



DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS

Clara dos Santos Baptista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Borges Rocha

Rio de Janeiro  
Março, 2023

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA  
ANÁLISE A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Clara dos Santos Baptista

Banca Examinadora:



---

Presidente, Professor Dr. Marcelo Borges Rocha (CEFET/RJ) (orientador)



---

Professora Dra. Tais Conceição dos Santos (CEFET/RJ)



---

Professor Dr. Celso Sánchez Pereira (UNIRIO)

Rio de Janeiro  
Março, 2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

B222 Baptista, Clara dos Santos  
Diálogos entre educação ambiental e educação inclusiva: uma análise a partir de dissertações e teses brasileiras / Clara dos Santos Baptista. — 2023.  
88f.+ apêndice : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.  
Bibliografia : f. 80-88  
Orientador: Marcelo Borges Rocha

1. Educação Ambiental. 2. Educação inclusiva. 3. Trabalhos acadêmicos – Pesquisa. 4. Planejamento educacional. I. Rocha, Marcelo Borges (Orient.). II. Título.

CDD 363.7

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador Marcelo Rocha, sempre atento, compreensivo, pronto para uma palavra amiga e disposto a solucionar dúvidas ou sugerir reflexões com uma maestria e delicadeza impecáveis que me provocavam “crises existenciais”, mas, no final do dia, proporcionavam aprendizados novos e domínio de conceitos antes distantes.

Agradeço à minha mãe, Selma, meu pai, Roberto, e meu irmão, Gabriel, que sempre me apoiam sendo base e porto seguro para todos os voos que decido alçar.

Agradeço ao meu namorado Ricardo por ser o ouvido nos momentos de desabafo, o sorriso nos momentos de conquista, o cérebro nos atalhos do excel e meu coração todos os dias.

Agradeço ao meu cachorro, Tomzinho, minha dupla de mestrado que assistiu a todas as aulas, participou das reuniões, foi companhia nas leituras incansáveis e também avisava a hora de respiro para ganhar um denguinho ou um passeio no fim de tarde.

Agradeço aos colegas do LABDEC pelas sugestões, formação, ensinamentos e acolhimento num momento novo de encontros remotos, mas que foram igualmente amáveis na volta ao presencial.

Agradeço aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do CEFET-RJ pelas trocas e compartilhamentos de experiências e discussões tão construtivas para a minha trajetória.

Agradeço a oportunidade de mais uma titulação em uma instituição pública de ensino. A educação pública, muitas vezes alvo silencioso de projetos de sucateamento, principalmente nos últimos anos, resiste formando pesquisadores e profissionais incríveis, assim como produzindo contribuições fundamentais para o campo do conhecimento no geral e especificamente da ciência.

Finalmente, fica aqui a minha gratidão à todos que direta ou indiretamente contribuíram para a escrita deste trabalho. Sem vocês esse sonho não estaria se concretizando. Muito obrigada!

## RESUMO

### **Diálogos entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva: Uma análise a partir de dissertações e teses brasileiras**

De acordo com o Censo Escolar de 2021, o percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino. Os estudantes estão presentes nas redes escolares estaduais, municipais e particulares, nas mais variadas etapas e níveis de ensino, cursando diversas disciplinas, assim como tendo contato com a Educação Ambiental, garantida por lei como componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, este estudo tem por objetivo investigar os diálogos entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva em estudos brasileiros. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa descritiva-exploratória de revisão sistemática através do levantamento de teses e dissertações brasileiras defendidas em território nacional, sem recorte temporal e disponíveis nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e no Banco ou Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A análise dos trabalhos selecionados apoiou-se em descritores gerais e específicos. Foram selecionados dezenove trabalhos, sendo uma tese, duas dissertações de mestrado profissional e dezesseis dissertações da modalidade de mestrado acadêmico. O primeiro trabalho foi defendido em 2006. As instituições públicas de ensino superior foram as que mais contribuíram com trabalhos, assim como as regiões Sudeste e Sul foram a que mais apareceram como localidades das instituições de ensino sede dos programas de pós-graduação nas quais os trabalhos selecionados foram defendidos. Foi possível observar que a maior parte dos autores e autoras estão sensíveis à diferenciação do campo da Educação Ambiental, porém a maior parte não declara identificação com uma concepção específica, os autores e autoras estão perceptivos à ideia de inclusão efetiva e que para atingi-la são necessárias mudanças no ambiente educacional, entretanto foi possível identificar passagens capacitistas em alguns textos, e que a maioria das propostas das pesquisas foi discutida de forma transversal, conforme orientações tanto dos documentos de Educação Ambiental como de Educação Inclusiva. Com esta iniciativa, esperamos ter contribuído com a análise de como tem sido estabelecido o diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva e que a presente investigação seja ponto de partida para aproximações ainda mais estreitas entre os campos e futuras pesquisas na área.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Inclusiva; Educação Ambiental Crítica; Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

### Dialogues between Environmental Education and Inclusive Education: An analysis based on Brazilian dissertations and theses

According to 2021 Brazilian School Census' survey, the percentage of students with disabilities, autism spectrum disorders or high abilities enrolled in regular classes has gradually increased in most stages of education. The students are present at public and private schools, at different stages and levels of education, learning different subjects that address Environmental Education, guaranteed by Brazilian law as an essential and permanent component of national education. In this sense, this study aims to investigate the dialogues between Environmental Education and Inclusive Education in Brazilian studies. To this end, we developed a descriptive-exploratory systematic review research through the survey of Brazilian theses and dissertations defended in national territory, without time frame and available on "*Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*" of IBICT and "*Banco ou Catálogo de Teses e Dissertações*" of CAPES. The analysis of works was supported by general and specific descriptors. Nineteen works were selected, one was a thesis, two were professional master's dissertations and sixteen were academic master's dissertations. The first research was presented in 2006. Brazilian public institutions of higher education were the ones that contributed the most with researches. Also the Southeast and South regions were the ones that most appeared as locations of the educational institutions that host the graduate programs in which the selected researches were presented. It was also possible to observe that most of the authors are perceptible to the differentiation of conceptions in the field of Environmental Education, however, most of them do not declare identification with a specific conception. Most authors are perceptible to the idea of effective inclusion and that changes in the educational environment are necessary to achieve it, however it was possible to identify ableist speeches in some texts. And that most of the research proposals were discussed in a transverse way in relation to school subjects. With this initiative, we hope to contribute to the analysis of how the dialogue between Environmental Education and Inclusive Education has been established and that the present investigation contribute as a starting point for even closer approximations between the fields and future research in the area.

**Keywords:** Environmental education; Inclusive education; Systematic Review.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Anos de defesa dos trabalhos de EA e EI	50
Gráfico 2 -	Natureza administrativa das IES nas quais os trabalhos de EA e EI foram defendidos	53
Gráfico 3 -	Distribuição dos trabalhos por região do país	55
Gráfico 4 -	Métodos nomeadamente utilizadas nos trabalhos	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores gerais utilizados no estudo acompanhados de suas explicações	46
Quadro 2 -	Descritores específicos usados no estudo acompanhado da explicação de como foram extraídos	47
Quadro 3 -	Orientadores(as) e quantidade de trabalhos orientados	50
Quadro 4 -	IES nas quais os trabalhos foram defendidos e sua frequência	52
Quadro 5 -	Programas de Pós-graduação e frequência de trabalhos sobre EA e EI defendidos	56
Quadro 6 -	Frequência das palavras-chave presentes nos trabalhos	58
Quadro 7 -	Distribuição dos trabalhos com relação a abordagem de diferentes concepções de EA	60
Quadro 8 -	Distribuição dos trabalhos com relação a identificação com concepção específica de EA	62
Quadro 9 -	Trabalhos que se identificam declaradamente com alguma concepção de EA específica, qual a concepção e a citação do texto a partir da qual a informação foi extraída.	64
Quadro 10 -	Distribuição dos trabalhos com relação à abordagem de diferenciação dos termos inclusão e integração	67
Quadro 11 -	Distribuição dos trabalhos com relação à discussão da necessidade de mudança do ambiente escolar	68
Quadro 12 -	Distribuição dos trabalhos com relação à aplicação ao ambiente escolar	73
Quadro 13 -	Distribuição dos trabalhos com relação à vinculação com uma ou mais disciplinas	75
Quadro 14 -	Distribuição dos trabalhos com relação a recorte para tipo de deficiência.	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CTTMar	Centro de Ciências e Tecnologia da Terra e do Mar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EDEM	Escola Dinâmica do Ensino Moderno
EA	Educação Ambiental
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEASur	Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABDEC	Laboratório de Divulgação Científica e Ensino de Ciências
LEA	Laboratório de Educação Ambiental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPCTE	Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação
RIO-92	II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento

RIO+10	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável
RIO+20	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
SUS	Sistema Único de Saúde
UF	Unidade da Federação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>13</b>
<b>Introdução</b>	<b>16</b>
<b>1 Educação Inclusiva</b>	<b>19</b>
1.1 Histórico e Discussões da Educação Inclusiva	20
<b>2 Educação Ambiental</b>	<b>29</b>
2.1 Histórico da Educação Ambiental	29
2.2 Educação Ambiental no contexto Educativo	34
2.3 Educação Ambiental e Macrotendências	37
2.4 A articulação da Educação Inclusiva e Educação Ambiental	40
<b>3 Metodologia</b>	<b>43</b>
3.1 O Levantamento	43
3.1.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	44
3.1.2 Banco de Teses e Dissertações ou Catálogo de Teses e Dissertações	45
3.2 A Análise	46
3.2.1 Descritores Gerais	47
3.2.1 Descritores Específicos	47
<b>4 Resultados e Discussão</b>	<b>49</b>
4.1 Descritores Gerais	49
4.1.1 Ano de Defesa	49
4.1.2 Orientador(a)	50
4.1.3 Instituição de Ensino Superior (IES)	51
4.1.4 Dependência Administrativa	53
4.1.5 Unidade Federativa/Regiões	54
4.1.6 Programa de Pós-graduação	55
4.1.7 Grau de Titulação Acadêmica	57
4.1.8 Palavras-chave	58
4.2 Descritores Específicos	60
4.2.1 Concepção EA	60
4.2.2 Concepção EI	66
4.2.3 Metodologia	70
4.2.4 Envolvimento Escolar	72
4.2.5 Disciplina	75

4.2.6 Recorte para Deficiência	76
<b>Considerações Finais</b>	<b>78</b>
<b>Referências</b>	<b>80</b>
<b>Apêndices</b>	<b>89</b>
Apêndice 1	89
Apêndice 2	90
Apêndice 3	91

## Apresentação

Início o presente texto com uma breve apresentação por achar importante destacar minha trajetória para que você, leitor, entenda de onde falo. Em 2016 finalizei minha primeira graduação no curso de bacharelado em Ciências Ambientais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Neste primeiro contato acadêmico, realizei estágios em diversos campos, assim como um intercâmbio pelo programa do Governo Federal Ciências Sem Fronteiras na *Humboldt State University*, no estado da Califórnia, Estados Unidos.

Estas experiências me proporcionaram entrar em contato com diferentes culturas, pessoas, ideias, visões, laboratórios, salas de aula e espaços não-formais de ensino. Fui, nestes múltiplos contatos, descobrindo e me encantando pela área da Educação em Ciências. Esse sentimento se intensificou quando, sensibilizada pelas questões culturais e com interesse na Educação Ambiental, no final desta graduação, me aproximei do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur), grupo vinculado à Escola de Educação da UNIRIO e que tem como foco de estudo práticas de Educação Ambiental nos contextos formal e não-formal de ensino emergentes em lutas populares, movimentos sociais, populações tradicionais, povos indígenas e grupos em situação de vulnerabilidade socioambiental no cenário latino-americano (GRUPO, 2022).

Junto ao GEASur, iniciei um debate articulando a Educação Ambiental com o campo da Educação Escolar Indígena que deu origem ao meu trabalho de conclusão de curso, cujo título foi: Educação Ambiental no Ensino de Ciências: pensando diálogos de interculturalidade com a cultura Guarani Mbyá, e que teve como objetivo identificar temas geradores na perspectiva de Paulo Freire a partir da interculturalidade com a cultura Guarani que poderiam ajudar a ampliar propostas de Educação Ambiental e ensino de Ciências das escolas do Estado do Rio de Janeiro (BAPTISTA, 2016).

No mesmo ano da graduação no curso de Bacharelado em Ciências Ambientais, surgiu a oportunidade de participar do processo de seleção interno de revinculação da UNIRIO para cursar a graduação de Licenciatura em Ciências da Natureza. Para esta graduação desenvolvi o segundo trabalho de conclusão junto ao GEASur, finalizado e apresentado em 2018, e que teve o objetivo de discutir o conceito de interculturalidade crítica na educação escolar indígena, apresentando suas

potencialidades e desafios. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do povo Guarani, da educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro e entrevista com a professora Sandra Benites, representante Guarani Nhandewa e doutora pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre sua trajetória de vida e sua perspectiva e trabalho com a interculturalidade e a educação escolar indígena (BAPTISTA, 2018).

Neste período em que desenvolvi os dois trabalhos de conclusão, tive a oportunidade de estudar a língua e cultura Guarani com a professora Sandra Benites, também minha coorientadora.

Como prosseguimento aos estudos na área da Educação em Ciências, no período de 2018 a 2019 fiz o curso de Especialização em Ensino de Ciências e Biologia no Colégio Pedro II. Durante a especialização, desenvolvi pesquisa que culminou no trabalho de conclusão intitulado “Refletindo sobre o Espaço da Educação Ambiental Crítica em Eventos Acadêmicos” e que teve como objetivo analisar os trabalhos e atividades de Educação Ambiental Crítica que estão sendo desenvolvidos e publicados nos anais de eventos acadêmicos da área de Educação, Educação Ambiental e Ensino de Ciências e Biologia com o intuito de refletir sobre o espaço da Educação Ambiental Crítica nestes eventos (BAPTISTA, 2019).

As experiências e os aprendizados dentro e fora da sala de aula nos percursos da minha formação e atuação, seja durante o intercâmbio, nas visitas de campo às aldeias Guarani do Estado do Rio de Janeiro, nas escolas públicas em que estagiei pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos estágios supervisionados obrigatórios da grade curricular da Licenciatura e no estágio como professora de laboratório na Escola Dinâmica do Ensino Moderno (EDEM), ou na atuação, já como professora graduada, em cursos pré-vestibulares e também como educadora ambiental na organização não-governamental Sustentarte, foram fundamentais no sentido de contribuir com vivências que enriqueceram minhas trajetórias e reflexões.

No percurso destas vivências, tive contato próximo com estudantes incluídos e, ao longo de minha atuação, estive em situações que foram despertando inquietações de como minhas aulas eram acessadas pelos estudantes, quais eram as necessidades e especificidades de cada um e como eu estava perpetuando barreiras ou construindo novos caminhos.

Posso destacar como exemplo destas situações, durante uma atividade em que, junto a uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, estudávamos répteis

com uma lagartixa conservada em álcool e os estudantes manipulavam e observavam livremente o animal, um estudante rapidamente a pegou e levou à boca. Após a atividade, refleti sobre minha prática e percebi que não tinha pensado em uma forma de realmente incluir este estudante. Levar o animal ou as mãos à boca foram regras estabelecidas do que não fazer, mas este estudante com transtorno do espectro autista explora o mundo de uma forma diferente, sendo esta uma de suas ferramentas.

Outro exemplo de situação vivenciada por mim e que despertou reflexões e questionamentos foi, quando acompanhava a aula de Ciências de estudantes de segundo ano do Fundamental, um deles, sem mediador e completamente alheio à discussão, me pediu insistentemente uma folha de papel e lápis. Depois de disponibilizar do meu próprio material e estabelecer uma conversa relacionada ao tema discutido e os nomes dos amigos que o estudante escrevia na folha em branco, vim saber que retiraram o material dele pois, escrevia compulsivamente os nomes e “não podia estragar mais um caderno”.

Estas e muitas outras vivências e inquietações vieram ao longo do tempo crescendo e despertaram a vontade de me aprofundar e desenvolver pesquisa de mestrado na área de Educação Ambiental, com recorte específico da Educação Ambiental Crítica, e a Educação Inclusiva.

Vi meus interesses de pesquisa contemplados quando ingressei, no processo seletivo de 2021, ainda em meio à pandemia de Coronavírus que será discutida a seguir, no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e, principalmente, quando tive contato com o Laboratório de Divulgação Científica e Ensino de Ciências (LABDEC).

O LABDEC tem sólida produção na área de divulgação científica e de ensino de ciências e “vem investigando práticas de apropriação da divulgação da Ciência por professores e estudantes no contexto da educação básica e no ensino superior” (LABORATÓRIO, 2022).

