

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SANDRA ALVES REIS DE QUEIROZ**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA PRODUÇÃO  
ACADÊMICA BRASILEIRA (2020 – 2025)**

**UBERLÂNDIA**

**2026**

**SANDRA ALVES REIS DE QUEIROZ**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA PRODUÇÃO  
ACADÊMICA BRASILEIRA (2020-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Saberes e Práticas Educativas.

**Orientadora:** Profa. Dr<sup>a</sup>. Iara Vieira Guimarães.

**UBERLÂNDIA**

**2026**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de  
Bibliotecas da UFU com dados informados  
pelo(a) próprio(a) autor(a).

Q3  
2026 Queiroz, Sandra Alves Reis de, 1977-  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL [recurso eletrônico] : CONTRIBUIÇÕES E LIMITES  
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2020-2025) / Sandra  
Alves Reis de Queiroz. - 2026.

Orientadora: Iara Vieira Guimarães.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.68>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Guimarães, Iara Vieira, 1970-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.  
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo  
com o AACR2: Gizele Cristine Nunes do Couto -  
CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 – Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,  
CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212 – www.ppged.faced.ufu.br –  
ppged@faced.ufu.br

### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 05/2026/958, PPGED				
Data:	Onze de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	16h:30m
Matrícula do Discente:	12412EDU048				
Nome do Discente:	SANDRA ALVES REIS DE QUEIROZ				
Título do Trabalho:	"EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (2020-2025)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Formação Docente em Educação Ambiental e Ensino de Geografia: práticas de curadoria, análise e produção em ambientes digitais no Observatório do Ensino de História e Geografia"				

Reuniu-se na Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gercina Santana Morais – UNIUBE; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – UFU e Iara Vieira Guimarães – UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Iara Vieira Guimarães, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

#### APROVADA

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/02/2026, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/02/2026, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 13/02/2026, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7054826** e o código CRC **3FCB4A33**.

Referência: Processo nº 23117.007859/2026-85

SEI nº 7054826

## DEDICATÓRIA

Tributo às Marias...

Maria é um nome que transcende modismos e tendências passageiras. Ele atravessa gerações, permanecendo forte e presente, mesmo quando vem acompanhado de nomes da moda do momento. Para mim, Maria é mais do que um nome; é uma essência que marca a história de vida de muitas pessoas, incluindo a minha.

Eu tive uma Maria em minha vida, uma mulher que desde a infância foi exemplo de força, coragem e amor. Uma mulher que ensina, que ama e que luta pelos seus sonhos e pelos daqueles que ama. A Maria da minha história é minha mãe. Hoje, ela não está mais entre nós fisicamente, mas permanece viva nas memórias, nos ensinamentos e na força que deixou em mim.

Minha mãe ensinou valores que vão muito além do que se encontra em livros. Ela transmitiu princípios que envolvem respeito aos mais velhos, cuidado com os pertences, ajuda nas tarefas do dia a dia, mas também algo mais profundo: a importância de valorizar o tempo, que é um bem precioso. Como ela dizia, “o tempo vale ouro” e eu aprendi que ele é, na verdade, a própria matéria da vida. Essa lição permanece viva em minha memória e molda as escolhas que faço ao longo do meu caminho.

As lembranças de momentos ao lado dela continuam ecoando em minha mente. Domingo após o almoço, era comum revisitar antigas fotografias, enquanto ela explicava com calma quem era quem, seu ofício, seus dotes culinários. As risadas eram sempre novas, mesmo com as mesmas fotos e os mesmos monóculos. A cada olhar, algo novo surgia, algo que antes passara despercebido. As perguntas eram muitas, as risadas também, e cada momento se tornava uma oportunidade de aprender e de se encantar.

Minha mãe, Maria, também me ensinou que a leitura é fundamental para ocupar a mente e ampliar horizontes. Ela costumava dizer que “ler é abrir uma janela para o mundo”, sem imaginar que, ao fazer isso, estaria formando em nós, os filhos, a capacidade de compreender o mundo ao nosso redor, ou seja, uma leitura de mundo que é valiosa e transformadora.

Sou grata a essa mamãe Maria. Com certeza ela estaria orgulhosa de

presenciar essa conquista em minha vida. Sua força, coragem e amor continuam sendo uma fonte de inspiração para mim todos os dias.

Nem todos têm a sorte de ter uma Maria como exemplo em suas vidas. Eu tive duas: minha mãe e minha filha, Maria Júlia. Duas Marias que me inspiram e fortalecem a cada passo da minha trajetória de vida e estudos.



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora  
(2026)

## **AGRADECIMENTOS**

À minha filha, Maria Júlia, e ao meu esposo, Roberto, que me ensinam a cada dia o valor da ternura e da esperança. Que esta mensagem seja o reflexo do que desejo para nós: um futuro em que nossos sonhos floresçam e nossas ações deixem marcas de amor e justiça por onde passarmos.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup>. Dra. Iara Vieira Guimarães, pela valorosa orientação desta dissertação, que me proporcionou a oportunidade de elaborar um trabalho de profundo enriquecimento pessoal e profissional nesta nova fase da minha trajetória acadêmica. Espero que este trabalho, construído com entrega, diálogo e colaboração, possa contribuir para o fortalecimento das reflexões e das práticas no campo da Educação Ambiental, inspirando novos estudos e ações comprometidas com a formação crítica, sensível e ética de educadores e educadoras.

Aos professores do PPGED/UFU, agradeço pelos ensinamentos, pelo acolhimento e pelas trocas generosas que tornaram minha caminhada ao longo desses dois anos mais rica, significativa e repleta de aprendizados.

Aos professores Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e Profa. Camila Rezende Oliveira, pela participação na banca de qualificação, expresseo meu sincero agradecimento. A leitura atenta e as ponderações cuidadosas foram fundamentais para a continuidade e o amadurecimento do trabalho.

Ao Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior e à Profa. Dra. Gercina Santana Novais, que integraram a banca de defesa, agradeço de forma especial pelo aceite do convite, pela disponibilidade e pelas contribuições criteriosas, que enriqueceram o debate e contribuíram de maneira significativa para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus amigos Amanda, Emilene e Olavo, que tornaram essa caminhada mais leve e menos solitária.

Agradeço, de coração, a todos e todas que estiveram comigo nessa travessia, presentes nas turbulências, mas também nas quietudes e nos momentos de retomada e fortalecimento. Muito obrigada!

QUEIROZ, Sandra Alves Reis de. *Educação Ambiental e trabalho docente nos anos iniciais: contribuições e limites da produção acadêmica brasileira (2020–2025)*. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2026.

## RESUMO

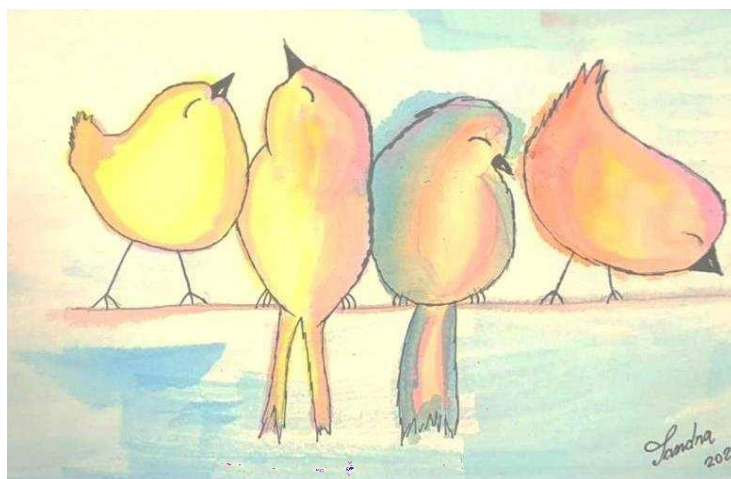
A presente dissertação analisa como a Educação Ambiental (EA) tem sido concebida, abordada e operacionalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da produção acadêmica brasileira publicada entre 2020 e 2025. O estudo insere-se no contexto de agravamento da crise socioambiental contemporânea e parte do reconhecimento da Educação Ambiental como campo político, ético e pedagógico fundamental para a formação de sujeitos críticos desde a infância. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, adotando a revisão integrativa como procedimento central de investigação. O levantamento foi realizado no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando inicialmente em 216 trabalhos, dos quais 17 (15 dissertações e 2 teses) compuseram o corpus final, após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão. A análise permitiu identificar tendências, recorrências, lacunas e tensões presentes na produção acadêmica, evidenciando que, embora a Educação Ambiental esteja prevista nos documentos normativos e curriculares, sua efetivação nos anos iniciais ainda se mostra frágil, frequentemente associada a práticas pontuais, projetos isolados e abordagens de caráter conservador ou pragmático. As produções analisadas revelam desafios persistentes relacionados à formação docente, à transversalidade curricular e à incorporação de perspectivas críticas, sensíveis e socialmente situadas. Conclui-se que a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental permanece como um campo em construção, demandando investimentos formativos, aprofundamento teórico e práticas pedagógicas que reconheçam as crianças e os docentes como sujeitos históricos e participantes das disputas socioambientais contemporâneas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Produção acadêmica. Revisão integrativa.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes how Environmental Education (EE) has been conceived, approached, and operationalized in the early years of Elementary Education, based on Brazilian academic production published between 2020 and 2025. The study is situated within the context of the worsening contemporary socio-environmental crisis and is grounded in the recognition of Environmental Education as a political, ethical, and pedagogical field that is fundamental to the formation of critical subjects from childhood onward. Methodologically, the research is characterized as qualitative and bibliographic in nature, adopting the integrative review as its central investigative procedure. The survey was conducted using the CAPES Theses and Dissertations Portal and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), initially identifying 216 studies, of which 17 (15 master's dissertations and 2 doctoral theses) constituted the final corpus after the application of inclusion and exclusion criteria. The analysis made it possible to identify trends, recurrences, gaps, and tensions within the academic production, revealing that although Environmental Education is addressed in normative and curricular documents, its implementation in the early years of Elementary Education remains fragile, often associated with punctual practices, isolated projects, and conservative or pragmatic approaches. The analyzed studies reveal persistent challenges related to teacher education, curricular transversality, and the incorporation of critical, sensitive, and socially situated perspectives. It is concluded that Environmental Education in the early years of Elementary Education remains a field under construction, requiring greater investment in teacher education, theoretical deepening, and pedagogical practices that recognize both children and teachers as historical subjects and active participants in contemporary socio-environmental struggles.

**Keywords:** Environmental Education. Early Years of Elementary Education. Academic Production. Integrative Review.



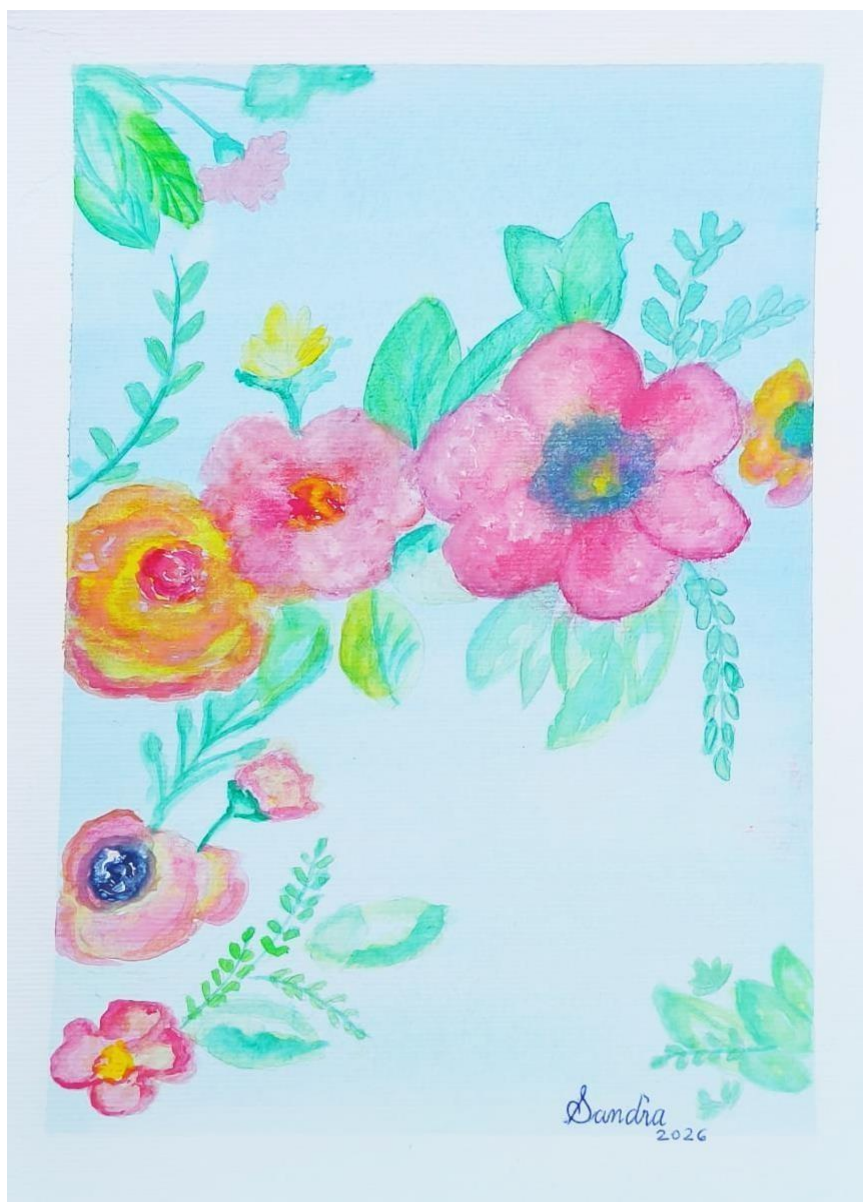
Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora  
(2026)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DMAE	Secretaria Municipal de Água e Esgoto
EA	Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
IPBS	Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecosistêmicos
IPCC	Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAC	Programa Escola Água Cidadã
PMEA	Política Municipal de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
QNS	Quadro de Saberes Necessários
SISMEA	Sistema Municipal de Educação Ambiental
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMMASU	Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Serviços Urbanos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dissertações e teses selecionadas no estudo .....	63
Quadro 2 Exemplo de ficha de análise das pesquisas selecionadas (mestrado)...	67
Quadro 3 Exemplo de ficha de análise das pesquisas selecionadas (doutorado)..	69
Quadro 4 Categorias de análise .....	70



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora  
(2026)

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1	Conexões entre minha história de vida e a abordagem da pesquisa.	18
1.2	A organização da dissertação .....	22
<b>2.</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>24</b>
2.1	A abordagem qualitativa para compreender a Educação Ambiental..	25
<b>3.</b>	<b>A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TECENDO REDES DE SABERES EM TEMPOS DE CRISE SOCIOAMBIENTAL</b> .....	<b>31</b>
3.1	Problematizando o olhar sobre a questão ambiental .....	31
3.2	A trajetória da Educação Ambiental .....	38
3.3	Diferentes modos de pensar a Educação Ambiental.....	42
3.4	A Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental I...47	
3.5	Educadores e estudantes frente ao colapso ambiental.....	54
<b>4.</b>	<b>O CORPUS DA PESQUISA: PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (2020–2025)</b> .....	<b>60</b>
4.1	O levantamento das produções acadêmicas analisadas.....	60
4.2	A construção das categorias de análise da pesquisa.....	66
<b>5.</b>	<b>O QUE DIZEM E O QUE SILENCIAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS</b> ....	<b>71</b>
5.1	A Educação Ambiental na educação escolar brasileira: diagnóstico ..	72
5.2	Concepções de Educação Ambiental assumidas pelos pesquisadores e identificadas na prática escolar .....	75
5.3	A formação docente como eixo estruturante da Educação Ambiental escolar	78
5.4	Processos pedagógicos, metodologias e recursos didáticos na Educação Ambiental escolar .....	81
5.5	Contrapontos teórico-analíticos do corpus: lacunas, silenciamentos e desafios da pesquisa em Educação Ambiental .....	83
5.6	Infância, crianças e Educação Ambiental .....	84
5.7	Tecnologias, mídias e processos formativos em Educação Ambiental	87
5.8	O espaço escolar e a Educação Ambiental.....	89
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>99</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>107</b>

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>



Aquarela construída pela autora, 2026. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026)

*De passarinhos: Para compor um tratado de passarinhos. É preciso pôr primeiro que haja um rio com árvores e palmeiras nas margens. E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos goiabeiras. E que haja por perto brejos e iguarias de brejos. É preciso que haja insetos para os passarinhos. Insetos de pau sobretudo que são os mais palatáveis. A presença de libélulas seria uma boa. O azul é muito importante na vida dos passarinhos porque os passarinhos precisam antes de belos ser eternos. Eternos que nem uma fuga de Bach.*

MANOEL DE BARROS *Compêndio para uso dos pássaros (Poesia reunida 1937-2004)*

Esta dissertação<sup>2</sup> inicia-se com um poema de Manoel de Barros (1937–2004), tomado aqui como ponto de partida para uma reflexão sobre a importância da Educação Ambiental (EA) na formação humana e na vida em sociedade. Nos versos citados, *“Para compor um tratado de passarinhos / é preciso pôr primeiro que haja um rio com árvores / e palmeiras nas margens. / E dentro dos quintais das casas que haja pelo menos / goiabeiras”*, o autor nos convida a pensar a teia da

---

<sup>1</sup> Na introdução deste trabalho, apresento memórias da minha infância e aspectos da minha trajetória profissional. Por essa razão, opto pelo uso da primeira pessoa do singular, considerando que se trata de experiências de caráter pessoal, que ajudam a contextualizar o percurso formativo que deu origem a esta pesquisa. Nas demais seções, adoto a primeira pessoa do plural, de modo a evidenciar o caráter colaborativo do estudo, resultante do trabalho conjunto entre a pesquisadora e sua orientadora, bem como para reforçar a dimensão coletiva que marca a construção do conhecimento acadêmico.

<sup>2</sup> Em consonância com o documento *Recomendações para o Uso e Desenvolvimento Ético e Responsável de Inteligência Artificial na Universidade Federal de Uberlândia (2025)*, declaramos que esta dissertação utilizou recursos de Inteligência Artificial (ChatGPT) exclusivamente para apoio na revisão e correção linguística do texto, sem interferência na elaboração analítica, na produção de dados ou na formulação interpretativa da pesquisa.

vida, evidenciando que a existência dos pássaros, símbolo de beleza e liberdade, depende intrinsecamente da vitalidade dos rios, da presença das árvores e da diversidade dos insetos.

O poeta supracitado, com sua sensibilidade, remete-nos a uma visão sistêmica e ecológica que ultrapassa os termos técnicos e nos confronta com uma questão fundamental: o que estamos fazendo com a natureza e, também, com nós mesmos, uma vez que também somos natureza? A lembrança dos sabiás cantando nas árvores frutíferas como jabuticabeiras, goiabeiras, mangueiras, na infância de muitos de nós contrasta com a realidade atual de nossa cidade, no meu caso, no município de Uberlândia-MG. Nessa cidade as árvores deram lugar ao concreto, os brejos foram suprimidos por vias urbanas e os rios carregam mais poluentes do que vida.

Quantas espécies já deixaram de existir ou encontram-se à beira da extinção em razão da ruptura dos equilíbrios ecológicos que sustentam a vida? A perda de alimentos específicos em determinados ecossistemas, o desaparecimento de insetos em decorrência do uso intensivo de agrotóxicos, a derrubada de árvores nativas para a expansão de ruas pavimentadas, empreendimentos comerciais, estacionamentos, agricultura de precisão e grandes plantéis agropecuários compõem um cenário de degradação ambiental. Esses processos revelam a fragilidade dos sistemas naturais frente a um modelo de desenvolvimento orientado pela exploração intensiva dos recursos e pela lógica do crescimento ilimitado.

Diante desse contexto, impõe-se uma questão: os seres humanos também podem caminhar para essa mesma realidade de colapso? No livro *Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso*, Jared Diamond (2010) demonstra que até mesmo sociedades consideradas ricas, complexas e tecnologicamente avançadas não estão imunes às consequências da degradação ambiental. O autor evidencia que, ao longo da história, diversas sociedades pujantes fracassaram por subestimarem os impactos ambientais crescentes, cometendo o que denomina de “suicídio ecológico não intencional”, ou ecocídio.

Essa reflexão reforça a importância de repensar as formas de organização social, econômica, cultural e educativa contemporâneas, bem como o papel da Educação Ambiental na construção de outras racionalidades. Ao evidenciar os

limites históricos da exploração desenfreada da natureza, Diamond (2010) contribui para o debate sobre a necessidade de ações educativas que promovam consciência crítica, responsabilidade coletiva e compromisso ético com a vida em todas as suas formas.

Esta pesquisa fundamenta-se na compreensão da Educação Ambiental como um campo político e ético indispensável (Seção 3), buscando romper com visões reducionistas que a limitam ao ensino biológico. Contudo, a análise do corpus bibliográfico (Seção 5) revela que a efetivação dessa perspectiva crítica nos anos iniciais ainda enfrenta barreiras severas, desde a formação docente superficial até a persistência de práticas conservacionistas descontextualizadas. Ao analisar as experiências narradas, pretende-se tensionar essa relação entre o dizer acadêmico e o fazer escolar, identificando brechas de resistência e possibilidades de uma formação humana integral.

É nesse panorama de urgência e colapso ambiental que se insere a presente dissertação. A pesquisa, que aqui se delinea, parte da premissa de que a EA é um campo vital para a formação de cidadãos capazes de agir frente à crise socioambiental contemporânea. Esta pesquisa propõe lançar um olhar analítico sobre a produção acadêmica que discute o papel da Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como recorte temporal as teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2020 e 2025. Nesse sentido, a questão de pesquisa formula-se da seguinte maneira:

Diante do contexto de degradação ambiental e da urgência de práticas educativas capazes de formar sujeitos críticos e atuantes frente à crise socioambiental, como a Educação Ambiental tem sido concebida, abordada e operacionalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a produção acadêmica brasileira publicada entre 2020 e 2025? Em que medida as concepções, os saberes e as práticas indicados na literatura contribuem para a consolidação de uma Educação Ambiental crítica, sensível e transformadora nesse segmento escolar?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como a produção acadêmica brasileira, publicada entre 2020 e 2025, tem compreendido e atribuído sentido ao trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Educação Ambiental, identificando em que medida os saberes, concepções

e práticas pedagógicas evidenciados na literatura contribuem para o fortalecimento de uma Educação Ambiental crítica, transformadora e socialmente situada.

Os **objetivos específicos** foram assim delimitados:

1. Analisar os fundamentos teóricos, políticos e éticos da Educação Ambiental no contexto contemporâneo de crise socioambiental, discutindo suas diferentes abordagens e enfatizando a perspectiva crítica como horizonte formativo para a educação escolar.
2. Mapear, delimitar e caracterizar a produção acadêmica brasileira sobre Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, publicada entre 2020 e 2025, identificando tendências temáticas, abordagens metodológicas e recortes analíticos predominantes.
3. Analisar criticamente as teses e dissertações que compõem o corpus da pesquisa, evidenciando concepções, práticas e sentidos atribuídos à Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os silenciamentos, lacunas e tensões presentes na produção acadêmica.

A metodologia de pesquisa adotada consistiu em uma revisão bibliográfica do tipo revisão integrativa, modalidade que possibilita reunir, sistematizar e analisar criticamente conhecimentos produzidos em diferentes estudos sobre um determinado campo temático. Esse tipo de revisão permitiu integrar resultados de pesquisas teóricas e empíricas, contribuindo para a compreensão do estado do conhecimento, a identificação de tendências, lacunas e controvérsias, bem como para o aprofundamento conceitual e metodológico da área investigada.

Conforme Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa caracteriza-se pela articulação de diferentes tipos de evidências, favorecendo a definição de conceitos, a revisão de teorias e a análise de problemas metodológicos presentes na produção científica. Diferencia-se da revisão sistemática por não se restringir a protocolos rigidamente estruturados nem a um único tipo de delineamento de pesquisa. Enquanto a revisão sistemática busca responder a uma questão específica a partir de critérios estritos de seleção,

frequentemente priorizando estudos quantitativos, a revisão integrativa apresenta maior flexibilidade, permitindo a inclusão de pesquisas com abordagens quantitativas, qualitativas, teóricas e metodológicas diversas.

Nesse sentido, a opção pela revisão integrativa mostrou-se coerente com os objetivos deste estudo, uma vez que possibilitou uma leitura interpretativa da produção acadêmica sobre Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem qualitativa adotada buscou aprofundar a busca por respostas ao problema da pesquisa, conforme indicam Merriam (1998) e Flick (2004), integrando múltiplas perspectivas e favorecendo a construção de uma análise mais contextualizada e sensível às especificidades do campo investigado.

## **1.1 Conexões entre minha história de vida e a abordagem da pesquisa**

A minha jornada de vida é marcada por superação, determinação, resiliência e resistência, sustentadas por valores e ensinamentos transmitidos por minha mãe, uma dedicada auxiliar de serviços gerais da rede pública do município de Uberlândia-MG.

Rememoro que fui criada, desde bebê, no ambiente escolar, assim como meus quatro irmãos. Sou fruto da educação e dos esforços de uma mulher batalhadora, que não poupou empenho para oferecer o melhor futuro possível a seus cinco filhos.

Nasci em um lar humilde, mas rico em amor e valores familiares. Desde cedo, testemunhei a força e a determinação de minha mãe, que foi mãe solo, em conciliar suas responsabilidades profissionais com a educação e formação dos filhos. Ela não apenas nos incentivou a buscar o conhecimento, mas também nos ensinou a valorizar cada oportunidade de aprendizado que se apresentava.

Minha mãe foi uma mulher à frente de seu tempo. Com ela, aprendi a importância de viver com pouco, cultivando alimentos em nossa horta, reutilizando a água de lavar roupas para limpar o quintal e transformando vidros e latas em utensílios domésticos. Mesmo antes de a questão ambiental se tornar pauta de

preocupação e estudo, já incorporávamos essas práticas sustentáveis de forma apropriada em nosso dia a dia.

Crescer dentro do ambiente escolar, acompanhando o trabalho incansável de minha mãe para garantir o sustento da família, moldou profundamente minha percepção sobre a educação como um instrumento de transformação social. Cada obstáculo superado e cada conquista alcançada reforçaram meu compromisso em buscar crescimento profissional e contribuir para uma sociedade mais justa.

Minha trajetória, contudo, não foi isenta de desafios. A escassez de recursos financeiros, muitas vezes, parecia um muro entre mim e meus sonhos acadêmicos.

Precisei ingressar no mercado de trabalho ainda muito jovem, e a ideia de me tornar universitária parecia um horizonte distante. Meu primeiro emprego foi aos 16 anos, em uma locadora de vídeo no bairro Luizote de Freitas em Uberlândia-MG. Apesar do curto período, ali comecei a aprender lições de vida fora dos muros de casa e a valorizar ainda mais o tempo e o afeto compartilhados em família.

Em 1994, aos 17 anos, comecei a trabalhar em uma papelaria no centro de Uberlândia, onde permaneci por seis anos. A jornada era intensa: iniciava às 8h e encerrava às 17h30. Nesse período, concluí todo o ensino médio à noite, na Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, também no bairro Luizote de Freitas. Chegava para as aulas exausta quase todos os dias, mas a determinação e o exemplo de minha mãe funcionavam como bússolas, orientando-me a seguir adiante. Seu apoio inabalável e sua crença no meu potencial foram os alicerces que me sustentaram nos momentos mais difíceis.

Guiada pela convicção de que o conhecimento é a chave para o progresso pessoal e social, mantive-me dedicada aos estudos, mesmo diante das dificuldades. Após o abandono de meu pai, meu irmão mais velho assumiu, ainda muito jovem, a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. Sempre responsável, amoroso e atento às necessidades de cada um, ele dedicou-se a ajudar minha mãe tanto no sustento da casa quanto no acompanhamento do nosso desenvolvimento escolar.

Apesar de receber apenas um salário-mínimo, meu irmão não poupou

esforços para garantir que tivéssemos uma vida digna. Foi ele quem me matriculou em um curso de inglês, no qual permaneci por três anos. E, quando concluí o ensino médio, consegui para mim uma bolsa integral em um colégio particular de Uberlândia para que eu pudesse cursar o Magistério, abrindo, assim, um novo capítulo na realização do meu sonho.

Como já havia concluído o Ensino Médio (EM), pude finalizar o curso de Magistério em apenas um ano, cursando as disciplinas específicas para o exercício da docência na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Cada conquista representava, para mim, não apenas uma vitória pessoal, mas também uma forma de retribuir toda a dedicação de minha mãe e de meu irmão mais velho.

A cada diploma e a cada certificado, sentia-me mais próxima de concretizar os sonhos que um dia foram plantados em mim, ou que eu mesma plantei no percurso. Foi graças ao Magistério que tive a oportunidade de ser contratada, aos 22 anos, como monitora em uma escola particular de Uberlândia.

