suas respostas privilegiam aspectos relacionadas à preservação do meio ambiente e aos cuidados que devemos ter com os recursos naturais. (Souza, 2016, p.118)

Mas é necessário ir além desta concepção, trazendo uma proposta de “vida e de compreensão do mundo que valoriza valores éticos, estéticos, democráticos e humanistas, partindo do princípio de respeito às diversidades natural e cultural”. (Silveira, 2018, n.p)

Portanto a inserção da Educação Ambiental no ambiente escolar precisa ser revista e as suas práticas pedagógicas também pois é necessário que haja um trabalho articulado, integrado, e abrangente, além de superar as ideias da concepção conservacionista/preservacionista que está relacionada com o modo de Desenvolvimento Sustentável.

Porém, foi observado que as práticas pedagógicas repercutem, em certo sentido, os processos de formação em educação ambiental. Das 12 professoras pesquisadas somente uma mencionou ter tido em sua graduação uma disciplina específica que tratou da problemática ambiental. Reforça-se a questão da formação frágil dessas professoras, as quais são exigidas de muitas formas e realizam o que podem para não deixar os alunos sem acesso ao conhecimento, justificando, então, as atividades pontuais encontradas nos materiais dessas professoras. (Sacol, 2012, p. 79)

Consideramos necessário e urgente um aprofundamento nos temas referentes à EA, com formação continuada de professores de todos os níveis e modalidades de ensino, bem como o envolvimento com a temática ambiental de todos os setores sociais, afinal, o meio ambiente, e as questões a ele relacionadas, é de responsabilidade coletiva. (Backes, 2014, p. 83)

A formação dos professores é de extrema importância para que ocorra estas mudanças. O conhecimento sobre as práticas pedagógicas auxilia o docente na construção de trabalhos/atividade que contemplam a concepção crítica da Educação Ambiental de forma integral, desenvolvendo cidadãos críticos.

Destaca-se, assim, a necessidade de uma formação mais sólida e eficiente ainda nos cursos de formação inicial de professores, ou em formação continuada para aqueles que já estão nas escolas, já que é uma exigência e está nas leis, para que esses profissionais saiam das universidades ou faculdades ou, ainda, possam aprimorar o que estudaram, com uma visão mais crítica de educação ambiental e a coloquem em prática, rompendo com armadilha paradigmática (dinâmica conservadora) descrita por Guimarães (2011) e explicitada aqui. (Sacol, 2012, p.79)

Por isso, acredita-se na formação do professor para desenvolver, no contexto escolar, novas posturas críticas e atitudes conscientes, uma vez que a educação ambiental também oferece um espaço de aprendizagens e mudanças. Como agente de transformação, o professor, juntamente com seus educandos, precisa ser sensível a esta problemática ambiental. (Sacol, 2012, p.16)

De acordo Backes (2014) acredita-se que pautados em uma perspectiva crítica é que será possível alcançar o entendimento da complexidade das questões ambientais, inseridos em um contexto histórico, que inclua seus fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Sendo então necessário que seja estabelecida uma prática pedagógica contextualizada, crítica e que possibilite a discussão da crise ambiental, considerando as especificidades presentes nas relações socioambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se importante elucidar que concluir este trabalho trouxe uma aproximação com a temática ambiental, mas especificamente, a Educação Ambiental nas séries iniciais do Ensino fundamental, além de trazer clareza das concepções e percepções sobre a Educação Ambiental.

Através da análise dos dados coletados identificou-se que a educação ambiental que sobressai nas práticas pedagógicas estrutura-se em torno da conscientização para respeitar e preservar o ambiente, ou seja a concepção conservacionista/preservacionista. Significa, então, que essa educação, consiste em um conjunto de procedimentos com o objetivo de desenvolver a consciência para com o respeito e a preservação do ambiente.