Junto ao grupo, que me recebeu de braços abertos, pude desenvolver esta investigação, adaptada devido à pandemia, e que me ensina tanto a cada passo.

## Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência é uma ação cada dia mais reconhecida como fundamental para uma sociedade democrática (BRAGA; SIQUEIRA; WINAGRASKI, 2015). De acordo com Lanuti e Mantoan (2021), no Brasil, o processo de escolarização de estudantes considerados com deficiência, altas habilidades e transtorno do espectro autista é caracterizado pela luta de familiares, professores, estudantes e envolvidos com a educação que entenderam e defendem que a escola comum é lugar de todos e todas. Neste sentido temos a Educação Inclusiva (EI) como um caminho para a inclusão.

Entendemos como EI aquela que prevê a inserção escolar de forma completa e sistemática de todos os estudantes, sem exceção, que devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003). Segundo Lanuti e Mantoan (2021), a perspectiva inclusiva da educação escolar parte do fato de que a diferença é de cada pessoa e não pode ser reduzida em suas potências. Neste sentido, as escolas inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

De acordo com o Censo Escolar de 2021 (INEP, 2022), o percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes regulares tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes estudantes estão presentes com maior frequência nas redes escolares estaduais e municipais, mas também na rede particular (INEP, 2022), distribuídos nas variadas etapas e níveis de ensino, cursando diferentes disciplinas, assim como tendo contato com a Educação Ambiental (EA), garantida pela Lei 9.795 de 1999 como componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999 [2]).

Entendemos a EA como “nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental” (LAYRARGUES, 2004, p.7). Podemos dizer, ainda de acordo com Layrargues (2004), que existem múltiplas identidades da EA brasileira que refletem e são reflexos das visões sociais de mundo. Ou seja, as práticas de EA podem ser pensadas e desenvolvidas com diferentes perspectivas e objetivos.

Desta forma, a EA e EI são componentes garantidos no sistema escolar brasileiro. Entretanto, através da busca na literatura que estabelece o diálogo dos dois campos e também das minhas vivências de sala de aula, pude constatar urgências e lacunas, principalmente relacionadas a ausência de estudos, pesquisas e atividades envolvendo a EI e a EA Crítica. Isto levou a justificativa da escolha do tema para o desenvolvimento desta investigação.

Diante desta necessidade, a dissertação procura contribuir com a revisão sistemática das pesquisas que estabelecem diálogo entre a EA e EI, com o intuito de destacar características em comum e possíveis caminhos para o crescimento da área de estudo.

Neste sentido, nossa pergunta geradora foi: que diálogos têm sido estabelecidos entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva em estudos realizados no Brasil?

Para respondê-la, estabelecemos como objetivo geral investigar os diálogos entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva em dissertações e teses brasileiras. E, para atingi-lo, definimos como objetivos específicos: identificar as dissertações e teses brasileiras sobre Educação Ambiental e Educação Inclusiva e analisar como tem sido estabelecido o diálogo entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa descritiva-exploratória de revisão sistemática através do levantamento de teses e dissertações brasileiras defendidas em território nacional disponíveis nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Banco ou Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da análise dos trabalhos selecionados a partir de descritores gerais e específicos (MEGID NETO, 1999).

Importante destacar aqui o contexto pandêmico e de desmonte no qual esta pesquisa se desenvolve. A COVID-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que surgiu em 2019 e foi declarada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde em março de 2020 (OPAS, 2022) atualmente se aproxima de seu terceiro ano de infecções por todo o mundo. Na data de 19 de dezembro de 2022, o número de pessoas infectadas durante todo o período de pandemia soma 35.945.063 e um total de 692.041 vidas perdidas (CORONAVÍRUS, 2022), além de 544.685.292 de doses de vacinas contra Covid-19 aplicadas em todo o país desde o início da imunização (G1, 2022).

Em território brasileiro, a situação ainda se agravou devido à gestão do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, que desde as primeiras notícias oficiais da pandemia tratou a mesma sem a devida importância, incentivando apoiadores a entrarem em hospitais e filmarem a ocupação dos leitos, dificultando o acesso à informação de óbitos e infectados, sem contar com a rotatividade de titulares do Ministério da Saúde devido à divergências a respeito da crise sanitária (FALCÃO; SOUZA, 2021).

A pandemia ainda encontra a população brasileira em uma situação de extrema vulnerabilidade, com taxas de desemprego e cortes em políticas sociais, especialmente após a aprovação da Emenda Constitucional de número 95 que estabelece teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo governo Bolsonaro que, cada vez mais, afunilam investimentos em saúde e pesquisa nacionais (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Mesmo no atual cenário, desenvolvemos o presente estudo que está organizado e estruturado em nove partes, sendo elas: Apresentação, na qual descrevo minha trajetória e os caminhos que me trouxeram a esta pesquisa de mestrado, Introdução, na qual a temática é apresentada, além de expostos a justificativa da pesquisa, a questão de estudo e os objetivos gerais e específicos. Na sequência, exploramos dois Capítulos Teóricos sobre os temas da EI e EA, perpassando pelo histórico de cada uma, concepções e importância da articulação das mesmas. Seguidos da Metodologia, na qual detalhamos o levantamento de dados e a análise dos descritores gerais e específicos, referenciados por Megid Neto (1999). A seguir estão os Resultados no qual apresentamos e discutimos os dados referentes ao levantamento e a análise dos trabalhos selecionados a partir dos descritores, através de quadros e gráficos. Concluímos a pesquisa com as Considerações Finais, as Referências e Apêndices.

## 1 Educação Inclusiva

A Educação Especial (EE) tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, entretanto, a atenção de pesquisadores e profissionais têm se voltado para a busca de alternativas inclusivas e para a absorção destes estudantes da rede regular de ensino (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Apoiados em Pletsch e Souza (2021) e Glat, Pletsch e Fontes (2007), entendemos a EE e a Educação Inclusiva (EI) como conceitos distintos, porém, não contraditórios, sendo propostas complementares em uma escola aberta à diversidade.

De acordo com Pletsch e Souza (2021), a EE pode ser definida como modalidade de ensino transversal com técnicas e recursos especializados próprios que atua de maneira colaborativa com a educação básica e a superior com o objetivo de garantir a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência.

Já a EI seria um modelo de política pública que visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem com processos de exclusão de direitos, dentre eles, o direito de aprender em escolas de sua comunidade junto à seus pares em meio constituído pela diversidade (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Mantoan (2003) define EI como a que prevê a inserção escolar de forma completa e sistemática de todos os estudantes, sem exceção, que devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Ainda de acordo com Mantoan (2003), as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que leva em consideração as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades. Nestas escolas é possível o acesso e permanência de todos e é priorizado os procedimentos de identificação e remoção de barreiras para o aprendizado (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Deste modo, entendemos que apenas a presença da diversidade de estudantes no ambiente escolar não garante o mesmo como inclusivo. Para a inclusão escolar efetiva é necessário que esteja acontecendo o que Ainscow (2004) vai chamar de processo de três níveis, sendo eles: a presença do estudante na escola, a participação efetiva deste estudante, ou seja, é preciso condições de real

participação nas atividades escolares e, finalmente, a construção do conhecimento, meta do processo de inclusão.

A seguir apresentaremos um histórico da EI e discutiremos documentos, eventos e temáticas importantes para a área.

## **1.1 Histórico e Discussões da Educação Inclusiva**

A Constituição Federal de 1988 representou avanços significativos com relação aos direitos educacionais. O documento traz a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família e, ainda, estabelece a universalização do ensino de forma obrigatória e gratuita (BRASIL, 1988).

O texto destaca ainda, em seu artigo 208 que é dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, Art. 208).

As autoras Pletsch e Souza (2021) destacam o uso do termo “preferencialmente” no texto da Constituição quando em referência à educação da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. O uso do mesmo abre possibilidade para a segregação de estudantes e reflete, já em 1988, a disputa histórica entre educação pública e as instituições filantrópicas particulares. Em contradição com os avanços sociais da época, ainda segundo as autoras, o texto também não garantiu a exclusividade de recursos públicos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado.

Em 1989 é instituída a Lei nº 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), além de instituir a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinar a atuação do Ministério Público, crimes, e outras providências (BRASIL, 1989). Podemos destacar em seu texto o estabelecimento da EE como modalidade educativa que abrange todas as etapas e níveis de ensino, a inserção de escolas especiais públicas e particulares no sistema educacional, além da instituição da matrícula compulsória de pessoas com deficiência capazes de se integrarem no

sistema regular de ensino em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares (BRASIL, 1989). Em seu texto é possível observar a perspectiva do modelo médico ou clínico de deficiência que, mesmo com alguns avanços estabelecidos pela Constituição de 1988, foi predominante até os anos 1990 e constituiu a EE.

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), os médicos foram os primeiros a identificarem a necessidade da escolarização da pessoa com deficiência que se encontravam misturadas, sem distinção de idade ou patologia, com pacientes de hospitais psiquiátricos. No modelo médico ou clínico a deficiência é entendida como doença crônica e reduzida ao aspecto corporal, o foco era o déficit em comparação à referência normativa e todo atendimento, incluindo o educacional, era considerado pelo viés terapêutico, a avaliação e identificação era baseada em exames médicos e psicológicos e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica pois não era considerada prioritária ou mesmo possível (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007) (NUERNBERG, 2020).

Em 1990, tendo a crise econômica como contexto mundial, há uma disseminação internacional da ideia de uma “Sociedade para Todos” e entra em pauta a discussão de uma educação para todos nos debates da Organização das Nações Unidas (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Em 1993, é elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o documento intitulado Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Mesmo não sendo um instrumento jurídico, representa um comprometimento moral e político dos governos em ações que visem a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência (STANDARD, 2022). O documento consiste em vinte e duas regras e dentre elas destaca que os Estados devem assegurar a educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional (UNGA, 1994).

No ano de 1994, na Conferência das Nações Unidas sobre Necessidades Educacionais Específicas, Acesso e Qualidade realizada na Espanha pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi elaborada a Declaração de Salamanca. O documento, assinado pelos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial representando 88 governos e 25 organizações internacionais, versa sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais e destaca que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los

dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p. 3). O documento ainda instituiu a disseminação ampla do conceito de EI e influenciou o surgimento de políticas públicas educacionais voltadas à pessoa com deficiência (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Dentre estas políticas inspiradas na Declaração de Salamanca, ainda em 1994, aconteceu a elaboração da Política Nacional da Educação Especial coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto. O documento compreende um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento dos estudantes com deficiência (BRASIL, 1994). Interessante destacar em seu texto o objetivo geral de servir como fundamentação e orientação do processo global de educação de pessoas com deficiência, visando a criação de condições adequadas ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Neste sentido, o documento traz um capítulo específico para a revisão conceitual e, nele, trabalha, dentre outros, o conceito da EE como processo que integra o sistema educacional regular e que abrange diferentes graus e níveis do sistema de ensino (BRASIL, 1994). Ou seja, traz a EE como transversal (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Em 1996 é aprovada a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O documento reorganiza a educação em dois níveis, sendo eles: Educação Básica e Educação Superior (PLETSCH; SOUZA, 2021). Especificamente sobre a EE, o texto mantém o “preferencialmente” referente ao atendimento dos estudantes com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Em 1999 é homologado o Decreto 3.298 que regulamenta, dez anos depois, a Lei nº 7.853 de 1989. O Decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências e consiste em um conjunto de orientações normativas com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência (BRASIL, 1999 [1]). Em seu texto, é possível observar, além dos dizeres da Lei nº 7.853/1989, a criação de sistema de reserva de vagas, tanto em concursos públicos como no mercado de trabalho, e da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), constituído por representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, com objetivo, entre outros, de zelar pela efetiva implantação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999 [1]).

Em 2001 temos a instituição, pela Resolução 02/2021 pertencente à Câmara

de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. O documento define a EE como processo transversal da educação que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, “organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001, p.27). As Diretrizes também abordam e exploram o conceito da Educação Inclusiva, defendendo não só a permanência físicas dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas a revisão de concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial destas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001). De acordo com Pletsch e Souza (2021), este documento oficializa no Brasil o termo “educação inclusiva”, mesmo mantendo em aberto a possibilidade da EE como substitutiva em redes paralelas ao ensino regular.

Ainda de acordo com as autoras, o documento de 2001, assim como a Declaração de Salamanca, tem como público alvo estudantes com necessidades educacionais especiais. O termo, além de dizer respeito a pessoas com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades, também engloba estudantes com dificuldades de aprendizagem, o que amplia o público alvo da EE sem uma definição de avaliação para determinar as dificuldades de aprendizagem e quais os procedimentos educativos necessários. Como o documento prevê a criação de classes especiais, isto pode contribuir para o aumento de estudantes sendo avaliadas como com dificuldade de aprendizagem e até mesmo deficiência intelectual e a segregação em turmas especiais se os mesmos somente não se encaixam no modelo padrão esperado (PLETSCH; SOUZA, 2021).

No ano de 2003 temos o início do governo de Luis Inácio Lula da Silva. Em seus dois mandatos, e na sequência os Governos Dilma, podemos observar a elaboração de programas voltados à proteção social, dentre eles a educação da pessoa com deficiência que passa a ser pautada nos Direitos Humanos (PLETSCH; SOUZA, 2021). Dentre os programas podemos citar, logo no primeiro ano de governo, o “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” com o objetivo de formar gestores e educadores para a oferta do atendimento educacional especializado e a acessibilidade (PADILHA, 2015).

Em 2006, internacionalmente, temos a realização da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e

liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (CONVENÇÃO, 2022, art. 1). Segundo Padilha (2015), dentre as contribuições da Convenção pode-se destacar uma nova definição para o termo “deficiência”, que passou a ser entendido como um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras do ambiente e atitudinais que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades, e a adoção do “Desenho Universal”, definido no documento como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (CONVENÇÃO, 2022).

Em 2008 é lançada pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que visa “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p.1). O documento reafirma o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação, e ainda destaca que as definições e usos de classificações devem estar contextualizados, não se esgotando na mera classificação ou especificação atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão, já que as pessoas se modificam continuamente transformando o mundo no qual se inserem, além de prever articulação entre EE e educação indígena, do campo e quilombola (BRASIL, 2008).

De acordo com Lanuti e Mantoan (2021), a Política apresentou avanços importante para a EE, trazendo a perspectiva inclusiva, por apresentar processos necessários para que a educação escolar tivesse seu papel reconfigurado, passando a acolher todos, e também por interpretar a deficiência como uma barreira do meio e não da pessoa e conceber os processos de ensino, aprendizagem e avaliação a partir da singularidade humana.

No Brasil é instituído em 2009 o Decreto nº 6.949 que, em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova York, USA, em 2007, traz suas definições e o Protocolo Facultativo assinados pelos países participantes (BRASIL, 2009).

Ainda em 2009, através do Decreto nº 6.980, a CORDE foi elevada à Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, contando com um departamento específico para tratar de políticas temáticas dos

direitos da pessoa com deficiência. Em 2010, esta Subsecretaria alcançou o status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pelo Decreto nº 7.256 que institui sua criação como órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República responsável pela articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Com a elevação de status, o órgão gestor passa a ter mais alcance, interlocução e de articulação para novas demandas do segmento (SECRETARIA, 2010).

Em 2013 temos o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), documento sem caráter de obrigatoriedade que estabelece a base nacional comum responsável por “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRANCO, ROYER, BRANCO, 2018, p. 195). O documento define EE como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como parte da educação regular e destaca o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar ao ensino regular, sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento públicos ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2013). O documento ainda destaca que:

“Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 74).

Com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e no Decreto nº 6.949/2009, é instituída a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). A Lei representa a mais atual e importante referência para a busca de justiça social para a pessoa com deficiência (NUERNBERG, 2020), assim como um avanço para a garantia de direitos educacionais de pessoas com deficiência (PLETSCH; SOUZA, 2021). No documento é possível encontrar um conjunto de conceitos e definições, além de passagem que

assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado por toda a vida com o intuito de alcançar o máximo desenvolvimento possível de talentos e habilidades da pessoa com deficiência, segundo suas características, interesses e necessidades (BRASIL, 2015).

Como contexto político, em 2016, o Brasil vive um golpe de Estado que destituiu a presidente Dilma Rousseff eleita democraticamente. O vice-presidente Michel Temer assume o governo e apresenta o projeto “Ponte para o Futuro” que previa a reestruturação de várias áreas, dentre elas a atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que não vai à frente pela falta de popularidade e articulação política (PLETSCH; SOUZA, 2021).