Durante o período em que exerci essa função, recebi o incentivo da equipe gestora para cursar Pedagogia, de modo que pudesse assumir a regência de uma turma. Assim, prestei vestibular e iniciei minha graduação. Mesmo antes de concluir o curso, tive a oportunidade de assumir minha primeira turma na Educação Infantil permanecendo nessa mesma escola por 21 anos.

Em 2008, iniciei uma trajetória paralela à docência na rede particular. Fui convidada a atuar como coordenadora em uma escola de Educação Infantil conveniada à Prefeitura de Uberlândia, onde permaneci por três anos. A experiência na gestão escolar me encantou e, movida por esse interesse, ingressei na Pós- Graduação Lato Sensu em Inspeção e Supervisão Escolar pela UFU.

Em 2012, prestei concurso para o cargo de Supervisora Escolar da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, sendo aprovada e permanecendo nessa função até o presente momento. No exercício dessa função, aprofundei meus conhecimentos sobre diferentes áreas, entre elas a EA, destacando-se a importância da Lei nº 13.155, de 1º de agosto de 2019, que estabelece a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Serviços Urbanos

(SMMASU) e atribui a este órgão a responsabilidade de desenvolver e implementar iniciativas voltadas à melhoria das condições de vida da população de Uberlândia (Uberlândia, 2019).

Pesquisar sobre o tema EA faz parte da minha trajetória profissional e pessoal, pois acredito que o conhecimento e a sensibilidade em relação às questões socioambientais são essenciais para o presente e para o futuro de todos nós. Essa busca constante por informações nos permite compreender com mais profundidade os desafios ambientais atuais, como a degradação dos recursos naturais, a poluição e as mudanças climáticas, e identificar estratégias capazes de sensibilizar e envolver as novas gerações nesse processo.

A relevância desse tema torna-se ainda mais evidente ao reconhecermos que a escola é um espaço privilegiado para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos tanto com a preservação da natureza quanto com o cuidado com o ser humano.

É urgente inserir a EA nas escolas, não como um conteúdo periférico ou atividade pontual, mas como um eixo estruturante do projeto pedagógico, capaz de provocar mudanças reais na forma como pensamos e vivemos. Mais do que ensinar conceitos, trata-se de despertar uma consciência crítica sobre as causas e consequências da crise socioambiental, revelando que a degradação da natureza é inseparável das desigualdades sociais e dos modelos econômicos predatórios que sustentam o consumo desenfreado.

Quando crianças e jovens têm acesso a práticas pedagógicas que integram a análise das questões ambientais à vida cotidiana, eles não apenas aprendem a respeitar a natureza, mas compreendem seu papel como sujeitos políticos e históricos. Nesse processo, pequenos gestos deixam de ser atos isolados para se tornarem parte de um movimento mais amplo de transformação.

Ao integrar a EA de forma transversal e contínua, as instituições de ensino assumem a responsabilidade de formar cidadãos capazes de questionar, propor e agir diante dos desafios ambientais e sociais. Não se trata apenas de deixar às futuras gerações um planeta mais saudável, mas de construir, desde agora, novas formas de relação entre o ser humano e o mundo, pautadas pela justiça socioambiental, pela cooperação e pelo reconhecimento de que cuidar da vida é

um compromisso coletivo e inadiável.

A partir desses aprendizados, decidi ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Essa etapa representa, para mim, um avanço significativo na trajetória acadêmica e uma oportunidade de contribuir socialmente, honrar o legado de minha mãe e reconhecer o apoio de meu irmão. Ao trilhar esse caminho, acredito poder colaborar para o desenvolvimento do conhecimento em minha área de estudo, bem como incentivar outros profissionais a perseguirem seus objetivos, mesmo diante das adversidades.

## 1.2 A organização da dissertação

A organização da pesquisa estrutura-se em cinco partes principais, articuladas de modo a garantir a progressão analítica do estudo.

A primeira parte corresponde à *introdução*, na qual são apresentados o contexto da investigação, a delimitação do objeto de estudo, o problema de pesquisa e os objetivos que orientam o trabalho, situando o leitor quanto às escolhas e intenções que fundamentam a pesquisa.

A segunda parte, intitulada *Caminhos metodológicos*, é dedicada à explicitação do percurso metodológico adotado. Nela são descritas a abordagem da pesquisa, os procedimentos utilizados, os critérios de seleção do corpus e as estratégias analíticas que sustentam o processo investigativo, justificando as opções realizadas à luz do referencial metodológico.

A terceira parte, intitulada *A Educação Ambiental: tecendo redes de saberes em tempos de crise socioambiental*, apresenta a discussão teórica que fundamenta o estudo. Essa seção problematiza a Educação Ambiental no contexto contemporâneo, articulando conceitos, autores e perspectivas que permitem compreender os desafios socioambientais e educacionais que atravessam o campo.

A quarta parte, denominada *O corpus da pesquisa: produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental (2020–2025)*, dedica-se à caracterização do

material analisado. Nessa seção são apresentados os procedimentos de mapeamento, seleção e organização das teses e dissertações que compõem o corpus, bem como uma análise descritiva de suas principais características.

A quinta parte, intitulada *O que dizem e o que silenciam as produções acadêmicas sobre a Educação Ambiental nos anos iniciais*, concentra a análise interpretativa do corpus. Nela são discutidas as concepções, práticas, recorrências, tensões e lacunas identificadas nas pesquisas, à luz das categorias analíticas construídas ao longo do estudo.

Por fim, nas *considerações finais*, são retomados os principais achados da pesquisa, explicitando suas contribuições para o campo da Educação Ambiental, os limites do estudo e as possibilidades de aprofundamento para investigações futuras, especialmente no que se refere ao trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que toda pesquisa é, em sua essência, um percurso formativo, um caminho que se faz ao caminhar. Esta investigação não escapa a essa condição: nasce do encontro entre a história de vida e a prática profissional, marcando o ingresso de uma educadora com mais de vinte anos de docência na educação básica no terreno da pesquisa acadêmica em Educação. Nesse entrelaçar de trajetórias, a experiência vivida na escola encontra a pesquisa, e ambas se reconhecem, se tensionam e se reinventam.

Ao colocar a Educação Ambiental em jogo, esta pesquisa se constrói como um exercício de reflexão sobre desafios e promessas do processo pedagógico. Trata-se de um movimento que convoca o olhar atento para questões socioambientais do tempo presente e a escola, compreendendo a educação como prática ética, estética e política, comprometida com o cuidado, a justiça e a dignidade da vida em todas as suas formas.

Esperamos que este trabalho possa semear inquietações, abrir frestas e inspirar outros percursos formativos, contribuindo para uma Educação Ambiental crítica, enraizada nas experiências dos sujeitos e capaz de fortalecer modos de pensar e agir que afirmem a crítica e a esperança na construção de caminhos e possibilidades para a formação de crianças diante dos desafios do mundo contemporâneo.



Aquarela construída pela autora, 2026. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026).

## 2. CAMINHOS DA PESQUISA

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por compreender que ela possibilita explorar as interações, significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado. Conforme afirma Merriam (1998), a pesquisa qualitativa busca produzir conhecimentos a partir de uma perspectiva crítica ou interpretativa, tendo como propósito compreender a complexidade de fenômenos específicos e a maneira como os participantes constroem significados em diferentes contextos. Flick (2004, p. 22) complementa que a pesquisa qualitativa não constitui um conceito unificado, mas um campo heterogêneo que abrange múltiplas abordagens teóricas e metodológicas, tomando os pontos de vista subjetivos como referência central para a construção do conhecimento.

Essa forma de investigação permite analisar a elaboração e o desenvolvimento das interações, bem como reconstruir as estruturas do campo

social e o significado latente das práticas observadas, oferecendo subsídios para uma compreensão aprofundada dos processos formativos e das dinâmicas que atravessam o objeto desta pesquisa.

## **2.1 A abordagem qualitativa para compreender a Educação Ambiental**

Diante da diversidade presente no campo qualitativo, esta pesquisa direciona-se para o estudo da produção acadêmica sobre EA, com enfoque específico no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, adotamos a revisão bibliográfica integrativa, compreendida como um conjunto sistemático e organizado de procedimentos para localizar, analisar e sintetizar informações relevantes ao objeto de estudo. Segundo Lima e Mioto (2007, p. 38), esse tipo de investigação exige planejamento e critérios bem definidos, evitando práticas aleatórias e garantindo rigor metodológico.

A pesquisa bibliográfica possibilita reunir e analisar dados dispersos em diferentes publicações, oferecendo uma compreensão de um determinado campo de estudo e promovendo o diálogo entre múltiplas perspectivas. No âmbito da EA, a vasta quantidade de textos, artigos e livros disponíveis em plataformas digitais e em objetos físicos demanda um processo de seleção criterioso, capaz de filtrar e organizar as informações de forma a identificar tendências, recorrências temáticas e evidências que subsidiem a prática educacional.

No campo educativo, teses e dissertações assumem papel de destaque, pois representam investigações orientadas por rigor metodológico e alinhadas às demandas e desafios contemporâneos da Educação. Esses trabalhos constituem um acervo valioso de conhecimentos, experiências e propostas inovadoras, muitas vezes oriundas de pesquisas aplicadas diretamente ao contexto escolar, o que amplia seu potencial de impacto e transformação.

No caso desta pesquisa, o levantamento foi realizado em duas plataformas específicas que divulgam exclusivamente trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, produzidas sobre a temática em foco. A revisão integrativa

contemplou teses e dissertações produzidos entre janeiro de 2020 e janeiro de 2025, localizados no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Essa escolha buscou garantir a profundidade e a qualidade das fontes analisadas, assegurando que as discussões e conclusões se apoiem em estudos consistentes e diretamente vinculados ao campo investigado.

O Portal de Periódicos da CAPES<sup>3</sup> é uma das mais importantes iniciativas de democratização do acesso à informação científica no Brasil. Criado em 2000 pela CAPES, órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o Portal surgiu para suprir a carência de acesso a publicações acadêmicas de alto impacto, especialmente em universidades e centros de pesquisa que não dispunham de recursos para assinar bases de dados internacionais. Atualmente, oferece acesso a um acervo de periódicos científicos, bases de dados, livros eletrônicos, patentes, teses, dissertações e outros conteúdos especializados, cobrindo todas as áreas do conhecimento. A relevância do Portal vai além da disponibilização de conteúdo: ele viabiliza a atualização contínua de pesquisadores, docentes e estudantes, fortalece a produção científica nacional e garante que o Brasil participe de forma competitiva no cenário acadêmico global.

Por sua vez, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>4</sup> foi desenvolvida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Sua implementação foi oficialmente anunciada no final de 2002, como parte de um esforço nacional para ampliar o acesso à produção acadêmica *stricto sensu* no país.

Para a concepção e estruturação da BDTD, instituiu-se, em abril de 2002, um Comitê Técnico-Consultivo (CTC). Entre suas atribuições, o CTC acompanhou o desenvolvimento do sistema e aprovou o Padrão Brasileiro de

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 12 dez 2025.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/> . Acesso em 12 dez. 2025.

Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR), referência nacional para organização, interoperabilidade e disseminação da produção científica. A BDTD é uma iniciativa importante para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações.

Nesta pesquisa a revisão integrativa apresenta-se como uma estratégia potente, pois possibilita a inclusão de pesquisas variadas oferecendo uma visão metódica da temática. Conforme Roman e Friedlander (1998), trata-se de uma ferramenta para articular perspectivas teóricas e metodológicas diversas, ampliando o entendimento sobre o fenômeno estudado. Além disso, como aponta Sousa (2024), esse tipo de revisão contribui para identificar lacunas no conhecimento e indicar caminhos para investigações futuras.

O foco desta pesquisa recai sobre produções que tratam da EA nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-as à atuação do trabalho docente. Nesse segmento escolar, a EA configura-se como um campo dinâmico, permeado por debates interdisciplinares e pela busca de metodologias e práticas efetivamente aplicáveis ao cotidiano escolar. Apesar dos esforços para integrar saberes e superar perspectivas fragmentadas, persistem lacunas significativas, sobretudo no que se refere à formação de professores para desenvolver práticas pedagógicas consistentes, críticas e transformadoras.

Embora toda pesquisa científica inclua a revisão de literatura como etapa preliminar, neste estudo ela assume um caráter diferenciado, configurando-se como revisão integrativa e, portanto, como eixo metodológico central. Diferentemente da revisão de literatura tradicional, que se concentra em mapear, descrever e discutir a produção existente sobre determinado tema, a revisão integrativa adota procedimentos sistemáticos, organizados e intencionais, orientados para a síntese crítica e comparativa de resultados provenientes de distintas naturezas de pesquisa, sejam eles quantitativos, qualitativos, teóricos ou metodológicos.

Conforme argumentam Lima e Miotto (2007), esse processo requer rigor na definição dos critérios de busca, seleção e análise das fontes, assegurando a pertinência, a consistência e a qualidade das informações mobilizadas. Trata-se, portanto, de um procedimento metodológico que amplia o alcance

interpretativo da investigação e permite compreender, de maneira integrada, os diferentes aportes existentes sobre o objeto estudado.

A sistematização metodológica adotada buscou ultrapassar a mera compilação de estudos, favorecendo uma análise contextualizada, coerente com os objetivos da investigação e orientada para a identificação de lacunas, tendências e possibilidades de aplicação prática. Nesse processo, a leitura analítica assumiu papel central: além de permitir a coleta rigorosa dos dados, possibilitou estabelecer relações entre conceitos e evidências, avaliar a coerência e a relevância dos conteúdos e articular teoria e prática de maneira consistente. Trata-se, portanto, de um movimento interpretativo que amplia a compreensão do campo investigado e sustenta a construção de sínteses críticas mais robustas.

Desde o início, delineamos um percurso metodológico para a investigação, o qual foi sendo ajustado e refinado à medida que o trabalho avançava, até se consolidar nas seguintes etapas:

**1) Identificação e triagem inicial do material:** Realizamos uma busca sistemática no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, utilizando filtros por área de conhecimento, tipo de documento e recorte temporal (fevereiro de 2020 a fevereiro de 2025).

**2) Leitura preliminar:** Foram analisados títulos, palavras-chave, resumos e, quando necessário, trechos do conteúdo, de modo a selecionar apenas as produções alinhadas à temática e aos objetivos da pesquisa. Essa leitura inicial permitiu um mapeamento mais preciso do material potencialmente relevante.

**3) Definição do corpus:** Aplicamos os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, resultando na seleção das produções que abordavam, de forma direta, a formação docente, a Educação Ambiental e o Ensino Fundamental I.

**4) Leitura aprofundada e categorização:** Procedemos à leitura integral das obras selecionadas, orientada por categorias analíticas previamente definidas, contemplando tanto as

abordagens teóricas quanto as práticas pedagógicas apresentadas. Essa etapa teve como objetivo organizar, sistematizar e aprofundar a compreensão do corpus.

**5) Análise e síntese dos resultados:** Os conteúdos foram examinados comparativa e interpretativamente, buscando identificar convergências, divergências, lacunas e contribuições significativas para o campo de estudo.

**6) Apresentação dos resultados:** Os achados foram organizados para exposição final, articulando análise crítica e síntese das evidências levantadas, de forma a garantir clareza, coerência e alinhamento com os objetivos da pesquisa.

Consideramos que esse percurso, planejado e executado de maneira sistemática, assegurou a consistência metodológica do estudo, ao mesmo tempo em que possibilitou um aprofundamento analítico capaz de sustentar interpretações coerentes com a proposta da pesquisa. O esforço metodológico empreendido permitiu a seleção criteriosa do material e a construção de um panorama integrado sobre a produção acadêmica examinada, que possibilitou as conclusões interpretativas apresentadas.

Vale ressaltar que ao iniciarmos o levantamento bibliográfico da pesquisa, compreendemos que dominar as ferramentas de busca seria fundamental para assegurar a qualidade das fontes selecionadas. Por isso, nosso primeiro passo foi buscar capacitação na própria universidade. Acessamos o site do Sistema de Bibliotecas da UFU (SISBI-UFU)<sup>5</sup> e agendamos um treinamento por meio do link destinado aos usuários, escolhendo o período noturno para conciliar com nossas atividades diárias de trabalho

Na primeira formação, recebemos orientações gerais sobre o uso de filtros para teses e dissertações. Saímos confiantes, mas, ao aplicar o conhecimento em casa, percebemos que diversas dúvidas permaneciam, especialmente sobre o uso de operadores booleanos e aos critérios de refinamento. Reconhecemos, então,

---

<sup>5</sup> Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia (SISBI-UFU). Disponível em: <<https://bibliotecas.ufu.br/formularios/treinamentos>>, acesso em: 07 dez. 2025.

a necessidade de aprofundar nosso entendimento para não comprometer a consistência da pesquisa.

Decidimos agendar uma nova formação, desta vez elaborando perguntas específicas a partir das dificuldades que havíamos encontrado. Esse segundo treinamento foi particularmente proveitoso: a bibliotecária explicou detalhadamente como combinar palavras-chave, aplicar filtros por ano e área do conhecimento e utilizar recursos avançados que não haviam sido abordados anteriormente. Saímos dessa formação com segurança para conduzir buscas consistentes e replicáveis.

Essa experiência nos mostrou que a metodologia não é apenas uma exigência formal da pesquisa acadêmica, mas um processo de aprendizagem contínua. Cada etapa, do agendamento à aplicação prática dos filtros, contribuiu para a construção de um referencial teórico sólido e alinhado aos objetivos do estudo. O tempo investido na formação técnica revelou-se essencial para minimizar vieses e garantir que trabalhássemos com as fontes mais relevantes e qualificadas para nossa investigação.



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora  
(2026)

### **3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TECENDO REDES DE SABERES EM TEMPOS DE CRISE SOCIOAMBIENTAL**

A presente seção tem como objetivo tecer as redes de saberes que fundamentam esta pesquisa, contextualizando a EA em um cenário de crise socioambiental e evidenciando a pluralidade de perspectivas que permeiam esse campo. Para isso, buscamos romper com visões reducionistas e adotar uma abordagem que articule a complexidade, o pensamento crítico e a pluralidade de saberes, elementos indispensáveis para a formação de uma cidadania ativa e participativa.

#### **3.1 Problematizando o olhar sobre a questão ambiental**

O meio ambiente e nossa relação com ele são fundamentais para promover o cuidado com a natureza e com os espaços que habitamos. Não se pode compreender a natureza, em seu sentido mais amplo, sem antes revisar e refletir sobre os lugares onde vivemos. Assim como preconizam os PCN's (Brasil, 2007), a EA constitui-se em um elemento essencial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de compreender a importância das questões ambientais e de agir para minimizar os impactos provocados pelo sistema produtivo e pelos modos de consumo.

Ao reconhecer a centralidade da questão ambiental desde a infância, não se trata apenas de estimular hábitos individuais mais saudáveis como alimentação equilibrada, prática de atividades ao ar livre, separação de resíduos ou cultivo do apreço pela natureza, mas de situar essas práticas em uma compreensão mais ampla das desigualdades socioambientais. No contexto das escolas públicas brasileiras, onde muitas vezes faltam infraestrutura adequada, acesso a espaços verdes e recursos pedagógicos, a Educação Ambiental precisa ultrapassar a lógica da mudança comportamental isolada.

É necessário estimular o conhecimento crítico que interrogue as causas estruturais da degradação ambiental e das injustiças sociais, possibilitando que os estudantes compreendam seu papel político e coletivo na construção de

alternativas.

Assim, mais do que formar “agentes de transformação” em sentido genérico, trata-se de constituir sujeitos ativos nas disputas por políticas e práticas capazes de sustentar um futuro efetivamente justo, inclusivo e ecologicamente responsável.

Nessa perspectiva, Reigota (1994) argumenta que o meio ambiente latino-americano impõe à Educação Ambiental o desafio de promover uma mudança profunda de mentalidade em relação a modelos de desenvolvimento historicamente pautados na acumulação econômica, no autoritarismo político, no saque aos recursos naturais, no desprezo pelas culturas de grupos minoritários e na violação dos direitos humanos. Essa abordagem desloca o foco da mera preservação ambiental para a análise das estruturas de poder e das desigualdades que sustentam a degradação socioambiental.

A preocupação pública com as questões ambientais é relativamente recente quando observada em perspectiva histórica. Embora o termo *ecologia* tenha sido cunhado em 1866 pelo biólogo Ernst Haeckel — combinando *oikos* (casa, morada) e *logos* (estudo), sua apropriação social e política demorou a acontecer. Foi apenas a partir da década de 1970 que o conceito passou a circular de forma mais ampla entre a população, tornando-se referência central para a compreensão dos problemas ambientais.

Entretanto, já na década de 1960 intensificou-se a percepção de que a humanidade avançava rumo ao esgotamento dos recursos imprescindíveis à vida, impulsionada pelo crescimento econômico acelerado, pela urbanização desordenada e pelo modelo industrial altamente predatório. Esse contexto favoreceu o surgimento e a expansão dos movimentos ambientalistas, que denunciaram a crise ecológica emergente e reivindicaram transformações estruturais.

Assim, o debate ambiental não pode ser entendido apenas como consequência de descobertas científicas, mas como resposta crítica às desigualdades produzidas por sistemas econômicos e políticos que historicamente exploram territórios, povos e ecossistemas.

Reigota (1994) ressalta o papel estratégico da escola pública brasileira na

formação de uma geração capaz de compreender e enfrentar as interdependências entre as dimensões ambiental, econômica e social, a partir de um compromisso ético e político. Sua contribuição é relevante ao evidenciar que a EA, entendida como tema transversal, não pode se reduzir à transmissão de conteúdos, mas deve criar condições para que estudantes, professores e comunidades se apropriem criticamente do conhecimento, participem ativamente da vida pública e mobilizem-se contra as formas de injustiça ambiental que afetam, de forma desigual, territórios e populações.

A Lei nº 9.795/1999, ao estabelecer a EA como componente essencial e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem a compreensão dos problemas socioambientais com a ação coletiva transformadora. Isso implica reconhecer que a crise ambiental não é apenas uma questão ecológica, mas também um produto de escolhas políticas, econômicas e culturais que perpetuam desigualdades.

Nessa perspectiva, é fundamental romper com visões reducionistas que limitam a Educação Ambiental ao ensino de hábitos individuais ou à mera transmissão de conteúdos biológicos. Como discutido na Seção 3, a EA deve ser compreendida como um campo político e ético que interroga as causas estruturais da degradação, situando as relações humanas no centro da crise e buscando a construção de uma cidadania ativa e participativa.

Contudo, a análise da produção acadêmica recente (Seção 5) revela que a efetivação dessa abordagem crítica nos anos iniciais ainda é frágil, frequentemente atravessada por práticas conservadoras e descontextualizadas que calam as dimensões sociais e históricas do fenômeno ambiental. Fortalecer essa ideia central exige, portanto, uma prática pedagógica que reconheça os sujeitos docentes e crianças como atores sociais capazes de realizar uma leitura crítica da realidade e de intervir nas disputas socioambientais contemporâneas, transformando a escola em um espaço de resistência e de produção de novos sentidos de justiça.

Nesse sentido, pensar uma epistemologia da EA em um contexto de crises sobrepostas, ambiental, social e política, exige questionar quais conhecimentos

são legitimados, quais vozes são silenciadas e de que maneira esses saberes podem fortalecer o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados. Trata-se de compreender que a luta por justiça ambiental envolve não apenas proteger ecossistemas, mas também assegurar o direito de todos a viver com dignidade, em territórios livres da exploração predatória e do racismo ambiental, construindo novas formas de relação entre sociedade e natureza baseadas na equidade e na democracia.

Para consolidar uma EA efetiva, é indispensável a criação e a implementação de políticas públicas que ultrapassem o caráter meramente normativo e se traduzam em ações concretas, articuladas e contínuas. Nesse sentido, o caso de Uberlândia, território onde habitamos e construímos nossa prática profissional, é emblemático para evidenciar, simultaneamente, as potencialidades e os complexos desafios que cercam a formulação de uma política com intenções que, se de fato implementadas, poderiam gerar impactos significativos na formação cidadã.

É preciso reconhecer que toda política pública carrega intencionalidades, explícitas ou veladas, e é resultado de disputas, negociações e correlações de forças entre diferentes atores sociais. Elas podem emergir de demandas legítimas da sociedade civil ou, em outros casos, responder prioritariamente a interesses políticos e econômicos específicos. No campo da EA, esse tensionamento é ainda mais visível, pois envolve não apenas a dimensão pedagógica, mas também a disputa pelo uso e pela gestão dos bens comuns, a definição de prioridades orçamentárias e o enfrentamento das desigualdades socioambientais.

No dia 9 de março de 2022, a cidade de Uberlândia instituiu, por meio do Decreto nº 19.642, a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) e o Sistema Municipal de Educação Ambiental (SISMEA), que passaram a vigorar imediatamente. A medida foi apresentada como um marco histórico na gestão pública local, com potencial de reorganizar a atuação socioambiental e, no campo pedagógico, representar o avanço mais significativo desde a criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999.

Uberlândia é um município brasileiro situado no interior do estado de

Minas Gerais, mais especificamente na região conhecida como Triângulo Mineiro. Segundo estimativas do IBGE para julho de 2025, sua população é de aproximadamente 761.835 habitantes. Uberlândia é a segunda cidade mais populosa de Minas Gerais, ficando atrás apenas da capital, Belo Horizonte. Além disso, é a segunda maior cidade do Triângulo Mineiro em termos de população e é frequentemente apresentada sob uma ótica de eficiência logística e progresso. No entanto, por trás dos indicadores de crescimento, a realidade urbana revela profundas contradições socioespaciais que precisam ser desveladas para evitar uma visão idealizada e acrítica do território.

A análise da configuração urbana, à luz do racismo ambiental, evidencia que o desenvolvimento da cidade não ocorre de forma justa. Segundo dados do Censo de 2022, Uberlândia registrou a existência de 24 favelas e comunidades urbanas, onde residem mais de 32.000 pessoas. Esse contingente populacional enfrenta a negação sistemática de direitos básicos, sendo que grande parte dessa população está concentrada nos complexos da Integração e do Glória (Bairro Élisson Pietro). Essas áreas, marcadas pela precariedade habitacional e pela ausência de infraestrutura verde, exemplificam como a vulnerabilidade ambiental é distribuída de forma seletiva, atingindo majoritariamente grupos historicamente marginalizados.

Essa segregação dialoga diretamente com as prioridades estabelecidas pelo Estado e a gestão do território. Embora o Plano Diretor de Uberlândia estabeleça diretrizes para o desenvolvimento sustentável, a sua aplicação muitas vezes entra em conflito com a lógica de expansão imobiliária que empurra as populações de menor renda para as periferias desprovidas de saneamento e áreas de lazer.

Nesse contexto, o Decreto nº 19.642, de 09 de março de 2022, que instituiu a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA), assume uma centralidade estratégica, mas também ambígua. Ao mesmo tempo em que a PMEa avança ao criar o Sistema Municipal de Educação Ambiental (SISMEA), ela corre o risco de se tornar uma 'política de caráter simbólico' se não enfrentar as causas estruturais da degradação nos bairros periféricos. A Educação Ambiental proposta pelo município precisa, portanto, superar o foco em mudanças de comportamento individual e articular-se à compreensão dos problemas

socioambientais como produtos de escolhas políticas e econômicas que perpetuam desigualdades.

O Decreto fundamenta-se na PNEA (Lei Federal nº 9.795/1999) e no Plano Diretor de Uberlândia (Lei Complementar nº 432/2006), definindo a PMEa como “uma proposta pedagógica voltada para a formação de cidadãos críticos quanto às questões ecológicas, incentivando a participação ativa e responsável dos educandos na solução dos problemas ambientais”. Na prática, a PMEa é operacionalizada pelo Programa Municipal de Educação Ambiental, previsto desde 2017 como atribuição do Núcleo de Educação Ambiental (NEA), e pelo SISMEA um conjunto articulado de iniciativas realizadas pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Serviços Urbanos (SMMASU), pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelo Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE).

O órgão gestor da PMEa e do SISMEA, criado pelo Decreto, reúne representantes da gestão ambiental, da educação e do saneamento básico, e tem atribuições que incluem: definir diretrizes, articular programas, monitorar ações e promover a gestão integrada da EA no município. A estrutura também prevê a obrigatoriedade de mecanismos de acompanhamento, avaliação e revisão periódica das iniciativas, bem como a inserção da EA em todos os níveis e modalidades de ensino da rede municipal, tanto no âmbito formal, quanto no não formal, estimulando o engajamento comunitário.

Embora o texto legal apresente diretrizes abrangentes e reconheça a importância da formação continuada dos professores, algumas fragilidades comprometem seu alcance efetivo. A elaboração apressada do decreto, com baixa participação de atores sociais relevantes, como educadores, movimentos ambientais, pesquisadores e comunidades diretamente afetadas, levanta questionamentos sobre a legitimidade do processo e a real capacidade de gerar transformação. Esse déficit participativo contraria princípios democráticos previstos tanto na PNEA quanto em concepções críticas de EA, que defendem a construção coletiva como base para a justiça socioambiental.