Observou-se que essa educação ambiental é compatível com as normativas brasileiras para a educação ambiental. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como na a Lei Federal 9.795/99 cuja ênfase está na mudança de comportamentos visando à conscientização e preservação da natureza. Em outras palavras, o modo de compreender a educação ambiental reflete o que é manifestado nos documentos da política educacional, a qual, por sua vez, sustenta-se na perspectiva hegemônica (conservadora) da educação ambiental, enfatizando apenas mudanças de comportamentos para preservar a natureza.

Considerando que a educação ambiental é inacabada, moldável e dinâmica é importante fortalecer as discussões sobre o movimento pedagógico para haver uma efetivação nas práticas e ir além, é preciso explorar as relações homem e natureza, sociedade e ambiente, e buscar na prática educativa a transformação, através das interações e mediações que se estabelece com o outro, a sociedade e o mundo. Nessa perspectiva, a formação crítica de educação ambiental é um processo que exige tempo para superar as fragilidades das práticas simplistas e reprodutoras de uma educação ambiental de caráter conservador que ainda se consolida nas escolas (GUIMARÃES, 2011) e são refletidas nas pesquisas desenvolvidas sobre educação ambiental no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRUGGER, P. **Educação ou ades Educação ou adestramento ambient o ambiental?** Letras Contemporâneas, 1994.

CARVALHO, L.M. **A temática ambiental e a escola de primeiro grau.** Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens.** In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (Org.). Consumo e Resíduo: Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Ed. UFSCar, p. 19-41, 2006.

CARVALHO, L.M. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção?**. 2015. 192f. Tese (Livre-Docência em Educação Ambiental). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

FERRARI, Alexandre Harlei; ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. **Educação ambiental: do projeto político-pedagógico à sala de aula.** Educação em Revista, Marília, v.9, n.1, p.19-34, jan.-jun. 2008.

FERREIRA, José Edilson; PEREIRA, Saulo Gonçalves; BORGES, Daniela Cristina Silva. **A Importância da Educação Ambiental no Ensino Fundamental.** Revista Brasileira de Educação e Cultura - Centro de Ensino Superior de São Gotardo Número VII. Jan-jun 2013. Páginas 104-119.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas " estado da arte ".** Educ. Soc. Campinas , v. 23, n. 79,p. 257-272, Aug. 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIRÃO, E. S.; LEAL, T. M.; RAMOS, G. M.; ARAÚJO, R. O. C.; MEDEIROS, L. P, ARAÚJO.; NETO, R. B. **Sistema de criação de caprinos em unidades agrícolas familiares. Embrapa Meio-Norte.** Documentos, 2004

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: no consenso um debate? Campinas, Papyrus, 2011.

GONÇALVES, C. W. P. **Os descaminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 2002.

GUZZO, Guilherme Brambatti . **UMA VISÃO UTILITARISTA SOBRE A ÉTICA AMBIENTA.** 1º Encontro de Ciências em Educação para a sustentabilidade. 2013

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. **Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental.** Educ. Rev., Belo Horizonte ,v. 27,n. 2,p. 95-122, Aug. 2011

KRÜGER, E. L. **Uma abordagem sistêmica da atual crise ambiental.** Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 4, p. 37-43, Editora da UFPR. jul./dez. 2001.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1.

LIMA, Gustavo da Costa. **Questão ambiental e educação: contribuições para o debate**. Ambient. soc., Campinas , n. 5,p. 135-153, Dec. 1999.

LIMA, Gustavo da Costa. **Educação Ambiental no Brasil: formação, identidade e desafios**. Papirus, 2011.

LOUREIRO, Denise Gomes. **Ambiental no Ensino Fundamental: um Estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas-TO**. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília. 2009.

REIGOTA, Marcos. **O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 33-66, 2007.

SANTOS, Rose Cleide; PARDO, Maria Benedita Lima E ISRAEL, Vera Lúcia.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A.J, **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez Editora – São Paulo, 1996.

SORRENTINO, Marcos. **De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil**. In:**Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2000.

TEROSSO, José Marcos; SANTANA, Luiz Carlos. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: FONTES EPISTEMOLÓGICAS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS**.Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 24, janeiro a julho de 2010.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Orientador:



Luiz Carlos Santana

Aluna:



Gabriela Brito Viana