Ainda em 2016, durante o governo Temer, é instituída a Lei nº 13.049, que inclui na Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012) a reserva de vagas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

Em 2019, se inicia o governo Bolsonaro. Em sua cerimônia de posse, quebrando protocolos, acontece o discurso da primeira-dama Michelle Bolsonaro em Libras. Em um tom de agradecimento em seu discurso, Michelle Bolsonaro se dirige à comunidade surda, pessoas com deficiência e “aqueles que se sentem esquecidos” destacando que os mesmos serão valorizados e terão seus direitos respeitados, além de agradecer aos intérpretes de Libras brasileiros por seu trabalho de inclusão tão importante (LEIA, 2019). Entretanto, o que testemunhamos durante o governo Bolsonaro foram retrocessos em relação ao direito e educação da pessoa com deficiência.

Dentre os retrocessos podemos citar o Decreto 10.185/2019 que extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de funcionários da administração pública federal e também veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica (BRASIL, 2019). Dentre os cargos está o de Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais, citados no discurso da ex-primeira-dama como importantes no trabalho da inclusão.

Em 2020, durante a pandemia de COVID-19, é lançado o Decreto 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020 [1]) que viria a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e traz como ponto central a volta da EE substitutiva à educação comum para os casos graves de deficiência (LANUTI; MANTOAN, 2021). Entre muitas críticas e notas de

repúdio, as autoras Pletsch e Souza (2021) apontam três aspectos: o primeiro sendo o rompimento do princípio da EI com o campo dos Direitos Humanos ao defender a segregação dos estudantes em escolas especiais, a segunda sendo a desresponsabilização do Estado pela educação das pessoas com deficiência, já que a política institui que a família escolhe o tipo de educação oferecida às crianças e jovens, e, em terceiro a confusão conceitual presente no documento. O Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em decisão liminar no dia 01 de dezembro de 2020 e aguarda o julgamento de inconstitucionalidade (BRASIL, 2020 [2]).

Em 2021 temos a declaração capacitista do Ministro de Educação Milton Ribeiro que, na defesa da EE substitutiva ao ensino comum, diz que estudantes com deficiência incluídos em salas comuns não aprendem e atrapalham a aprendizagem dos colegas (LANUTI; MANTOAN, 2021).

O termo capacitismo surgiu nos movimentos de direitos da pessoa com deficiência que aconteceram nos Estados Unidos e Reino Unido em 1960 e 1970. Referenciados em Nuernberg (2020), entendemos o capacitismo como processo que hierarquiza as variações funcionais e corporais existentes, privilegiando os que atendem aos padrões normativos e diminuindo os que não se encaixam neste padrão. Ou seja, os corpos e funcionamentos de pessoas sem deficiência são considerados superiores e usados para o julgamento dos demais, que são inferiorizados e ligados à ideia de fracasso como consequência de suas lesões ou impedimentos.

Ainda em 2021 é sancionada a Lei nº 14.191 que altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). De acordo com o documento, estudantes com surdez têm a opção de escolher entre escola comum ou especial.

Para os autores Lanuti e Mantoan (2021), o encaminhamento de alguns estudantes às escolas especiais se configura como retrocesso pois traz a tona questionamentos já superados, como, por exemplo, quais estudantes devem fazer parte de escolas comuns e como identificar quais estudantes serão melhor atendidos em escolas especiais.

De acordo com os autores, a fala de que algumas pessoas são diferentes e precisam estar em escolas segregadas fere princípios constitucionais e nega todos os avanços de direitos políticos conquistados e de pesquisas do campo relacionados à inclusão (LANUTI; MANTOAN, 2021). Avanços estes que trazem como consequência o que podemos observar nos dados do Censo Escolar de 2021. De

acordo com o documento, o percentual de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes regulares tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2022).

Segundo Lanuti e Mantoan (2021, p. 63), “a inclusão escolar nos ensina, a cada dia, que a aprendizagem do que nos falta sobrevém aos encontros com o outro, que não conseguimos desvendar”. Neste contexto, fica o desafio de acolher incondicionalmente a pluralidade e diversidade no ambiente escolar.

## 2 Educação Ambiental

### 2.1 Histórico da Educação Ambiental

A EA começou a ser discutida em um contexto de crise ambiental no final do século XX como reflexo da percepção de degradação consequente da Revolução Industrial (SANTOS, 2020).

O termo *Environmental Education*, Educação Ambiental em tradução livre, foi usado pela primeira vez em 1965 na Conferência de Educação na Grã-Bretanha, na qual foi caracterizado como parte essencial da formação dos cidadãos, sendo visto, principalmente, com a perspectiva de conservação e ecologia (LEAL, 2012).

Ao final dos anos 60, vários movimentos surgiram sob a pauta de uma redefinição da relação homem e natureza. Estes fomentaram discussões e debates a respeito das mudanças que estavam em curso na sociedade (LEAL, 2012).

Em 1970, foram fundadas diversas organizações não-governamentais ligadas à temática ambiental, dentre elas o Greenpeace, fundado em 1971 por “ecologistas, jornalistas e hippies”, tendo como missão garantir a capacidade da Terra de nutrir a vida em toda sua diversidade (GREENPEACE, 2022).

No ano de 1972, em Estocolmo, Suécia, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, promovida pela ONU, a qual trouxe a EA como elemento fundamental para combate à grave crise ambiental do planeta (GUIMARÃES, 2013). Considerada como um marco político internacional (LEAL, 2012), neste evento foram elaborados dois documentos. Sendo eles: a Declaração Sobre o Ambiente Humano, que enuncia vinte e três princípios comuns de inspiração e orientação à sociedade, para a preservação e melhoria do ambiente humano. Dentre os vinte e três princípios, podemos destacar o que dispõe sobre a preservação do meio ambiente em benefício das atuais e futuras gerações e também o que destaca o trabalho indispensável de educação em questões ambientais com o objetivo de criar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, empresas e comunidades (IPHAN, 2022). O segundo documento elaborado na Conferência, o Plano de Ação para o Meio Ambiente, foi votado durante

o evento e é composto por cento e nove recomendações de gestão do meio ambiente (PASSOS, 2009).

Como desdobramentos desta Conferência, realizada em Estocolmo, foram criados o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e o Relatório de Brundtland (“Nosso Futuro Comum”), publicado em 1987 e que serviu de referência para as discussões da II Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (LEAL, 2012).

Em 1977 foi realizada a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi pela UNESCO e o PNUMA. Nesta conferência que definiu as bases para a EA até os dias de hoje, foram estabelecidos seus objetivos, princípios e estratégias mundiais (DIAS, 2011).

Seguindo este primeiro momento de discussões internacionais, houve um período de graves desastres ambientais, tanto nacionais como internacionais. Alguns exemplos são: o acidente na usina nuclear de *Chernobyl*, localizada na atual Ucrânia e que, em 1986, com a explosão de um de seus reatores, liberou cerca de 50 toneladas de produtos radioativos que viajaram através de nuvens e contaminaram a Europa, chegando até os Estados Unidos (SUGUIMOTO; CASTILHO, 2014); O acidente com Césio-137 em Goiânia, Brasil, ocorrido em 1987 pela ruptura indevida de um aparelho radioterápico abandonado e o posterior manuseio incorreto da cápsula que continha elemento radioativo que provocou a contaminação de diversos locais e afetou cerca de 112 mil pessoas (FUINI et al., 2013); e o derramamento no mar de cerca de 38.500 toneladas de óleo cru devido ao encalhe do navio petroleiro Exxon Valdez e o rompimento de oito de seus onze tanques causando grande impacto para a vida selvagem e comunidades no Alasca, Estados Unidos, em 1989 (FERREIRA, 2017).

Internacionalmente, como desdobramento da Conferência de Tbilisi e deste período de desastres ambientais, realizou-se em Moscou em 1987 o Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Ambiental com o intuito de elencar as conquistas e dificuldades de desenvolvimento da EA e estabelecer estratégia internacional (LEAL, 2012).

Da mesma forma, ocorreu em Caracas, Venezuela, no ano de 1988 reunião de especialistas da América Latina para discutir a Gestão Ambiental e produzir a Declaração de Caracas que destaca a necessidade de mudança do modelo de desenvolvimento mundial. Ainda no final da década de 80 é realizado o primeiro Seminário sobre Materiais para Educação Ambiental em Santiago, Chile (LEAL, 2012).

No Brasil, o movimento ambientalista se fortaleceu nos anos 1980 em que temos um contexto político de redemocratização pós-ditadura militar e a chegada dos exilados, muitos dos quais sensibilizados pelas discussões sobre meio ambiente e EA (GUIMARÃES, 2013).

Como destaque, podemos citar a Lei nº 6.938 de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, com o objetivo de preservar, melhorar e recuperar a qualidade ambiental necessária à vida, e que cria o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) órgão consultivo e deliberativo com a finalidade de assessorar, estudar e propor ao Conselho do Governo diretrizes de políticas governamentais para o meio ambiente e os recursos naturais e deliberar sobre normas e padrões compatíveis com o meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 1981).

Também a Lei nº 7.735 de 1989 que cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), autarquia federal que tem entre seus objetivos: exercer poder de polícia ambiental e executar ações das políticas nacionais de meio ambiente e as ações supletivas de competência da União, conforme a legislação ambiental vigente (BRASIL, 1989). Além da criação do Ministério do Meio Ambiente pelo Governo Federal em 1992 (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

Em 1992, no Rio de Janeiro, Brasil, foi realizada a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92) e, paralelamente, o Fórum Global. No Fórum Global, foi assinado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018), documento que orienta a EA brasileira. Neste documento, a EA é caracterizada como processo dinâmico e permanente que deve ter como base o pensamento crítico e inovador (CONVENÇÃO, 1992). Na RIO-92, foi elaborada a Agenda 21, programa de ações para serem colocadas em prática ao longo do século XXI por todos os países signatários e que apresenta o Plano de Ação para o Desenvolvimento Sustentável (GUIMARÃES, 2013).

Em 1997 são instituídos os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentam em seu texto menções à EA (SECRETARIA, 1997). Em 1999, entra em vigor a Lei nº 9.795 que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. A Lei estabelece a EA como componente essencial e permanente da educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999 [2]).

Em 2002 a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável ocorreu em Joanesburgo, África do Sul. Nesta Conferência, conhecida também como RIO+10,

foram destacados problemas referentes à globalização e detalhado um plano de implementação que inicia ação coletiva para a proteção ambiental ligada ao desenvolvimento econômico e social (DINIZ, 2002).

A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como RIO+20, realizada em 2012 novamente no Rio de Janeiro, Brasil, teve como seus temas principais e que orientaram os debates: a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza e a estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável (RIO, 2022). Como desdobramento destas discussões, foi elaborado o documento “O Futuro que Queremos” que renova o compromisso com o desenvolvimento sustentável e com a promoção de um futuro econômico, social e ambientalmente sustentável para o planeta e para as atuais e futuras gerações (CONFERÊNCIA, 2012).

Em 2013, influenciada pelas leis brasileiras e discussões, foram instituídas as DCN que destacam um capítulo específico que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2013), documentos estes e outros mais recentes nos quais a EA vem se fazendo presente de forma discreta ou mais explícita, que aprofundaremos no tópico a seguir no qual discutiremos a EA no ensino.

Atualmente, inseridos em um cenário de crise mundial em suas mais diversas dimensões, a população humana enfrenta a pandemia de COVID-19 na qual os mais vulneráveis possuem um recorte de classe, gênero e raça (SÁNCHEZ; PELACANI; ACCIOLY, 2020), ou seja, a letalidade, para além dos efeitos bio patogênicos do vírus, também está ligada a outros elementos como as desigualdades sociais e ambientais, o que Sato, Moreira e Sánchez (2020) vão denominar de Injustiça Pandêmica que protege os donos do capital e não os que estão em situação de vulnerabilidade.

Somado ao contexto pandêmico, temos um processo de degradação ambiental intensificado e desastres extremos decorrentes da crise climática. São fortes chuvas que resultaram em enchentes devastadoras no Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil enquanto termômetros do Sul do país e da Antártica tem as maiores temperaturas dos últimos anos somente nos meses iniciais de 2022. Esta crise ambiental que tem raízes no modelo de desenvolvimento e produção capitalista e condenam parcelas e populações específicas (SÁNCHEZ; PELACANI; ACCIOLY, 2020), as chamadas Populações de Sacrifício, definida por Rios (2020, p. 206) como “grupos sociais que vivenciam de forma intensa e direta os danos do modelo atual de desenvolvimento e encarnam de forma sistemática a degradação ambiental e a violação de direitos

inerente ao modelo social hegemônico”. É a partir destas populações e regiões afetadas que emergem os movimentos de resistência e luta pela terra, água, saúde, educação e um meio ambiente equilibrado (SÁNCHEZ; PELACANI; ACCIOLY, 2020).

Importante destacar as vozes destes movimentos em um contexto de total retrocessos e desmontes vividos neste momento atual (SÁNCHEZ; PELACANI; ACCIOLY, 2020).

Na ciência e educação, podemos citar os atrasos na avaliação quadrienal da CAPES e cortes na verba de financiamento tanto da CAPES como no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com consequente diminuição de bolsas e uma provável queda na produção da pesquisa nacional<sup>1</sup>, a crise histórica que levou ao pedido de exoneração de trinta e sete servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) duas semanas antes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que denunciaram episódios de assédio moral e interferência na montagem do exame nacional<sup>2</sup>.

Na saúde e meio ambiente, podemos destacar o maior número de focos de incêndio em dez anos nos dois primeiros anos de governo Bolsonaro e a irrelevante resposta do governo federal quanto a esta questão<sup>3</sup>, o atraso injustificável para a compra de vacinas contra a COVID-19<sup>4</sup>, e a nota técnica da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (SUS) que inclui a eletroconvulsoterapia como tratamento de agressividade do transtorno do espectro autista<sup>5</sup>, sem falar da postura do ex-presidente da República que tratou, desde as primeiras notícias, a pandemia sem a devida emergência e importância<sup>6</sup>.

Em relação à própria estrutura do governo Bolsonaro, observou-se uma rotatividade de Ministros, diretores e presidentes de órgãos e instituições que frequentemente foram escolhidos e nomeados apesar da falta de experiência, estudos e ações compatíveis com os cargos, como é o caso do quase Ministro da Educação

---

<sup>1</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2022/01/cortes-diminuem-bolsas-de-pesquisa-e-prejudicam-publicacoes-cientificas.shtml>

<sup>2</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/20/diretor-do-inep-e-exonerado-apos-conclusao-do-enem-2021.ghtml>

<sup>3</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/latinoamerica21/2022/02/destruicao-e-retrocesso-as-politicas-do-governo-bolsonaro.shtml>

<sup>4</sup> <https://g1.globo.com/politica/cpi-da-covid/noticia/2021/10/19/atraso-para-aquisicao-de-vacinas-ganha-destaque-na-minuta-do-relatorio-da-cpi-da-covid.ghtml>

<sup>5</sup> <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/opiniao/pos-tudo/eletrochoque-em-autistas-quem-cala-consente>

<sup>6</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>

que pediu demissão antes mesmo de assumir o cargo por mentir em seu currículo acadêmico<sup>7</sup> e da diretora de educação e cidadania ambiental do Ministério do Meio Ambiente que nunca trabalhou com o tema e é atiradora esportiva<sup>8</sup>.

Apresentado o histórico e momento atual de contextos e discussões, a seguir, abordaremos e aprofundaremos a EA no ensino.

## 2.2 Educação Ambiental no contexto Educativo

Embora não se restrinja ao ensino formal, é importante tratar do contexto educacional para situar a EA no ambiente educativo (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018). A escola é um espaço no qual todo brasileiro de quatro até dezessete anos passa e, além de entrar em contato com conhecimentos formais, também conhecem valores societários e culturais (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015).

Em 1889 temos o início das ideias e discussões referentes à educação e ensino pensados juntos com o meio ambiente e a natureza. Estas discussões que abordavam a formação e aprendizagem em contato com o ambiente vem à tona com Patrick Geddes, estudioso escocês que defende que: “uma criança em contato com a realidade do seu ambiente não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação ao mundo em sua volta” (DIAS, 2004, p. 29).