Como lembra Loureiro (2007), a essência da Educação Ambiental crítica está na problematização da realidade, de valores e de comportamentos, por meio de práticas dialógicas. No entanto, a experiência local revela obstáculos

estruturais: no NEA, problemas de gestão comprometem a valorização profissional e a continuidade das ações; no Programa Escola Água Cidadã (PEAC), persiste uma “armadilha paradigmática” que restringe a EA a práticas pontuais, desarticuladas de uma perspectiva política e emancipatória.

Diante desse cenário, o Decreto nº 19.642 não deve ser visto apenas como uma conquista formal, mas como um ponto de partida que precisa ser constantemente revisto e tensionado. É necessário questionar: a quem beneficia a configuração atual dessa política? Ela consegue enfrentar as desigualdades socioambientais presentes no município? Sua implementação amplia a capacidade da população de participar das decisões sobre o uso, a gestão e a preservação dos territórios?

A consolidação da PMEA como uma política pública depende da ampliação dos espaços de diálogo, da transparência nos processos decisórios e da inclusão ativa de múltiplas vozes, especialmente de comunidades historicamente marginalizadas. Só assim será possível transformar a EA em Uberlândia-MG em um instrumento de justiça ambiental, articulando a defesa dos bens comuns à luta por equidade social e democracia participativa.

No caso do referido município, a experiência recente demonstra que, embora a formulação de políticas municipais represente um avanço institucional, a eficácia e a legitimidade dessas medidas dependem do grau de participação social em sua construção, da coerência entre discurso e prática, e da capacidade de romper com modelos de desenvolvimento que reproduzem exclusões e injustiças ambientais. Sem esses elementos, corremos o risco de consolidar políticas de caráter simbólico, mais voltadas à construção de uma imagem de comprometimento do que à efetiva transformação das realidades socioambientais locais. Conforme salienta Layrargues (2002, p. 159) a Educação Ambiental é:

Um processo educativo eminentemente político, que visa o desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e os respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica de enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática.

Essa definição evidencia que a Educação Ambiental ultrapassa em muito a transmissão de conteúdos sobre natureza ou preservação. Trata-se de um projeto político-pedagógico que reconhece que os riscos e conflitos socioambientais não são fenômenos naturais, mas produtos de relações sociais desiguais, de estruturas de poder e de modelos econômicos que produzem vulnerabilidade. Ao convocar educandos a compreenderem criticamente as instituições e os atores envolvidos nesses processos, a EA assume sua vocação emancipatória: formar sujeitos capazes de interpretar o mundo e de atuar coletivamente para transformá-lo.

Assim, a centralidade da cidadania ativa e da participação social reafirma que a gestão ambiental democrática não se consolida por decreto, mas pela criação de espaços de disputa e de ação pública, onde novos sentidos de justiça socioambiental possam emergir. A EA crítica, portanto, não apenas interpreta os conflitos, mas habilita coletividades a enfrentá-los, constituindo-se como prática formativa indispensável em tempos de crise ecológica e política.

Isso vale para Uberlândia-MG e para qualquer outro lugar, pois os desafios ambientais estão postos a todos e, no mundo contemporâneo, tornam-se cada vez mais questões globais, interdependentes e atravessadas por conflitos estruturais que ultrapassam fronteiras. Assim, compreender e enfrentar tais desafios demanda não apenas ações locais, mas uma leitura crítica das dinâmicas planetárias que produz um mesmo conjunto de riscos e injustiças socioambientais para diferentes territórios.

### **3.2 A trajetória da Educação Ambiental**

A história da Educação Ambiental revela-se como um campo marcado por disputas conceituais, influências político-econômicas e transformações sociais. Conforme destaca Marcos Reigota (2016), sua trajetória não se constrói de forma isolada, mas como parte de um movimento mais amplo de formação humana, em diálogo com a reflexão freiriana de que todos os sujeitos, mesmo os anônimos, são protagonistas históricos (Freire, 1987). Longe de se resumir a uma sucessão linear de eventos e marcos normativos, essa história se entrelaça

com processos sociais, econômicos e culturais que moldaram seu sentido e alcance.

Os alertas ambientais ganharam força na década de 1960, impulsionados por obras como Primavera Silenciosa (Carson, 1962), que denunciou os impactos devastadores dos agrotóxicos, e pelo relatório *The Limits to Growth* (Meadows et al., 1972), produzido pelo Clube de Roma, que questionou a viabilidade de um modelo econômico baseado na exploração infinita de recursos finitos. Esse relatório não apenas apontou a necessidade de conservar recursos e conter o crescimento populacional, mas também desafiou a humanidade a repensar seus valores e objetivos.

A Conferência de Estocolmo (1972) representou o primeiro grande fórum internacional a discutir a relação entre desenvolvimento e degradação ambiental. Contudo, sua recepção foi marcada por tensões: enquanto países industrializados enfatizavam o controle da poluição, nações em desenvolvimento, como por exemplo, Brasil e Índia, argumentavam que os danos ambientais eram “o preço inevitável do progresso”. Essa lógica abriu espaço para a instalação de indústrias poluidoras em territórios com regulamentações ambientais frágeis, resultando em tragédias como a contaminação química em Cubatão (SP), o desastre de Bhopal (1984) e o acidente nuclear de Chernobyl (1986) mas também cristalizou uma divisão geopolítica sobre a responsabilidade ambiental.

Mais de meio século depois, essa dicotomia entre 'desenvolvimento a qualquer custo' e 'preservação' reaparece com novos contornos nos embates da COP 30, a ser realizada no Brasil. Se em 1972 o discurso brasileiro era de resistência ao controle ambiental em prol da industrialização, hoje o desafio da COP 30 reside em cobrar das nações desenvolvidas o financiamento climático e a reparação histórica pelas emissões acumuladas. O embate atual desloca-se da mera 'permissão para poluir' para a disputa sobre quem deve pagar a conta da transição energética e da adaptação climática.

Essa persistência de conflitos evidencia o que discutimos na Seção 3: a crise ambiental é, intrinsecamente, uma crise de valores e escolhas políticas que perpetuam desigualdades. Do ponto de vista da Educação Ambiental (EA), essa

trajetória reforça as críticas apresentadas na Seção 5 sobre a fragilidade de práticas pedagógicas que ignoram as dimensões históricas e políticas. Ao analisar as experiências narradas, percebe-se que sem compreender que os desastres de ontem (como Bhopal) e as emergências de hoje (discutidas na COP 30) possuem a mesma raiz na lógica de exploração predatória, a EA escolar corre o risco de se reduzir a um ensino de 'bons hábitos' individuais, silenciando as estruturas de poder que decidem o futuro do planeta.

Do ponto de vista educativo, Estocolmo instituiu a recomendação de inserir a EA como instrumento estratégico de enfrentamento dos problemas ambientais, formalizando sua entrada nas agendas políticas. Nos anos seguintes, organismos como a UNESCO promoveram eventos estruturantes: a Carta de Beograd (1975), que

definiu princípios básicos; a Conferência de Tbilisi (1977), que estabeleceu diretrizes internacionais; e o Congresso de Moscou (1987), marcado por debates sobre a relação entre política e ambientalismo em plena Perestroika. Paralelamente, o Relatório Brundtland (1987) consolidou o conceito de desenvolvimento sustentável, posteriormente reafirmado e expandido na Rio-92, que resultou em documentos como a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.

Entretanto, a difusão do termo Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) gerou controvérsias, sobretudo na América Latina, onde educadores críticos rejeitaram sua substituição por considerar que esvaziava a dimensão política e histórica da EA, aproximando-a de narrativas mercadológicas e de soluções superficiais, muitas vezes restritas a ações individuais, sem enfrentar as causas estruturais da crise socioambiental (Dauvergne, 2016).

No início do século XXI, agravou-se o descompasso entre o discurso e a prática. Relatórios do IPCC (2021) e do IPBES (2019) evidenciaram o avanço do aquecimento global, da perda de biodiversidade e da desertificação, reforçando perspectivas como a colapsologia (Servigne e Stevens, 2015), que encara o colapso socioambiental como inevitável e defende estratégias de adaptação e resistência.

Ao longo desse percurso, um desafio persistente tem sido diferenciar EA de ensino de ecologia. Enquanto a ecologia analisa as relações entre seres vivos e meio físico, a EA articula dimensões políticas, sociais, culturais e éticas, reconhecendo que a crise ambiental é também uma crise de valores e modelos de desenvolvimento. Essa visão demanda rigor teórico e clareza conceitual na prática pedagógica, para evitar que a EA seja reduzida a atividades pontuais ou a discursos descontextualizados.

No Brasil, a PNEA (Lei nº 9.795/1999) estabelece que a EA deve ser integrada, contínua e permanente em todas as etapas e modalidades da educação formal (Art. 10). A BNCC (BRASIL, 2017) reforça sua abordagem transversal e interdisciplinar, demandando que as escolas criem condições para práticas educativas contextualizadas, críticas e socialmente engajadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende a EA como um eixo transversal, devendo ser integrada às áreas de conhecimento desde os Anos Iniciais. A BNCC enfatiza que a formação do estudante deve contemplar valores éticos, cidadania ativa e responsabilidade socioambiental, orientando práticas pedagógicas que promovam o cuidado com a vida, a sustentabilidade e a justiça socioambiental. Entre as Competências Gerais, destacam-se a Competência 7, que propõe argumentação baseada em dados e evidências para tomada de decisões responsáveis, incluindo questões ambientais; a Competência 9, ao incentivar a empatia, o diálogo, a cooperação e o respeito às diversidades humanas e ambientais; e a Competência 10, que destaca a responsabilidade e o protagonismo na construção de sociedades sustentáveis e justas. (BRASIL, 2017, p. 9,10).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a transversalidade da Educação Ambiental aparece de forma explícita na BNCC, que orienta para que os estudantes compreendam as interações entre seres vivos, ambiente e ações humanas, analisando suas consequências sociais, culturais e ecológicas. Além disso, componentes como Ciências, Geografia e Língua Portuguesa desempenham papel central ao favorecer a leitura crítica das realidades socioambientais, o reconhecimento das desigualdades e a problematização do uso dos recursos naturais. Dessa maneira, a BNCC propõe uma abordagem de EA que ultrapassa a

dimensão estritamente ecológica e incorpora aspectos éticos, políticos e de justiça socioambiental, reforçando a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e intervir nos desafios complexos do tempo presente.

Nesse cenário, a escola se consolida como espaço estratégico para a formação de sujeitos atuantes, desde que sejam garantidos espaços de formação continuada para professores e oportunidades de trabalho colaborativo entre áreas (Jacobi, 2003; Travassos, 2001). A EA, quando vivenciada de forma interdisciplinar e vinculada a projetos e práticas concretas, fortalece o protagonismo estudantil e docente e a construção coletiva de soluções. Contudo, sua efetividade depende de superar barreiras institucionais e de resistir a tentativas de esvaziar seu sentido crítico e transformador.

Assim, a Educação Ambiental, tanto em âmbito internacional quanto nacional, revela um movimento que, embora marcado por avanços significativos, segue atravessado por disputas conceituais, epistemológicas e políticas. Preservar sua vertente crítica, vinculada à justiça socioambiental, à participação democrática e ao engajamento comunitário, torna-se essencial para que ela continue a cumprir seu papel como instrumento de transformação social diante das urgências ecológicas e civilizacionais do século XXI.

A compreensão histórica da EA, apresentada anteriormente, evidencia a pluralidade de influências, tensões e projetos que configuraram esse campo ao longo do tempo. Na sequência, busca-se analisar como essas diferentes concepções se desdobram em abordagens teóricas e práticas distintas, iluminando os modos de pensar e agir que orientam a Educação Ambiental no Brasil contemporâneo.

### **3.3 Diferentes modos de pensar a Educação Ambiental**

A compreensão crítica das questões socioambientais exige romper com visões reducionistas e adotar perspectivas que reconheçam a complexidade, o pensamento crítico e a pluralidade de saberes. Uma epistemologia da Educação Ambiental deve considerar a diversidade de conhecimentos produzidos e

incentivar uma leitura integrada das dinâmicas ambientais, situando as relações humanas no centro da compreensão das crises ecológicas e da busca por alternativas, caminhos e posicionamentos para a construção de uma cidadania ativa (Layrargues; Sato, 2004). Pensar nos cidadãos que vivem e se desenvolvem em meio à emergência climática e a tantos outros problemas ambientais urgentes é imprescindível, pois esses estudantes já vivenciam as consequências das crises e, potencialmente, podem vislumbrar soluções e criar formas de habitar um mundo em transformação. Assim, refletir sobre os aportes teóricos da EA significa também problematizar como a escola pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade ambiental e agir de maneira cidadã e transformadora.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a EA no Brasil caracteriza-se por uma significativa fragmentação e por uma ampla pluralidade de caminhos interpretativos e abordagens. Os autores reconhecem que essa diversidade é resultado das diferentes compreensões sobre a relação entre sociedade e natureza, das múltiplas influências teóricas e das distintas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo. Contudo, para fins de análise e sistematização, Layrargues e Lima (2014) propõem compreender o campo da EA por meio de macrotendências político-pedagógicas, que permitem identificar orientações mais amplas e recorrentes nas práticas e discursos educativos.

Essas macrotendências não pretendem esgotar a complexidade do campo, mas funcionam como uma chave analítica útil para reconhecer as principais perspectivas que orientam a EA no Brasil. Essa abordagem didática contribui para visualizar como determinadas correntes teóricas e práticas pedagógicas se consolidaram e disputam espaço na formação de sujeitos e na construção de políticas públicas. Os autores supracitados propõem a organização epistemológica do campo em três vertentes: a conservadora, a pragmática e a crítica.

A abordagem conservadora na EA está centrada em práticas pedagógicas voltadas para a conservação da natureza e para a adaptação das sociedades humanas aos limites impostos pelo meio ambiente. Essa perspectiva, em geral, enfatiza ações individuais, mudanças de comportamento e a preservação de recursos naturais, sem, contudo, questionar de forma mais profunda as causas estruturais das problemáticas ambientais.

Como afirmam Layrargues e Lima (2014, p. 21), “a Educação Ambiental crítica não é neutra; ela se compromete com a transformação das condições de desigualdade que sustentam a crise ambiental”. Essa perspectiva evidencia que as práticas pedagógicas devem transcender a sensibilização e promover o comprometimento político e social dos estudantes.

Trata-se de uma vertente que tende a despolitizar os debates ambientais, focando em soluções técnicas e práticas imediatistas, como o consumo consciente, a reciclagem ou o plantio de árvores. Embora essas ações sejam importantes, a abordagem conservadora é criticada por não problematizar as relações socioeconômicas e políticas que sustentam as desigualdades ambientais e que perpetuam o modelo de exploração dos recursos naturais.

Nas últimas décadas, emergem também leituras decoloniais da EA, que questionam a colonialidade da natureza e dos saberes. Segundo Silva (2020) e Pereira (2021), pensar uma EA decolonial implica reconhecer que as epistemologias eurocentradas invisibilizaram as cosmologias indígenas e afrodescendentes. Oliveira (2022) acrescenta que a Educação Ambiental crítica-decolonial é fundamental para o enfrentamento do racismo ambiental na América Latina, por articular justiça ambiental, memória e ancestralidade.

Nesse sentido, essa tendência é vista como limitada, uma vez que prioriza a manutenção da ordem vigente, sem questionar os padrões de produção e consumo que geram impactos socioambientais. Layrargues e Lima (2014) argumentam que essa visão contribui para uma compreensão superficial dos problemas ambientais, restringindo a EA a práticas de cunho moral e disciplinador, em vez de promover uma reflexão crítica e transformadora sobre as questões socioambientais.

Por sua vez, a vertente pragmática da EA, segundo Layrargues e Lima (2014), caracteriza-se por uma abordagem voltada para a busca de soluções práticas e viáveis para os problemas ambientais, com foco na gestão eficiente dos recursos naturais e na mitigação dos impactos socioambientais. Essa perspectiva reconhece a gravidade das crises ambientais, mas propõe estratégias adaptativas e gerenciais, geralmente articuladas a políticas públicas, programas institucionais e iniciativas de desenvolvimento sustentável.

A vertente pragmática valoriza o diálogo entre diferentes atores sociais,

como governos, empresas, organizações não governamentais e comunidades, e aposta na educação para promover a participação social e a corresponsabilidade na gestão ambiental. Contudo, essa tendência tende a priorizar ações de caráter técnico- operacional, muitas vezes orientadas por critérios econômicos e de viabilidade imediata, o que pode limitar a compreensão crítica das raízes profundas das problemáticas ambientais.

A defesa da reciclagem de resíduos talvez seja um exemplo contundente dessa vertente. Embora contribua para a implementação de práticas educativas e políticas de gestão ambiental, essa abordagem é criticada por, em certos contextos, não questionar suficientemente as lógicas de mercado e os padrões de desenvolvimento que geram desigualdades e degradação ambiental. Assim, ainda que busque a construção de consensos e soluções negociadas, pode acabar reforçando adaptações pontuais ao invés de promover transformações estruturais necessárias para enfrentar as causas sistêmicas das crises ambientais.

Já a vertente crítica da EA, conforme discutido por Layrargues e Lima (2014), propõe uma abordagem reflexiva e politizada, centrada na análise das causas estruturais da crise socioambiental. Essa perspectiva entende que os problemas ambientais estão intrinsecamente ligados às desigualdades sociais, às relações de poder e às dinâmicas econômicas e políticas que moldam as formas de exploração dos recursos naturais e a organização das sociedades. Diferente das abordagens conservadora e pragmática, a vertente crítica busca ir além das soluções pontuais ou adaptativas, propondo o questionamento sobre as estruturas socioeconômicas responsáveis pela degradação ambiental.

Trata-se de uma perspectiva que valoriza a formação de sujeitos críticos e politicamente ativos, capazes de questionar modelos de desenvolvimento predatórios, práticas capitalistas de exploração e lógicas de consumo insustentáveis. Essa vertente defende uma EA que estimule o debate, a problematização e a participação social, promovendo a reflexão sobre a necessidade de mudanças profundas nas relações entre sociedade e natureza.

Além disso, reconhece a importância de valorizar saberes diversos, incluindo conhecimentos tradicionais e populares, e de estimular a construção coletiva de alternativas, baseadas em princípios de justiça socioambiental e equidade. Assim, o enfrentamento dos desafios ambientais contemporâneos não pode se

dar apenas por meio de práticas individuais, mas, sobretudo, pela compreensão das inter-relações entre economia, política, cultura e meio ambiente, e pela busca de soluções coletivas e emancipadoras.

Neste painel, é possível vislumbrar que a EA se configura como um campo político e permeado por debates acirrados. Trata-se de um espaço de múltiplas propostas, embates e dilemas, no qual diferentes perspectivas teóricas e práticas disputam sentidos e estratégias para enfrentar as complexas questões socioambientais contemporâneas (Loureiro, 2004, Jacobi 2005, Carvalho 2012).

São muitas as defesas e contra defesas que se articulam em torno das concepções sobre o que é, para que serve e como deve ser conduzida a Educação Ambiental. Quando refletimos sobre as práticas pedagógicas no âmbito da EA, observamos uma verdadeira proliferação de propostas e disputas. Diferentes caminhos se desenham, ao lado de muitos descaminhos, revelando a complexidade e, por vezes, a fragmentação das abordagens educativas.

Como tão bem assinalou Carlos Walter Porto-Gonçalves (2002, p. 23), trata-se de um campo em que “os caminhos e descaminhos se entrecruzam”, exigindo constante vigilância epistemológica e política para evitar reducionismos e simplificações. Portanto, pensar a EA requer reconhecer esse cenário de tensão e disputa, em que práticas pedagógicas podem tanto reforçar discursos hegemônicos e conservadores quanto abrir possibilidades para uma formação crítica, emancipatória e transformadora.

Nesse contexto, a análise das tendências político-pedagógicas torna-se fundamental para compreender os sentidos atribuídos às práticas educativas e as implicações que delas decorrem para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com as urgências socioambientais do nosso tempo, bem como para a qualificação da formação docente. Como afirma Krenak (2019, p. 25), “a ideia de humanidade desvinculada da natureza é uma ficção conveniente”. Essa provocação nos convoca a reposicionar a escola como espaço de reconstrução dos vínculos entre seres humanos e planeta, tensionando a lógica da colonialidade da natureza que dissocia, hierarquiza e instrumentaliza a vida.

Desse modo, discutir a Educação Ambiental nos anos iniciais exige reconhecer que as crianças não são apenas destinatárias de conteúdos, mas potenciais protagonistas na reinvenção das formas de habitar, significar e cuidar

do mundo. É nessa perspectiva que a EA se firma como campo político-pedagógico capaz de fomentar novas sensibilidades, ampliar repertórios críticos e inspirar práticas coletivas orientadas para a justiça socioambiental.

### **3.4 A Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**

Construir e vivenciar a EA com estudantes dos anos iniciais do EF I é uma experiência duplamente enriquecedora e desafiadora. É enriquecedora para as crianças, que começam a desenvolver o pensamento socioambiental desde cedo, e desafiadora para os professores, que precisam adotar metodologias alinhadas ao desenvolvimento infantil.

O Ensino Fundamental<sup>6</sup>, conforme a legislação educacional brasileira, constitui a etapa mais extensa da Educação Básica, com duração de nove anos, e sua organização está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Destina-se a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, sendo obrigatório e gratuito.

Estrutura-se em dois ciclos: os Anos Iniciais (1º ao 5º ano), voltados a estudantes de 6 a 10 anos, e os Anos Finais (6º ao 9º ano), destinados a estudantes de 11 a 14 anos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), essa etapa tem como finalidade assegurar a formação integral dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, interpretação e participação crítica na vida social, de modo a ampliar sua compreensão do mundo e seu engajamento cidadão.

Nesse contexto, a implementação da EA nos anos iniciais do EF I é fundamental e precisa ser contínua e contextualizada. A EA não pode ser vista como um conjunto de ações isoladas; ela deve estar integrada ao currículo escolar, às vivências das crianças e à realidade socioambiental que as cerca. Essa abordagem garante que a EA seja significativa e, de fato, transformadora.

---

<sup>6</sup> A maior parte dos alunos da educação básica se concentra no ensino fundamental – 26 milhões de matrículas. Ao todo, 120,9 mil escolas (67,5%) ofertam alguma das suas etapas: 103,1 mil atendem alunos nos anos iniciais (1º ao 5º) e 61,7 mil cobrem os anos finais (6º a 9º). (Censo Escolar, 2024). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024> Acesso em: 12 dez. 2025.

Contudo, a execução dessa tarefa não é simples. A implementação de propostas significativas enfrenta diversos desafios, especialmente nas escolas públicas, que atendem à maioria das crianças no Brasil. Conforme Lima e Torres (2021), esses desafios se intensificam:

Os diagnósticos e as análises sobre a EA escolar, ao longo das últimas décadas, convergem em torno de limites como a rigidez curricular; a precária formação dos professores; o exercício de uma interdisciplinaridade incipiente; uma prática pedagógica conteudista e pouco dialógica; uma abordagem biologicista e comportamentalista dos problemas ambientais; a escassa incorporação das dimensões políticas e éticas do fenômeno ambiental; a descontinuidade dos projetos escolares e a distância das comunidades do entorno, dos problemas locais e dos conflitos socioambientais (Lima e Torres, 2010, p. 10).

A citação acima aponta para um conjunto de desafios persistentes na implementação da Educação Ambiental no ambiente escolar. Ela ressalta que, apesar dos anos de discussão e tentativas, a EA ainda enfrenta obstáculos significativos que impedem sua plena efetividade.

Um dos pontos fundamentais levantados é a rigidez curricular, que muitas vezes não permite a flexibilidade necessária para integrar a EA de forma transversal e contextualizada. Isso se soma à precária formação dos professores, que pode resultar em uma insegurança ou falta de repertório para abordar temas complexos e multidisciplinares como os ambientais.

A citação também destaca a interdisciplinaridade incipiente e uma prática pedagógica conteudista e pouco dialógica. Isso sugere que a EA frequentemente se restringe à transmissão de informações, sem promover a reflexão crítica, o debate e a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Quando a abordagem é predominantemente biologicista e comportamentalista, ela falha em incorporar as dimensões políticas e éticas do fenômeno ambiental, que são essenciais para compreender as causas e as complexidades dos problemas socioambientais.

A descontinuidade dos projetos escolares e a distância das comunidades do entorno, dos problemas locais e dos conflitos socioambientais revelam que a EA, muitas vezes, se descola da realidade vivida pelos alunos e pela comunidade. Para que a Educação Ambiental seja verdadeiramente

transformadora, ela precisa estar enraizada nos contextos locais e abordar os desafios reais que afetam as pessoas e o meio ambiente.

Por fim, a falta de infraestrutura adequada, a carência de materiais didáticos específicos, a superlotação das salas de aula, a sobrecarga docente e a ausência de uma formação continuada que contemple a EA de maneira crítica e interdisciplinar são alguns dos entraves que dificultam a implementação de práticas pedagógicas significativas. O contexto de precarização da educação pública, que impõe desafios estruturais aos docentes e limita o desenvolvimento de projetos contínuos e contextualizados é um fator limitador do alcance da EA na formação das crianças.

Assim, embora frequentemente apresentada como um processo fundamental para a formação de cidadãos críticos em relação ao meio ambiente sua implementação no contexto educacional enfrenta desafios estruturais que limitam seu potencial formativo.

Segundo Dias (2004), a EA não deve se restringir à transmissão de conhecimentos sobre ecologia, mas sim promover mudanças profundas nos valores e comportamentos no âmbito social. No entanto, essa perspectiva, quando tratada de forma despolitizada, corre o risco de reforçar abordagens individualistas e reducionistas, que não questionam as causas estruturais da crise ambiental.

A EA possui um caráter contínuo e interdisciplinar, podendo ser integrada a todas as disciplinas sem impor limites aos estudantes. Entretanto, ao mesmo tempo em que afirma sua importância, observa-se que sua prática nas escolas frequentemente se reduz a atividades pontuais e desconectadas do currículo, sem um comprometimento com a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação socioambiental. Ainda que, por si só, a EA não seja capaz de solucionar os complexos desafios ambientais globais, sua relevância reside na possibilidade de fomentar um pensamento crítico que questione as relações de poder, os impactos do modelo econômico vigente e as injustiças socioambientais que perpetuam a crise ecológica. Diante de um cenário global marcado por crises ambientais cada vez mais intensas, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e poluição, torna-se urgente que a EA vá além de um trabalho superficial. No Brasil, a Lei nº 9.795/1999, que institui a

PNEA, estabelece sua obrigatoriedade e reforça seu caráter transversal e interdisciplinar em todos os níveis de ensino. Segundo o artigo 1º da referida lei:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Brasil, 1999).

Por sua vez, Sauv  (2005) defende que a EA deve ser compreendida como uma educa o para a cidadania, estimulando a reflexão crítica e a a o transformadora diante das injustiças socioambientais. No entanto, a EA muitas vezes é reduzida a práticas conservacionistas e comportamentais, que culpabilizam os indivíduos sem questionar as grandes estruturas que sustentam a degrada o ambiental. Para que a EA cumpra seu papel,   imprescindível que ela seja tratada como um instrumento político e pedagógico de enfrentamento às desigualdades, promovendo uma abordagem crítica e comprometida com a justiça socioambiental. Assim, como construir projetos ambientais nas escolas que realmente avancem para uma abordagem crítica e que promovam uma compreensão mais ampla das questões socioambientais? Esse é um dos desafios mais urgentes para os professores.

Desenvolver a EA com crianças dos anos iniciais do EF I é um desafio pedagógico que exige reflexões profundas sobre a abordagem adotada. A questão central reside em como articular uma EA crítica, que v  além das perspectivas conservadora e pragmática, frequentemente presentes nas práticas escolares. Enquanto a primeira enfatiza o amor à natureza sem problematizar as rela es socioambientais e as desigualdades estruturais, a segunda tende a reduzir a EA a solu es de mercado, como a reciclagem e o consumo sustentável, sem questionar os sistemas produtivos e econômicos que perpetuam e aumentam a crise ambiental.

Para evitar que a EA nos anos iniciais do EF I se limite a a es pontuais ou a práticas despolitizadas, é essencial adotar estratégias que integrem a reflexão sobre as dimensões sociais, políticas e econômicas da crise ambiental. Isso significa que a EA não deve ser apresentada apenas como um conjunto de boas práticas individuais, mas como um campo de conhecimento que permite às

crianças compreenderem a relação entre meio ambiente, desigualdade e justiça social.