Um pouco menos de 100 anos depois, nos anos de 1980, temos no Brasil a fixação de uma política nacional ambiental, com a Lei nº 6.938 de 1981 que tem a EA como base, de modo a contemplar todos os níveis de ensino, com o objetivo de capacitar a comunidade para a participação ativa na defesa do meio ambiente (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

Em 1999, foi sancionada a Lei nº 9.795 que dispõe sobre a EA e institui a Política de Educação Ambiental (BRASIL, 1999 [2]). Nela, a EA é definida como:

“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

---

<sup>7</sup> <https://istoe.com.br/ministro-da-educacao-deixa-o-governo-antes-de-assumir-o-cargo-por-mentir-curriculo/>

<sup>8</sup> [https://cultura.uol.com.br/cenarium/2022/03/13/189418\\_atiradora-esportiva-nova-diretora-de-educacao-ambiental-de-bolsonaro-nao-possui-experiencia-na-area.html](https://cultura.uol.com.br/cenarium/2022/03/13/189418_atiradora-esportiva-nova-diretora-de-educacao-ambiental-de-bolsonaro-nao-possui-experiencia-na-area.html)

do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999 [2], art. 1).

A Lei ainda estabelece que todos têm direito à EA, considerando a mesma componente essencial e permanente da educação nacional que deve estar articulada como prática educativa inter, multi e transdisciplinar com enfoque humanista, holístico, democrático, participativo e fomentar a concepção de meio ambiente na totalidade do meio natural, socioeconômico e cultural, estando presente em todos os níveis e modalidades de ensino permeando disciplinas já existentes (BRASIL, 1999 [2]).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1997, 1998 e 2000, e elaborados com o intuito de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1998), não apresentam caráter de obrigatoriedade, entretanto, buscam apoiar o trabalho docente como um conjunto de orientações e recomendações (BRANCO, ROYER; BRANCO, 2018). Com relação a EA, tem-se a orientação de ser desenvolvida como um tema transversal e interdisciplinar, diluída ao longo do currículo, devido à complexidade e amplitude de suas discussões (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

A DCN, documento também sem caráter de obrigatoriedade, estabelecem a base nacional comum responsável por “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRANCO, ROYER, BRANCO, 2018, p. 195). Dentre os objetivos da EA, as DCN destacam:

“o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 2013, p. 168).

A DCN ainda traz um capítulo específico, a DCNEA (BRASIL, 2013). O documento, encaminhado pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, destaca no seu artigo 2º a EA como:

“dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2013, p. 558).

Assim como nos PCN, a DCN também reforça que a EA deve ser desenvolvida de maneira integrada, transversal, interdisciplinar, contínua e permanente em todas as modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento fruto de processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional com a sociedade brasileira (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018) e tem caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica (BASE, 2022 [2]). Homologada em 2018 (MENEZES; MIRANDA, 2021), a terceira e última versão, referente às etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem como objetivo ser balizadora da qualidade da educação brasileira pelo estabelecimento de uma base de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes têm direito (BASE, 2022 [1]).

De acordo com as autoras Menezes e Miranda (2021), a nova BNCC não estabelece a EA como área de conhecimento, propondo às redes de ensino incorporar aos currículos e propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que devem ser trabalhados de maneira transversal e integradora. O termo EA é mencionado apenas uma vez ao longo de todo o documento que no total tem 600 páginas (BRASIL, 2018), e a temática ambiental aparece de forma modesta, pouco valorizada e com predomínio da abordagem ecológica (MENEZES; MIRANDA, 2021).

A presença da EA em documentos legais da educação foi uma conquista histórica (MENEZES; MIRANDA, 2021) e pode-se observar que existem semelhanças dos documentos e discussões, principalmente com relação a abordagem da EA como um tema transversal e interdisciplinar. Entretanto, de acordo com os autores Branco, Royer e Branco (2018) e as autoras Menezes e Miranda (2021), na prática, as normas ainda não são consideradas suficientes para garantir a EA em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, pouco se concretizou efetivamente nas escolas e formação de professores para garantir tal ensino, e, devido a isto, persiste uma prática que destoa da teoria. O que corrobora com o artigo de Cardoso-Costa e Lima (2015) que analisa relatos de práticas de EA no ensino de ciências e biologia em escolas do Rio de Janeiro e Espírito Santo publicados nos anais das seis primeiras edições do Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES.

Em sua pesquisa, os autores observaram indícios que, apesar da variedade

temática e de abordagens, a EA ainda não está presente no ambiente escolar de forma realmente transversal e permanente, mesmo com intenções de avanço nesta direção (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015). Logo, somente a menção da EA nos documentos não garante sua efetiva aplicação, assim como não garante qual abordagem e perspectiva será seguida nas atividades e práticas em salas de aula. A seguir, discutiremos as macrotendências e abordagens da EA.

### 2.3 Educação Ambiental e Macrotendências

De acordo com a Constituição Federal de 1988:

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, Art. 225, Inciso VI).

Para assegurar a efetividade deste direito, dentre as incumbências do Poder Público temos a promoção da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

A EA é citada desde a Constituição Federal, através de leis e agendas nacionais, e principalmente em documentos ligados à educação, devendo estar presente nas salas de aula de todos os níveis de ensino. Entretanto, isto não quer dizer que a EA é um campo homogêneo e consensual.

De acordo com Lima (2009), a EA surge como um campo plural e diferenciado que reúne contribuições de diferentes disciplinas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais. É composto por atores, grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas, entretanto se diferenciam nas concepções de meio ambiente e nas propostas para abordar os problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Deste modo, podemos dizer que existem múltiplos entendimentos e apropriações referentes a EA que, constituídos de relações de poder e força, resultam em um campo de disputas (KASSIADOU, SÁNCHEZ, 2019).

Neste sentido, existem diferentes propostas, abordagens e perspectivas da EA, o que Layrargues (2004) chama de múltiplas identidades da EA brasileira. Estas

identidades são reflexos e refletem as visões de mundo da nossa sociedade.

A vista disso, destacamos que existe uma grande diversidade de propostas para a classificação das concepções e práticas de EA como, por exemplo, a cartografia das correntes em EA de Sauv  (2008). Para a presente investiga o optamos por apresentar e aprofundar principalmente a classifica o das macrotendências como modelos políticos-pedagógicas da EA proposta por Layrargues e Lima (2014), referência que nos será útil para a análise e discussão de nossos resultados, principalmente com rela o aos descritores específicos e as concep es de EA presente nos trabalhos selecionados.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), no início dos anos 1990, educadores comprometidos com um olhar mais socioambiental e insatisfeitos com os rumos dominantes da EA começaram a diferenciar a mesma como conservadora e alternativa. A vertente conservadora, até então mais recorrente, seriam as práticas que investem em a es individuais e comportamentais no ambiente doméstico e privado de forma a-histórica, a política, conteudista, instrumental e normativa. Já a vertente alternativa, seria caracterizada por uma EA comprometida com a luta por uma nova sociedade e que defendia uma renova o multidimensional para a transforma o do conhecimento, institui es, rela es sociais e políticas e os valores culturais e  ticos.

Aproximando-se desta linha de pensamento, Dias e Bomfim (2011), diferenciam a EA em dois grandes blocos teórico-práticos, o bloco conservador e o bloco crítico. Sendo o bloco conservador, hegemônico, que entende que a aquisi o de princípios ecológicos desejáveis resultará em mudanças comportamentais e o bloco crítico, contra hegemônico, que objetiva redefinir a rela o homem-natureza.

Já Layrargues e Lima (2014) propõem a existência de três macrotendências como modelos político-pedagógicos da EA: a conservacionista, a crítica e a pragmática. Sendo cada uma constituída de uma diversidade de posi es, estando mais ou menos próximas do tipo considerado.

A macrotendência conservacionista   caracterizada por Layrargues e Lima (2014) por ter como pilares os princípios da ecologia e da valoriza o afetiva em rela o   natureza. Atribui a culpa pela crise ambiental a um ser humano genérico e defende a mudança dos comportamentos individuais em rela o ao ambiente, que seria o resultado de esclarecimentos acerca da estrutura e funcionamento dos sistemas ecológicos (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015). Foi essa a vertente hegemônica no momento inicial de discussões de EA, nos anos 1970, quando o foco

de ação eram as criações de áreas de proteção da biodiversidade (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015). É importante destacar, que esta macrotendência se atualiza sob as expressões que vinculam a EA sob a “pauta verde”, como por exemplo, em temas sobre biodiversidade, ecoturismo, entre outros (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A macrotendência pragmática tem suas raízes no estilo de produção de consumo do pós-guerra e poderiam apresentar uma leitura crítica da realidade, porém, sua trajetória aponta para a ausência de reflexão sobre as causas e consequências dos problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Percebe o meio ambiente como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento descolados dos componentes humanos, propondo, desta forma, uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, e são marcadas pela ausência de uma discussão sociopolítica, sendo conveniente à ideologia capitalista (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015). Segundo os autores Cardoso-Costa e Lima (2015), tem sido uma macrotendência hegemônica a partir dos anos 1980 por concordar com a política de desenvolvimento vigente.

Podemos observar que as vertentes conservacionista e pragmática apresentam pontos em comum, sendo considerado por Layrargues e Lima (2014) que a vertente pragmática representa uma derivação da vertente conservacionista, refletindo uma adaptação ao contexto social, econômico e tecnológico e, ao mesmo tempo, mantendo a desconsideração à questão social das pautas de problemas ambientais.

Neste sentido, é possível traçar um paralelo destas aproximações quando destacamos a definição de Dias e Bomfim (2011) sobre a EA conservadora, que, de acordo com os autores, poderia ser caracterizada como conjunto de práticas pouco críticas, descontextualizadas à realidade local e que não questionam as origens dos problemas ambientais, assim como não refletem sobre sua própria prática. Deste modo, a EA conservadora estaria bastante associada a mudanças comportamentais e atitudinais que com frequência não levam a um questionamento da raiz do problema e sim reproduzem ideologias e valores do sistema político e econômico dominante (DIAS; BOMFIM, 2011).

A macrotendência crítica, contra hegemônica e também conhecida como EA emancipatória, transformadora ou popular, principalmente pela influência do pensamento Freireano, tem como seus pilares a busca do enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Segundo Carvalho (2004), seria o encontro da EA com a Educação Crítica, tendo como inspiração ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico

e, como projeto político-pedagógico, a mudança de paradigmas através da formação do ser individual e social político e historicamente situado. Desta forma, procura contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as dimensões de sustentabilidade e problematizar as condições de desenvolvimento da sociedade local e globalmente (LAYRAGUES; LIMA, 2014). A prática da vertente crítica não fica reduzida a ensinar na individualidade a espera de uma mudança social, pois esta perspectiva cai no reducionismo e não alcança a realidade complexa e que vai além da soma das partes (GUIMARÃES, 2013).

Por apresentar uma crítica direta ao modelo econômico capitalista e aos padrões de consumo e produção, essa vertente enfrenta barreiras para sua consolidação e o que se pode observar é um crescimento significativo, porém que se restringe ao meio acadêmico (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015).

Neste momento, cabe explicitar o posicionamento desta pesquisa que, tendo como referência as três macrotendências da EA, se insere na perspectiva crítica, entendendo que as mudanças necessárias para o enfrentamento da crise ambiental passam pelo enfrentamento político das desigualdades e das injustiças socioambientais, corroborando com as ideias de Guimarães (2013), de que a EA crítica objetiva promover espaços de mobilização nos quais está presente a realidade e a raiz dos problemas socioambientais com o objetivo de proporcionar processos educativos que sensibilizem para a formação do ser individual e social político e historicamente situado.

## **2.4 A articulação da Educação Inclusiva e Educação Ambiental**

Conforme exposto no subcapítulo de Macrotendências de EA, de acordo com Kassiadou e Sánchez (2019), existem múltiplos entendimentos e apropriações referentes a EA que, constituídos de relações de poder e força, resultam em um campo de disputas. Desta forma, podemos encontrar diferentes propostas, abordagens e perspectivas da EA que são reflexos das visões de mundo e sociedade de cada grupo, o que Layrargues (2004) chama de múltiplas identidades da EA brasileira.

Esta constatação não é diferente quando buscamos referências de trabalhos e artigos que articulam a EI e EA. Através de nossas buscas em periódicos para

compor nosso referencial teórico foi possível encontrar uma tímida, porém existente, quantidades de artigos que discutem as aproximações da EA e EI, incluindo, principalmente, relatos de práticas e atividades. Entretanto, muitos dos trabalhos, mesmo que não se posicionando declaradamente, adotam valores conservadores, incentivando o conhecimento para a preservação, mudanças de atitudes individuais ou simplesmente a sensibilização dos indivíduos sem reflexão alguma. Esta abordagem pode refletir um alívio de consciência, no sentido de cada um deve fazer sua parte e não precisamos nos preocupar, mas também um fomento à construção de um peso e uma culpa nos estudantes sem apresentar ferramentas para uma reflexão e entendimento de como as questões ambientais estão associadas à economia, a política e a cultura da nossa sociedade e a problemática ambiental atual.

Neste sentido, a seguir, trazemos referências que declaradamente articulam a EI e a EA crítica, por entendermos ser coerente com nosso posicionamento de pesquisa.

Em seu artigo, Matarezi (2006) apresenta resultados do programa Trilha da Vida: (re) descobrindo a natureza com os sentidos. Neste programa, criado em 1997 pelo Laboratório de Educação Ambiental (LEA) do Centro de Ciências e Tecnologia da Terra e do Mar (CTTMar) da Universidade Vale do Itajaí em parceria com a Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná, o autor parte do campo da EA comunitária e busca promover uma reaproximação dos participantes com o meio ambiente nos seus aspectos naturais, sociais, culturais e históricos, e estimular uma reflexão crítica das “inter-retro-ações históricas entre a sociedade, o indivíduo e o lugar onde se vive” (p. 190) através de vivências em grupos de públicos diversos, desde crianças até idosos, incluindo também pessoas com deficiência, em trilhas que podem ser fixas ou móveis.

No trabalho de Godinho, Alvarenga, Zófoli e Almeida (2021), as autoras utilizam os espaços de educação não formal para divulgar entre estudantes do ensino fundamental e médio, pessoas com deficiência e em diversos grupos da sociedade, conhecimentos científicos voltados para a preservação ambiental. Na prática apresentada, há a utilização de animais taxidermados juntamente com discussões segundo perspectiva dialógica que, ainda segundo as autoras, além de despertar a consciência ambiental também foram capazes de desenvolver o senso crítico individual.

Já na investigação de Santos e Ghilardi-Lopes (2022), são relatadas as impressões de uma observação participante sobre uma aplicação de atividade de

educação ambiental inclusiva que consistiu em uma roda de leitura e conversa com a utilização de kit inclusivo adaptado com base no Desenho Universal de aprendizagem e uso da linguagem multimodal da obra literária “Meu Reino Por Um Chocolate”, pertencente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático do ano de 2018. Em seu artigo, as autoras destacam a EI como uma nova cultura escolar para além de somente uma nova proposta educacional e ainda que, na EA Inclusiva, é fundamental a compreensão das relações existentes entre fatores sociais e econômicos e a melhoria ou degradação da qualidade de vida para que seja possível a reflexão crítica e a tomada de decisão sobre nossos comportamentos e ações.

Interessante destacar a intercessão dos trabalhos acerca da importância que práticas de EA Inclusiva sejam desenvolvidas de forma a superar a mera sensibilização ou a transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos.

E nesse sentido, Matarezi (2006) destaca que devido a gama de possibilidades, se faz necessária a sólida fundamentação teórica para que as propostas possam ser disseminadas dentro de uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora da EA e um grande desafio das práticas seria fazer com que os indivíduos, independente da faixa etária, consigam realmente tocar os elementos da natureza, realizando o que o autor chama de experimentos de primeira mão (MATAREZI, 2006).

Ou seja, o desafio das práticas de EA Inclusiva em uma perspectiva crítica diz respeito a sensibilização e vivências que despertem uma aprendizagem significativa e reflexões complexas acerca de questões socioambientais, políticas e econômicas que são possíveis na diversidade de indivíduos, sendo eles de todas as idades ou grupos da sociedade. E esta abordagem e perspectiva crítica é fundamental para a compreensão de problemas socioambientais complexos (SANTOS; GHILARDI-LOPES, 2022), o desenvolvimento de senso crítico individual (GODINHO; ALVARENGA; ZÓFILO; ALMEIDA, 2021) e a valorização da diversidade cultural e ambiental em significativas vivências (MATAREZI, 2006).

### **3 Metodologia**

Como metodologia da presente investigação, foi realizada uma pesquisa de cunho descritivo-exploratório. Referenciados em Gil (2002), entendemos esta investigação como descritiva que se aproxima da exploratória pois, para além da descrição de características dos estudos sobre EA e EI e o estabelecimento de relações entre variáveis com a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, pretendemos proporcionar maior familiaridade com o problema, que seria a aproximação dos dois campos, para torná-lo mais explícito e construir hipóteses.