Atividades lúdicas e interativas podem ser aliadas fundamentais para abordar temas como acesso desigual aos recursos naturais, impacto das grandes indústrias e os efeitos das mudanças climáticas, por exemplo, sempre respeitando a faixa etária dos estudantes. Histórias, jogos, atividades sensoriais, filmes, diferentes textos e produções midiáticas e projetos interdisciplinares podem ser utilizados para estimular a curiosidade e, ao mesmo tempo, promover uma visão crítica sobre o mundo.

Além disso, a escola pode se tornar um espaço de experimentação e vivência de práticas socioambientais que não apenas reproduzam discursos, mas que envolvam as crianças na construção de alternativas concretas. Um exemplo disso é a criação de hortas escolares ou pequenos jardins que podem ensinar sobre cultivo, mas que também gerem debates sobre o uso da terra, a segurança alimentar e o impacto do agronegócio. Da mesma forma, projetos de coleta de resíduos podem ser pensados para questionar a produção e o consumo desenfreados, indo além da reciclagem como única solução e questionando o papel das grandes empresas poluidoras. Dessa maneira, os professores podem estruturar práticas que estimulem a criticidade, sempre considerando a realidade e a capacidade cognitiva das crianças, mas sem subestimar sua capacidade de compreender o mundo de forma ativa.

A organização do espaço escolar é uma condição fundamental para o desenvolvimento efetivo da EA na escola. O espaço ensina, comunica valores e influencia diretamente a relação das crianças com o meio ambiente. Para que a EA seja significativa, é fundamental que o ambiente escolar seja acolhedor, estimulante e integrado à natureza, possibilitando experiências concretas que despertem o senso de pertencimento e de cuidado com o mundo.

Quando as crianças têm oportunidades de participar da criação e da manutenção de ambientes vivos na escola, como hortas, canteiros, jardins ou murais produzidos coletivamente, emergem dinâmicas que aproximam a experiência escolar da relação direta com a natureza e com a autoria infantil. Esses espaços, ao articularem sensorialidade, estética e participação, tendem a favorecer processos de aprendizagem que ampliam a compreensão das

questões socioambientais e estimulam formas mais complexas de pensamento crítico.

Por outro lado, a presença de ambientes escolares áridos, marcados pelo excesso de concreto, pela ausência de elementos naturais e pela escassez de produções criativas das crianças, pode sinalizar concepções pedagógicas que pouco dialogam com práticas de Educação Ambiental mais integradas e significativas. Assim, a configuração do espaço escolar torna-se um indicador relevante das intencionalidades educativas e do modo como a instituição compreende seu compromisso com a formação ambiental das crianças.

A transformação do espaço escolar em um ambiente vivo e participativo não é apenas uma questão estética, mas um aspecto central para consolidar uma Educação Ambiental crítica. Um espaço que valoriza a arte, a biodiversidade e a participação coletiva podem fortalecer a experiência educativa e contribuir para que crianças e toda a comunidade escolar se envolvam ativamente em processos de aprendizagem ambiental transformadores.

Portanto, para desenvolver uma EA crítica nos Anos Iniciais, é necessário romper com abordagens que naturalizam os problemas ambientais e oferecer às crianças a oportunidade de compreenderem o meio ambiente como um campo de disputa e transformação social. Isso exige que os professores estejam preparados para problematizar os conteúdos ambientais e evitar simplificações, contribuindo para a formação de cidadãos que, desde a infância, percebam-se como agentes de mudança. Esse é o grande desafio da EA na escola: ser um espaço de formação emancipatória que não apenas ensine a cuidar/amar a natureza, mas que revele as relações de poder que estruturam a crise ambiental e social em que vivemos.

A formação de professores e a participação da comunidade escolar são fatores essenciais para o desenvolvimento efetivo da EA com as crianças. No entanto, um dos principais obstáculos nesse processo é a falta de formação específica dos docentes para abordar questões ambientais de forma crítica e integrada ao currículo escolar. Como aponta Jacobi (2005), muitos educadores não possuem conhecimentos aprofundados sobre as questões ambientais, tampouco sabem como incorporá-las em suas práticas pedagógicas de maneira transversal e significativa. Essa questão resulta, muitas vezes, em abordagens superficiais

ou reducionistas da EA, limitadas a ações pontuais e descontextualizadas. Para superar esse desafio, é fundamental investir na formação continuada dos professores, proporcionando cursos, oficinas e espaços de troca que articulem aspectos teóricos e práticos da EA, incentivando experimentações pedagógicas que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes.

Por sua vez, a escassez de recursos materiais e financeiros nas escolas públicas representa um dos principais entraves para a implementação efetiva da EA. A ausência de materiais didáticos específicos, a precariedade da infraestrutura e a falta de investimento comprometem a realização de projetos. Essa realidade não pode ser naturalizada, pois reflete um cenário de desigualdade educacional que impede a construção de uma EA significativa e articulada com os desafios socioambientais contemporâneos.

Diante desse contexto, torna-se essencial mobilizar esforços para enfrentar essas dificuldades, exigindo não apenas investimento estatal, mas também a construção de parcerias estratégicas com universidades, organizações da sociedade civil e demais atores comprometidos com a democratização do conhecimento ambiental. No entanto, é fundamental que tais parcerias não reforcem uma perspectiva mercadológica da EA, reduzindo-a a práticas pontuais ou campanhas superficiais. Ao contrário, é preciso que essas articulações estejam alinhadas a uma visão crítica e emancipatória.

Assim, a luta pela efetivação da EA nas escolas públicas deve ir além da reivindicação por infraestrutura e materiais; ela precisa envolver um debate mais amplo sobre políticas educacionais, financiamento público e o papel da escola na formação de cidadãos críticos e engajados na transformação socioambiental.

Outro aspecto crucial para o fortalecimento da EA na escola é a participação ativa da comunidade escolar e das famílias. Envolver os pais e a comunidade nas ações ambientais amplia o impacto das iniciativas e favorece a construção de processos que ultrapassam os muros da escola. A EA, nesse sentido, deve ser vista como um instrumento de mobilização social. Para que isso aconteça, é necessário que as escolas incentivem o diálogo com a comunidade, promovendo eventos, rodas de conversa e projetos que estimulem a ação coletiva. Essa interação entre escola e comunidade fortalece o papel da EA como um vetor de transformação social, contribuindo para a construção de

uma sociedade mais crítica e comprometida com a justiça socioambiental.

A escola é, simultaneamente, espaço de contradições e de possibilidades. Frente ao colapso ambiental, o papel dos educadores torna-se ainda mais desafiador: é preciso formar sujeitos que pensem criticamente o mundo e atuem na transformação de suas realidades. A EA, nesse sentido, ultrapassa os limites da disciplina e se configura como prática ética, estética e política, comprometida com a sustentabilidade da vida e com a justiça social.

Os professores, como mediadores desse processo, são chamados a reinventar suas práticas, transformando o cotidiano escolar em um laboratório de experiências sustentáveis. As crianças, por sua vez, não são meras receptoras de informações, mas participantes ativas na construção de sentidos sobre o meio ambiente. O diálogo, a escuta e a cooperação entre docentes e discentes tornam-se, assim, elementos centrais de uma pedagogia do cuidado e da esperança.

### 3.5 Educadores e estudantes frente ao colapso ambiental



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026)

*Há quem diga que nós, jovens, somos a esperança. Que vamos salvar o mundo. Mas não é verdade, não o faremos. Não há tempo para esperar que a gente cresça. Precisamos de agir imediatamente diante da crise climática.*  
(Thunberg, 2019, p. 69)

*Por todos os lugares podemos ver jovens se sentindo expulsos do mundo. Deveríamos prestar mais atenção à campanha da Greta Thunberg na Europa, que instiga os jovens contra o mundo adulto, dizendo que eles não vão às aulas naquela semana, pois, afinal, a escola não tem tanta importância assim. Deveríamos olhar bem para esse gesto, ouvir a voz dessa criança que ainda não desistiu do mundo e que é capaz de propor outra narrativa para ele, pois a que tivemos até agora precisa ser questionada. A escolha de um outro mundo pode ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças e jovens, não pelos adultos. A geração da Greta literalmente acusa os adultos de serem ladrões de futuro. Tem acusação mais terrível do que essa?*  
(Krenak, 2022, p. 57)

Colapso ambiental, emergência climática, ecocídio, pontos de não retorno, são muitos os termos que escancaram a gravidade da crise ambiental que se

desenrola no século XXI. Essas expressões não são meras abstrações acadêmicas ou retóricas alarmistas; ao contrário, elas sintetizam um conjunto de interpretações e diagnósticos que denunciam, de forma contundente, os impactos destrutivos do modelo econômico dominante. Cada um desses conceitos revela uma somatória de movimentos interpretativos que desafiam a noção tradicional de desenvolvimento sustentável, expondo suas contradições e seus limites. Ao invés de representar um equilíbrio possível entre progresso econômico e conservação ambiental, o desenvolvimento sustentável tem sido utilizado, muitas vezes, como um discurso legitimador para a continuidade da exploração desenfreada dos recursos naturais, disfarçando a magnitude da crise socioambiental.

O conceito de pontos de não retorno, por exemplo, alerta para a irreversibilidade de certos processos de degradação ambiental, como o derretimento das calotas polares, a acidificação dos oceanos e o esgotamento da biodiversidade. Esses fenômenos não são meros "efeitos colaterais" do crescimento econômico, mas sim sintomas de um sistema que ultrapassou os limites biofísicos do planeta. O capitalismo, impulsionado por uma lógica extrativista e acumulativa, está cruzando a linha de chegada da sua própria inviabilidade ecológica. O ecocídio, termo que expressa a destruição deliberada e sistemática dos ecossistemas, não é um evento isolado ou resultado de desastres naturais esporádicos, mas uma engrenagem da economia global. O planeta Terra está sendo transformado em um espaço cada vez mais hostil para a vida, não por uma fatalidade natural, mas como consequência direta de decisões políticas e econômicas que priorizam o mercado e o crescimento econômico em detrimento do bem-estar coletivo.

Nesse contexto, o bem-estar coletivo deve ser compreendido para além da lógica antropocêntrica e mercadológica que orienta o capitalismo global. Como destaca Silva (2020), uma educação ambiental de base decolonial propõe "reconstruir as relações entre seres humanos e natureza a partir de valores de reciprocidade, solidariedade e justiça ecológica", superando a visão instrumental da natureza como recurso econômico. Nessa mesma perspectiva, Pereira (2021) argumenta que o bem-estar coletivo precisa ser repensado a partir de um biocentrismo decolonial, que reconhece "a interdependência entre todas as formas

de vida e a necessidade de restaurar o equilíbrio ecológico como condição de existência digna para todos os seres” (p.165). Já Oliveira (2022) reforça que o enfrentamento do racismo ambiental é parte essencial desse processo, uma vez que a degradação ambiental atinge de forma desigual as populações racializadas e periféricas. Assim, o bem-estar coletivo, à luz da decolonialidade, não se limita ao bem-estar humano, mas implica a construção de modos de vida sustentáveis, plurais e justos, capazes de interromper o ciclo ecocida produzido pelo sistema econômico dominante.

Diante desse cenário, não se mostra prudente continuar ignorando o fato de que a crise ambiental não são ameaças futuras, mas uma realidade presente. A crise ambiental do século XXI não se resume a eventos climáticos extremos ou à degradação da natureza; ela é, antes de tudo, uma crise civilizatória, que questiona os fundamentos do modelo de produção e consumo que sustentam o capitalismo global. O futuro do planeta não será definido apenas por inovações tecnológicas ou por ajustes no mercado, mas pela capacidade de reimaginar um modo de vida que respeite os limites da Terra e as múltiplas formas de existência que nela habitam.

As palavras de Greta Thunberg (2019), mostradas na epígrafe, carregam um tom alarmista e estão fortemente ligadas à visão do colapso ambiental, denunciando a inação dos líderes globais diante da emergência climática. Sua trajetória chama atenção não apenas pelo conteúdo de suas falas, mas também pelo fato de que ela precisou sair do espaço escolar para construir uma forma de protesto legítima e engajada em defesa da pauta ambiental. Essa situação parece, à primeira vista, contraditória. Afinal, a escola não deveria ser um espaço de questionamento, luta e protesto? Por que, então, uma jovem precisou abandonar temporariamente a sala de aula para que sua voz fosse ouvida?

Essa reflexão pode levar os educadores a repensarem o papel da EA na escola e a forma como ela é trabalhada com as crianças. A escola, como sabemos, não lida bem com o pensamento insubordinado e de protesto. A escola também parece não lidar bem com o protagonismo infantil, constituindo-se como um espaço de construção de resistência, de reflexão sobre as desigualdades de incentivo à participação política desde a infância.

O caso de Greta Thunberg (2019) evidencia que, muitas vezes, o próprio

sistema educacional falha em proporcionar um lugar onde as crianças e os jovens possam expressar suas inquietações e agir diante dos desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, cabe aos educadores questionarem: estamos formando estudantes que apenas repetem discursos sobre sustentabilidade ou estamos incentivando sujeitos que compreendem os conflitos ambientais e se sentem capazes para agir?

Talvez seja importante para o desenvolvimento da EA nos anos iniciais recuperar o conceito de criança como sujeito histórico e de direitos, ativo, socialmente situada, produtora de culturas que emergem dos processos de interação com seus pares e com a cultura do meio no qual está inserida.

Para o desenvolvimento da EA nos anos iniciais do EF I, é fundamental recuperar a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, ativo e socialmente situado. A criança não é apenas receptora de conhecimentos, mas produtora de culturas e saberes que emergem de suas interações com seus pares e com o meio sociocultural em que está inserida.

As crianças são agentes ativos na construção da sociedade, participando ativamente por meio da interação e da comunicação com seus pares, com os adultos e com o meio em que estão inseridas (Sarmiento, 2005; Qvortrup, 2011). Ao expressarem suas percepções sobre a natureza e as questões socioambientais, elas não apenas aprendem, mas também influenciam suas famílias e comunidades, muitas vezes sendo catalisadoras de mudanças de costumes e reflexões críticas dentro de seus lares.

Para que seu protagonismo seja efetivamente reconhecido, é essencial que os educadores superem a visão tradicional da infância como uma fase meramente receptiva e passem a enxergar as crianças como sujeitos históricos, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade à sua volta. Dessa forma, a EA na escola pode extrapolar os limites da sala de aula, promovendo impactos concretos na sociedade por meio da voz e das ações das crianças, que, ao levar o que aprendem para seus familiares e comunidades, contribuem para a construção de um olhar mais crítico sobre a crise ambiental.

A EA nos anos iniciais do EF I não pode ser reduzida a um conjunto de conteúdos isolados ou a práticas pontuais e descontextualizadas. Ela deve ser

concebida como uma abordagem pedagógica transformadora, que fomente o debate crítico, o enfrentamento das injustiças socioambientais. Nesse processo, as crianças não são meras receptoras de informações, mas sujeitos ativos, capazes de participar de forma significativa na construção de uma visão mais crítica e fecunda sobre os desafios contemporâneos. Para que isso aconteça, é essencial que docentes, gestores e toda a comunidade escolar estejam abertos a reconhecer e fomentar o protagonismo infantil nas questões ambientais. Essa tarefa, sem dúvida, é desafiadora, mas também imprescindível.

Diante desse cenário, é fundamental pensar em estratégias que superem as barreiras estruturais e epistemológicas que limitam a EA nas escolas, garantindo que ela seja desenvolvida de maneira contínua e significativa. Isso implica investir na formação docente, promovendo um olhar interdisciplinar e problematizador sobre as questões ambientais, bem como incentivar a participação ativa da comunidade escolar, fortalecendo a relação entre escola, território e sociedade. Assim será possível formar crianças que não apenas compreendam os problemas ambientais, mas que também se percebam como agentes de mudança, capazes de influenciar suas famílias, comunidades e o mundo ao seu redor.

Ao longo desta discussão, destacamos como a EA pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e comprometidos com a justiça socioambiental. Desde a infância, é essencial que as práticas pedagógicas favoreçam a construção coletiva do conhecimento e estimulem a problematização das relações entre sociedade e meio ambiente. O agravamento da crise ecológica e os desafios globais que se impõem exigem uma agenda educacional crítica. É nesse contexto que docentes e crianças devem atuar juntos, enfrentando as complexidades do mundo contemporâneo com reflexão, ação e, sobretudo, esperança.

Por mais adverso que o cenário pareça, educar é, acima de tudo, um ato de esperar, como nos lembra Freire (2021). A beleza da educação está exatamente nessa capacidade de analisar o mundo em sua complexidade e, ao mesmo tempo, formar sujeitos capazes de transformá-lo. A EA nos anos iniciais do EF I não é apenas um compromisso pedagógico, mas um caminho essencial para construir um futuro mais justo, onde as crianças sejam protagonistas na

defesa da vida.

A EA assume um papel transformador ao promover uma ruptura com a lógica eurocêntrica e mercadológica que historicamente separou o ser humano da natureza. Como afirmam Silva (2020) e Pereira (2021), educar ambientalmente é também educar para a libertação, um movimento que resgata saberes ancestrais, valoriza a diversidade cultural e reconhece a natureza como sujeito de direitos. Nos espaços escolares, essa abordagem se traduz em práticas que estimulam a sensibilidade ecológica, a empatia e o senso de responsabilidade coletiva, fortalecendo a consciência de que o bem-estar humano depende do equilíbrio e do respeito entre todas as formas de vida.

Assim, a Educação Ambiental de base crítica e decolonial, tal como propõe Oliveira (2022), constitui um importante instrumento de resistência e reexistência diante da crise civilizatória contemporânea. Ao incorporar valores de solidariedade, justiça socioambiental e cooperação, essa perspectiva possibilita que as novas gerações compreendam a urgência de transformar as condições que sustentam as desigualdades socioambientais e de reconstruir um vínculo ético com o planeta. Educar, nesse horizonte, configura-se como prática política e afetiva, capaz de produzir esperanças concretas em meio ao colapso ecológico e de anunciar outras formas de existência mais conscientes, solidárias e comprometidas com a continuidade da vida em todas as suas dimensões.

Em síntese, as discussões apresentadas evidenciam que a EA, quando situada em sua dimensão histórica, política e decolonial, convoca educadores e gestores a revisar concepções e práticas pedagógicas. A abordagem crítica, articulada à perspectiva decolonial e à compreensão da “colonialidade da natureza”, desloca a EA de um enfoque meramente conservacionista e a posiciona como prática que interroga estruturas, produz consciência e fomenta processos de reexistência.

Diante dessas reflexões, o capítulo seguinte dedica-se ao mapeamento da produção acadêmica recente, com o objetivo de compreender de que maneira as pesquisas nacionais têm abordado o trabalho docente e suas práticas no campo da Educação Ambiental, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora  
(2026)

#### **4. O CORPUS DA PESQUISA: PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (2020–2025)**

Esta seção tem como finalidade mapear a produção acadêmica brasileira, particularmente teses e dissertações publicadas entre 2020 e 2025, que tratam da Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no trabalho docente. Para atingir esse propósito, a seção encontra-se organizada de modo a explicitar, passo a passo, o percurso metodológico adotado na pesquisa bibliográfica, apresentando os critérios de busca, seleção e análise do material consultado.

##### **4.1 O levantamento das produções acadêmicas analisadas**

Realizamos nesta pesquisa um levantamento sistemático de estudos sobre a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na atuação docente. Para isso, conduzimos uma revisão integrativa da literatura disponível na Base de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o período de 2020 a 2025.

A pesquisa de revisão integrativa exigiu a definição prévia de critérios de inclusão e exclusão, de modo a orientar a seleção documental e garantir que os estudos analisados estivessem, de fato, alinhados ao foco e aos objetivos da investigação. Assim, a revisão não se limitou a reunir produções já existentes, mas estabeleceu parâmetros que geraram a consistência e a relevância do processo de análise.

A partir da definição dos objetivos da pesquisa, estabelecemos critérios para orientar o processo de seleção, os quais contemplaram aspectos como período de publicação, idioma, área de concentração, forma de acesso e pertinência temática. Essa sistematização foi essencial para filtrar estudos que dialogam com as perguntas de pesquisa, garantindo maior consistência às análises.

Foram incluídas na revisão integrativa apenas as produções que atendessem simultaneamente aos seguintes critérios:

- a. Tipo de documento: Teses de doutorado ou dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros reconhecidos pela CAPES.
- b. Período: Trabalhos publicados entre janeiro de 2020 e fevereiro de 2025.
- c. Tema central: Estudos cujo objeto principal envolva Educação Ambiental no contexto escolar.
- d. Nível de ensino: Pesquisas focalizadas exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).
- e. Abordagem sobre trabalho docente: Produções que discutam saberes, práticas pedagógicas, formação, desafios ou concepções de professores relacionados à EA.
- f. Disponibilidade: Textos completos disponíveis online para download integral.
- g. Idioma: Escritos em português.

Foram excluídas da revisão integrativa todas as produções que se enquadrassem em um ou mais dos seguintes critérios:

- a. Tipo diverso de produção: Artigos, relatos de experiência, capítulos de livros, TCCs, monografias, resenhas ou documentos institucionais que não configurem teses ou dissertações.
- b. Ano de publicação fora do recorte temporal (anterior a 2020 ou posterior a fevereiro de 2025).
- c. Nível de ensino distinto: Pesquisas centradas na Educação Infantil, anos finais do EF, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior ou Educação Não Formal.
- d. Ausência de foco na EA: Trabalhos que abordam meio ambiente apenas de forma periférica, sem constituir eixo analítico central.
- e. Ausência de foco docente: Pesquisas que tratem de EA sem discutir o trabalho do professor, suas práticas, saberes ou processos formativos.
- f. Indisponibilidade do texto completo: Trabalhos restritos, inacessíveis ou com arquivos corrompidos.
- g. Redundância: Produções duplicadas nas bases pesquisadas.
- h. Desalinhamento teórico-metodológico: Trabalhos cujo escopo, objetivos ou abordagem não se relacionem de forma suficiente com a problemática desta pesquisa.

Assim, os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos asseguraram que a revisão integrativa realizada fosse ancorada em parâmetros que possibilitaram a sistematização crítica da produção acadêmica recente sobre EA nos anos iniciais do EF I, com especial atenção à prática docente. Destacamos que as exclusões e inclusões foram realizadas, em um primeiro momento, a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. Esse procedimento demandou uma leitura atenta e criteriosa, a fim de assegurar que apenas os estudos efetivamente alinhados aos objetivos da pesquisa fossem incluídos. Em casos de dúvida quanto à pertinência do trabalho, foi necessária a leitura parcial ou integral do texto, de modo a confirmar sua adequação aos critérios estabelecidos. Tal processo buscou garantir fidedignidade na seleção

documental, fundamentos indispensáveis para a consistência de uma revisão integrativa.

A pesquisa bibliográfica foi orientada por diferentes combinações dos descritores “educação ambiental”, “anos iniciais”, “prática pedagógica”, “formação docente” e “temas ambientais”. A coleta e seleção do material concentraram-se em áreas de conhecimento relacionadas à Educação, ao Ensino, ao Ensino de Ciências e ao Ensino de Ciências Ambientais. Esse procedimento permitiu identificar produções alinhadas ao foco da investigação e reunir o corpus para análise.

Ao término do processo, foram examinados 216 trabalhos, com a seleção final de 17 produções, 15 dissertações e 2 teses, submetidas à leitura e análise aprofundada. Esse percurso metodológico possibilitou sistematizar o conhecimento existente sobre EA nos anos iniciais do EF I, evidenciando lacunas, recorrências e tendências que sustentam a discussão e a interpretação dos resultados desta pesquisa. Desse modo, registramos as produções selecionadas no quadro a seguir:

**Quadro 1 Dissertações e teses selecionadas no estudo**

Título	Autor	Tese ou dissertação	Instituição	Ano	Endereço eletrônico
A abordagem da Educação Ambiental na Educação básica: um estudo do trabalho docente no ensino fundamental em escolas municipais de Guarulhos no Estado de São Paulo.	Vanessa Angélica Patrício	Dissertação	Universidade Universus Veritas	2021	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Vanessa%20Patr%C3%ADcio%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ARQUIVO%20FINAL%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Vanessa%20Patr%C3%ADcio DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ARQUIVO%20FINAL%20(1).pdf</a>
Educação ambiental crítica: Uma proposta de ensino investigativo sobre mudanças climáticas	Josiane Moreira Moraes	Dissertação	Universidade Federal Do Pará	2022	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/2022_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final_Josiane%20Moreira%20Moraes%20(2).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/2022_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final_Josiane%20Moreira%20Moraes%20(2).pdf</a>
Educação Ambiental crítica: concepções e práticas Nos anos iniciais do ensino fundamental	Aline Sirlene de Souza	Dissertação	Universidade Estadual do Norte do Paraná	2020	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Aline%20Sirlene%20de%20Souza%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20OPPEd%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Aline%20Sirlene%20de%20Souza%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20OPPEd%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20(1).pdf</a>
Oficinas de Educação Ambiental e as linguagens Artísticas: Ensino de educação	Ana Emanuelle Utida de Miranda	Dissertação	Universidade Estadual do Norte do Paraná	2023	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/ANA%20EMANUELE%20UTIDA%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/ANA%20EMANUELE%20UTIDA%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf</a>

ambiental com abordagem CTSA para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental					
Formação coletiva e colaborativa de professores em serviço com foco na Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental	Daniele Maria Borges	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal Do Paraná	2022	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Daniele%20Borges%20Disserta%C3%A7%C3%A3oPDFA%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Daniele%20Borges%20Disserta%C3%A7%C3%A3oPDFA%20(1).pdf</a>
Educação Ambiental no curso de pedagogia: a formação socioambiental do professor	Guilherme Dalla Mutta Resende	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	2023	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Guilherme%20Dalla%20Mutta%20Resende%20PPGECM%202023%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Guilherme%20Dalla%20Mutta%20Resende%20PPGECM%202023%20(1).pdf</a>
Textos de divulgação científica como recurso didático para a Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental	Laiane Morais de Almeida	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão	2022	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Laiane%20Morais%20de%20Almeida%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Laiane%20Morais%20de%20Almeida%20(1).pdf</a>
Educação e cidadania ambiental: perspectivas educativas para os anos iniciais do ensino fundamental	Carla da Silva Ribeiro	Dissertação	Universidade Franciscana	2021	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Carla%20da%20Silva%20Ribeiro%20(2).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Carla%20da%20Silva%20Ribeiro%20(2).pdf</a>
Círculos dialógicos: percepção ambiental e o sentimento de pertencimento a um lugar	Rosane de Fátima de Borba Calegari	Dissertação	Universidade Franciscana	2023	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Rosane%20de%20F%C3%A1tima%20de%20Borba%20Calegari%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Rosane%20de%20F%C3%A1tima%20de%20Borba%20Calegari%20(1).pdf</a>
A prática de Educação Ambiental em uma escola da Rede Municipal de Vitória da Conquista-BA	Ana Célia Carvalho Rocha	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2023	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Ana%20C%C3%A9lia%20Carvalho%20Rocha%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Disser%20Ana%20C%C3%A9lia%20Carvalho%20Rocha%20(1).pdf</a>
A Educação Ambiental na prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Ailza Guimarães Alves	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	2023	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/DISSERTAO%20DE%20MESTRADO%20AILZA%20GUIMARES%20ALVES%20(3).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/DISSERTAO%20DE%20MESTRADO%20AILZA%20GUIMARES%20ALVES%20(3).pdf</a>
Percepções sobre o meio ambiente e concepções de Educação Ambiental em uma escola pública de ensino fundamental	Lívia Karoline Antunes da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Viçosa	2024	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/texto%20completo%20(2).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/texto%20completo%20(2).pdf</a>
Educação Ambiental na escola e na comunidade: conexões necessárias para uma aprendizagem ecológica nos anos iniciais da educação básica	Jerlane Marques Fernandes Targino	Dissertação	Universidade Federal Rural do Semiárido	2023	<a href="https://repositorio.ufersa.edu.br/serve/api/core/bitstreams/35c465b0-b76d-4a2f-b6f0-375ea6827e8c/content">https://repositorio.ufersa.edu.br/serve/api/core/bitstreams/35c465b0-b76d-4a2f-b6f0-375ea6827e8c/content</a>
A Educação Ambiental no ensino fundamental nos anos iniciais: uma abordagem crítica e reflexiva	Milene Elisandra Vieira	Dissertação	Universidade Estadual do Norte do Paraná	2023	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/Milene%20Elisandra%20Vieira%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/Milene%20Elisandra%20Vieira%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20(1).pdf</a>
Formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental para uma perspectiva crítica da Educação Ambiental	Claudia Regina de Oliveira e Silva Souza	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2023	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/RV%20FINAL%20Claudia%202026.2.2024%20(2)%20(1).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/RV%20FINAL%20Claudia%202026.2.2024%20(2)%20(1).pdf</a>
Educação Ambiental nos anos iniciais: desafios e	Eliane da Silva Andrade	Tese	Universidade Federal de Mato	2025	<a href="https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/11901/1/Eliane%20da%20">https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/11901/1/Eliane%20da%20</a>

práticas docentes nas escolas municipais de Campo Grande - MS			Grosso do Sul		<a href="#">Silva%20Andrade%202025_Tese.pdf</a>
Educação Ambiental de professores dos anos iniciais em formação continuada: concepções e práticas	Eliane Picão da Silva Costa	Tese	Universidade Estadual de Maringá	2022	<a href="file:///C:/Users/User/Downloads/ELIANE%20PIC%C3%83O%20DA%20SILVA%20COSTA%20-%202024-02-2022%20(3).pdf">file:///C:/Users/User/Downloads/ELIANE%20PIC%C3%83O%20DA%20SILVA%20COSTA%20-%202024-02-2022%20(3).pdf</a>

**FONTE:** Banco de teses e dissertações (BDTD) e CAPES (2020-2025).

A análise panorâmica das teses e dissertações selecionadas revelou um conjunto expressivo de tendências relacionadas ao perfil dos autores, às instituições de origem, à distribuição regional e às características metodológicas da produção acadêmica recente em Educação Ambiental (EA) voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre elas podemos assinalar:

1. A predominância feminina na autoria das pesquisas. Podemos observar que a maior parte dos trabalhos foi realizada por mulheres, o que confirma uma tendência materializada na pós-graduação brasileira, especialmente nas áreas de Educação e Ensino. Esse dado pode refletir tanto a feminização histórica da docência nos anos iniciais quanto o protagonismo de pesquisadoras na produção de conhecimento no campo da EA. A presença reduzida de autores homens é notável, aparecendo em uma única produção, especificamente no trabalho de Guilherme Dalla Mutta Resende.
2. A forte presença de instituições públicas. A maioria das pesquisas foi desenvolvida em universidades públicas, sejam elas federais (UFPA, UFT, UFMA, UFRSA, UFMS, UFV, UFRURAL, UFU, UFRGS etc.) ou estaduais (UENP, UEM, UEPG, UEMS, UERJ). Isso indica que a investigação sobre Educação Ambiental crítica e formação docente permanece fortemente amparada pelo sistema público de ensino superior, que historicamente concentra a produção científica no país. As instituições privadas aparecem de modo residual, como no caso da Universidade Universus Veritas (UNG).
3. A distribuição regional diversificada, mas com maior concentração no Sul e Sudeste. Embora haja trabalhos provenientes de diferentes

regiões brasileiras — Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, verifica-se que a maior concentração ocorre no Sul e no Sudeste. A presença significativa dessas regiões possivelmente se relaciona ao maior número de programas de pós-graduação consolidados e à maior disponibilidade de financiamento e infraestrutura acadêmica. Ainda assim, a presença de pesquisas do Norte (UFPA), Nordeste (UFMA, UFRERSA, UESB) e Centro-Oeste (UFMS, UEMS) demonstra que o tema possui capilaridade nacional.