Neste sentido, foi realizada uma revisão sistemática de dissertações e teses brasileiras, sem recorte temporal e defendidas em território nacional. Seguindo como referência Rother (2007), entendemos como revisão sistemática trabalhos originais e elaborados com rigor metodológico que planejam responder uma pergunta específica utilizando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar, avaliar e analisar criticamente os estudos selecionados.

Direcionados por nossa pergunta de pesquisa e objetivos, para o desenvolvimento da investigação, optamos por uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo, Assis e Souza (2005) a abordagem qualitativa é desenvolvida quando se tem como foco a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores.

#### **3.1 O Levantamento**

O levantamento das dissertações e teses brasileiras tomou forma a partir das buscas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Banco ou Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Optamos por utilizar os dois bancos de dados por entendermos que quando combinados, oferecem uma maior cobertura das teses e dissertações defendidas em território nacional.

### 3.1.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A BDTD, lançada em 2002, foi desenvolvida e é mantida pelo IBICT (BIBLIOTECA [1], 2021). Em parceria com 127 instituições brasileiras, integra e dissemina de forma gratuita textos completos das teses e dissertações defendidas no Brasil e no exterior, com o objetivo de dar maior visibilidade à produção científica nacional (BIBLIOTECA [2], 2021).

O levantamento na plataforma BDTD se deu pelo acesso à página de busca avançada na qual foram selecionados “todos os campos” e “todos os termos” para a pesquisa de quatro conjuntos de buscadores separadamente. Cada expressão entre aspas foi entrada em uma caixa de pesquisa (incluindo as aspas) com o objetivo de busca da intercessão, ou seja, o retorno foi de trabalhos que continham as duas expressões, escritas desta forma e em qualquer campo (título, assunto, resumo, entre outros).

Os conjuntos de buscadores foram:

- “Educação Ambiental” e “Educação Inclusiva”
- “Educação Ambiental” e “Educação Especial”
- “Educação Ambiental” e “Necessidades Educativas Especiais”
- “Educação Ambiental” e “Deficiência”

Utilizamos em todas as buscas o termo “Educação Ambiental” por entendermos que, assim como mencionado em capítulos anteriores, é um campo consolidado e que, em concordância com nossa pergunta geradora e objetivo, interessa-nos como objeto de estudo da presente pesquisa trabalhos de teses e dissertações que se entendam e se autodeclaram como de Educação Ambiental.

Já para o termo Educação Inclusiva, justificamos as variações dos buscadores devido ao fato da nomenclatura oficial para a educação da pessoa com deficiência ter sofrido mudanças ao longo do tempo. Desta forma, selecionando apenas uma, estaríamos fazendo um recorte de tempo, o que não era de nosso interesse ou objetivo para esta investigação.

### **3.1.2 Banco de Teses e Dissertações ou Catálogo de Teses e Dissertações**

Lançado em 2002 pela CAPES, o Banco de Teses e Dissertações ou Catálogo de Teses e Dissertações é uma plataforma de base referencial, ou seja, permite apenas a consulta de dados institucionais e resumos, e tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do país (CAPES, 2021). Tendo resgatado informações de trabalhos defendidos desde 1987, a plataforma é atualizada anualmente pelos próprios programas de pós-graduação (CAPES, 2021).

Com o lançamento da Plataforma Sucupira, as informações contidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES passaram a ser obtidas por esta plataforma (CAPES, 2021).

Resultado da parceria da CAPES com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e desenvolvida em 2012, a Plataforma Sucupira tem como objetivo fornecer à comunidade acadêmica de forma transparente as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no Sistema Nacional de Pós-Graduação (MINISTÉRIO, 2022). A plataforma disponibiliza o arquivo completo digital de cada trabalho com divulgação autorizada defendido desde 2013. Trabalhos de teses e dissertações defendidas antes desta data ou com divulgação não autorizada pelos autores, os documentos digitais completos não constam na Plataforma Sucupira.

O levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES se deu através do acesso à página de buscas. Foram inseridos os mesmos quatro conjuntos de buscadores utilizados no levantamento na BDTD, entretanto, para que as buscas fossem realizadas de forma idêntica, foi preciso algumas adaptações. Como a página de buscas da CAPES conta com somente uma caixa de pesquisa, seguindo as orientações de busca do Guia de Uso do Portal de Periódicos da CAPES (2022), as expressões foram escritas entre aspas e separadas pelo operador booleano “AND”.

De acordo com o guia, o operador booleano “AND”

funciona como a palavra "e", fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas os registros que contenham todas as palavras digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa (CAPES, 2022, p. 41).

A formas como foram buscados na página está descrita a seguir:

- “Educação Ambiental” AND “Educação Inclusiva”
- “Educação Ambiental” AND “Educação Especial”
- “Educação Ambiental” AND “Necessidades Educativas Especiais”
- “Educação Ambiental” AND “Deficiência”

Como a plataforma do Banco de Teses e Dissertações da CAPES permite apenas a consulta dos dados institucionais e resumos, os trabalhos que retornaram das buscas que não estavam incluídos na Plataforma Sucupira, ou seja, não disponível pela Plataforma Sucupira no formato completo digital, foram pesquisados na plataforma de buscas do Google e/ou na página do referente programa/instituição de pós-graduação.

As teses e dissertações retornadas das buscas e com o *link* para acesso ao trabalho completo digital foram organizados em uma planilha de Excel.

Para a organização da planilha, as teses e dissertações que retornaram nas buscas de mais de uma plataforma ou em mais de um conjunto de termos de busca foram contadas apenas uma vez. Já os trabalhos não disponíveis no formato completo digital ou que não tinham divulgação autorizada foram desconsiderados.

Para um segundo filtro de seleção, foram analisados os resumos dos trabalhos organizados na planilha. Desta forma, foram selecionadas apenas teses e dissertações que tinham como foco a EA e EI.

### **3.2 A Análise**

A partir da delimitação do objeto de estudo na etapa de levantamento, os trabalhos foram analisados de acordo com descritores que, segundo Megid Neto (1999, p.35), são: “aspectos a serem observados na classificação e descrição das teses e dissertações, bem como na análise de suas características e tendências”. A nível de organização, para esta investigação, os descritores foram divididos em dois grupos, os descritores gerais e os descritores específicos.

### 3.2.1 Descritores Gerais

Para o momento inicial de mapeamento das teses e dissertações, usamos o grupo de descritores que aqui denominamos como descritores gerais. Este grupo constrói um panorama geral, identificando a base institucional que sustenta a produção acadêmica da área (TEIXEIRA, 2008).

Como descritores gerais, utilizamos: título, autor(a), orientador(a) ano de defesa, Instituição de Ensino Superior (IES), Unidade Federativa (UF), dependência administrativa, programa de pós-graduação, grau de titulação acadêmica e palavras-chave. No quadro 1 estão listados os descritores gerais e suas explicações.

Quadro 1: Descritores gerais utilizados no estudo acompanhados de suas explicações

DESCRITORES GERAIS	EXPLICAÇÃO
Título	Título do trabalho
Autor(a)	Nome e sobrenome do(a) autor(a) da tese ou dissertação
Orientador(a)	Nome e sobrenome do(a) orientador(a) da tese ou dissertação
Ano de Defesa	Ano de defesa do trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior em que o trabalho foi defendido
UF	Unidade da Federação em que está localizada a IES
Dependência Administrativa	Natureza Administrativa da IES (Municipal, Estadual, Federal, Particular ou Comunitária)
Programa de Pós-graduação	Nome do Programa de Pós-graduação em que o trabalho foi defendido
Grau de Titulação Acadêmica	Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional ou Doutorado
Palavras-chave	Termos selecionados pelos autores os quais caracterizam o tema central do estudo

Fonte: autora (2022)

Os descritores gerais foram extraídos a partir da leitura das informações institucionais e resumos das teses e dissertações selecionadas e, na sequência, organizados em Fichas de Classificação Geral (APÊNDICE 1) e planilhas do programa Excel.

### 3.2.2 Descritores Específicos

Com o intuito de aprofundar a análise, usamos um segundo grupo de descritores, os descritores específicos que, de acordo com Teixeira (2008), proporcionam um estudo analítico das principais tendências das produções. Para esta investigação, os descritores específicos analisam questões acerca da EA e EI e, assim como os descritores gerais, foram selecionados com o objetivo de ajudar a responder a pergunta geradora da presente investigação. Os descritores específicos são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2: Descritores específicos usados no estudo acompanhado da explicação de como foram extraídos

DESCRITORES ESPECÍFICOS	EXPLICAÇÃO
Concepção de EA	Apresenta diferentes concepções de EA? Se identifica declaradamente com alguma concepção de EA?
Concepção de EI	Discute Integração x Inclusão? Discute mudanças no ambiente educacional?
Metodologia	Métodos nomeadamente utilizada no trabalho
Envolvimento Escolar	Se aplica ao ambiente escolar? Quais os agentes diretamente envolvidos na pesquisa?
Disciplina	Está vinculada a alguma disciplina? Qual?
Recorte para Deficiência	Especifica recorte da pesquisa para algum tipo de deficiência? Qual?

Fonte: autora (2022)

As informações dos descritores específicos foram obtidas a partir da leitura das teses e dissertações na íntegra. As informações extraídas foram organizadas em arquivos do modelo Ficha de Classificação Específica, exemplificada no apêndice 2 e em planilhas de excel com o intuito facilitar as discussões.

A seguir estão apresentados os resultados e a discussão da presente investigação.

## **4 Resultados e Discussões**

Através da pesquisa com os quatro conjuntos de buscadores em cada plataforma, foram retornados 158 trabalhos. Como já exposto na metodologia, os trabalhos retornados em mais de uma busca foram contados apenas uma vez e as teses e dissertações não disponíveis no formato completo digital e/ou sem divulgação autorizada foram desconsideradas, resultando em um total de 100 trabalhos.

Para refinar a busca e selecionar teses e dissertações que tem como foco a EA e EI, foi realizada a leitura dos resumos de cada trabalho na qual chegamos ao número final de 19 selecionados, os quais os códigos, títulos e autores estão presentes no quadro do Apêndice 3.

Na sequência estão apresentadas as análises de cada um dos descritores gerais e dos descritores específicos. Optamos por dividir em tópicos para uma melhor organização.

### **4.1 Descritores Gerais**

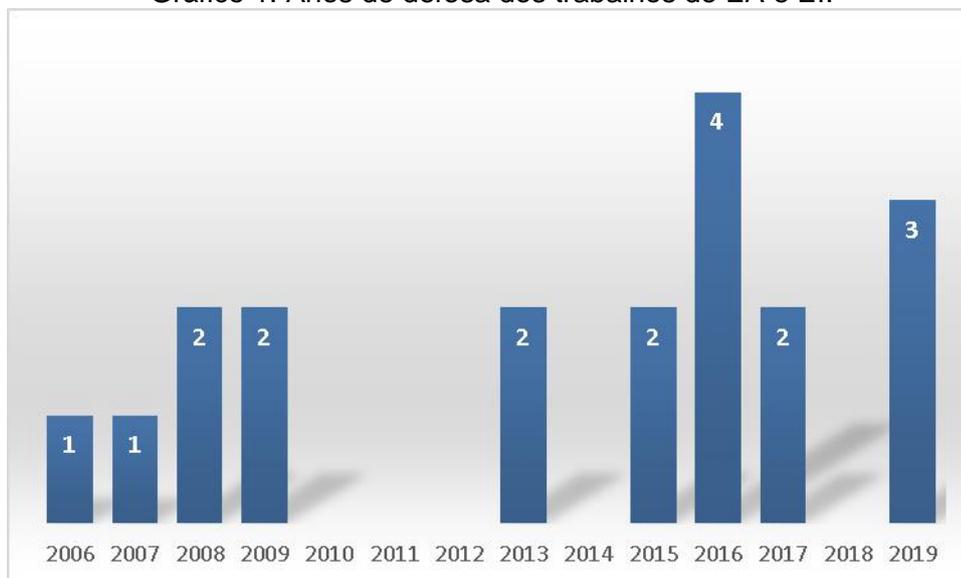
#### **4.1.1 Ano de Defesa**

O primeiro trabalho que articula EA e EI foi defendido no ano de 2006. A dissertação de mestrado elaborada por Sandra Teresinha Demamann (T3) é intitulada “Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos”.

Os autores Silva e Bego (2018), em seu levantamento bibliográfico em periódicos acadêmicos-científicos de estratos A1 e A2 da CAPES sobre como a área de pesquisa em Ensino de Ciências tem abordado a temática de EE, observaram resultados parecidos, sendo os primeiros textos de seu levantamento também publicado em 2006. Os autores destacam como possível justificativa para o resultado a implementação de uma linha de pesquisa específica sobre EI e Ensino de Ciências por volta de 2005, o que também poderia explicar os resultados que observamos aqui.

No gráfico 1 é possível observar que ao longo dos anos não houve uma diferença significativa sobre a quantidade de trabalhos defendidos.

Gráfico 1: Anos de defesa dos trabalhos de EA e EI.



Fonte: autora (2022)

No período entre 2006 e 2009, há pelo menos uma defesa de trabalho referente ao tema acontecendo em cada ano, sendo os dois anos finais com duas defesas cada. A partir de 2010 há um período de três anos sem nenhuma defesa sobre o tema, quebrado por 2013 com duas defesas, seguido pela ausência de trabalhos defendidos em 2014. No período de 2015 a 2017 foram identificados dois trabalhos publicados em cada ano, sendo 2016 com quatro trabalhos defendidos. Podemos observar também a ausência de trabalhos defendidos no ano de 2018 e novamente a volta de defesas em 2019.

Fundamental destacarmos a ausência de trabalhos nos anos 2010 à 2012, 2014 e 2018, que podem e devem ser investigados em novas investigações.

#### 4.1.2 Orientador(a)

O quadro a seguir apresenta os orientadores e orientadoras dos trabalhos selecionados e a quantidade de trabalhos orientados.

Quadro 3: Orientadores(as) e quantidade de trabalhos orientados.

Orientador(a)	Quantidade de Trabalhos Orientados
---------------	------------------------------------

Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro	2
Isabel Cristina de Moura Carvalho	1
Maria Luisa Sprovieri Ribeiro	1
Antonio Fernando Silveira Guerra	1
Joseli Maria Piranha	1
Carlos Roberto da Silva Machado	1
Susana Inês Molon	1
Cássia Beatriz Rodrigues Munhoz	1
Ismail Barra Nova de Melo	1
Cenira Maria Lupinacci da Cunha	1
Ligiane Aparecida Florentino	1
Claiton José Grabauska	1
Maria Inêz Oliveira Araujo	1
Fátima Elizabeti Marcomin	1
Ruth Elias de Paula Laranja	1
Francisco Marlon Carneiro Feijó	1
Ana Paula Leite Prates	1
Hilda Helena Sovierzoski	1
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

É possível observar que a maioria dos professores orientou um dos trabalhos selecionados, com exceção da professora doutora Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro, que foi responsável pela orientação de dois.

De acordo com o Plataforma Lattes (CNPQ, 2022), a professora doutora Lubienska Ribeiro possui formação em Engenharia Civil e atualmente pertence ao Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas. Faz parte do grupo de pesquisa Monitoramento, Controle e Gestão de Sistemas de Abastecimento de Água, como coordenadora, e do grupo de pesquisa AQUAGEO AMBIENTE LEGAL: água, geodireito, geoética, geoparque, educação e legislação ambiental, como integrante.

#### 4.1.3 Instituição de Ensino Superior (IES)

O quadro 4 apresenta as IES nas quais os trabalhos analisados foram defendidos.

Quadro 4: IES nas quais os trabalhos foram defendidos e sua frequência.

IES	Quantidade de Trabalhos
Universidade Estadual de Campinas	3
Universidade Federal do Rio Grande	2
Universidade Federal de Alagoas	1
Universidade Federal Rural do Semiárido	1
Universidade Federal de São Carlos	1
Universidade de Brasília	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade do Sul de Santa Catarina	1
Universidade Católica de Brasília	1
Universidade Federal de Sergipe	1
Universidade do Vale do Itajaí	1
Universidade José do Rosário Vellano	1
Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro	1
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	1
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

Podemos destacar a Universidade Estadual de Campinas com três trabalhos defendidos, seguida pela Universidade Federal do Rio Grande, com dois. Os demais trabalhos foram defendidos em quatorze IES diferentes, sendo uma defesa em cada.

Ambas as instituições que mais contribuíram com trabalhos que abordam a temática são públicas, sendo uma estadual e a outra federal, o que será aprofundado e discutido no subtópico a seguir que apresenta o descritor geral de Dependência Administrativa dos trabalhos selecionados.

Cruzando os dados com o descritor geral referente aos orientadores e orientadoras, pode-se traçar um paralelo com os resultados encontrados neste subtópico. Dois dos trabalhos ligados à Universidade Estadual de Campinas foram orientados pela professora doutora Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro. Entretanto, para além da orientação, não foi possível justificar a maior contribuição da Universidade Estadual de Campinas segundo programas de pós-graduação ou linhas de pesquisa, visto que, os trabalhos foram defendidos em programas diferentes, dois na Faculdade de Tecnologia e um no Instituto de Geociências, e, mesmo os dois trabalhos defendidos na Faculdade de Tecnologia, apresentam áreas de concentração

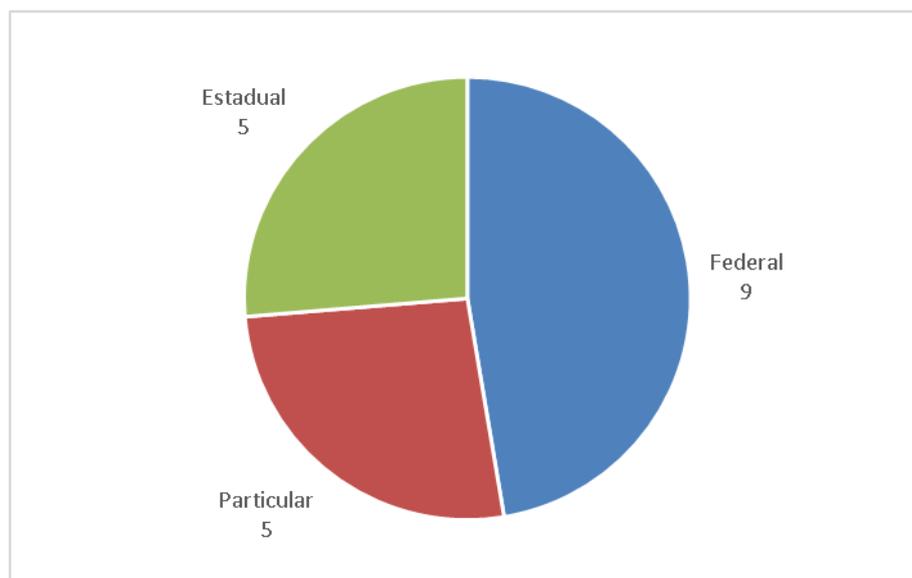
diferentes sendo uma Tecnologia e Inovação e, a outra, Ambiente.

Já para a Universidade Federal do Rio Grande, que apresenta dois trabalhos defendidos, ambos estão vinculados à pós-graduação em Educação Ambiental e à área de concentração de Educação, todavia, possuem orientadores diferentes sendo um trabalho orientado pelo professor doutor Carlos Roberto da Silva Machado e outro orientado pela professora doutora Susana Inês Molon.

#### 4.1.4 Dependência Administrativa

O gráfico 2 apresenta as naturezas administrativas das IES nas quais os trabalhos foram defendidos.

Gráfico 2: Natureza administrativa das IES nas quais os trabalhos de EA e EI foram defendidos.



Fonte: autora (2022)

Como é possível perceber no gráfico, a maior parte das instituições é de natureza federal e estadual, totalizando quatorze trabalhos defendidos dentre os dezoito. Destacamos, neste sentido, a importância das instituições públicas de ensino superior para as pesquisas que estabelecem diálogo entre a EA e EI.

Resultados similares foram observados em outros estudos de revisão, como o

de Santos e Rocha (2021), na qual todos os trabalhos levantados na BDTD para a pesquisa de Tecnologia Social e Meio Ambiente são de autores pertencentes a instituições de ensino superior públicas. O estudo de Zanini e Rocha (2020), que buscou apresentar e caracterizar aspectos a partir de levantamento na CAPES de estudos que abordam a relação da comunidade do entorno com Unidades de Conservação. Dos quatorze trabalhos analisados pelos autores, doze foram desenvolvidas em instituições públicas, dentre federais e estaduais, e duas em instituições particulares (ZANINI; ROCHA, 2020). E, também Campanini e Rocha (2019) que realizaram um levantamento na CAPES de pesquisas acerca do teatro científico no ensino de ciências, destacando como resultado trinta e cinco trabalhos, sendo a maior parte também desenvolvida em instituições estaduais e federais.

Segundo Campanini e Rocha (2019), as esferas administrativas tendem a influenciar a produção dos projetos de pesquisas devido ao incentivo financeiro, seja para a compra de materiais e equipamentos ou a remuneração dos pesquisadores e pesquisadoras envolvidos. Em seu estudo, os autores observaram que as instituições federais salientaram o sucesso dos trabalhos ao apoio financeiro das agências de fomento e aos grupos de pesquisa, enquanto as instituições estaduais e privadas relataram a dificuldade para a execução de ações para se chegar ao resultado. Este fato poderia justificar o maior número de pesquisas desenvolvidas em instituições públicas, sendo federais e estaduais, observadas como resultado desta investigação.

#### **4.1.5 Unidade Federativa/Regiões**

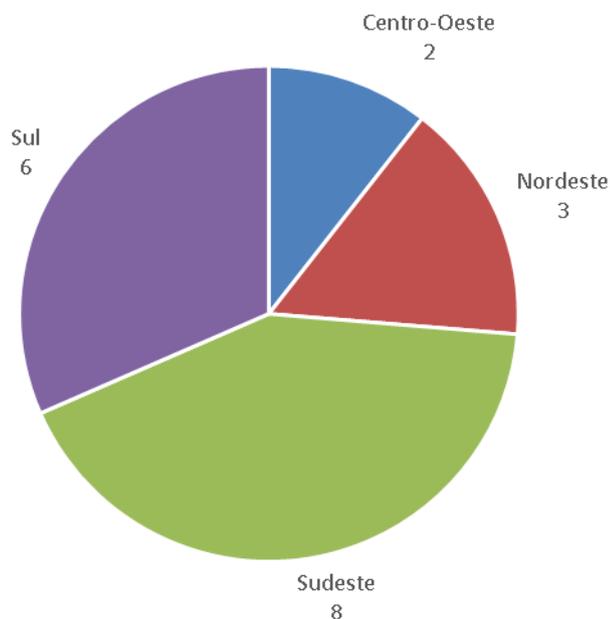
Sobre as unidades federativas, é possível destacar São Paulo com seis trabalhos defendidos, o Rio Grande do Sul com quatro e Santa Catarina com dois. Os demais estados, sendo eles Rio Grande do Norte, Brasília, Sergipe, Minas Gerais, Distrito Federal, Alagoas e Rio de Janeiro, apresentaram um trabalho cada.

Os resultados observados em nossa investigação vão ao encontro do estudo de revisão de Nogueira e Megid Neto (2020) que analisam práticas interdisciplinares em EA propostas ou implementadas na Educação Básica descritas em teses e dissertações brasileiras levantadas no banco de dados do Projeto EARTE. Os autores também observaram uma maior contribuição dos estados de São Paulo, com cinco, e Rio Grande do Sul, com quatro trabalhos defendidos (NOGUEIRA; MEGID NETO,

2020).

A partir dos estados, foi possível fazer a distribuição com relação às regiões, como pode ser observado no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3: Distribuição dos trabalhos por região do país.



Fonte: autora (2022)

Como as regiões que mais contribuíram com trabalhos, podemos destacar o Sudeste com oito ocorrências e o Sul com seis. É possível observar também que a região Norte está ausente no gráfico, logo, não apresenta trabalhos defendidos nesta temática.

Segundo Zanini e Rocha (2020) e também Pin e Rocha (2019), as regiões Sul e Sudeste possuem maior número de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pelo MEC o que impacta o volume de pesquisas produzidas e poderia justificar o maior número de trabalhos nestas regiões.

#### 4.1.6 Programa de Pós-graduação

Podemos observar no quadro 5 os resultados referentes à análise dos programas de pós-graduação.

Quadro 5: Programas de Pós-graduação e frequência de trabalhos sobre EA e EI defendidos.

<b>Programa de Pós-graduação</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
Pós-graduação em Educação	6
Pós-graduação em Tecnologia	2
Pós-graduação em Geografia	2
Pós-graduação em Educação Ambiental	2
Mestrado Profissional em Sistemas de Produção na Agropecuária	1
Pós-graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental	1
Pós-graduação em Planejamento e Gestão Ambiental	1
Mestrado Profissional em Biodiversidade em Unidades de Conservação	1
Pós-graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade	1
Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra	1
Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática	1
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

O fato da temática de estudo dos trabalhos analisados estar ligada a educação, tanto ambiental como inclusiva, pode explicar o maior número de publicações, seis no total, em programas de pós-graduação em Educação.

A relação dos trabalhos selecionados com a EA também poderia justificar os segundos lugares de maior ocorrência dos programas de Pós-graduação em Geografia e Pós-graduação em Educação Ambiental, com dois cada um.

Podemos destacar, ainda na segunda colocação de maior ocorrência, o programa de Pós-graduação em Tecnologia. Os dois trabalhos ligados a este programa estão vinculados a Universidade Estadual de Campinas e são orientados pela professora doutora Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro.

Os demais programas, sete no total, contam com uma defesa cada.

Os resultados encontrados apontam uma rica diversidade de programas de pós-graduação nos quais os trabalhos foram desenvolvidos, o que reflete a possibilidade de produções com características e abordagens diferentes, dependendo do programa no qual estão vinculadas, porém, o interesse em comum em estabelecer diálogo entre a EA e EI.

#### 4.1.7 Grau de Titulação Acadêmica

Sobre o grau de titulação acadêmica, a maior parte dos trabalhos defendidos corresponde a dissertações de mestrado, sendo dezesseis de mestrado acadêmico e dois de mestrado profissional, totalizando dezoito dos dezoito trabalhos analisados.

Os trabalhos de doutorado defendidos foram apenas um de todos os selecionados. A única tese tem autoria da doutora Marta Leite da Silva Nascimento, foi orientada pela professora doutora Cenira Maria Lupinacci da Cunha, defendida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” no ano de 2008 e é intitulada como “Parque Ambiental Santa Luzia - Guaratinguetá - SP: uma proposta de educação ambiental inclusiva na gestão dos resíduos sólidos urbanos”.

O resultado observado em nossa investigação coaduna com outros artigos de revisão. Temos como alguns exemplos o estudo desenvolvido por Santos e Rocha (2021) que analisaram teses e dissertações na BDTD sobre Tecnologia Social e Meio Ambiente e encontraram, dos doze trabalhos totais, onze de dissertações e uma tese. Assim como o trabalho de Zanini e Rocha (2020) que analisa teses e dissertações da CAPES que abordam relação de comunidades de entorno com as Unidades de Conservação brasileiras, nos quais dos quatorze trabalhos analisados, doze corresponderam a dissertações de mestrado e dois a teses de doutorado.

Ainda como exemplos, podemos citar o trabalho de Pin e Rocha (2019) que investigam teses e dissertações brasileiras da CAPES sobre o uso de trilha ecológica no Ensino de Ciências, no qual encontraram, das quarenta e uma obras analisadas, quarenta dissertações, sendo mestrado acadêmico e profissional, e uma tese de doutorado, e o trabalho de Nogueira e Megid Neto (2020), já mencionado anteriormente, que levantou no banco de dados do Projeto EARTE teses e dissertações que descrevem práticas interdisciplinares em EA na Educação Básica e selecionaram vinte e um trabalhos, sendo dezoito de mestrado, acadêmicos e profissionais, e dois de doutorado.

Além dos estudos de revisão citados anteriormente, ainda podemos citar o artigo de Dias e Megid Neto (2020) que analisa teses e dissertações do Projeto EARTE que tratam de práticas pedagógicas de EA em áreas protegidas e, dos cinquenta trabalhos selecionados, observaram quarenta e dois de mestrado, dentre acadêmicos e profissionais, e oito de doutorado.

Segundo Zanini e Rocha (2020), esta diferença quantitativa entre as modalidades de programas de pós-graduação pode ser reflexo da ainda discreta expansão dos programas de doutorado. De acordo com os dados da Plataforma Sucupira sobre os cursos avaliados e reconhecidos, existem 2.112 programas de mestrado, dentre mestrado acadêmico e profissional, e 80 programas de doutorado, sendo acadêmico e profissional (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2022).

#### 4.1.8 Palavras-chave

Reunindo os dados brutos referentes às palavras-chaves dos trabalhos analisados, podemos observar uma variedade de 48 entradas. Entretanto, é importante destacar que, no processo de normalização dos dados, as palavras: “*Formação de Professores*” e “*Pessoas com Deficiência*” reúnem singular e plural; “*Inclusão Escolar*” e “*Inclusão Social*” foram consideradas como “*Inclusão*”; e “*Acessibilidade web*” foi reunida como “*Acessibilidade*” devido à similaridade de sentidos.

Desta forma, elaboramos o quadro 6, que apresenta as doze palavras-chave mais frequentes nos trabalhos. As palavras-chave não selecionadas para o quadro abaixo apareceram somente uma vez, logo, foram citadas em apenas um trabalho dentre os analisados.

Quadro 6: Frequência das palavras-chave presentes nos trabalhos.

<b>Palavras-Chave</b>	<b>Frequência</b>
Educação Ambiental	15
Inclusão	4
Educação Especial	4
Educação	3
Pessoas com Deficiência	3
Acessibilidade	3
Educação de Surdos	2
Formação de Professores	2
Educação Inclusiva	2
Deficiência Física	2
Deficiência Intelectual	2
Unidade de Conservação	2

Fonte: autora (2022)

Podemos observar as palavras-chaves: “Educação Ambiental”, usada em quinze trabalhos, seguida por “Inclusão” e “Educação Especial” com quatro aparições cada. “Educação”, “Pessoas com Deficiência” e “Acessibilidade” tiveram três aparições cada e “Educação de Surdos”, “Formação de Professores”, “Educação Inclusiva”, “Deficiência Física”, “Deficiência Intelectual” e “Unidade de Conservação” que tiveram duas ocorrências cada.

Uma possível explicação para a maior ocorrência das palavras-chave, principalmente as três primeiras, “Educação Ambiental”, “Inclusão” e “Educação Especial”, seria a ligação com o nosso objetivo de pesquisa, assim como aos buscadores do levantamento.

Destacamos como diferencial a palavras-chave “Formação de Professores”, que consta nos trabalhos T01 e T03, e “Unidade de Conservação”, que ocorre nos trabalhos T12 e T17.

Sobre os dois trabalhos que utilizam “Formação de Professores” como palavra-chave, destacamos que eles interligam a temática de formações de professores ao diálogo entre EA e EI.

O trabalho T01 tem como objetivo compreender de que forma o processo pedagógico viabiliza as conexões entre EA e EI sob a perspectiva dos professores e gestores. Neste sentido, dentre os variados objetivos específicos, salientamos que o autor busca analisar as aproximações possíveis entre EA e EI usando como base o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Miriam de Oliveira Santos Melo e, também, verificar os efeitos da formação continuada no processo pedagógico.

A investigação T03, dentre seus diferentes objetivos, propõe-se a identificar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em estágio curricular em relação a EA, aos estudantes com surdez e a surdez em si.

No mesmo sentido, os dois trabalhos que optam pelo uso da expressão “Unidades de Conservação” como palavra-chave articulam o diálogo entre EA e EI com unidades de conservação.

O trabalho T12 tem o objetivo de analisar a acessibilidade para a deficiência física, auditiva e visual nas dependências e atividades oferecidas no Parque Natural Municipal Victório Siquierolli, local de relevância na EA não formal de acordo com a autora.

A pesquisa de T17 tem como objetivo relatar os processos que levaram as modificações arquitetônicas de adaptações da Trilha Interpretativa do Pilão, localizada na Reserva Biológica da União, e avaliar a aceitação dessas modificações pelo público.

## 4.2 Descritores Específicos

### 4.2.1 Concepção de EA

Com relação ao descritor específico Concepção de EA, foram observados se o texto apresenta diferentes concepções de EA e se o autor ou autora se identifica declaradamente com alguma das concepções de EA.

Do total de dezenove trabalhos selecionados, doze apresentam algum tipo de diferenciação de concepções de EA e sete não, conforme o quadro 7 a seguir:

Quadro 7: Distribuição dos trabalhos com relação a abordagem de diferentes concepções de EA.

Aborda diferentes concepções de EA?	Trabalhos	Frequência
sim	T01, T02, T03, T05, T06, T08, T09, T10, T13, T14, T16, T18	12
não	T04, T07, T11, T12, T15, T17, T19	7
<b>Total Geral</b>		<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

Dentre os trabalhos que apresentam diferentes concepções de EA, podemos observar que alguns autores aprofundam a discussão apoiados em referências, como por exemplo T05 que, referenciado em Sauv , discute as correntes de EA, conforme passagem a seguir:

"Sauv  (2005) aponta que, n  obstante a preocupa o com o meio e a inegável fun o da educa o para que haja a melhoria das rela es entre homem e ambiente, a Educa o Ambiental pode ser dividida em correntes, de acordo com suas concep es e práticas abordadas para o seu desenvolvimento " (T05, p.27).