4. O predomínio de dissertações sobre teses. O corpus analisado é composto majoritariamente por dissertações de mestrado, indicando que a EA nos anos iniciais é um campo mais explorado na formação de mestres do que de doutores. As teses (UFMS e UEM) representam uma minoria, mas contribuem para aprofundar debates sobre formação continuada e práticas docentes.

5. A forte ênfase das pesquisas em escolas públicas de ensino fundamental. A totalidade dos trabalhos se volta para escolas públicas, sobretudo municipais. Isso revela um esforço em compreender os desafios e potencialidades da EA no espaço escolar onde estão matriculadas a maior parte das crianças brasileiras. Essa concentração também reflete a centralidade da escola pública como território das desigualdades socioambientais, exigindo práticas educativas críticas e contextualizadas.

Assim, podemos considerar que o mapeamento indica que a produção acadêmica sobre EA nos anos iniciais é predominantemente feminina, pública e concentrada nas regiões Sul e Sudeste, embora com participação importante de todas as regiões brasileiras. Essas características reforçam que o campo está em expansão, mas ainda marcado por assimetrias regionais e pela necessidade de fortalecimento da pesquisa em instituições emergentes, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste.

#### **4.2 A construção das categorias de análise da pesquisa**

A partir da seleção inicial e da análise panorâmica das pesquisas

identificadas, avançamos para uma etapa mais aprofundada do estudo, dedicada à leitura integral das produções que compõem o corpus. Para cada dissertação ou tese, elaboramos um registro analítico no qual registramos a referência do trabalho, o problema central investigado, o tipo de estudo desenvolvido e os principais achados apresentados pelo autor ou autora. Esse procedimento permitiu sistematizar as informações essenciais de cada trabalho.

A seguir, apresentamos dois dos registros produzidos, que ilustram o processo de análise realizado para os 17 estudos selecionados e evidenciam o movimento de interpretação que orientou a construção das categorias analíticas discutidas no capítulo.

**Quadro 2 Exemplo de ficha de análise das pesquisas selecionadas  
(mestrado)**

<p><b>Identificação:</b>  SILVA, Livia Karolinne Antunes da. <i>Percepções sobre o meio ambiente e concepções de educação ambiental em uma escola pública de ensino fundamental</i>. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Florestal, MG, 2024.</p>
<p><b>Problema da pesquisa:</b>  Como a realidade local da comunidade escolar, as percepções de meio ambiente e as correntes de educação ambiental atravessam a prática docente e podem contribuir para a contextualização da prática pedagógica em atividades de educação ambiental?</p>
<p><b>Tipo de estudo:</b>  O trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma escola pública do município de Betim (MG). A autora utiliza: Grupo focal com estudantes. Entrevistas semiestruturadas com três professores (Ciências, Geografia e História). Atividades pedagógicas voltadas à investigação das percepções ambientais dos estudantes. Trata-se de um estudo empírico interpretativo, ancorado em referenciais de percepção ambiental, representações sociais a Educação Ambiental crítica.</p>
<p><b>Achados principais da pesquisa:</b>  A pesquisa apresenta resultados que dialogam com diferentes dimensões da Educação Ambiental (EA). Os principais achados podem ser sintetizados da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepções ambientais dos estudantes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomina entre os estudantes uma percepção reducionista de meio ambiente, centrada em elementos naturais isolados (árvore, rio, animais), sem integração entre seres humanos e natureza.</li> <li>• Apenas poucos estudantes apresentaram uma compreensão mais ampla ou contextualizada das questões ambientais do território.</li> <li>• As produções escritas e desenhos revelam superficialidade ao representar problemas e soluções, indicando uma lacuna no desenvolvimento de competências críticas em EA.</li> </ul> </li> <li>2. Percepções ambientais dos docentes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre os professores, identificam-se duas concepções predominantes: Visão utilitarista de meio ambiente, que reconhece a presença humana, porém trata a natureza como recurso.</li> <li>• Visão socioambiental, menos frequente, voltada à compreensão histórica, social e cultural dos problemas ambientais.</li> <li>• Há correspondência entre essas percepções e as práticas pedagógicas adotadas na escola: percepções mais utilitaristas tendem a gerar ações pontuais ou descontextualizadas.</li> </ul> </li> <li>3. Correntes da Educação Ambiental identificadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram observadas duas correntes predominantes: Conservadora, baseada em ações esporádicas e atividades pontuais (datas comemorativas, ações de sensibilização). Crítica, presente de forma minoritária, mas expressiva quando articulada à leitura de contexto e problematização social.</li> <li>• A investigação demonstra que docentes que assumem uma visão mais crítica tendem a propor práticas mais contextualizadas e dialogadas com a realidade dos estudantes.</li> </ul> </li> <li>4. Práticas pedagógicas e limites institucionais <ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas de EA observadas são, em geral, fragmentadas, com pouca articulação interdisciplinar — reiterando diagnósticos já presentes na literatura nacional.</li> <li>• Há pouca participação coletiva de docentes no planejamento das ações de EA.</li> <li>• A escola apresenta limitações estruturais: ausência de espaços adequados, fragilidade de materiais, pouca integração curricular.</li> <li>• Notou-se a necessidade de políticas de formação docente e de condições institucionais para apoiar práticas mais consistentes de EA.</li> </ul> </li> <li>5. Contribuições da pesquisa. O estudo evidencia que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A contextualização é fundamental para fortalecer práticas de EA que façam sentido para os estudantes.</li> <li>• A articulação entre conceitos de meio ambiente, correntes da EA e práticas docentes</li> </ul> </li> </ol>

permite compreender como a EA é (ou não) materializada na escola.

Fonte: Autoria própria, 2025.

### Quadro 3 Exemplo de ficha de análise das pesquisas selecionadas (doutorado)

<b>Identificação:</b> ANDRADE, Eliane da Silva. <i>Educação Ambiental nos anos iniciais: desafios e práticas docentes nas Escolas Municipais de Campo Grande – MS</i> . Orientadora: Patrícia Helena Mirandola Garcia. 2025. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025.
<b>Problema de Pesquisa:</b> A pesquisa busca compreender como a Educação Ambiental (EA) tem sido inserida nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Campo Grande – MS. Além disso, investiga como a formação docente, os documentos curriculares e os recursos disponíveis influenciam a implementação da EA.
<b>Tipo de Estudo:</b> O estudo é qualitativo, com uma abordagem exploratória e descritiva, que envolve análise de práticas pedagógicas, percepção dos professores e influências da formação docente.
<b>Achados Principais da Pesquisa:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Prática Fragmentada: A EA é frequentemente abordada de forma isolada, limitada a atividades pontuais, como datas comemorativas, sem uma abordagem contínua e integrada no currículo escolar.</li><li>2. Desafios na formação docente: A pesquisa identificou uma lacuna significativa na formação contínua dos professores em relação à EA, com muitos não tendo formação específica na área.</li><li>3. Interesse, mas desconhecimento: Apesar de uma forte disposição dos professores para abordar a temática ambiental, muitos afirmam ter um conhecimento superficial e mediano sobre as questões ambientais.</li><li>4. Projetos exitosos: Alguns projetos de sucesso, como o cultivo de hortas escolares e a coleta seletiva, foram implementados em escolas, mostrando impacto positivo nas práticas pedagógicas e no engajamento dos alunos.</li><li>5. Necessidade de capacitação: A pesquisa reforça a necessidade urgente de cursos de formação continuada e incentivo aos docentes para que possam integrar a EA de forma mais eficaz no cotidiano escolar.</li><li>6. Esses achados apontam tanto os avanços na implementação da EA quanto os desafios estruturais e formativos que precisam ser superados para uma abordagem mais efetiva e transformadora dessa temática nas escolas.</li></ol>

Fonte: Autoria própria, 2025.

A partir da leitura integral das produções selecionadas, tornou-se possível construir as categorias principais de análise, definidas com base na convergência de objetivos, abordagens teórico-metodológicas e focos investigativos presentes no corpus. Desse modo, as categorias dizem respeito aos temas centrais que emergiram dos próprios dados empíricos e que se mostraram relevantes para a

compreensão do campo investigado.

Essas categorias favoreceram a sistematização da análise ao evidenciar tendências recorrentes e distintos modos de conceber e operacionalizar a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, funcionam como instrumentos analíticos que possibilitam comparar perspectivas, destacar aproximações e divergências entre as produções e identificar caminhos potenciais para o fortalecimento da pesquisa e da prática pedagógica no campo da Educação Ambiental.

#### Quadro 4 Categorias de análise

Categoria	Justificativa
A EA na educação escolar brasileira: diagnóstico	Esta categoria tem como objetivo delinear o panorama geral da Educação Ambiental no contexto da educação escolar brasileira, a partir das produções analisadas. Busca identificar como as pesquisas caracterizam o cenário atual da EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo, permite reconhecer avanços e tensões que configuram o campo como um espaço em disputa, marcado por permanências e deslocamentos.
Concepções de EA assumidas pelos pesquisadores e identificadas na prática escolar	Esta categoria analisa as concepções de Educação Ambiental que orientam, de um lado, o discurso teórico dos pesquisadores e, de outro, as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. A categoria permite compreender as tensões entre teoria e prática, bem como os fatores formativos e institucionais que influenciam a materialização da EA no trabalho docente
A formação docente como eixo estruturante da EA escolar	Esta categoria focaliza o papel da formação inicial e continuada de professores a Educação Ambiental na escola. Ao mesmo tempo, a categoria evidencia caminhos apontados pelos estudos, destacando quais processos formativos são privilegiados para o fortalecimento de práticas pedagógicas em Educação Ambiental.
Processos Pedagógicos, metodologias e recursos didáticos na EA	Esta categoria examina como as pesquisas abordam o “como fazer” da Educação Ambiental nos anos iniciais, analisando os processos pedagógicos, metodologias e recursos didáticos mobilizados. Enfatiza as recorrências na valorização de certas metodologias e problematiza as dissonâncias presentes no corpus, evidenciando que tais escolhas não são neutras e dependem da intencionalidade político-pedagógica, da mediação docente e das condições institucionais para promover uma Educação Ambiental.

**FONTE:** Autoria própria, 2025.

Juntas, essas categorias manifestam tanto os avanços quanto os limites da

produção acadêmica recente. Elas apontam para um campo em movimento, no qual se reconhecem conquistas importantes, mas também persistem desafios estruturais, epistemológicos e metodológicos que demandam atenção contínua.

Na próxima seção, aprofundamos esse panorama. À medida que o processo analítico avançou, tornou-se possível alcançar maior nitidez quanto às tendências identificadas, compreendendo com mais precisão as recorrências, divergências e lacunas presentes nos estudos. Esse desdobramento permitiu confirmar padrões relacionados às práticas docentes, aos processos formativos e às metodologias de ensino mobilizadas, oferecendo uma visão sobre os caminhos que a Educação Ambiental vem trilhando nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Permitiu também abordar as lacunas do corpus, evidenciando silenciamentos e ausências significativas na produção acadêmica.

## **5. O QUE DIZEM E O QUE SILENCIAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS**

Nesta seção, realizamos a análise das teses e dissertações sobre Educação Ambiental produzidas entre 2020 e 2025. Após o mapeamento, a seleção e a apresentação sintética das obras que compõem o corpus da pesquisa, procedemos a uma leitura aprofundada dos trabalhos, com o objetivo de compreender de que modo a produção acadêmica brasileira tem abordado o trabalho docente em Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante destacar que a totalidade das pesquisas analisadas se autodeclara como de natureza qualitativa, o que evidencia uma opção metodológica coerente com a complexidade do objeto investigado e com a necessidade de compreender sentidos, percepções, práticas e processos formativos no contexto da Educação Ambiental escolar. As abordagens metodológicas mobilizadas são diversas e abrangem desde análises documentais envolvendo Projetos Político-Pedagógicos, currículos e documentos normativos, até entrevistas com docentes, intervenções pedagógicas com estudantes, tais como oficinas, rodas de conversa e a aplicação de sequências didáticas.

Observamos, ainda, investigações desenvolvidas na perspectiva da

pesquisa participante, que incluem processos formativos com professores, oficinas pedagógicas, rodas de diálogo e análises colaborativas das práticas docentes. Esse conjunto de procedimentos revela um leque metodológico amplo e diversificado, que ultrapassa a centralidade em uma única técnica de coleta de dados e aponta para a valorização da triangulação de fontes e estratégias de investigação.

Um aspecto que merece destaque no corpus analisado diz respeito à inexistência de trabalhos de caráter exclusivamente teórico. Todas as pesquisas apresentam lastro empírico, ancorando suas análises em investigações realizadas em contextos concretos, o que confere centralidade às experiências, práticas e percepções dos sujeitos envolvidos. Essa característica evidencia uma preocupação recorrente dos pesquisadores em compreender a Educação Ambiental a partir de sua materialização no cotidiano educacional, evitando abordagens abstratas ou desvinculadas da realidade investigada.

Além disso, identificamos que a totalidade das produções se concentra no âmbito da educação escolar, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não foram identificados, no corpus, estudos voltados à Educação Ambiental desenvolvida em espaços não escolares, tais como movimentos sociais, organizações comunitárias, projetos de educação popular, unidades de conservação ou outros contextos educativos extraescolares. Tal delimitação revela uma escolha investigativa clara, que privilegia a escola como espaço central de análise e intervenção pedagógica.

Essa característica do corpus é particularmente relevante, pois, ao mesmo tempo em que reforça a importância atribuída à instituição escolar na formação socioambiental de crianças e professores, também evidencia uma lacuna no campo investigado. A ausência de estudos sobre Educação Ambiental em espaços não escolares sugere a necessidade de ampliar futuras agendas de pesquisa, de modo a contemplar outras territorialidades e experiências formativas que dialogam com a Educação Ambiental, mas que extrapolam os limites da escola formal.

## **5.1 A Educação Ambiental na educação escolar brasileira: diagnóstico**

Uma das primeiras questões que se evidenciam como centrais na leitura do corpus de análise refere-se à forma como as pesquisas caracterizam o cenário brasileiro no que diz respeito à Educação Ambiental. De modo recorrente, os estudos descrevem esse cenário a partir de um conjunto de marcas negativas, associadas sobretudo à falta, à deficiência, às ausências, à aridez das práticas pedagógicas e ao despreparo institucional e formativo para o tratamento da temática ambiental no contexto escolar.

As pesquisas apontam, de maneira quase consensual, a insuficiência de políticas públicas efetivas de formação docente, a fragilidade da inserção da Educação Ambiental nos currículos e nos Projetos Político-Pedagógicos, bem como a escassez de condições materiais, temporais e pedagógicas que sustentem práticas contínuas e articuladas. Esse conjunto de carências produz um ambiente escolar no qual a Educação Ambiental tende a ser marginalizada, tratada de forma pontual ou reduzida a iniciativas isoladas, frequentemente desvinculadas de uma perspectiva crítica e interdisciplinar.

Além disso, o corpus evidencia um cenário marcado pelo despreparo conceitual e metodológico de parte significativa dos docentes, resultante, em grande medida, da ausência ou superficialidade da Educação Ambiental na formação inicial e continuada. Tal despreparo contribui para a reprodução de práticas pouco problematizadoras, centradas em abordagens conservadoras e descontextualizadas, reforçando a percepção de aridez pedagógica no trato das questões socioambientais.

Assim, ao caracterizarem o cenário brasileiro da Educação Ambiental na educação escolar, as pesquisas constroem uma imagem predominantemente marcada por lacunas estruturais e formativas. Essa leitura não se limita a um diagnóstico de insuficiências, mas revela, de forma implícita, a urgência de políticas e práticas que enfrentem essas ausências, criando condições para a consolidação de uma Educação Ambiental mais consistente, crítica e socialmente referenciada. De modo geral, os trabalhos analisados convergem ao evidenciar um cenário marcado por tensões entre os marcos normativos que asseguram a Educação Ambiental no sistema educacional e as condições concretas de sua efetivação no cotidiano das escolas.

Embora a EA esteja formalmente incorporada às Diretrizes Curriculares

Nacionais, à Base Nacional Comum Curricular e aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares, as pesquisas apontam um recorrente distanciamento entre o que é previsto nos documentos oficiais e o que se materializa nas práticas pedagógicas. A Educação Ambiental, quando presente, tende a assumir um caráter fragmentado, episódico e pouco articulado ao currículo, sendo frequentemente desenvolvida por meio de projetos pontuais, atividades isoladas ou vinculada a datas comemorativas, sem continuidade ou aprofundamento conceitual.

Outro aspecto amplamente recorrente nos estudos refere-se às concepções de Educação Ambiental que orientam o trabalho docente. Predominam, entre professores dos anos iniciais, compreensões ancoradas em perspectivas conservadoras, naturalistas ou utilitaristas de meio ambiente, nas quais a problemática ambiental é tratada de forma descontextualizada, centrada na preservação da natureza, na mudança de comportamentos individuais e na responsabilização dos sujeitos, sem problematizar as dimensões sociais, históricas, políticas e econômicas que estruturam a crise socioambiental contemporânea. Ainda que parte significativa das pesquisas se filie teoricamente à Educação Ambiental crítica, os dados empíricos revelam que essa abordagem permanece pouco consolidada nas práticas escolares.

As produções analisadas também são unânimes ao indicar a formação docente como um dos principais entraves para a consolidação da Educação Ambiental na escola básica. A ausência ou superficialidade da temática ambiental na formação inicial, aliada à escassez de ações sistemáticas de formação continuada, contribui para a insegurança conceitual e metodológica dos professores. Esse quadro gera um descompasso entre o interesse e a sensibilidade dos docentes em relação às questões ambientais e a capacidade de traduzi-las em práticas pedagógicas críticas, interdisciplinares e contextualizadas.

Ademais, os trabalhos destacam limitações estruturais que atravessam o cotidiano escolar, tais como a sobrecarga de conteúdos, a centralidade dos processos de alfabetização nos anos iniciais, a carga horária restrita, a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de tempo institucionalizado para o planejamento coletivo. Esses fatores reforçam a tendência de a Educação Ambiental

ser percebida como um “acréscimo” ao currículo, e não como uma dimensão constitutiva do processo educativo.

Apesar desse diagnóstico crítico, as pesquisas também evidenciam sinais importantes de potencialidade e abertura para a transformação. Observa-se, entre os docentes, reconhecimento da relevância da Educação Ambiental, inquietação diante da crise socioambiental e disposição para participar de processos formativos. Experiências envolvendo metodologias participativas, sequências didáticas investigativas, oficinas pedagógicas, metodologias ativas, hortas escolares, círculos dialógicos, linguagens artísticas e articulações entre escola e comunidade demonstram capacidade de promover maior engajamento dos estudantes e de favorecer deslocamentos conceituais em direção a perspectivas mais críticas de Educação Ambiental, sobretudo quando ancoradas na realidade local.

Nesse sentido, o conjunto das produções analisadas revela que a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um campo em disputa, atravessado por contradições entre normatividade e prática, conservação e crítica, sensibilização e politização. O diagnóstico aponta que os limites identificados não decorrem da ausência de interesse dos professores, mas da precarização das condições de trabalho docente e da fragilidade das políticas públicas de formação. Assim, os estudos reforçam a necessidade de investir em processos formativos contínuos, críticos e contextualizados, capazes de fortalecer a Educação Ambiental como prática pedagógica emancipatória e comprometida com a formação de sujeitos críticos e cidadãos.

## **5.2 Concepções de Educação Ambiental assumidas pelos pesquisadores e identificadas na prática escolar**

Esta categoria de análise ocupa lugar central no conjunto das investigações examinadas, na medida em que se dedica a compreender como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental concebem, interpretam e materializam a Educação Ambiental (EA) em seu cotidiano pedagógico. Conforme amplamente discutido na literatura, o campo da Educação Ambiental caracteriza-se por uma

pluralidade de abordagens teórico-práticas, sistematizadas por Layrargues e Lima (2014) em três macrotendências: conservadora, pragmática e crítica.

A análise do corpus evidencia de forma nítida que os pesquisadores, em sua quase totalidade, assumem explicitamente a Educação Ambiental crítica como referencial teórico-epistemológico. Essa filiação manifesta-se na escolha dos autores de referência, na problematização das desigualdades socioambientais, na crítica à responsabilização individual dos sujeitos e na defesa de práticas pedagógicas contextualizadas, politizadas e comprometidas com a transformação social. Em diferentes níveis de aprofundamento, os estudos mobilizam pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, da abordagem CTSA, da Educação Ambiental Emancipatória e de perspectivas socioambientais, reafirmando a compreensão da EA como prática ético-política e não meramente comportamental ou técnica.

Entretanto, quando se desloca o olhar para o âmbito escolar e para as práticas docentes efetivamente analisadas, o corpus revela um cenário marcado por forte descompasso entre a tendência assumida pelos pesquisadores e aquela predominante nas escolas. De forma recorrente, as pesquisas identificam que as concepções e práticas docentes nos anos iniciais permanecem majoritariamente ancoradas nas macrotendências conservadora e pragmática da Educação Ambiental. Nessas abordagens, a EA aparece associada à preservação da natureza, à mudança de hábitos individuais, à valorização de atitudes moralizantes (“cuidar”, “preservar”, “não poluir”) e à execução de ações pontuais, frequentemente vinculadas a datas comemorativas ou projetos isolados.

Embora a consolidação da EA dependa de condições macroestruturais, é preciso considerar que tais fragilidades impactam diretamente a dimensão subjetiva da docência, limitando as possibilidades de se repensar o currículo e a relação com a infância.

Os estudos de Souza (2020), Silva (2024), Patrício (2021), por exemplo, evidenciam que, embora a Educação Ambiental esteja presente nos documentos institucionais, como Projetos Político-Pedagógicos e currículos, sua materialização no cotidiano escolar ocorre de forma fragmentada e despolitizada. As práticas docentes tendem a responsabilizar os indivíduos pelos problemas

ambientais, sem problematizar as dimensões estruturais da crise socioambiental, tais como o modelo de desenvolvimento, as desigualdades sociais e as relações de poder.

As pesquisas de Souza (2023), Vieira (2023) e Targino (2024) evidenciam que a compreensão docente sobre meio ambiente e Educação Ambiental (EA), nos contextos investigados, permanece majoritariamente associada a perspectivas naturalistas, conservadoras ou utilitaristas. Tais concepções tendem a enfatizar comportamentos individuais e ações pontuais, frequentemente vinculadas a datas comemorativas, campanhas internas ou projetos esporádicos desenvolvidos pelas escolas. Mesmo quando processos formativos promovem deslocamentos conceituais, como observado nas formações analisadas por Souza (2023), essas mudanças nem sempre se consolidam nas práticas pedagógicas cotidianas. A distância entre um discurso aparentemente renovado e a ação didática efetiva mantém-se como uma marca recorrente nas realidades escolares analisadas.

A análise das concepções de meio ambiente entre estudantes e professores, realizada por Silva (2024), confirma esse quadro ao revelar percepções centradas, predominantemente, na ideia de natureza intocada ou na responsabilização individual pelos problemas ambientais. Esses achados evidenciam o distanciamento entre os documentos orientadores da Educação Ambiental e o que, de fato, se produz no cotidiano escolar, indicando limites na apropriação crítica desses referenciais por parte dos sujeitos envolvidos.

Em outra direção, as pesquisas de Miranda (2023) e Borges (2022) demonstram que abordagens metodológicas que incorporam linguagens artísticas, espaços colaborativos de formação docente e sequências didáticas contextualizadas produzem efeitos positivos tanto na ampliação da leitura crítica dos estudantes quanto na reflexão sobre a prática pedagógica. Esses estudos indicam que práticas sensíveis, dialógicas e integradoras podem funcionar como dispositivos de deslocamento conceitual, possibilitando que crianças e professores problematizem as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Contudo, tais pesquisas também ressaltam que essas iniciativas dependem de condições materiais adequadas, apoio institucional e continuidade formativa para que possam se sustentar e se consolidar no contexto escolar.

Mesmo em pesquisas que propõem intervenções pedagógicas ancoradas na Educação Ambiental crítica, como as de Moraes (2022), Miranda (2023), Souza (2023), Ribeiro (2021) e Vieira (2023), observamos que os avanços conceituais e metodológicos, embora significativos, não se traduzem de forma plena em práticas pedagógicas consolidadas. Os professores pesquisados demonstram dificuldades em selecionar conteúdos problematizadores, organizar ações didáticas que promovam o pensamento crítico e articular as questões ambientais às realidades sociais e territoriais dos estudantes. Assim, os deslocamentos produzidos pelos processos formativos e pelas sequências didáticas aparecem, em grande parte, como movimentos iniciais, ainda atravessados por limitações estruturais e formativas.

De modo geral, o corpus aponta que a tendência crítica da Educação Ambiental ocupa um lugar hegemônico no plano do discurso acadêmico, mas permanece contra- hegemônica no plano das práticas escolares. A escola, tal como descrita pelas pesquisas, constitui-se como um espaço de disputa entre diferentes concepções de EA, no qual prevalecem leituras naturalistas, utilitaristas e pragmáticas, ainda que tensionadas por iniciativas formativas, materiais didáticos e propostas pedagógicas inspiradas na perspectiva crítica.

Essa tensão recorrente entre a Educação Ambiental defendida pelos pesquisadores e aquela praticada no cotidiano escolar não é interpretada, pelos estudos, como resultado de resistência docente, mas como consequência de fragilidades estruturais da formação inicial e continuada, da precarização das condições de trabalho, da ausência de políticas públicas consistentes e da dificuldade de institucionalizar a EA como eixo estruturante do currículo. Assim, o corpus analisado evidencia que a consolidação de uma Educação Ambiental crítica nos anos iniciais depende menos da adesão conceitual dos professores e mais da criação de condições formativas, institucionais e políticas que sustentem práticas pedagógicas efetivamente transformadoras.

### **5.3 A formação docente como eixo estruturante da Educação Ambiental escolar**

A análise do corpus evidencia que a formação docente ocupa um lugar central nas pesquisas sobre Educação Ambiental, sendo reiteradamente apontada como um dos fatores mais decisivos para sua efetivação no contexto da escola básica. De forma praticamente consensual, os estudos indicam que a EA só se materializa de maneira crítica, contextualizada e transformadora quando o professor dispõe de processos formativos que possibilitem a reconstrução de suas concepções de meio ambiente, de suas escolhas metodológicas e das finalidades educativas que orientam sua prática pedagógica (Souza, 2020; Silva, 2024; Resende, 2023).

As pesquisas analisadas atribuem à formação docente, tanto inicial quanto continuada, um papel estruturante, compreendendo-a não como um elemento acessório, mas como condição indispensável para que a Educação Ambiental ultrapasse abordagens pontuais, moralizantes ou meramente informativas. Esse entendimento aparece de forma recorrente em estudos de natureza diagnóstica e interventiva, como os desenvolvidos por Souza (2020), Vieira (2023) e Targino (2023), que evidenciam a distância entre os referenciais críticos assumidos no plano teórico e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar.

No que se refere aos entraves recorrentes, os trabalhos apontam, de modo reiterado, as fragilidades da formação inicial de professores. Resende (2023), ao investigar cursos de Pedagogia, demonstra a baixa presença explícita da Educação Ambiental nos currículos e a abordagem superficial da temática, o que resulta na formação de futuros docentes com reduzido repertório conceitual e analítico para atuar de forma crítica na escola. Esse diagnóstico é reforçado por Silva (2024), ao evidenciar a ausência de alinhamento conceitual entre diferentes concepções de meio ambiente presentes no espaço escolar, refletindo lacunas formativas que atravessam a prática docente.

Outro entrave amplamente identificado diz respeito à escassez de políticas públicas consistentes de formação continuada. Souza (2020) e Vieira (2023) mostram que muitos professores não tiveram oportunidades sistemáticas de formação em Educação Ambiental crítica, o que contribui para a permanência de práticas conservadoras, descontextualizadas e centradas na responsabilização individual dos estudantes. Soma-se a isso a ausência de espaços institucionais de reflexão coletiva, apontada por Targino (2023) e Utida

(2023), que limita o planejamento colaborativo e a análise compartilhada das práticas pedagógicas.

Apesar desse cenário marcado por fragilidades, o corpus também aponta saídas possíveis e caminhos formativos promissores. Diversos estudos demonstram que processos de formação continuada organizados de forma coletiva, reflexiva e situada produzem deslocamentos significativos nas concepções e práticas docentes. Souza (2020), por exemplo, evidencia o potencial dos grupos de estudo como espaço de diálogo e reconstrução coletiva de sentidos sobre a Educação Ambiental. De modo semelhante, Targino (2023) mostra que oficinas formativas articuladas ao território e à realidade comunitária contribuem para que os professores avancem de abordagens prescritivas para práticas mais reflexivas e contextualizadas.

Vieira (2023) e Moraes (2022) reforçam essa leitura ao demonstrar que a participação dos docentes em propostas didáticas investigativas também constitui um processo formativo, no qual os professores ressignificam sua atuação e passam a reconhecer-se como mediadores do pensamento crítico dos estudantes. Já Utida (2023) destaca o papel das linguagens artísticas e da abordagem CTSA na ampliação dos repertórios docentes, evidenciando que a formação precisa integrar dimensões cognitivas, sensíveis e estéticas para romper com entendimentos restritos da Educação Ambiental.

No campo da análise de materiais didáticos, Almeida (2022) chama atenção para a importância de uma formação que habilite os professores a realizar leituras críticas dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula. Ao identificar tendências conservadoras e individualizantes nos textos analisados, a autora alerta para o risco de reprodução acrítica dessas abordagens quando os docentes não dispõem de subsídios teórico-metodológicos adequados.

Em suma, o conjunto das pesquisas analisadas revela que a formação docente é compreendida como um campo em permanente construção, atravessado por limites estruturais, mas também por possibilidades concretas de transformação. Os entraves identificados não são atribuídos à falta de interesse dos professores, mas às lacunas da formação inicial, à fragilidade da formação continuada e às condições institucionais que dificultam práticas colaborativas (Souza, 2020; Resende, 2023; Silva, 2024). Ao mesmo tempo, os estudos convergem ao afirmar

que investir em processos formativos contínuos, coletivos, críticos e territorialmente situados é condição indispensável para a consolidação de uma Educação Ambiental emancipatória, capaz de fortalecer o trabalho docente e o compromisso da escola com a formação cidadã e socioambiental.

#### **5.4 Processos pedagógicos, metodologias e recursos didáticos na Educação Ambiental escolar**

A análise conjunta das pesquisas evidencia que os processos pedagógicos em Educação Ambiental ocupam lugar central no debate acadêmico recente, especialmente no que se refere à necessidade de tornar viável, no cotidiano escolar, uma Educação Ambiental alinhada a perspectivas críticas e emancipadoras. De modo recorrente, os estudos deslocam a discussão do plano exclusivamente conceitual para o campo das práticas pedagógicas, buscando responder à questão do “como fazer” Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Utida, 2023; Moraes, 2022; Almeida, 2022; Vieira, 2023; Resende 2023).

Uma primeira recorrência observada no corpus é a valorização de metodologias ativas, participativas e investigativas como estratégias capazes de romper com abordagens transmissivas e moralizantes. As pesquisas convergem ao afirmar que práticas centradas na problematização, na investigação e na participação dos estudantes favorecem maior envolvimento com as questões socioambientais e possibilitam a construção de aprendizagens mais significativas. Nesse sentido, o ensino por investigação, as sequências didáticas problematizadoras e as metodologias que estimulam a formulação de hipóteses, a análise de dados e o debate coletivo aparecem como caminhos privilegiados para o desenvolvimento do pensamento crítico desde os anos iniciais.

Outra recorrência importante diz respeito ao reconhecimento da pluralidade de linguagens e recursos didáticos como elemento constitutivo de uma Educação Ambiental crítica. O corpus destaca o uso de textos de divulgação científica, materiais audiovisuais, jogos, atividades lúdicas, práticas corporais, linguagens artísticas e espaços educativos não convencionais, como hortas escolares e aulas de campo, como recursos potentes para ampliar repertórios, mobilizar afetos e aproximar os conteúdos ambientais da realidade vivida pelos

estudantes. De forma convergente, os estudos indicam que esses recursos contribuem para superar abordagens abstratas e descontextualizadas, sobretudo quando articulados ao território e às experiências cotidianas das crianças.

No entanto, também se observa, de maneira recorrente, a ênfase na mediação docente como elemento decisivo para o potencial formativo das metodologias e dos recursos utilizados. As pesquisas são enfáticas ao afirmar que nenhum recurso didático, por si só, garante uma abordagem crítica da Educação Ambiental. Textos, jogos, oficinas ou materiais impressos podem tanto ampliar a leitura crítica do mundo quanto reforçar visões conservadoras, individualizantes ou utilitaristas do meio ambiente. Assim, o corpus converge ao afirmar que é a intencionalidade pedagógica e a postura metodológica do professor que transformam o recurso em instrumento de problematização ou em mecanismo de reprodução de sentidos hegemônicos.

No que se refere às dissonâncias, os trabalhos diferem quanto ao grau de politização atribuído aos processos pedagógicos. Enquanto parte das pesquisas defende metodologias explicitamente orientadas pela análise das determinações sociais, históricas e econômicas da crise ambiental, outras enfatizam práticas mais centradas na sensibilização, na vivência e na mudança de atitudes, ainda que reconheçam a importância de ampliar esse horizonte. Essa tensão revela que, mesmo no interior de propostas metodologicamente inovadoras, persistem disputas em torno do papel da Educação Ambiental: se voltada prioritariamente à formação crítica e cidadã ou à promoção de comportamentos considerados ambientalmente adequados.

Outra dissonância diz respeito à institucionalização das práticas pedagógicas. Algumas pesquisas apontam experiências metodológicas mais consistentes, organizadas em sequências estruturadas e articuladas ao currículo, enquanto outras evidenciam ações pontuais, dependentes do engajamento individual dos professores e pouco integradas ao projeto pedagógico da escola. Essa diferença revela que, embora haja consenso quanto à pertinência de determinadas metodologias, sua consolidação no espaço escolar ainda esbarra em limites estruturais, como a falta de tempo para planejamento coletivo, a rigidez curricular e a ausência de políticas institucionais de apoio.

Assim identificamos que o corpus analisado indica que os processos pedagógicos em Educação Ambiental caminham, de forma geral, em direção à

valorização de metodologias investigativas, participativas e multilinguagens, reconhecidas como potentes para a formação crítica dos estudantes. Contudo, as pesquisas também evidenciam que tais metodologias não operam de maneira neutra nem automática: sua eficácia depende da mediação docente, da intencionalidade político-pedagógica e das condições institucionais de realização. As recorrências e dissonâncias identificadas revelam, assim, que a Educação Ambiental escolar se constitui como um campo em permanente disputa, no qual as escolhas metodológicas expressam diferentes concepções de educação, de ambiente e de sociedade.

### **5.5 Contrapontos teórico-analíticos do corpus: lacunas, silenciamentos e desafios da pesquisa em Educação Ambiental**

A análise do corpus de teses e dissertações permite compreender a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um campo epistemológico e pedagógico em permanente disputa. As produções analisadas evidenciam que, embora haja um avanço significativo na consolidação de referenciais teóricos críticos no âmbito acadêmico, tais referenciais ainda encontram dificuldades para se materializar de forma consistente no cotidiano escolar.

Assim, do ponto de vista teórico, observa-se uma hegemonia da Educação Ambiental crítica no discurso dos pesquisadores, sustentada por aportes que compreendem a crise ambiental como expressão de contradições históricas, sociais, econômicas e culturais. No entanto, a análise empírica das práticas docentes revela a persistência de concepções conservadoras e pragmáticas, o que explicita uma tensão estrutural entre o campo da produção acadêmica e o campo da prática educativa. Essa tensão não deve ser interpretada como incoerência dos sujeitos, mas como expressão das mediações institucionais, formativas e materiais que atravessam o trabalho docente.

A formação de professores emerge, nesse cenário, como categoria analítica central, articulando concepções, práticas e processos pedagógicos. As pesquisas indicam que a fragilidade da formação inicial e a descontinuidade das

ações de formação continuada contribuem para a reprodução de abordagens descontextualizadas da Educação Ambiental. Ao mesmo tempo, os estudos apontam que processos formativos coletivos, críticos e situados produzem deslocamentos conceituais relevantes, ainda que parciais, no interior das práticas escolares.

No plano metodológico, o corpus revela que a adoção de metodologias investigativas, participativas e multilinguagens constitui uma tendência importante, porém insuficiente quando desvinculada de uma intencionalidade político-epistemológica crítica. As escolhas metodológicas, nesse sentido, aparecem como expressão concreta das concepções teóricas que orientam o trabalho pedagógico, reafirmando que não há neutralidade na Educação Ambiental.

Desse modo, o conjunto das produções analisadas contribui para a compreensão da Educação Ambiental escolar como um campo tensionado, no qual teoria e prática se articulam de forma contraditória. Essa leitura exige análises que considerem as mediações históricas, institucionais e formativas que condicionam a ação pedagógica e reforça a necessidade de aprofundar investigações que articulem epistemologia, formação docente e práticas educativas, de modo a avançar na consolidação teórica do campo da Educação Ambiental.

## **5.6 Infância, crianças e Educação Ambiental**

Evidenciamos, a partir da análise do corpus, um silenciamento relevante que merece ser explicitado. Embora a totalidade das pesquisas investigue a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a categoria social infância e o sujeito social criança não emergem de forma consistente e problematizada nos trabalhos analisados. As pesquisas concentram-se, majoritariamente, na discussão de currículos, documentos normativos, recursos didáticos, metodologias de ensino e processos formativos docentes, enfatizando o “como fazer” da Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítica. No

entanto, tais proposições parecem ser direcionadas a um sujeito abstrato, genericamente denominado “aluno”, sem que se explicita quem é essa criança concreta, situada histórica, social e culturalmente.

Observa-se que, ao priorizar a organização curricular, a escolha de metodologias e a análise de práticas pedagógicas, os estudos tendem a assumir implicitamente que a Educação Ambiental crítica se realiza de forma linear, bastando ajustar conteúdos, estratégias e recursos. Pouco se problematiza, entretanto, como as crianças dos anos iniciais compreendem o mundo, produzem sentidos, constroem saberes e se relacionam com as questões socioambientais. A infância aparece, assim, mais como recorte etário-administrativo do que como categoria social e epistemológica, dotada de especificidades cognitivas, afetivas, culturais e políticas.

Esse silenciamento torna-se ainda mais significativo quando se considera que a Educação Ambiental crítica pressupõe a participação ativa dos sujeitos, o diálogo, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento. Ao não enfrentar de modo explícito a questão de como envolver as crianças nos processos de crítica socioambiental, as pesquisas deixam em aberto um problema central: a quem, efetivamente, se destina uma proposta de formação em Educação Ambiental nos anos iniciais e de que modo essa proposta reconhece as crianças como sujeitos de direitos, de linguagem, de pensamento e de ação.

O corpus analisado pouco avança na construção de uma pedagogia da Educação Ambiental voltada à infância, capaz de articular criticidade, sensibilidade, ludicidade, imaginação e participação. As crianças aparecem, em grande medida, como destinatárias passivas das propostas elaboradas por adultos (pesquisadores, professores, formadores) e não como sujeitos que interpretam, questionam e recriam os sentidos da Educação Ambiental a partir de suas próprias experiências e formas de estar no mundo.

Nesse sentido, o silenciamento da infância no corpus revela uma lacuna teórica e pedagógica relevante. Ele aponta para a necessidade de aprofundar pesquisas que articulem Educação Ambiental crítica e estudos da infância, enfrentando o desafio de construir propostas pedagógicas que considerem as crianças não apenas como aprendizes, mas como atores sociais capazes de

participar da leitura crítica da realidade socioambiental. Tal lacuna evidencia que avançar na consolidação teórica e prática da Educação Ambiental nos anos iniciais implica, necessariamente, problematizar quem são as crianças, como pensam, como aprendem e como podem ser envolvidas, de modo significativo, na construção de uma consciência socioambiental crítica.

A lacuna identificada no corpus pode ser compreendida como indicativa de um problema mais amplo que atravessa o campo da Educação Ambiental e, de modo particular, a formação de professores para atuar nesse âmbito. Tal ausência sugere que, embora a Educação Ambiental seja frequentemente concebida como prática crítica e transformadora, ainda persiste uma dificuldade em articular essa perspectiva às especificidades dos sujeitos concretos com os quais o trabalho pedagógico se realiza nos anos iniciais.

Não se pode perder de vista que a Educação Ambiental envolve, necessariamente, a construção de sensibilidades, indissociável de um posicionamento político frente às relações sociedade–natureza. Essa construção não ocorre em abstrato, mas se dá no encontro com crianças reais, historicamente situadas, que vivenciam cotidianamente múltiplas expressões da injustiça ambiental. No chão da escola, encontram-se crianças que convivem com rios poluídos, com a má qualidade do ar, com a escassez de áreas verdes dentro e fora dos espaços escolares, com a ausência de locais adequados de lazer e convivência nas cidades e com os riscos e violências do espaço urbano, que as empurram, cada vez mais, para o confinamento em ambientes fechados.

A esse cenário somam-se os efeitos já em curso da crise climática, cujos impactos tendem a se intensificar e a incidir de forma desigual sobre as populações mais vulnerabilizadas. Trata-se de um contexto de colapso socioambiental que afetará de maneira profunda a vida dentro e fora da escola, redefinindo rotinas, territórios, relações sociais e condições de aprendizagem. Ignorar essas experiências concretas implica reduzir a Educação Ambiental a um conjunto de conteúdos, metodologias ou discursos normativos, desvinculados das vivências que atravessam a infância contemporânea.

A lacuna identificada no corpus aponta para a urgência de uma Pedagogia da Educação Ambiental nas Infâncias. Esta não se limita à transmissão de conteúdos ecológicos, mas funda-se na indissociabilidade entre criticidade e

sensibilidade. No exercício profissional, isso implica deslocar o professor do lugar de único detentor do saber ambiental para o lugar de mediador que promove a escuta e valida a criança como sujeito capaz de ler e intervir nas contradições socioambientais de seu tempo.

Diante desse quadro, impõe-se uma questão central que permanece em aberto tanto nas pesquisas analisadas quanto nos processos formativos docentes: com qual criança a Educação Ambiental está dialogando? Mais do que isso, coloca-se o desafio de compreender como o professor pode articular sensibilidade e crítica ao trabalhar com sujeitos que experienciam, de forma direta e cotidiana, as contradições da crise socioambiental. Trata-se de pensar uma Educação Ambiental que não apenas informe ou sensibilize, mas que reconheça as crianças como sujeitos de experiência, de linguagem e de ação, capazes de interpretar, questionar e atribuir sentidos às realidades que vivenciam.

## **5.7 Tecnologias, mídias e processos formativos em Educação Ambiental**

Uma lacuna identificada de pesquisa identificada no corpus aponta para a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a construção de uma pedagogia da Educação Ambiental voltada à infância, que integre criticidade, sensibilidade, escuta e participação. Tal pedagogia exige repensar a formação docente, de modo que os professores sejam preparados não apenas para dominar conteúdos e metodologias, mas para compreender as crianças como sujeitos sociais inseridos em contextos marcados por desigualdades ambientais. A pergunta sobre como associar sensibilidade e crítica no trabalho com esses sujeitos permanece, portanto, como um desafio teórico, político e pedagógico fundamental, cuja resposta demanda novas investigações e práticas comprometidas com a complexidade do presente e com a construção de futuros social e ambientalmente mais justos.

Destacamos que, no conjunto das pesquisas analisadas, foi evidenciada a ausência de estudos que problematizem de forma sistemática os limites e as possibilidades das tecnologias digitais no trabalho com a Educação Ambiental

no contexto escolar. Não foram identificadas investigações que assumam as tecnologias como objeto central de análise, tampouco pesquisas que construam contrapontos críticos acerca de seu papel na mediação das práticas pedagógicas em EA. Tal ausência revela-se como uma lacuna relevante no campo investigado, sobretudo diante da centralidade que as tecnologias digitais ocupam na sociedade contemporânea.

As tecnologias digitais configuram-se, hoje, como elementos decisivos na organização da vida social, na produção e circulação de informações, na constituição das subjetividades e nas formas de participação política e cultural. Elas atravessam o cotidiano das crianças e dos professores, influenciam modos de aprender, de se comunicar e de se relacionar com o mundo, e reconfiguram as experiências de tempo, espaço e território. Nesse sentido, desconsiderar o papel das tecnologias nos processos formativos implica limitar a compreensão das condições concretas nas quais se dá o trabalho pedagógico e, particularmente, a Educação Ambiental na escola.

No âmbito da formação docente e das práticas pedagógicas, as tecnologias digitais podem assumir múltiplas funções: ampliar o acesso à informação, favorecer a análise crítica de dados socioambientais, possibilitar a leitura de diferentes linguagens e narrativas, promover o diálogo entre escalas locais e globais e fortalecer práticas investigativas e colaborativas. Quando articuladas a uma intencionalidade pedagógica crítica, essas tecnologias podem contribuir para problematizar a crise socioambiental, visibilizar conflitos territoriais, analisar discursos hegemônicos sobre sustentabilidade e estimular a participação ativa dos estudantes em processos de investigação e intervenção social.

Entretanto, a ausência de pesquisas que discutam as tecnologias digitais no contexto da Educação Ambiental escolar também impede a problematização de seus limites. Questões como o uso acrítico de plataformas digitais, a reprodução de discursos simplificadores sobre meio ambiente, a desigualdade de acesso, a mercantilização da educação e a naturalização de soluções tecnológicas para problemas estruturais permanecem pouco exploradas no corpus analisado. Tal silenciamento reforça a necessidade de investigações que compreendam as tecnologias não como instrumentos neutros, mas como dispositivos atravessados por interesses econômicos, políticos e culturais.

Dessa forma, a lacuna identificada no corpus aponta para a importância de ampliar as agendas de pesquisa em Educação Ambiental, incorporando de modo crítico o debate sobre as tecnologias digitais. Investigar como essas tecnologias podem potencializar ou limitar práticas formativas comprometidas com a leitura crítica do mundo, com a justiça socioambiental e com a formação cidadã constitui um campo fértil e necessário para o avanço das pesquisas e para o fortalecimento do trabalho pedagógico nas escolas.

## **5.8 O espaço escolar e a Educação Ambiental**

Outra lacuna relevante identificada no corpus refere-se à ausência de pesquisas que problematizem o espaço escolar como dimensão constitutiva da Educação Ambiental. Não foram encontrados trabalhos que se dediquem, de forma sistemática e aprofundada, à análise da importância do cuidado com o espaço da escola enquanto elemento formativo. O espaço escolar aparece, quando muito, como cenário neutro das práticas pedagógicas, e não como componente ativo do processo educativo.

Entretanto, o espaço escolar é um elemento central na formação das crianças. A maneira como esse espaço é organizado, utilizado e cuidado ensina cotidianamente valores, atitudes e formas de relação com o coletivo. O espaço comunica concepções de cuidado, respeito, pertencimento, responsabilidade compartilhada e busca de soluções para problemas comuns. Ele introduz, desde a infância, noções fundamentais sobre o sentido do público, da esfera pública e da cidadania, constituindo-se como um território pedagógico potente, ainda pouco explorado pelas pesquisas em Educação Ambiental.

Ao desconsiderar o espaço escolar como objeto de análise, o corpus deixa de enfrentar uma dimensão fundamental da Educação Ambiental: a materialidade dos ambientes educativos e suas implicações éticas, políticas e pedagógicas. Jardins, pátios, hortas, áreas de convivência, salas de aula, corredores e espaços de circulação são, simultaneamente, lugares de aprendizagem, de convivência e de disputa de sentidos sobre o uso do comum. A forma como esses espaços são planejados, apropriados e ressignificados

pelas crianças e pelos adultos revela concepções de natureza, de coletividade e de responsabilidade socioambiental.

Nesse sentido, o espaço escolar constitui um campo privilegiado para a Educação Ambiental, pois permite articular experiências sensíveis, práticas de cuidado e reflexões críticas sobre o viver em comum. Explorar o espaço da escola como território educativo implica reconhecer que educar ambientalmente não se limita a conteúdos ou projetos pontuais, mas envolve a construção cotidiana de relações éticas com o ambiente e com os outros. A ausência de pesquisas que aprofundem essa dimensão aponta, portanto, para uma agenda necessária de investigação, capaz de articular Educação Ambiental, infância, espaço escolar e formação cidadã.

Podemos resgatar o belo poema de Manoel de Barros, O apanhador de desperdícios, para pensar sobre a questão:

*Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim um atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior que o mundo.*



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora  
(2026)

Sem prestar atenção no nosso quintal, talvez se torne difícil, senão impossível, pensar o mundo em sua complexidade. É no espaço próximo, vivido e cotidiano que aprendemos a observar, a cuidar e a nos responsabilizar pelo que nos cerca. O quintal, entendido aqui não apenas como um espaço físico, mas como território de experiências, relações e afetos, constitui a primeira mediação entre o sujeito e o mundo mais amplo.

No contexto da Educação Ambiental e da vida escolar, essa metáfora ganha especial relevância. Quando a escola ignora seus próprios espaços, suas materialidades e as experiências cotidianas das crianças, corre o risco de propor reflexões abstratas sobre problemas globais que pouco dialogam com a realidade

vivida. Pensar o mundo, a crise ambiental e as injustiças socioambientais exigem, antes, aprender a olhar para o entorno imediato, reconhecer os conflitos, as potências e os limites que atravessam o espaço onde a vida acontece.

Assim, prestar atenção ao “quintal” da escola, seus pátios, jardins, relações, tempos e usos, não é um gesto menor, mas condição fundamental para formar sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo. É nesse exercício de atenção ao próximo que se constrói a sensibilidade e a reflexão necessárias para ampliar o olhar e assumir, de forma crítica e solidária, a responsabilidade pelo comum.

O trecho do poema de Manoel de Barros evoca, também, uma inversão das hierarquias que organizam o mundo moderno e produtivista, responsável pelo chamado colapso ambiental. Ao declarar respeito “às coisas desimportantes” e “aos seres desimportantes”, o poeta desloca o olhar da lógica da eficiência, da velocidade

e do progresso técnico, simbolizados pelos aviões e mísseis, para formas de vida frequentemente invisibilizadas, como insetos, tartarugas e passarinhos. Essa escolha não é ingênua nem meramente estética: trata-se de um gesto político, que questiona os valores hegemônicos que estruturam a relação sociedade–natureza.

Quando lido à luz da infância e da Educação Ambiental, o poema dialoga diretamente com a forma como as crianças se relacionam com o mundo e com o espaço escolar. A criança, assim como o sujeito poético, percebe o ambiente a partir da proximidade, do detalhe, do pequeno, do aparentemente insignificante. Atitude que vai desaparecendo com o avanço da idade escolar das crianças. O Olhar guiado pela curiosidade e pela experiência vai se tornando o olhar guiado pela lógica produtivista. Nesse sentido, o poema resgata uma disposição infantil para o encantamento, fundamental para a construção de vínculos afetivos com o ambiente, condição para qualquer processo educativo comprometido com o cuidado, a reflexão a socioambiental. A afirmação “tenho em mim um atraso de nascença” pode ser compreendida como uma crítica à temporalidade acelerada que domina a vida contemporânea e, também, a escola.

Fazer Educação Ambiental Crítica significa, em boa medida, repensar esse tempo cronológico imposto pela lógica da produção capitalista, reivindicando outras formas de viver, aprender e estar nos espaços. No contexto

da Educação Ambiental, esse “atraso” pode adquirir um sentido pedagógico potente: aprender a desacelerar, observar, escutar e cuidar torna-se um gesto de resistência frente à lógica do consumo, da exploração e da descartabilidade.

Desse modo, o verso “meu quintal é maior do que o mundo” oferece uma imagem particularmente fecunda para pensar o espaço escolar. O quintal, espaço de brincadeira, descoberta e convivência, representa o território vivido, no qual se constroem pertencimentos e sentidos. A Educação Ambiental, nesse contexto, ganha materialidade ao reconhecer o espaço escolar como território pedagógico e não apenas como cenário neutro das aprendizagens.

A Educação Ambiental a se reconectar com a infância como potência e não como déficit, pode reivindicar que educar ambientalmente implica reaprender a olhar o mundo com atenção ao pequeno, ao lento e ao cotidiano, reconhecendo que é nesse encontro sensível com o ambiente que se constroem valores éticos, vínculos afetivos e disposições para a cidadania socioambiental. Há na relação respeitosa com a vida e com os espaços que habitamos, uma dimensão potente que a Educação Ambiental não pode perder de vista.



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026)

*Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.  
Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
procuro sempre.  
Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.*

Carlos Drummond de <sup>2</sup>  
Andrade

O poema *A palavra mágica* oferece uma metáfora potente para iniciarmos as considerações finais deste trabalho de mestrado.

Aprendemos, ao longo do percurso, que o recorte temático e o desenho metodológico de uma pesquisa revelam muito sobre o pesquisador e sobre o próprio movimento investigativo. Como nos sugere o poeta, as palavras dormem, e é preciso desencantá-las. Esse gesto se aproxima, de modo sensível, da busca por delinear os contornos da Educação Ambiental nas produções acadêmicas brasileiras.

No entanto, para esse processo não há receitas prontas, tampouco caminhos seguros. É necessário avançar passo a passo, construindo o percurso à medida que a investigação se desenvolve. É assim que se constitui a pesquisa nas ciências humanas e, de modo particular, no campo da educação: como um exercício contínuo de aproximação, interpretação e reconstrução de sentidos.

Realizar uma pesquisa de revisão integrativa sobre a Educação Ambiental não se mostrou uma tarefa simples nem linear. Foi preciso buscar, catalogar, selecionar, excluir e incluir trabalhos, em um movimento constante de escolhas e renúncias. A leitura de dissertações e teses exigiu apurar não somente o que estava explicitamente dito, mas também os silêncios, os não ditos, as tensões e os pressupostos implícitos que atravessam as produções.

Nesse processo, foi necessário escavar as palavras, desencantá-las e colocá-las em diálogo, reconhecendo o caráter complexo e por vezes contraditório do campo investigado. Ao final, essa procura não resultou em uma palavra definitiva ou conclusiva, mas na construção das nossas próprias palavras, forjadas no interior desse denso caldeirão de achados e perdas, de permanências e deslocamentos, que caracteriza a pesquisa em Educação Ambiental.

Assim como no poema, a pesquisa não se orienta por respostas prontas, mas por um movimento contínuo de procura, no qual cada tese e dissertação analisada revela aproximações, desvios e incompletudes na compreensão da Educação Ambiental. A EA aparece, no corpus examinado, ora como discurso normativo, ora como prática pontual, ora como horizonte crítico ainda em construção, exigindo permanentemente novos gestos interpretativos para que seus sentidos se tornem mais nítidos.