E o trabalho T09 que referenciado em Tozoni-Reis apresenta a diferenciação das concepções, como na passagem:

"Tozoni-Reis (2007) entende que existem diversas abordagens no que se refere a EA e as sintetiza em alguns grandes grupos, sendo diferentes as concepções entre o pensar e agir educativo ambiental" (T09, p. 15).

Ainda, podemos observar trabalhos que combinam referências como, por exemplo, T08 que traz como referência Sato, Carvalho e Carvalho, T10 que apresenta como referências Sato, Carvalho, Layrargues e Lima, T14 que usa como referências as classificações Tozoni-Reis, Loureiro, Guimarães e Layrargues e o trabalho T18 que se apoia em Loureiro, Guimarães e Carvalho. Nos trabalhos que apresentam a combinação de referências de classificação, em sua maioria, o autor ou a autora tendem a optar por uma, sendo essa a mais usada ao longo do texto, como podemos observar na passagem de T10:

"De acordo com Layrargues; Lima (2011), hoje em dia, todos os exemplos citados anteriormente podem ser sintetizados em três principais correntes, a EA conservacionista, pragmática e crítica, todas com o único objetivo de conscientizar o ser humano em relação ao meio em que está" (T10, p.11).

É possível também observar alguns trabalhos que mencionam a EA como um campo polidiscursivo, porém não aprofundam a discussão como é o caso do T16 no trecho:

"Segundo González Gaudiano e Meira Cortea (2009, p.8): O campo da educação ambiental é polidiscursivo. Nele convergem muitas teorias e concepções tanto sobre o educativo como sobre o ambiental, desde os enfoques pedagógicos mais instrumentais até os mais críticos com um amplo espectro de posturas frente à problemática ambiental, que vão desde a ecologia profunda até a ecologia social" (T16, p.63).

Ou mesmo trabalhos que apresentam e aprofundam a EA Crítica, entretanto não discutem outras abordagens e concepções, como por exemplo T01. O que nos dá a entender que existem outras perspectivas diferentes da apresentada, mas não é mencionado no texto o nome ou as características das demais.

Neste sentido, podemos observar que a maior parte dos autores e autoras que estabelecem o diálogo entre EA e EI estão sensíveis a diferenciação de concepções

do campo da EA que parece homogêneo, entretanto é caracterizado por um campo plural (LIMA, 2009) e em disputa (KASSIADOU, SÁNCHEZ, 2019).

De acordo com Layrargues e Lima (2014), a diferenciação interna de um Campo Social é fundamental por dois motivos: para discriminar, classificar e interpretar fenômenos ou processos que são diferentes, mas tendem a ser confundidos com uma totalidade homogênea devido a certas semelhanças ou elementos em comum, e, uma vez decomposta analiticamente a totalidade que parecia homogênea, é possível perceber as diferenças internas, as motivações, interesses e valores que inspiram essa diversidade.

Desta forma, entender e demarcar nos textos o campo da EA como composto por múltiplos entendimentos, apropriações, abordagens e concepções nos revela o olhar refinado e crítico dos autores e autoras com relação ao campo da EA e permite abertura para se posicionarem com autonomia escolhendo os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendem seus interesses (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

O que nos leva ao segundo questionamento observado com relação ao descritor específico de Concepção de EA, se o autor ou autora se identifica declaradamente com uma das concepções de EA. Podemos observar os resultados no quadro 8:

Quadro 8: Distribuição dos trabalhos com relação a identificação com concepção específica de EA.

<b>Se identifica declaradamente com uma concepção de EA?</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Frequência</b>
não	T02, T04, T07, T10, T11, T12, T15, T16, T17, T19	10
sim	T01, T03, T05, T06, T08, T09, T13, T14, T18	9
<b>Total Geral</b>		<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

É possível observar uma maior quantidade de trabalhos que não declaram identificação com uma concepção específica de EA.

Dentre os textos que não se identificam, podemos observar passagens com valores similares a alguma concepção, entretanto, nomeadamente não declaram essa afinidade. Como, por exemplo, o trecho de T19 que teria afinidade com a concepção pragmática uma vez que percebe o meio ambiente como coleção de recursos naturais

em processo de esgotamento descolado do componente humano e marcado pela ausência de uma discussão sociopolítica (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015):

"Dessa forma, os aspectos sociais/econômicos escolhidos pretendem mostrar ao estudante a importância dos recursos naturais para a sobrevivência do homem, ressaltando o uso de algumas plantas e animais na geração de renda para a sociedade, na fabricação de móveis, casas, peças de carro, na medicina e na alimentação" (T19, p. 48).

Entretanto, assim como ao longo do texto não há a diferenciação de concepções da EA, a autora também não identifica declaradamente afinidade a uma concepção em específico.

O mesmo acontece com T11 que não apresenta diferenciação entre concepções de EA e não declara afinidade a nenhuma concepção específica, entretanto é possível observar ao longo do texto passagens com valores similares à EA conservacionista na valorização da mudança de comportamentos e atitudes individuais (CARDOSO-COSTA; LIMA, 2015), como fica evidente no trecho a seguir:

"Os alunos apresentaram de forma oral, ao interagirem com seus pares, mediados pela professora uma consciência ambiental em relação às atitudes dos moradores do entorno da Lagoa Mundaú, em especial suas próprias famílias, o que evidenciou que além de se apropriarem de conceitos científicos, relacionados ao tema de ciências, também construíram a consciência e o respeito à necessidade de proteger e respeitar o meio ambiente, agindo com responsabilidade e convicção do correto em relação às questões ambientais" (T11, p.26).

Também foi possível observar textos que não se identificam e que apresentam passagens contraditórias. Como, por exemplo, T07 que traz a passagem valorizando a mudança de comportamento e atitudes individuais, característica da macrotendência conservacionista, como no trecho:

"O caminho para uma mudança atitudinal passa, necessariamente pelo comprometimento mais efetivo e consciente tanto do indivíduo, quanto do poder público e, assim, desta parceria, cada um exercendo seu papel, as ações resultantes podem ser favoráveis ao meio ambiente" (T07, p. 27).

E ao mesmo tempo, exalta uma formação crítica do indivíduo, na passagem: "A educação ambiental deve ser apontada na formação do cidadão e este deve ser capaz

de fazer uma leitura crítica da realidade assim como participar no espaço social" (T07, p.28).

De acordo com Cardoso-Costa e Lima (2015), é possível que o descompasso no discurso, que também observamos nos textos da nossa investigação, possa ser resultado de um processo de transformação em prol de práticas permanentes, porém, uma outra possível justificativa apontada pelos autores seria uma adequação do discurso em virtude da posição academicamente mais aceita, sendo ela a busca por um fazer pedagógico crítico, emancipador e libertador. O que levaria a um referencial teórico apontado para uma EA crítica, mas a metodologia, resultados e discussões apontados para uma EA conservadora e pragmática.

É possível observar ainda um trabalho (T10) no qual são apontadas as três concepções de EA como tendo igual importância para edificação da sociedade e sendo cada uma delas adequada para se trabalhar com determinada faixa etária ou desenvolvimento cognitivo. Como é possível observar no trecho:

"Identifica-se na conservacionista, como público-alvo indivíduos em processo de maturação cognitiva, com o objetivo de alterar o comportamento dos mesmos quanto ao meio ambiente natural (CARVALHO, 2001). A pragmática molda tanto adultos, quanto crianças, com foco no pensamento futuro do meio em que estão inseridos, em problemas do meio social e tudo que envolve um consumo e uma postura mais consciente, fazendo-os compreender de que eles são responsáveis por gerar consequências positivas ou negativas (SANTOS; TOSCHI, 2015). E a crítica, ao invés do que muitos defendem, pode ser aplicada tanto para adultos quanto para crianças, mas não se encontra muito no mundo infantil (LAYRARGUES, 2012). Nela são analisados os aspectos que envolvem a sociedade e as influências que o meio sofre por parte da política, economia e sociedade. Todas as correntes de EA admitem qualquer grupo como público-alvo, todas têm a mesma importância, todas são vistas como edificadoras da sociedade (LOUREIRO, 2007)." (T10, p. 11).

Com relação aos trabalhos que se identificam declaradamente com uma concepção específica de EA, elaboramos o quadro 9, a seguir:

Quadro 9: Trabalhos que se identificam declaradamente com alguma concepção de EA específica, qual a concepção e a citação do texto a partir da qual a informação foi extraída.

Código dos Trabalhos	Com qual Concepção de EA se identifica?	Citação
----------------------	---	---------

T01	EA Crítica	"Desta forma as sementes germinadas desta pesquisa brotam a partir da compreensão mais profunda sobre os pressupostos da Educação Ambiental - EA. [...] Nasce o entendimento da perspectiva de EA Crítica e emancipatória, assumindo uma atribuição relevante para a formação do sujeito participe na construção de uma sociedade mais inclusiva, socialmente justa. Neste sentido, compreende a EA como Educação de prática de liberdade humana, emancipadora de nossos sentidos conforme Loureiro (2006, p.15)" (T01, p.18)
T03	EA Crítica	"Acredito que, somente com uma nova concepção ética e crítica da realidade poderemos transformar esse quadro de profundos problemas ambientais, sejam eles físicos, biológicos, econômicos, sociais, culturais, políticos ou mesmo intrapessoais. Porém, estou certa que além da ética e da crítica, precisamos de uma ação consistente e um bom suporte teórico. A grande verdade é que partimos de algum lugar, nem sempre chegamos onde queremos ou gostaríamos, mas pelo menos tentamos." (T03, p. 93).
T05	Corrente Naturalista, Corrente Sistêmica, Corrente Holística e Corrente da Sustentabilidade de Sauv� (2005)	"... nesse sentido, destaca-se quatro correntes que fundamentam a presente pesquisa, são elas: corrente naturalista, corrente sistêmica, corrente holística e corrente da sustentabilidade" (T05, p. 27).
T06	EA Crítica e Transformadora	"Além das contribuições teóricas da Educação Ambiental crítica e transformadora, a pesquisa utilizará a teoria Sócio-histórica de Lev S. Vygotsky como subsídio para pensar a implantação do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência no município de Pelotas/RS" (T06, p. 24).
T08	EA Popular	"Diante deste cenário, esta pesquisa está focada no consequente empoderamento da pessoa com deficiência, através da Educação Ambiental (EA) Popular junto aos programas existentes de inclusão da UNICAMP [Univeridade Estadual de Campinas] minimizando as discrepâncias sociais e do contexto acadêmico." (T08, p. 2).
T09	EA Crítica, Transformadora e Emancipatória	"O presente projeto utiliza da vertente crítica, transformadora e emancipatória, pois reconhece que a ação humana, promotora de tantas mudanças negativas no meio ambiente, em suas diversas formas, principalmente no ambiente natural, também será capaz de reverter ou ao menos paralisar tais mudanças" (T09, p. 16).
T13	EA Transformadora	" Neste contexto, a meu ver, a Educação Ambiental vem ao encontro de uma proposta transformadora das relações socioambientais, buscando e oferecendo meios diversificados de construir e produzir conhecimentos e ações refletidas acerca das questões que envolvem problemas sociais e ambientais, no intuito de superá-los por meio da busca de soluções e na construção de relações mais justas e sustentáveis, de modo inter e transdisciplinar" (T13, p. 18).

T14	EA Crítica	"E é nesse sentido que mais uma vez recorremos e concordamos com Layrargues (2002), quando destaca como papel da educação a 'reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo" (LAYRARGUES, 2002, p. 1)" (T14, p. 102).
T18	Transformadora	"Assim, na sequência, pretende-se apresentar a Visão Tradicional da Educação Ambiental e, posteriormente, a Visão Transformadora, a qual foi "adotada" neste trabalho, servindo como base e fundamentação teórica" (T18, p. 75).

**Fonte: autora (2022)**

Podemos observar que nem todos os trabalhos que apresentam diferentes concepções de EA demarcam em seu texto a identificação com alguma concepção específica, entretanto, todos os que declaram identificação a alguma concepção de EA também trouxeram ao longo do texto a diferenciação de concepções e correntes de EA.

Podemos ainda observar que os trabalhos que apresentam declaradamente identificação com alguma concepção de EA estão ligados a valores críticos. Este resultado coaduna com a fala de Layrargues (2012) de que a macrotendência crítica, a qual abrange as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental, assim como a Ecopedagogia, é a única das três macrotendências que declara explicitamente o pertencimento a determinada filiação político-pedagógica.

Ainda de acordo com o autor, esta necessidade de delimitação poderia ser reflexo da posição contra hegemônica ocupada pela macrotendência crítica dentro da relação de poder do Campo Social da EA, a qual sempre demarca a diferença a partir do descontentamento em oposição ao poder dominante (LAYRARGUES, 2012).

#### **4.2.2 Concepção de EI**

Sobre o descritor específico concepção de EI, foram observados se é apresentada diferenciação de integração e inclusão e se o autor ou autora discute a necessidade de mudança no ambiente educacional, seja ele a escola ou universidade.

Do total de dezenove selecionado, dez dos trabalhos apresentam diferenciação entre inclusão e integração e nove não, conforme quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Distribuição dos trabalhos com relação à abordagem de diferenciação dos termos inclusão e integração.

<b>Discute Integração X Inclusão?</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Frequência</b>
não	T03, T05, T08, T10, T12, T13, T15, T17, T19	9
sim	T01, T02, T04, T06, T07, T09, T11, T14, T16, T18	10
<b>Total Geral</b>		<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

Neste sentido, podemos observar que a maior parte dos autores e autoras estão sensibilizados à ideia de que a inclusão efetiva acontece quando temos a presença do estudante na escola, a participação efetiva deste estudante e a construção do conhecimento (AINSCOW, 2004).

Dentre estes trabalhos que trazem a diferenciação, podemos observar que alguns utilizam exatamente estes termos como, por exemplo: “Por isso, devemos discutir sobre inclusão procurando diferenciá-la de integração” (T16, p.11), “Chama-se atenção ainda, para a nomenclatura utilizada na LDB, em nenhum momento é empregada a palavra inclusão, e sim ‘integração’, que tem um sentido mais ameno e reduz o processo apenas ao agrupamento dos indivíduos no mesmo espaço” (T18, p. 50) e ainda o trabalho T06 no trecho:

“A perspectiva da integração é diferente da perspectiva inclusiva. Os alunos com deficiência, na modalidade integrativa, colocam-se na posição de espectador, ou seja, estão matriculados, mas as formas de acesso ao conhecimento são as mesmas do que os demais. O aluno está entre os demais, sem estar para o acesso ao conhecimento, sem receberem os recursos adequados de acessibilidade” (T06, p.33)

Podemos observar também textos que trazem a diferenciação das ideias as quais os termos integração e inclusão carregam, porém utilizam termos diferentes, como o T01 que opta pelo uso dos termos integração e adaptação, como no trecho: “Há uma diferença entre adaptação e integração. Adaptar-se ocorre quando somente o absorvamos alguma situação. É uma postura passiva. Na integração o sujeito passa a fazer parte, reconhece como indivíduo participe” (T01, p.111), ou mesmo sem optar por outros termos e trazendo a discussão das ideias como o T02 na passagem:

“o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola,

participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades. Para tanto, precisa-se disponibilizar a cada cidadão o que ele necessita para desenvolver suas potencialidades em função de sua característica individual” (T02, p.26).

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007), para EI não cabe apenas matricular o estudante com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver a socialização. A inclusão só é efetiva se proporcionar o ingresso, permanência e o aproveitamento acadêmico.

De acordo com Mantoan (2003), os vocábulos integração e inclusão embora apresentem significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Ainda de acordo com a autora, a integração escolar pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, desta forma tem o objetivo de inserir o estudante que já foi anteriormente excluído. Já a inclusão prevê a inserção escolar radical, completa e sistemática de todos os estudantes que devem frequentar o ensino regular. Devido a isto, a inclusão pressupõe mudanças na perspectiva educacional, o que nos leva a segunda característica do descritor específico de concepção de EI, sendo observado se o autor ou a autora discutem a necessidade de mudanças do ambiente educacional, seja ele escola ou universidade.

Podemos observar no quadro 11 que quatro dos trabalhos não indicam no texto a necessidade de mudança no ambiente educacional e quinze trabalhos sim, conforme o quadro 11:

Quadro 11: Distribuição dos trabalhos com relação à discussão da necessidade de mudança do ambiente escolar.