Quando o poema afirma que a palavra é “a senha da vida, a senha do mundo”,

podemos evocar a dimensão ética e política que também atravessa a Educação Ambiental. Delinear a EA nas produções brasileiras não significou exclusivamente mapear conceitos ou metodologias, mas a busca para compreender como a educação pode contribuir para reorientar a relação sociedade–natureza, enfrentar as injustiças socioambientais e afirmar outras formas de existência. Nesse sentido, a “palavra mágica” não se revela de uma só vez; ela se constrói no próprio processo investigativo.

Consideramos que o valor da pesquisa realizada não reside apenas no encontro definitivo, mas no próprio percurso da busca. Essa ideia ressoa fortemente com os resultados da pesquisa, que indicam a Educação Ambiental como um campo em permanente construção, marcado por tensões, lacunas e disputas de sentido.

Assim, a investigação sobre a EA nas produções brasileiras não encerra o debate, mas assume a procura como gesto político, reafirmando que pensar a Educação Ambiental é, antes de tudo, comprometer-se com uma busca contínua por sentidos, práticas e horizontes possíveis.

Na introdução deste trabalho expressamos o nosso problema de pesquisa: Diante do contexto de degradação ambiental e da urgência de práticas educativas capazes de formar sujeitos críticos e atuantes frente à crise socioambiental, como a Educação Ambiental tem sido concebida, abordada e operacionalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a produção acadêmica brasileira publicada entre 2020 e 2025? Em que medida as concepções, os saberes e as práticas indicados na literatura contribuem para a consolidação de uma Educação Ambiental crítica, sensível e transformadora nesse segmento escolar?

Este desafio de transformar a compreensão sobre o conhecimento e a natureza e de reconhecer a criança como sujeito histórico não ocorre no vácuo. Ele exige o enfrentamento das condições de precarização discutidas anteriormente (p. 71), pois a escuta sensível e a participação infantil demandam tempo, formação e espaços institucionais que a atual organização do trabalho escolar muitas vezes nega.

Para construir respostas para esse problema a presente pesquisa realizou a sistematização da produção acadêmica sobre Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 2020 a 2025, permitindo identificar tendências, recorrências e lacunas que atravessam esse campo de investigação.

O levantamento realizado nas bases de teses e dissertações da CAPES e da BDTD, orientado por combinações booleanas específicas, resultou inicialmente em 216 trabalhos. Após a aplicação dos filtros de inclusão e exclusão foram selecionadas 17 produções, sendo 15 dissertações e 2 teses, submetidas à leitura analítica.

A sistematização desse material possibilitou reunir e organizar os conhecimentos produzidos no período, evidenciando diferentes modos de compreender, ensinar e pesquisar a Educação Ambiental. A análise do corpus permitiu estabelecer aproximações e contrastes entre as produções, revelando nuances sobre as persistências e os desafios que atravessam o trabalho docente com a Educação Ambiental.

Entretanto, alguns desafios do campo tornaram-se evidentes ao longo da investigação. O primeiro refere-se à própria limitação do corpus analisado: embora um número expressivo de trabalhos tenha sido inicialmente identificado, apenas uma parcela reduzida apresentou aderência efetiva ao foco da pesquisa. Esse dado indica que ainda se pesquisa pouco sobre a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que contrasta de forma significativa com a centralidade da infância nos debates contemporâneos sobre os desafios socioambientais.

Tal constatação é particularmente preocupante se considerarmos que é justamente na infância que se constroem sensibilidades e formas de relação com o mundo, fundamentais para enfrentar os desafios do meio ambiente e os colapsos socioambientais já anunciados. Além disso, a infância não se esgota como etapa da vida, mas constitui um período simbólico e formativo que atravessamos ao longo de toda a existência, influenciando nossas percepções, escolhas e modos de agir. Pesquisar pouco sobre Educação Ambiental nesse período significa, portanto, negligenciar um tempo/espço formativo estratégico para a construção de outras racionalidades e para a reinvenção das relações entre os seres humanos e a sociedade/natureza.

Assim, como toda procura, a presente investigação também se reconhece marcada por limites que não anulam seus achados, mas ajudam a situá-los. O fato de a pesquisa se apoiar exclusivamente em fontes secundárias pode ser uma limitação, o que implica acessar a Educação Ambiental a partir dos discursos acadêmicos sobre a escola, e não do contato direto com o cotidiano vivido por

professores e crianças. Esse limite, longe de enfraquecer o trabalho, reforça o caráter inacabado da busca que o sustenta: indicam que a “palavra” da Educação Ambiental nos anos iniciais ainda dorme em muitos lugares e que novos gestos investigativos, especialmente aqueles que se aproximem das escolas, do trabalho docente, das crianças e de suas experiências sensíveis com o mundo, são necessários para seguir desencantando sentidos e ampliando horizontes formativos.

Consideramos que a análise do conjunto das produções permitiu delinear um panorama da Educação Ambiental nos anos iniciais, especialmente no que se refere à atuação docente. Embora a Educação Ambiental esteja amplamente presente nos documentos orientadores da educação brasileira, as pesquisas evidenciam dificuldades persistentes para sua consolidação como prática crítica e estruturante do currículo. Grande parte das iniciativas analisadas permanece vinculada a ações pontuais, projetos extracurriculares ou atividades isoladas, o que reforça a fragilidade das políticas pedagógicas destinadas a sustentar a transversalidade da Educação Ambiental no cotidiano escolar.

Nesse sentido, os resultados indicam que o desafio da Educação Ambiental não se limita à simples inserção do tema na escola. Trata-se, sobretudo, de transformar a maneira como compreendemos o conhecimento, o currículo e as relações entre humanidade e natureza. Implica questionar formas de organização do trabalho escolar. E, de modo não menos importante, coloca em evidência uma questão que permanece aberta no campo: como fazer Educação Ambiental com crianças, reconhecendo-as como sujeitos sociais, históricos e sensíveis, que vivem cotidianamente as contradições da crise socioambiental e que precisam ser envolvidas, desde cedo, em processos educativos que articulem sensibilidade, criticidade e participação.

A reflexão de Ailton Krenak (2019), ao afirmar que “precisamos suspender a ideia de que somos donos da Terra e voltar a ser parte dela”, oferece uma chave interpretativa para compreender os sentidos mais profundos atribuídos à Educação Ambiental nas produções analisadas. Essa proposição desloca a relação sociedade– natureza de uma lógica de dominação para uma ética do pertencimento, convocando a educação a repensar seus fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos.

Tal perspectiva ecoa nas práticas docentes que buscam ressignificar o ensinar e o aprender como atos de cuidado, solidariedade e reexistência. Esses elementos atravessam, de modo mais evidente, as pesquisas comprometidas com uma Educação Ambiental crítica e socialmente situada, nas quais a escola é concebida como espaço de experiência e de produção de outros modos de estar no mundo. Nesses trabalhos, educar ambientalmente implica romper com racionalidades utilitaristas, questionar hierarquias, cuidar do espaço escolar como se cuida do quintal de casa e afirmar a interdependência entre os seres humanos e os demais elementos da vida. Entretanto, como indicam as próprias pesquisas, toda mudança de rumo ou de paradigma carrega consigo promessas, mas também dificuldades. A incorporação de uma Educação Ambiental ancorada em princípios éticos e políticos enfrenta limites concretos no cotidiano escolar, relacionados tanto às condições institucionais quanto às trajetórias formativas dos professores. Nesse sentido, a formação docente emerge como um ponto nevrálgico, um “calcanhar de Aquiles”, para a consolidação dessas perspectivas.

As produções analisadas sugerem que, embora haja adesão teórica aos princípios de uma Educação Ambiental crítica, a ausência de processos formativos contínuos, reflexivos e contextualizados dificulta a tradução desses referenciais em práticas pedagógicas consistentes. Assim, a provocação de Krenak (2019) não se apresenta apenas como um horizonte abstrato, mas como um desafio formativo imprescindível: preparar professores para educar a partir do reconhecimento da Terra como casa comum e das crianças como sujeitos que vivem, sentem e sofrem as contradições desse mundo em crise.

Bem sabemos que essa perspectiva se ancora em uma outra racionalidade. A Terra, historicamente, não tem sido concebida como lugar comum, mas como espaço fracionado, apropriado e submetido a processos intensos e desproporcionais de exploração. A lógica capitalista vigente não se orienta pela solidariedade nem pela preocupação com os desastres e colapsos ambientais que já se anunciam, como é o caso da crise climática. A ideia de produtividade e de consumo intensos e acelerados constitui a norma que organiza a ordem social contemporânea.

Nesse cenário, talvez a maior razão para sustentar a esperança resida justamente no trabalho formativo com as novas gerações e na atuação de professores bem

formados, capazes de enfrentar esse desafio. Contudo, entre esse horizonte desejado e sua concretização, há um longo percurso a ser construído, que envolve disputas de sentido, investimentos formativos, mudanças estruturais e a construção coletiva de outras formas de educar e de habitar o mundo.

Esperamos que a pequena contribuição oferecida por meio da realização desta pesquisa possa somar-se a outras investigações e a diferentes correntes de conhecimento, entrelaçadas pelo compromisso ético, político e pedagógico com as gerações presentes e futuras, fortalecendo diálogos, ampliando perspectivas e inspirando ações que afirmem a Educação Ambiental como espaço de crítica, cuidado, responsabilidade e transformação social.



Aquarela construída pela autora, 2026. Inspirada na obra da artista Thaís Zamplonio, 2023. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026)

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ailza Guimarães. **A educação ambiental na prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. <https://doi.org/10.26571/reamec.v12.16235>

ALMEIDA, Laiane Moraes de. **Textos de divulgação científica como recurso didático para a educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 108 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ANDRADE, Eliane da Silva. **Educação Ambiental nos Anos Iniciais: Desafios e Práticas Docentes nas Escolas Municipais de Campo Grande - MS**. 2025. 250 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

BARROS, Manoel de. **Meu Quintal é Maior do que o Mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BARROS, Maria Isabel Armando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf). Acesso em: jul. 2024.

BORGES, Daniele Maria. **Formação coletiva e colaborativa de professores em serviço com foco na Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 jul.2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31–32. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **COP30: Brasil na Liderança Climática Global**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/mudanca-do-clima/rumo-a-cop-30>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALEGARI, Rosane de Fátima de Borba. **Círculos dialógicos: percepção ambiental e o sentimento de pertencimento a um lugar**. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria, RS, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n2.p127-134>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2022: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2026.

COSTA, Eliane Picão da Silva. **Educação ambiental de professores dos anos iniciais em formação continuada: concepções e práticas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

DAUVERGNE, P. **Environmentalism of the Rich**. Cambridge, MA: MIT Press, 2016. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262034951.001.0001>

DIAMOND, Jared. **Colapso: como as sociedades escolhem o sucesso ou o fracasso**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica: cursos superiores**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2016.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. **Climate change 2021: the physical science basis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6M6mK6n5fP3K8x6Sj7p9x5b/>.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Politizar as práticas em Educação Ambiental**.

Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 9, n. 1, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação Ambiental: diálogos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAYRARGUES, P. P.; SATO, M. **A complexidade da política pública em educação ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). Educação Ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 185-202.

LIMA, G. F. C.; TORRES, S. C. **A educação ambiental na educação básica no Brasil: um panorama de pesquisas e caminhos de inserção escolar**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 10-21, 2010.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/>. Acesso em: 10 dez. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

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

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desenvolvimento profissional docente: da aprendizagem inicial à experiência**. Lisboa: Papa-Letras, 2018.

MARENGO, José Antonio et al. **Changes in climate and land use over the Brazilian**

**Legal Amazon (1960–2019).** *Frontiers in Forests and Global Change*, v. 3, p. 1–25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/ffgc.2020.00117>. Acesso em: 8 jul.

2025.

MEADOWS, D. H. et al. **The limits to growth.** Nova York: Universe Books, 1972.

MENDONÇA, Adriana Klem. **Ensino de Ciências nos anos iniciais: materiais curriculares, saberes e práticas de professores no município de Itaboraí, RJ.** 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – UERJ, São Gonçalo, 2021.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2018.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf). Acesso em: jul. 2024.

MIRANDA, Ana Emanuelle Utida de. **Oficinas de Educação Ambiental e as linguagens artísticas: ensino de Educação Ambiental com abordagem CTSA para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – UENP, Cornélio Procópio, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

MORAES, Josiane Moreira. **Educação Ambiental Crítica: uma proposta de ensino investigativo sobre mudanças climáticas.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NOBRE, Carlos A.; SAMPAIO, Gilvan; SALAZAR, Luciana. **Mudanças climáticas e Amazônia.** *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 30–35, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21800/2317-66602016000300011>. Acesso em: 8 jul. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Andréia Pereira. **Educação Ambiental Decolonial: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ONU. **Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC).** Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://unfccc.int/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PATRÍCIO, Vanessa Angélica. **A abordagem da Educação Ambiental na Educação Básica: um estudo do trabalho docente no Ensino Fundamental I em escolas municipais de Guarulhos – SP**. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Análise Geoambiental) – Universidade Guarulhos, Guarulhos, 2021. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

PEREIRA, Laís de Paula. **(Des)afinando os sentidos: experimentações de um devir-caiçara**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922019000400012](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922019000400012). Acesso em: 8 jul. 2025. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

PEREIRA, T. V. **Epistemologias decoloniais e educação ambiental: diálogos sobre natureza e saberes**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A ecologia política no Brasil: caminhos e descaminhos**. 2. ed. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2002.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como uma estrutura social**.

Configurações, n. 8, p. 199-211, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 1994.

RESENDE, Guilherme Dalla Mutta. **Educação Ambiental no curso de Pedagogia: formação socioambiental do professor**. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – UFU, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.629>

RIBEIRO, Carla da Silva. **Educação e cidadania ambiental: perspectivas educativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – UFT, Palmas, 2021. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

ROCHA, Ana Célia Carvalho. **A prática de educação ambiental em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista-BA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

ROMAN, A. R.; FRIEDLANDER, M. R. **Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 109-112, ago. 1998.

SANTOS, M. A. R. dos et al. **Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215> Acesso em: 3 jul. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). Educação Ambiental: Pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Lívia Karolinne Antunes da. **Percepções de meio ambiente e concepções de Educação Ambiental na escola pública: um estudo com professores e estudantes**. 2024. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – UEPB, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvcaf.2024.010> - Modo de acesso: World Wide Web.

SILVA, M. R. **Decolonialidade e Educação Ambiental: caminhos para uma ecologia de saberes**. Revista de Educação Ambiental, v. 25, n. 1, p. 12-28, 2020. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v25i2.8479>

SOUZA, Aline Sirlene de. **Educação ambiental crítica: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2020. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

SOUSA, V. **Educação ambiental, formação docente, mídias e tecnologias digitais: uma análise da produção divulgada em periódicos acadêmicos da área de educação (2023/2024)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFU, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/44882>. Acesso em: 3 jul. 2025. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

SOUZA, Claudia Regina de Oliveira e Silva. **Formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental para uma perspectiva crítica da educação ambiental**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação

Científica e Matemática) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARGINO, Jerlane Marques Fernandes. **Educação Ambiental na escola e na comunidade: conexões para uma aprendizagem ecológica**. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFERSA, Mossoró, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.

THUNBERG, Greta. **Nosso planeta ainda tem jeito**. Tradução de Erika Johnson. São

Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TOZONI-REIS, M. F. C.; SORRENTINO, M. **Educação Ambiental e formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2018.

TRAVASSOS, E. G. **A educação ambiental nos currículos: dificuldades e desafios**. Revista de Biologia e Ciências da Terra, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50010202>. Acesso em: 3 jul. 2025.

TRAVASSOS, E. G. **A prática pedagógica em educação ambiental**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

UBERLÂNDIA. **Decreto nº 19.642, de 09 de março de 2022. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental**. Uberlândia, MG: Diário Oficial do Município, 2022. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/6319.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Diretrizes curriculares de Uberlândia**. 2020. Disponível

em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: jul. 2024.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Paris: UNESCO, 2017.

VEIGA, José Eli da. **Aquecimento Global: frias contendas científicas**. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

VIEIRA, Milene Elisandra. **Educação Ambiental nos anos iniciais: uma abordagem crítica e reflexiva**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e Naturais) – URI, 2023.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 2020.



Aquarela construída pela autora, 2026.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora  
(2026)

## APÊNDICE

### Resumos dos trabalhos analisados

**ALVES, Ailza Guimarães. *A educação ambiental na prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A presente pesquisa aborda a Educação Ambiental (EA) na prática docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal do Agreste Pernambucano. Desse modo, teve como objetivo analisar a inserção da EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das práticas educativas dos professores. Assim, a concepção de EA nesse estudo tem o foco na perspectiva crítica com enfoque interdisciplinar que tende a possibilitar um engajamento da sociedade para as questões ambientais. A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório e enquadra-se como uma pesquisa documental e participante. Para constituir o corpus de análise, realizou-se um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de pesquisa, com o objetivo de verificar a inserção da EA na instituição. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os docentes a fim de investigar suas concepções e práticas em relação à EA a partir tanto da formação inicial, como também de formações continuadas e assim utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), para a significação destes relatos. Por fim, para abordar as questões socioambientais locais foram realizadas oficinas na escola com os participantes. Os resultados apontaram que as inserções de EA no PPP são fragilizadas contrariando pesquisas que apontam a necessidade de ações interligadas com todos os componentes e comunidade escolar, objetivando, assim, contribuir na formação cidadã dos estudantes. As entrevistas destacaram que os docentes apresentam concepção de EA conservadora e ausência da temática na formação inicial, porém enfatizaram a importância do tema ser abordado. Ainda frisaram alguns desafios devido à ausência no currículo e falta de formação/capacitação. Em relação à oficina, os professores demonstraram inquietação diante da realidade atual que o tema atravessa e, a partir disso revelou-se um novo olhar e disponibilidade para o desenvolvimento de atividades que envolvam a temática na escola. As implicações desse estudo visam contribuir no repensar de novas configurações sobre a inserção da EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental integrando-a ao PPP além de despertar mudanças nos hábitos e comportamentos da sociedade.

**Palavras-Chave:** educação ambiental; anos iniciais; ensino fundamental; formação de professores

**SOUZA, Aline Sirlene de. *EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*. 185 f. Dissertação**

**(Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2020. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A preocupação com o ambiente tornou-se cada vez mais presente em nossa sociedade. O modo de produção capitalista, o aumento das desigualdades, a grave crise ambiental, entre outros aspectos, fez com que entendêssemos que não bastava apenas conhecer os problemas que nos cercam e suas consequências, mas buscar formas de superação. Nesse sentido, a Educação Ambiental institucionalizada na educação formal surge como uma alternativa, entretanto ainda encontra desafios, visto que, em grande medida, as práticas desenvolvidas se ancoram em perspectivas acríticas de educação. Dessa forma, do ponto de vista metodológico para esta pesquisa optamos por realizar um estudo de caso, que consistiu no levantamento de informações e estudo a respeito de como os professores e professoras atuantes do 1º ao 5º dos anos iniciais do município de Guapirama - PR tem desenvolvido a Educação Ambiental, suas práticas e concepções. Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário aberto que foi analisado utilizando a análise de conteúdo. Por meio da pesquisa documental, avaliamos a presença da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes, assim como as concepções presentes nesses documentos que orientam as ações educativas. A partir das dificuldades apontadas pelos participantes, elaboramos, como Produto Educacional, uma proposta formativa, a se constituir como um grupo de estudos com esses professores, para promover discussões, envolvendo-os na problematização da realidade local a fim de contribuir para desenvolver um olhar crítico sobre as questões ambientais. Para isso, consideramos os princípios pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, que envolve a educação do ponto de vista histórico e social, e sua articulação com a Educação Ambiental Crítica como uma importante aliada no que se refere à educação e sociedade. Os resultados deste estudo mostraram que a Educação Ambiental está presente tanto nos Projetos Políticos Pedagógicos quanto nas escolas e práticas pedagógicas, porém tanto as concepções quanto as práticas identificadas pelo questionário aplicado aos participantes, distanciam-se da Educação Ambiental Crítica. Também foi possível identificar que a maioria não teve formação ou participou de discussões em sua formação inicial e continuada sobre Educação Ambiental e o mesmo se aplicou à perspectiva crítica de educação. O grupo de estudos contribuiu para a mobilização e articulação das professoras participantes, proporcionando momentos de estudos coletivos e outro olhar para a Educação Ambiental. Porém, como a prática de Educação Ambiental caracteriza-se por ser um processo educativo, faz-se necessário sua continuidade.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Básica. Formação de Professores. Pedagogia Histórico – Crítica. Práticas Docentes.

**ROCHA, Ana Célia Carvalho. *A prática de educação ambiental em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista – BA. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado***

**em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), Vitória da Conquista, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação que deve estar presente no contexto escolar para contribuir com a formação dos estudantes, tornando-os capazes de compreender e atuar na realidade socioambiental e promover mudanças. Nesse sentido, é importante o desenvolvimento de uma prática ambiental que valorize informações e conteúdos, mas, sobretudo, a construção de habilidades, valores e atitudes voltadas para a conservação do ambiente, assim como as discussões e reflexões sobre a problemática ambiental, considerando os aspectos econômicos, políticos e sociais. Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e de intervenção, cuja questão norteadora é: Como é desenvolvida a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede Municipal de Vitória da Conquista-BA, e que prática educativa pode contribuir com essa temática, de forma interdisciplinar e sustentável? E apresentou como objetivo principal analisar a prática educativa em Educação Ambiental desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Vitória da Conquista-BA e possibilitar aprendizagem a partir de uma intervenção educativa ambiental. Para a pesquisa de campo, inicialmente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e aplicados questionários com trinta estudantes do 5º Ano. Em seguida, foram realizados encontros com os estudantes para discussão de assuntos relacionados à temática: “O que é Educação Ambiental e meio ambiente?”, “Como cultivar hortaliças?” e “Horta escolar: a importância das hortaliças para a saúde”. Após os encontros, foi desenvolvida uma intervenção educativa ambiental: Implementação de horta escolar. A técnica utilizada para análise dos dados foi análise de conteúdo inspirada em Laurence Bardin. A análise realizada mostrou que o trabalho de Educação Ambiental na escola é desenvolvido especialmente através de aulas expositivas dialogadas e algumas atividades, evidenciou a necessidade de formação continuada aos professores e de tempo para planejamento coletivo das atividades educativas ambientais. Além disso, foi claro o interesse dos estudantes pela temática pesquisada, assim como por atividades ao ar livre. Percebeu-se através da intervenção que a horta escolar se constitui numa importante prática ambiental, que oportuniza o consumo de alimentos saudáveis, bem como possibilita o processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, relacionando a Educação Ambiental de forma interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Prática educativa ambiental. Meio Ambiente. Horta escolar. Intervenção didática participativa.

**MIRANDA, A. E. U. Oficinas de Educação Ambiental e as Linguagens Artísticas: Ensino de Educação Ambiental com Abordagem CTSA para Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado**

**Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A presente pesquisa aborda a Educação Ambiental Emancipatória (EAE) agregada aos pressupostos da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), por meio das Linguagens Artísticas. O objetivo central é investigar as contribuições da Arte e suas linguagens para o ensino da EAE, com enfoque CTSA. Para tanto, foi elaborada uma proposta didático -pedagógica em formato de Roteiro de Oficinas, a qual foi implementada no 4o ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal no norte do Paraná. Buscou-se, com isso, responder o seguinte questionamento: em quais aspectos a Arte e suas linguagens podem promover a EAE, com enfoque CTSA, para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Assim, a proposta contemplou cinco oficinas, com duração de quatro horas cada e com temáticas socioambientais emergentes da localidade em foco, concomitante à abordagem CTSA no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Para dinamizar o processo educativo, as oficinas foram intermediadas pelo uso sistemático das artes visuais, da dança, da música e das artes cênicas, balizadas pela metodologia da Proposta Triangular (PT). As atividades realizadas foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva, buscando compreender de forma qualitativa os resultados da aplicação da proposta. A partir dos excertos dos estudantes, foi possível encontrar duas categorias de análise: 1) Noções sobre EAE, com as subcategorias 'reconhecimento de situações atreladas à realidade local e à vida cotidiana' e 'desenvolvimento de uma percepção crítica frente a realidade e conscientização socioambiental'; 2) Contribuições da CTSA, com as subcategorias 'indícios de explicação científica', 'indicativos de planejamento tecnológico em prol da sociedade e do ambiente', 'solução de problemas' e 'questões reflexivas sobre temas de importância social'. Os resultados evidenciaram o avanço dos estudantes por meio da perspectiva da EAE e da CTSA, no que tange à criticidade e à conscientização sobre questões socioambientais da realidade local. Portanto, pode-se concluir que a pesquisa contribuiu para a formação de indivíduos emancipados, além de legitimar a PT de ensino da Arte como um valioso recurso metodológico, por possibilitar um ensino contextualizado.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Emancipatória. Crítica. Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Linguagens Artísticas. Proposta Triangular.

**RIBEIRO, Carla da Silva. *Educação e cidadania ambiental: perspectivas educativas para os anos iniciais do ensino fundamental*. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2021. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

Neste estudo, teve-se, como objetivo central, compreender como a educação ambiental pode contribuir para o letramento e a formação da cidadania ambiental de

estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O delineamento metodológico, de abordagem qualitativa, compreende uma revisão sistemática e uma intervenção pedagógica, realizada por meio da aplicação de uma Sequência Didática (SD) de educação ambiental. O *corpus* de análise, composto de oito (8) artigos de educação ambiental, relativos aos Anos Iniciais, foi retirado de quatro (4) periódicos nacionais de educação ambiental, no período 2015 a 2019. Nesta análise, identificaram-se quais práticas pedagógicas de educação ambiental os autores relatam nesses artigos. Na SD, teve-se a finalidade de identificar as principais concepções de meio ambiente dos estudantes e também proporcionar uma intervenção pedagógica voltada à formação do letramento e da cidadania ambiental. Os participantes da SD, foram onze (11) estudantes, com idades entre 9 e 10 anos, de duas (2) turmas do quarto ano de Ensino Fundamental, de uma escola pública de Santa Maria, RS. Nessa SD, apresentam-se seis (6) atividades assíncronas e síncronas, por meio de ensino remoto. A análise da SD foi realizada de acordo com a concepção de Mandalas, de Coutinho *et al.* (2020), e segundo a concepção de meio ambiente dos estudantes, cujos dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2010). A dissertação, escrita em cinco capítulos complementares, apresenta, no primeiro, os marcos regulatórios da educação ambiental brasileira e seus pressupostos teóricos, em que se discutem as prerrogativas de inserção da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. No segundo capítulo, apontam-se o saber e a complexidade ambiental como fundamentos epistemológicos da pedagogia e da cidadania ambiental. No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados referentes a uma revisão sistemática relativa à educação ambiental nos Anos Iniciais. A aplicação de uma Sequência Didática de educação ambiental, desenvolvida com crianças de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Santa Maria, RS, é a composição da quarta parte desta pesquisa. No quinto capítulo, organizou-se a discussão do estudo, que pode ser entendida como uma síntese integradora dos quatro primeiros capítulos, com a análise dos resultados da pesquisa. Portanto, nesta investigação, apresenta-se uma perspectiva inovadora na compreensão da educação ambiental nos Anos Iniciais, como possibilidade de letramento e de formação da cidadania ambiental. Com isso, pressupõe-se contribuir com a mudança de ações, atitudes e hábitos em relação à natureza e se espera colaborar

para que o presente tema seja relevante no contexto dos cursos de formação de docentes, uma vez que o professor tem um importante papel na promoção da educação ambiental nos espaços formativos.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Letramento ambiental. Pedagogia ambiental.

**SOUZA, Claudia Regina de Oliveira e Silva. *Formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental para uma perspectiva crítica da educação ambiental*. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica e Matemática) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não**

**possui DOI.**

Percebemos que as experiências vividas, o despertar da curiosidade, o poder de observação e a necessidade de exploração por parte da criança contribuem para uma aprendizagem significativa, ou seja, muitos dos conhecimentos adquiridos nessa faixa etária permanecem para toda vida. Por isso, os professores devem estimular a criatividade, a crítica construtiva, o pensamento lógico, a argumentação, os questionamentos, a interação com o outro, a fim de ampliar a capacidade de viverem em sociedade. Diante disso, o presente estudo objetivou investigar as contribuições de um processo formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a inserção da Educação Ambiental (EA), com enfoque crítico, em suas práticas pedagógicas. Para tanto, foi ofertado um curso de formação, com duração de 10 horas, aos nove professores dos anos iniciais que atuavam, em 2022, numa escola do campo localizada num distrito de Vicentina, no Mato Grosso do Sul (MS). A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa participante; o curso ocorreu de forma remota e foi elaborado com base na abordagem crítica da EA. Para a coleta dos dados, foram utilizados áudios dos encontros realizados via aplicativo Google Meet, além das informações advindas dos formulários preenchidos pelos participantes e, sobretudo, dos resultados alcançados através de uma sequência didática direcionada à EA crítica. Para a análise dos resultados, foi utilizada a Análise de Conteúdo. No levantamento inicial acerca das percepções que os docentes têm sobre o termo meio ambiente, ficou constatada a predominância da visão naturalista, uma vez que a maioria relacionou o referido termo com a natureza do ponto de vista físico/biológico. Quanto à noção de EA, percebeu-se a presença da vertente conservadora e pragmática no pensamento da maior parte deles, cujos relatos indicavam “o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do ‘conhecer para amar, amar para preservar, bem como do preservar para não faltar’”. Em seguida, foram realizados encontros com os professores de forma a possibilitar a apresentação e a discussão acerca das concepções de meio ambiente (naturalista, antropocêntrica e globalizante), das vertentes de EA presentes na sociedade (conservadora, pragmática e crítica) e da organização de aulas por meio de sequências didáticas. Foram usados recursos diversos, tais como: vídeos, imagens, formulários, tirinhas, fragmentos de textos e trechos de pesquisas científicas, em aulas expositivas dialogadas, de leituras e discussões de textos e de outros materiais. Ao final, foi proposto que eles elaborassem uma sequência didática direcionada ao aprendizado sobre EA nos anos iniciais da educação básica. Ao longo do curso, foi possível observar avanços entre os professores, os quais, em sua maioria, pareciam conseguir identificar as diferentes concepções de meio ambiente e vertentes da EA, começando a adotar novas terminologias, demonstrando estar se familiarizando com a temática, reconhecendo que a EA crítica tem respondido às dificuldades vivenciadas no contexto atual. Por outro lado, ao se analisar as sequências didáticas criadas pelos participantes, verificou-se, apesar dos avanços, as dificuldades destes em selecionar conteúdos e

organizar as ações docentes e discentes que possibilitem a transformação do entendimento conservador e pragmático das crianças numa visão mais crítica de EA. Dessa forma, acredita-se que o processo formativo realizado com os docentes dos anos iniciais tenha contribuído de forma positiva com as práticas pedagógicas deles, e constituiu um princípio, a familiarização dos participantes com esse tema tão atual e relevante.

**Palavras-chave:** ensino de ciências; sequência didática; macrotendência crítica da Educação Ambiental.

**BORGES, Daniele Maria. *Formação coletiva e colaborativa de professores em serviço com foco na educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A presente pesquisa originou-se de uma vivência realizada no ano de 2021 junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do município de Curitiba, a partir da necessidade de repensar o currículo e as ações pedagógicas que contemplassem os espaços escolares como ferramentas da Educação Ambiental, com foco no ensino de Ciências. Considerando o contexto da pandemia de SARS-CoV-2, cinco professoras aceitaram a proposta de reunir-se, de forma on-line, para a discussão de temas relacionados à formação docente. Desse modo, a pesquisa configurou-se como uma experiência de formação continuada em serviço, reunindo docentes diante da necessidade de refletir, adaptar e reinventar abordagens de ensino, especialmente no que se refere ao planejamento pedagógico e aos processos formativos voltados à qualificação da prática docente. Mesmo em situação de pandemia, os resultados indicaram a possibilidade de simular a construção de uma *Learning Community*, na qual as professoras puderam planejar e desenvolver espaços coletivos e colaborativos de discussão acerca da proposta curricular, bem como de teorias e práticas possíveis no contexto escolar investigado. O estudo possibilitou, ainda, o desenvolvimento de reflexões sobre o planejamento e a ação pedagógica em curso, favorecendo o compartilhamento de registros entre pares, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional individual e coletivo no âmbito da Educação Ambiental e do ensino de Ciências, tendo como eixo temático a Alimentação. A pesquisa caracteriza -se como qualitativa, do tipo participante, e utilizou a análise de conteúdo como método para o tratamento dos dados, evidenciando a necessidade de reformulação das práticas de formação continuada de professores. Nesse sentido, a criação da *Learning Community* revelou-se um caminho promissor para a construção de ações mais efetivas nos espaços escolares, ao priorizar o fortalecimento da autonomia docente e a melhoria da própria prática pedagógica. Como produto educacional, foi elaborado um material que sistematiza o percurso formativo desenvolvido, apresentando subsídios para a reflexão e a construção coletiva entre pares, resultando em práticas potencialmente inovadoras, fundamentadas na

Educação Ambiental crítica e no ensino de Ciências na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Alimentação. Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Formação de professores em serviço.

**ANDRADE, Eliane da Silva. *Educação Ambiental nos anos iniciais: desafios e práticas docentes nas escolas municipais de Campo Grande – MS. 2025. 250 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.***

Como a Educação Ambiental tem sido inserida nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Campo Grande – MS, e de que maneira a formação docente, os documentos curriculares e os recursos disponíveis influenciam essa inserção? A Educação Ambiental deve ser reconhecida como instrumento essencial para a formação de cidadãos críticos, conscientes, capazes de compreender a complexidade dos problemas/desafios ambientais e perceber como esses afetam a sociedade, o planeta. Deste modo, apresentamos a Tese Educação Ambiental nos Anos Iniciais: Desafios e Práticas Docentes nas Escolas Municipais de Campo Grande – MS, construída a partir de reflexões desenvolvidas pela prática docente, enquanto professora e gestora escolar no ensino fundamental, experiência que nos levou a constatar que a educação ambiental muitas vezes, quando trabalhada, se faz de forma fragmentada, por vezes restrita a projetos pontuais, sem um impacto transformador nas escolas municipais de Campo Grande - MS. O objetivo geral da Tese foi investigar como a Educação Ambiental está delineada nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Campo Grande – MS, considerando a formação, as percepções e práticas docentes, os documentos curriculares e os desafios enfrentados nas escolas. Constatou-se um desafio significativo quanto à integração da temática ambiental na prática dos professores, destacando um potencial descompasso entre o interesse desses profissionais na área ambiental e as oportunidades disponíveis para seu aprimoramento. Verificou-se que diversos fatores, como sobrecarga de conteúdos, processo de alfabetização, carga horária limitada e materiais inadequados, entre outros, contribuem para que a educação ambiental seja percebida por muitos professores apenas como uma atividade pontual, associada preferencialmente aos componentes curriculares de Ciências, História e Geografia. É preocupante notar que, embora haja um interesse significativo na temática, muitos professores admitem ter apenas um conhecimento mediano e superficial sobre as questões ambientais. Essa disparidade entre o interesse e o conhecimento apontam para uma lacuna na formação continuada, especialmente considerando que a maioria dos docentes afirmaram não ter participado de formação específica em educação ambiental. Foram destacadas duas escolas que desenvolvem projetos focados em Educação Ambiental, nas quais ambos os estabelecimentos demonstraram um compromisso com a inserção da educação ambiental no espaço escolar. A prática do cultivo da horta escolar, associada a

conceitos de sustentabilidade e nutrição, proporcionaram uma vivência prática e imediata aos alunos, promovendo um impacto positivo que ultrapassa os limites da escola. Constatou-se a necessidade da promoção de cursos de capacitação e incentivo aos docentes para a participação em programas de formação continuada voltados para a Educação Ambiental.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Ensino Fundamental. Formação Docente

**COSTA, Eliane Picão da Silva. *Educação ambiental de professores dos anos iniciais em formação continuada: concepções e práticas*. 2022. 150 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A Educação Ambiental (EA) é reconhecida como uma prática educativa integradora e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, apresentamos a importância de se trabalhar a EA na Educação Básica, Ensino Fundamental I, visto que, para as Diretrizes Curriculares Nacionais, é a partir dessa etapa que se deve garantir ao estudante o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura, que são imprescindíveis para a vida em sociedade. Assim, o presente trabalho investiga as concepções prévias dos professores dos anos iniciais sobre Educação Ambiental e Meio Ambiente. O estudo se caracteriza como pesquisa de natureza qualitativa, com a metodologia de análise de conteúdos de Bardin (2010) para a análise dos dados. Estes são resultados da aplicação de questionários, formados por perguntas semiestruturadas para 35 professores; da Proposta Político Pedagógica (PPP) das escolas municipais de Nova Esperança - PR; e, após a aplicação de um curso de formação continuada, da análise de seis projetos desenvolvidos pelos professores. Os resultados dessa investigação revelam que os professores, em sua maioria, trabalham as questões ambientais relacionadas à EA; porém, as concepções em relação ao Meio Ambiente apresentam um viés conservacionista/naturalista. Observa-se a exclusão do tópico “projetos” do PPP como adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando um obstáculo na promoção da EA no Ensino Fundamental I. Após a realização do curso de formação continuada para professores, constatamos algumas mudanças de concepções reveladas nos projetos, dos quais, com a participação de professores de diferentes áreas, ou professores que, além da Pedagogia, possuíam uma segunda graduação, como a de Ciências, foram relevantes para a mudança nas suas concepções em relação à EA e ao meio ambiente, pois as características apresentadas nos projetos podem proporcionar uma aproximação à EA crítica. Em relação à interdisciplinaridade dos projetos, verificamos que os professores também apresentam uma tendência a modificar as suas concepções iniciais, classificadas como multidisciplinares. Após a promoção do curso, apenas dois projetos seguem com o viés multidisciplinar; os demais apontam à necessidade do envolvimento dos professores de diferentes áreas, incluindo a família e a comunidade. Sendo assim, destacamos a importância dos

cursos de formação continuada para professores, pois estamos buscando um mundo em que o desenvolvimento humano possa atuar de forma sustentável no ambiente ao qual está inserido.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental I, Projetos, Interdisciplinaridade, Educação Ambiental Crítica.

**RESENDE, Guilherme Dalla Mutta. *Educação ambiental no curso de Pedagogia: a formação socioambiental do professor*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.629>**

Tendo como referência a necessidade de uma educação ambiental crítica na formação dos pedagogos, o objetivo deste trabalho foi elaborar um produto educacional virtual, um guia intitulado “Guia de Educação Socioambiental para a Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais” com o intuito de auxiliar esses profissionais na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Utilizamos a ferramenta *Google Sites*. O guia possui 65 obras distribuídas nas seguintes categorias: *Relato de experiência; Relato de Pesquisa; Atividades e Produtos Didáticos; Livro digital; Software*. Trinta e oito pedagogos, professores em serviço, avaliaram o referido produto e suas respostas demonstram interesse pela EA. Os dados sugerem também que as macrotendências da EA devem ser abordadas na formação inicial do professor, em especial a EA crítica, pois essa vertente não os tem alcançado, confirmando assim a nossa hipótese. A ferramenta digital foi bem avaliada por esses participantes, os quais ofereceram ainda sugestões relevantes para melhoria do guia.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental crítica, Pedagogia, Guia didático, Sociedade de risco.

**TARGINO, Jerlane Marques Fernandes. *Educação ambiental na escola e na comunidade: conexões necessárias para uma aprendizagem ecológica nos anos iniciais da educação básica*. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A Educação Ambiental faz parte de várias iniciativas de políticas públicas com o objetivo de reduzir os impactos ambientais provocados pela postura da humanidade em relação ao meio ambiente. Integra as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEA), denotando ser importante compreender de que forma é abordada no cotidiano pedagógico, no sentido de os alunos adotarem posturas ambientais sustentáveis. As maneiras de ensinar/aprender os temas de Educação Ambiental nos Anos Iniciais da Educação Básica, de uma escola da zona rural do município de Mossoró-RN, motivaram a realização da pesquisa, tendo como questões investigativas: de que

modo a Educação Ambiental na escola e na comunidade pode ser potencializada a partir de metodologias mais reflexivas no contexto pedagógico dos anos iniciais? Como a Educação Ambiental é entendida e ensinada? Como os docentes entendem as contribuições das metodologias ativas para a aprendizagem da educação ambiental, em uma perspectiva ecológica, em conexão com o entorno da comunidade local? A investigação buscou: compreender como ocorrem as mudanças de condutas relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, a partir da utilização de Metodologias Ativas no ensino da Educação Ambiental; analisar a percepção dos docentes sobre as contribuições das Metodologias Ativas para o ensinar/aprender Educação Ambiental; propor a adoção de métodos ativos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e acompanhar as práticas de ensino com as Metodologias Ativas, como forma de proporcionar o engajamento social e mudanças de hábitos que favoreçam a conscientização pertinente à valorização e aos cuidados com o meio ambiente. A concepção crítica interativista da aprendizagem adotada possibilitou o entendimento da adoção de práticas das Metodologias Ativas para a descrição e análise da aprendizagem ecológica sustentável, com enfoque no estabelecimento das relações entre: “problemas ambientais, a natureza e a ação humana”, “os marcos regulatórios e a epistemologia da Educação Ambiental”, os “métodos de ensino” e a “formação da consciência cidadã. Com o enfoque qualitativo da pesquisa participativa, foram desenvolvidos procedimentos metodológicos, tais como: revisão bibliográfica sistemática e pesquisa de campo utilizando roteiros de caderno de campo e questionários. O cenário foi uma escola pública da rede municipal de ensino da zona rural de Mossoró-RN e os seus professores, os atores sociais, que participaram de todo o processo, respondendo a dois questionários (de perguntas múltiplas sobre o tema), uma Oficina Pedagógica (métodos ativos e quatro dos eixos temáticos dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) contidos na agenda 2030, quais sejam: ODS 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável; ODS 3 – Saúde e Bem-estar; ODS 6 – Água Potável e Saneamento; e ODS 13 – Mudanças Climáticas) e aula de campo. Os métodos ativos citados e praticados pelos professores após a Oficina Pedagógica constaram de: aula de campo, jogos da memória, brincadeiras de amarelinha, dominó, gamificação, músicas e brincadeiras cantadas. A pesquisa contribuiu para a modificação das práticas pedagógicas. Sugestões para trabalhos futuros são apontadas visando aprofundar métodos de pesquisa qualitativa, de caráter participante, priorizando novas estratégias criativas de intervenção no ensino e na comunidade escolar, com a temática educação ambiental.

**Palavras-chave:** educação ambiental; metodologias ativas; aprendizagem ecológica; sustentabilidade.

**MORAES, Josiane Moreira. *Educação ambiental crítica: uma proposta de ensino investigativo sobre mudanças climáticas*. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

O presente trabalho intitulado “EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: uma proposta de ensino investigativo sobre mudanças climáticas” teve como pergunta de pesquisa “o que expressam professores do 5º ano do ensino fundamental sobre uma sequência de ensino investigativo para a aprendizagem de mudanças climáticas?”. Esse trabalho teve como objetivo compreender as manifestações de professores do 5º ano do ensino fundamental sobre uma sequência de ensino investigativo para a aprendizagem de mudanças climáticas. Para a construção desta pesquisa foi entregue aos três professores participantes a proposta de ensino sobre mudanças climáticas, isto é, o produto educacional elaborado com base em uma Sequência de Ensino Investigativo. Os professores puderam fazer suas apreciações e análises sobre o material respondendo a algumas questões presentes em um questionário aberto. O material empírico foi analisado com base na Análise Textual Discursiva. Assim emergiram quatro eixos de análise: 1) Visão de Educação Ambiental e mudanças climáticas: distanciamento e aproximações com a concepção crítica; 2) A viabilidade da sequência de ensino: entre a teoria e a prática; 3) A sequência de ensino e os recursos didáticos: a contribuição para o ensino de mudanças climáticas; 4) Sequência de ensino investigativo sobre mudanças climáticas: a sensibilização dos alunos para causas ambientais. O produto, elaborado a partir desta dissertação, foi um “Guia Didático para o professor” no formato de sequência de ensino investigativo, com objetivo de sensibilizar para as mudanças climáticas numa perspectiva da Educação Ambiental crítica. Os resultados apontaram que, segundo a visão dos professores entrevistados, o produto educacional pode contribuir de forma significativa para o ensino -aprendizagem de mudanças climáticas nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Sequência de Ensino Investigativo. Mudanças Climáticas. Educação Ambiental.

**ALMEIDA, Laiane Moraes de. *Textos de divulgação científica como recurso didático para a educação ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2022. 108 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

Ao longo dos anos a Divulgação Científica e Educação Ambiental vêm sendo alvo de muitas discussões e pesquisas no mundo todo, evidenciando a preocupação com a forma como as informações científicas e ambientais estão sendo divulgadas ao público geral, bem como os materiais que estão sendo utilizados para essa divulgação. Nesse sentido, estes estudos apontam o Texto de Divulgação Científica como potencial recurso didático para auxiliar no processo de difusão desses conhecimentos por tratar de temáticas atuais de forma clara e objetiva. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar textos de divulgação científica (TDC) da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) como recurso didático para abordagem de temáticas referentes a Educação Ambiental (EA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de tipologia documental, na qual realizamos um estudo a partir do referencial da análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise foi realizada em trinta e quatro revistas que correspondem as edições de junho de 2018 a junho de 2021, totalizando oitenta e um textos que compõem o nosso *corpus* de análise. Seguindo esse referencial utilizou-se as categorias propostas por Caretti e Zuin (2010) para análise dos textos, que são: Como entende o ser humano em relação à natureza; Considerações acerca das diversidades sociais, culturais e naturais; Abordagem dos conflitos referentes à temática ambiental; Abordagem da experiência estética com a natureza; Responsabilização pelas causas dos problemas ambientais; Proposta de atuação individual ou coletiva. Em nossas análises constatamos que a divulgação científica das questões ambientais na revista partem de uma concepção conservacionista do meio ambiente, priorizando os aspectos físicos e biológicos da crise ambiental e que preocupando-se demasiadamente com a resolução de problemas ambientais, deixando de apresentar reflexões significativas sobre as relações sociais e políticas que são intrínsecas a questão ambiental, resultando numa leitura simples, superficial e despolitizada do meio ambiente aos seus leitores. A respeito da utilização e contribuição do material nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditamos que a forma como os problemas ambientais são discutidos na revista, poderão fortalecer apenas um entendimento equivocado do que é o fazer ambiental, provocando um afastamento e desajuste entre o que é real e o que não é, entre uma prática ambiental crítica e uma prática ambiental romantizada e culpabilista. Dessa forma, demandando dos docentes um comprometimento em potencializar as informações divulgadas pra que não haja um entendimento crítico da prática ambiental. **Palavras-chave:** Divulgação Científica, Educação Ambiental, Revista Ciência Hoje das Crianças, Ensino de Ciências, Anos Iniciais.

**SILVA, Livia Karolinne Antunes da. *Percepções sobre o meio ambiente e concepções de educação ambiental em uma escola pública de ensino fundamental*. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Florestal, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvcaf.2024.010> - Modo de acesso: World Wide Web.**

A educação ambiental emerge da necessidade de transformação social e encontra respaldo nas bases da educação que anseiam por uma formação cidadã. Diante do seu potencial a educação ambiental teve seus objetivos e demais preceitos incorporados aos documentos norteadores da educação de forma a assegurá-la em todos os níveis de ensino. No entanto, o que a literatura da área tem demonstrado é um desencontro entre as prerrogativas da educação ambiental e a sua implementação na educação básica. As pesquisas da área destacam as principais correntes de educação ambiental e as ênfases dadas aos trabalhos desenvolvidos pelos educadores ambientais dentro de cada uma delas. Apesar dos diferentes conceitos de meio ambiente é importante incorporar às práticas de educação ambiental a realidade dos estudantes, na tentativa de aproximá-lo das questões ambientais do

meio do qual faz parte, contribuindo para a formação de sujeitos ecológicos. Esta pesquisa se orienta a partir da seguinte questão: Como a realidade local da comunidade escolar, as percepções de meio ambiente e as correntes de educação ambiental atravessam a prática docente e podem contribuir para a contextualização da prática pedagógica em atividades de educação ambiental? Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola da rede municipal de Betim em Minas Gerais, por meio de atividades com um grupo focal de estudantes do 6º ano e entrevistas semiestruturadas com três professores responsáveis pelas disciplinas de ciências, história e geografia. Os resultados obtidos demonstraram que entre os estudantes se destaca uma percepção de meio ambiente “reducionista” que não integra os seres humanos como parte do meio ambiente. Já na visão da maioria dos professores a percepção de meio ambiente se aproxima da “utilitarista”, que apesar de integrar os seres humanos ao meio ambiente, enxerga o meio ambiente como um recurso. Outra visão encontrada nos sujeitos, indica uma percepção de meio ambiente “socioambiental” caracterizada por entender o meio ambiente a partir do contexto numa perspectiva histórico-cultural. Quanto às correntes da educação ambiental identificadas nos professores, identificamos a corrente conservadora e a corrente crítica. Foi possível relacionar as percepções de meio ambiente dos educadores com as correntes de educação apresentadas por eles. Através das atividades realizadas pelos estudantes percebemos que é sobressalente a superficialidade ao tratar de questões ambientais, sendo poucos os estudantes que demonstram um entendimento mais amplo dessas questões. Isso nos leva a questionar as práticas de educação ambiental promovidas na escola quanto à incorporação do contexto dos estudantes e suas percepções de meio ambiente, frente ao conhecimento que eles já possuem sobre o meio em que vivem e das questões ambientais que o circundam. Da mesma forma, ressalta-se a importância da participação ativa e colaborativa dos educadores no planejamento e execução das atividades de educação ambiental na escola, garantindo a estes profissionais, através de políticas públicas, os subsídios necessários para que possam trabalhar a educação ambiental em suas aulas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Percepções de Meio Ambiente; Correntes de Educação Ambiental.

**VIEIRA, Milene Elisandra. *A educação ambiental no ensino fundamental anos iniciais: uma abordagem crítica e reflexiva*. 2023. 92 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Jacarezinho, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

A Educação Ambiental compreende esforços organizados no escopo da Educação que tematiza o ambiente visando evidenciar a importância da relação entre a sociedade e a natureza. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm enfatizado desde 1948 que a Educação Ambiental é vital para inculcar na sociedade humana respeito em relação a natureza, levando à

conscientização pública sobre o meio ambiente. Partindo deste pressuposto, verificamos disparidades entre alguns conceitos definidos pela organização, gerando inquietude e críticas de nossa parte, às soluções que se apresentam em demasia favoráveis ao capitalismo e toda a história da Educação Ambiental. Nesse estudo referenciamos a Educação Ambiental Crítica através dos fundamentos da Pedagogia Histórico -Crítica, pautadas no materialismo histórico-dialético, para compreensão das relações históricas estabelecidas a respeito da EA e o impacto na compreensão e aprendizagem dos estudantes. Através de uma abordagem qualitativa, foram apresentadas aos alunos e alunas com faixa etária entre 9 e 11 anos, matriculados no 5ºano do Ensino Fundamental I - anos iniciais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Josefa Navarro Lemos, na cidade de Ourinhos/SP, atividades de ensino expositivas por meio de ações coletivas, cujo objetivo foi debater e buscar transformar alguns conceitos sobre o ambiente ao qual estamos inseridos, portanto, numa forma de ação planejada, optamos por uma forma de pesquisa social, a pesquisa-ação (THIOLLENT,1986). Realizamos as ações através da produção de roteiros/folders de temas relacionados ao meio ambiente, inclusive com suporte de obras literárias e vídeos que abordam os conceitos relacionados com a temática e que introduzem ludicamente consciência crítica entre os estudantes. Foram realizados (i) 5 (cinco) encontros para estabelecer a práxis educativa ambiental crítica (atividades de ensino), (ii) produção de folders e apresentação de imagens e vídeos para instrumentalizar a aprendizagem durante as aulas de Ciências da Natureza, para a fundamentação, compreensão e coleta de dados, derivando posteriormente este estudo em (iii) um produto educacional denominado “Educação Ambiental para Crianças 1”, para ser utilizado em atividades de ensino, podendo ser adaptado de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes, respeitando o nível de aprendizagem e com ênfase às questões basilares sobre o ambiente ao qual estão inseridos. Cabendo-nos a conclusão de acordo com os dados obtidos, que são muitas as defasagens de conhecimentos históricos acumulados em relação a problemática ambiental, porém com a introdução de novas concepções pedagógicas (PHC) foi possível proporcionar meios para o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica; Pedagogia Histórico-Crítica; Recursos Pedagógicos; Educação Básica.

**CALEGARI, Rosane de Fátima de Borba. *Círculos dialógicos: percepção ambiental e o sentimento de pertencimento a um lugar*. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da Linha de Pesquisa Ensino-aprendizagem de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT), da Universidade Franciscana (UFN), Santa Maria, RS, Brasil. O grande fluxo de transferências e matrículas na escola, a

desvalorização e precariedades das moradias, as constantes mudanças de endereços e a falta do sentimento de pertencimento a um lugar são aspectos que levaram a refletir sobre a seguinte problemática: Como os círculos dialógicos podem contribuir para despertar a percepção ambiental e o sentimento de pertencimento a um lugar por parte de crianças dos anos iniciais? Desde o nascimento, o sujeito é inserido em um mundo constituído por relações capazes de produzir percepções e concepções sobre o mundo, as pessoas e as múltiplas relações com o meio. Nessa relação, a afetividade promove a convivência, gerando percepções ambientais, laços humanos e o sentimento de pertencimento a um grupo e lugar. Neste estudo, tem-se o objetivo de compreender o despertar da educação ambiental e do sentimento de pertencimento a um lugar nos anos iniciais, a partir dos círculos dialógicos. Especificamente, buscou-se discutir as relações entre ser humano e natureza em uma perspectiva de Educação Ambiental; compreender as prerrogativas curriculares acerca da Educação Ambiental; sensibilizar alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a percepção ambiental e o pertencimento ao lugar em que vivem; desenvolver os círculos dialógicos como espaços para reflexões e discussões sobre a realidade e possíveis intervenções. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria, RS, com uma abordagem qualitativa fundamentada como pesquisa de auto(trans)formação, apresentando um enfoque hermenêutico. Para o processo dialógico, desenvolveram-se os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos (FREITAS, 2015) e, para análise dessa dialogicidade, utilizou-se a compreensão e interpretação a partir da hermenêutica filosófica (HERMANN, 2002). Os encontros com os(as) coautores(as) possibilitaram os movimentos dos círculos dialógicos, em que foram discutidas temáticas emergidas e sugeridas pelo grupo. Para a interpretação e compreensão dos fatos e diálogos, baseou-se nos aportes teóricos de Paulo Freire (2021), Gadamer (1997), Henz (2015), Tuan (1983), entre outros. O sentimento de pertencimento a um grupo ou lugar se dá por meio das experiências vividas e compartilhadas, pela percepção do desejo agradável de “bem-estar e ficar” e pelos valores e significados atribuídos pelos sujeitos ao ambiente. As atividades de campo apresentaram potencial estratégico no estudo do fenômeno pesquisado. Os(as) coautores(as), no uso das suas percepções ambientais, foram conduzidos à reflexão e criticidade sobre realidade encontrada, demonstrando a valoração e atitudes imprescindíveis na construção do sentimento de pertencimento a um lugar.

**Palavras-chave:** ensino de ciências; ser humano; natureza.

**PATRÍCIO, Vanessa Angélica. *A abordagem da educação ambiental na educação básica: um estudo do trabalho docente no Ensino Fundamental I em escolas municipais de Guarulhos, no estado de São Paulo*. 2021. Dissertação (Mestrado em Análise Geoambiental) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa, Guarulhos, 2021. Este trabalho foi divulgado em revista científica, porém não possui DOI.**

Muito se tem falado em educação ambiental, preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, mas o que realmente é trabalhado pelos professores

durante o ciclo inicial do Ensino Fundamental I? A dimensão ambiental vai além da ecologia, e precisa ser trabalhada com toda a sociedade. A escola é um espaço essencial para que este trabalho aconteça, pois, como lugar que estabelece trocas de informações, estimula os estudantes a terem ideias e postura de cidadãos cientes de suas responsabilidades e, fundamentalmente, integrantes do meio ambiente. Trabalhar a educação ambiental numa perspectiva interdisciplinar é um desafio enfrentado atualmente por todas as instituições de ensino, visto que se constitui em uma nova forma de pensar a educação, integrando formação, conhecimento, desenvolvimento social do aluno, proporcionando uma educação básica sólida, ou seja, a formação integral do educando. Por esse motivo, o presente trabalho buscou analisar a relação entre a teoria e a prática voltadas à Educação Ambiental de 80 docentes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), que lecionam em escolas municipais de Guarulhos no Estado de São Paulo, a fim de colaborar à visão reflexiva sobre a prática pedagógica e a aprendizagem dos discentes sob a ótica dos documentos norteadores da Educação Básica elaborados nas últimas décadas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Quadro de Saberes Necessários (QSN). Tal análise baseou-se em uma entrevista com perguntas abertas e fechadas, mediante envio de questionário aos docentes de forma online pelo Google Forms, aos contatos profissionais através de redes sociais como Whatsapp e LinkedIn. Os resultados indicaram a importância do desenvolvimento de um trabalho reflexivo em formação continuada de professores e uma grande preocupação dos educadores para a execução de atividades e projetos que viabilizem a execução da Educação Ambiental como um tema transversal a ser tratado pelas diferentes disciplinas do currículo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Currículo escolar; Educação Básica.