<b>Discute mudança no ambiente educacional?</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Frequência</b>
não	T10, T12, T15, T17	4
sim	T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T11, T13, T14, T16, T18, T19	15
<b>Total Geral</b>		<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

De acordo com Mantoan (2003), o radicalismo da inclusão vem exatamente do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, defendendo a supressão da divisão dos sistemas escolares em modalidades especial e regular e defendendo que

a escola atenda às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender e avaliar.

E sobre esta mudança de paradigma educacional com o objetivo da inclusão, em especial o não estabelecimento de regras específicas para planejar, aprender e avaliar, é importante destacar que dentre o total de textos selecionado, incluindo os que diferenciaram integração e inclusão ou não, assim como os que apontaram a necessidade de mudança do ambiente educacional ou não, foi possível identificar em alguns dos textos passagens capacitistas, como por exemplo:

“As crianças e adolescentes que possuem essas limitações podem apresentar dificuldades na aprendizagem e em seu desenvolvimento, podendo necessitar de mais tempo para falar, caminhar, e executar tarefas simples como vestir-se, calçar-se e comer sozinha. Portanto é esperado que elas apresentem dificuldades na escola” (T19, p. 27, grifo nosso).

Ou a passagem:

“A construção da letra da paródia durou quatro semanas, pois a capacidade intelectual desta clientela é limitada, demandando muito tempo para desenvolver um raciocínio e alcançar o objetivo em tarefas que exijam essas habilidades. Em alguns momentos ou casos específicos, em que há um maior grau de deficiência, o aluno nem consegue avanço satisfatório e/ou desejado. Por exemplo: nos dias em que alguns dos alunos vivenciava uma situação estressante em casa, com a família ou mesmo na escola, com os colegas, era impossível conseguir dele qualquer avanço, pois se mostrava desconcentrado e agitado” (T11, p.27, grifo nosso).

E:

“De acordo com Trugillo, (2009) um dos segmentos da população, na sua maioria excluído de atividades de recreação e contemplação da natureza, principalmente em áreas naturais, é o das pessoas com deficiência, pois de uma forma geral, a deficiência limita e conseqüentemente pode segregar o indivíduo do convívio social, afastando-o das oportunidades normais de realização” (T17, p.16, grifo nosso).

Fica evidente nas passagens um processo de hierarquização das variações funcionais e corporais existentes, considerando os corpos e funcionamentos de pessoas sem deficiência como superiores e usados como julgamento dos demais que estariam ligados à ideia de fracasso e limitações (NUERNBERG, 2020).

De acordo com Mantoan (2021), o entendimento do outro no ambiente educacional ainda está comprometido pela imagem do estudante rotulado que está contido em uma cartela de categorias educacionais. Ainda de acordo com a autora, a incapacidade desta rotulação incomoda porque revela uma incompletude da capacidade de ensinar, de controlar o processo da aprendizagem, de disciplinar os estudantes (MANTOAN, 2021).

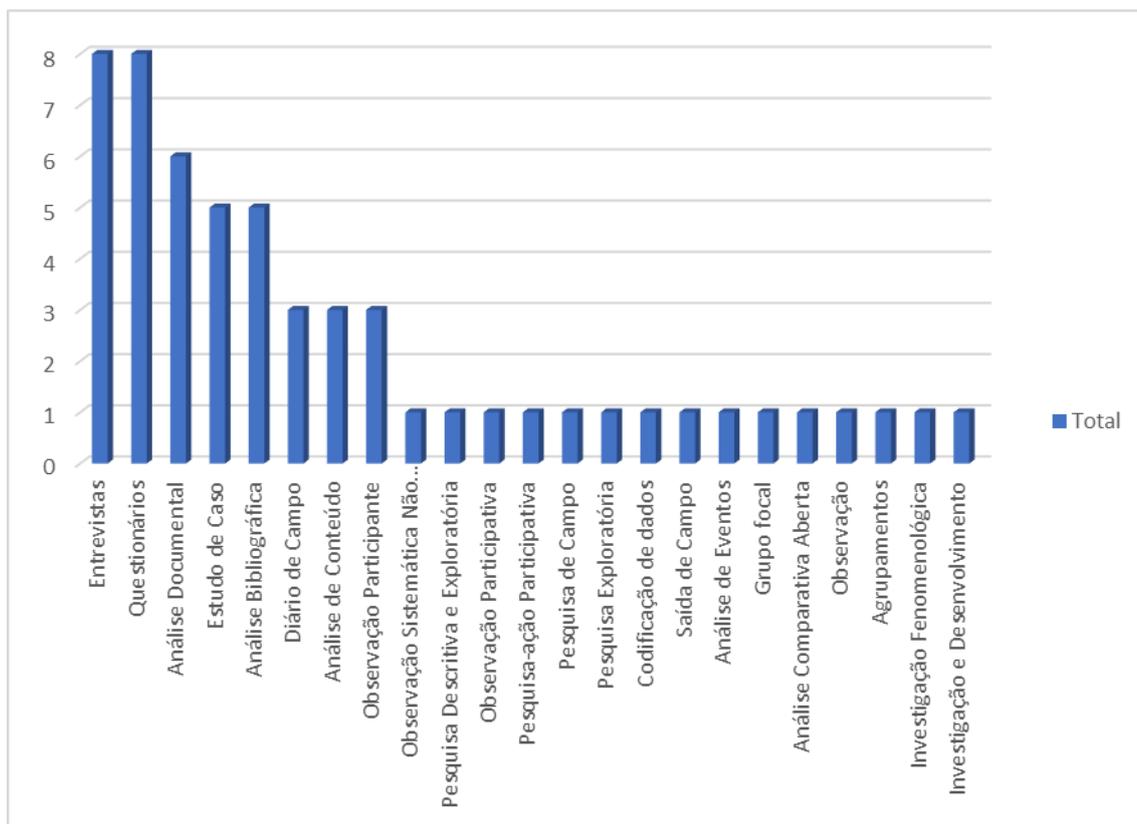
O descompasso das discussões de educação inclusiva e inclusão e alguns trechos capacitistas presentes nos trabalhos selecionado, traçando um paralelo com o campo da EA e o artigo de Cardoso-Costa e Lima (2015), poderia ser reflexo de um processo de transformação no caminho de práticas permanentes ou também uma adequação do discurso em virtude da posição academicamente mais aceita, ou seja, a da inclusão escolar, sendo necessários estudos aprofundados e que ficam como sugestão para futuras investigações.

Importante destacarmos aqui, que entendemos o conceito de deficiência apoiados na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e nos documentos subsequentes, nos quais o conceito é definido como em evolução e que a deficiência resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e físicas do ambiente que impedem a plena e efetiva participação destas na sociedade em igualdade de oportunidades (CONVENÇÃO, 2022). Ou seja, a deficiência está na dificuldade resultante de barreiras, tanto atitudinais quanto físicas, e não em limitações das pessoas.

### **4.2.3 Metodologia**

Sobre o descritor específico de Metodologia, foram observados os métodos nomeadamente utilizados nos trabalhos e os resultados são apresentados no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Métodos nomeadamente utilizadas nos trabalhos.



Fonte: autora (2022)

Foi possível observar que todos os trabalhos, em suas seções referentes ao percurso metodológico, descrevem as etapas, passos desenvolvidos e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

Destacamos a maior frequência do uso de questionários, com oito ocorrências (T01, T03, T04, T07, T10, T15, T16 e T17), sendo caracterizados pelos autores e autoras também como “questionários”, “questionários SERVQUAL” ou “questionários semiestruturados”. E o uso de entrevistas, também com oito ocorrências (T02, T03, T04, T07, T11, T13, T15 e T19), sendo também nomeadas pelos autores e autoras como “entrevista” e “entrevistas semiestruturadas”.

De acordo com Minayo, Assis e Souza (2005), questionários são instrumentos normalizados e padronizados que captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo a observação de distribuição desta característica ou atributo em um grupo. Precisam ser rigorosamente padronizados para garantir reprodutibilidade (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005) e, desta forma, pressupõe hipóteses e questões fechadas, cujo ponto de partida são as referências do pesquisador (MINAYO, 2014).

Segundo Minayo e Costa (2018), a entrevista constitui-se como uma interlocução entre duas pessoas, realizada por um entrevistador e com o objetivo de construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação. Ainda segundo os autores, a entrevista está sujeita a mesma dinâmica das relações presentes na sociedade ou grupo social, desta forma reflete a realidade tanto no ato de realizar a mesma como nos dados produzidos (MINAYO; COSTA, 2018).

Partindo do pressuposto que são lógicas específicas e diferenciadas de aproximações com o objeto da investigação, de acordo com Minayo (2014), as entrevistas não substituem ou devem ser substituídas por questionários. Entretanto, na abordagem qualitativa é estimulado a combinação de métodos para um aprofundamento da realidade, o que a autora chama de triangulação de métodos (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005). Um exemplo da triangulação pode ser observado nos textos T03, T04, T07 e T15 que combinam questionários e entrevistas.

Importante destacar ainda com relação ao descritor da metodologia que, mesmo com a coleta de dados dos métodos nomeadamente utilizados em todos os trabalhos analisados, indo ao encontro dos resultados encontrados por Pin (2019), os autores e autoras dos trabalhos descrevem as etapas desenvolvidas, materiais e instrumentos utilizados e discorrem sobre as análises produzidas, entretanto nem todos explicitam nomeadamente o método usado no direcionamento da pesquisa.

De acordo com Minayo (2014), o método tem a função fundamental de tornar plausível a abordagem da realidade a partir de perguntas feitas pelo pesquisador. Desta forma, podemos dizer que o método é o fio condutor para a articulação entre a teoria e a realidade empírica e, para além de um papel somente instrumental, seria a alma do conteúdo, o caminho da pesquisa (MINAYO; SANCHES, 1993).

Neste sentido, os resultados observados em nossa investigação refletem uma fragilidade de ordem conceitual para a definição do método de pesquisa utilizado na estruturação do desenho metodológico da investigação (PIN, 2019).

#### **4.2.4 Envolvimento Escolar**

Sobre o descritor específico de envolvimento escolar foram analisados se o trabalho se aplica ao ambiente escolar e quais são os agentes diretamente envolvidos na pesquisa.

No quadro 12 são apresentados os resultados referentes a se a investigação se aplica ao ambiente escolar:

Quadro 12: Distribuição dos trabalhos com relação à aplicação ao ambiente escolar.

<b>Se aplica ao ambiente escolar?</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Frequência</b>
Não	T02, T09, T12, T13, T18	5
Sim	T01, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T10, T11, T14, T15, T16, T17, T19	14
<b>Total Geral</b>		<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

Podemos observar que cinco dos trabalhos não se aplicam ao ambiente escolar, sendo eles apresentados a seguir:

Em T02 a autora buscou compreender o sistema de gestão dos resíduos sólidos urbanos de Guaratinguetá, de forma a apresentar uma proposta para a utilização da área do lixão após a desativação e saneamento, fundamentada na abordagem sistêmica, percepção ambiental e na educação ambiental inclusiva. A autora chega a apresentar atividades que foram abertas à comunidade e teriam potencial educativo, entretanto, não há menção da atividade sendo realizada com agentes do ambiente escolar especificamente.

O trabalho T09 objetiva auxiliar as pessoas com deficiência, especialmente a visual, a terem acesso a EA capacitando-as para o debate acerca do tema e para exercerem o direito da cidadania. Desta forma, o autor desenvolve um *website* gratuito, em formato de recurso educacional aberto e acessível a pessoas com deficiência visual. O *website* seria um potencial recurso didático para a utilização em sala de aulas, entretanto, o autor não aborda a aplicação em ambiente escolar ou o envolvimento de agentes escolares, deixando o público-alvo amplo para qualquer pessoa que se interesse em usufruir do material.

No trabalho T12, são analisados a acessibilidade para três tipos de deficiência nas dependências e atividades oferecidas pelo Parque Natural Municipal Victório Siquierolli, localizado em Uberlândia, MG. A autora destaca que o Parque é um local de relevância na EA não formal, oferecendo atividades para escolas do município, pesquisadores e a sociedade em geral e que também serve de apoio para as ações de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Uberlândia, chegando inclusive a realizar entrevistas semiestruturadas com os mediadores do Parque e mais três associações referentes a cada tipo de deficiência do estudo, porém, as entrevistas

tiverem como foco entender melhor quais as adaptações que o Parque deve realizar de modo a tornar o espaço funcional para que o público frequente mais o local, e não um foco de articulação de trabalho com o ambiente escolar ou agentes escolares em si.

No trabalho T13, a autora objetivou compreender como podem se constituir Espaços Educadores Sustentáveis na realidade brasileira através do estudo das potencialidades e desafios encontrados em três deles. A autora define Espaços Educadores Ambientais como espaços que envolvem as questões socioambientais por meio do redesenho e da reestruturação dos espaços educadores e por mais que apresente entrevistas junto às coordenadoras dos três espaços, o foco do trabalho são as potencialidades e desafios da construção dos Espaços Educadores Sustentáveis e não há um envolvimento direto de agentes escolares.

Em T18, a autora investiga legislações e políticas educacionais de EA e EE com o objetivo de identificar nestas legislações como se deu a inclusão e/ou exclusão da EA ou EE, atentando para o período e contexto histórico. Desta forma, não se aplica diretamente ao ambiente escolar ou a agentes escolares.

Podemos observar ainda que a maioria dos trabalhos se aplica ao ambiente escolar, sendo quatorze dos dezanove selecionados. Destes quatorze trabalhos que se aplicam ao ambiente escolar, foram observados quais os agentes estariam diretamente envolvidos na pesquisa.

Há uma maior ocorrência de trabalhos que envolvem agentes escolares, sendo eles professores, estudantes e funcionários, e não escolares, sendo pais, familiares, responsáveis ou até mesmo a comunidade como um todo, com um total de cinco (T04, T07, T10, T11 e T17).

Um ponto em comum entre os textos T04, T07 e T11 foi o uso dos métodos de entrevistas e questionários envolvendo familiares, pais e/ou responsáveis dos estudantes.

Em T04 observamos a aplicação de questionários com o objetivo de exemplificar o pensamento dos estudantes surdos e de seus responsáveis a respeito das questões relativas aos resíduos sólidos produzidos em seus domicílios, bem como ao processo de reciclagem por eles praticado.

Em T07 observamos como resultado do autor referente à aplicação dos questionários que pais e responsáveis apontam a escola como formadora principal da identidade dos filhos e desta forma, a mesma fomenta a conscientização ambiental.

E em T11, as entrevistas com os pais dos estudantes foram aplicadas para a avaliação do nível de conhecimento sobre os moluscos e crustáceos, entre outros conceitos.

Interessante também destacar nos textos que envolvem agentes escolares e não escolares a dissertação T10 que trabalha com quatro projetos satélites e, para além dos pais e responsáveis dos estudantes, objetiva atender através destes projetos as demandas solicitadas pela comunidade da cidade e região como um todo.

Observamos ainda a ocorrência de três trabalhos de envolvimento da comunidade escolar, T06, T08 e T15. Todos estes trabalhos além de envolver estudantes e professores, também contam com a participação de funcionários do ambiente educacional, sendo escola ou universidade. Três ocorrências de trabalhos com o envolvimento apenas de docentes, T01, T13 e T14. E o envolvimento de professores e estudantes de mais de uma turma, T05, T16 e T19, também com três ocorrências.

#### 4.2.5 Disciplina

Com relação ao descritor específico de disciplina, foi observado se a proposta das investigações dos textos selecionados estaria vinculada a uma ou mais disciplinas.

Dos textos que se aplicam ao ambiente escolar (T01, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T10, T11, T14, T15, T16, T17, T19), podemos observar no quadro 13 a distribuição dos trabalhos com relação à vinculação com uma ou mais disciplinas.

Quadro 13: Distribuição dos trabalhos com relação à vinculação com uma ou mais disciplinas.

<b>Disciplina</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Frequência</b>
Não especifica disciplina ou discute questões transversais	T01, T03, T05, T06, T07, T08, T10, T14, T15, T16, T17, T19	12
Proposta relacionada a uma disciplina	T04, T11	2
<b>Total Geral</b>		<b>14</b>

Fonte: autora (2022)

É possível observar que a maior parte dos trabalhos analisados, doze no total, discutem questões transversais ou não especificam uma disciplina. Este resultado pode ser reflexo da orientação nos documentos legais de EE e EA das mesmas serem trabalhadas de forma transversal (PLETSCH; SOUZA, 2021) (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

É possível observar ainda que dois dos trabalhos vinculam a proposta da investigação a uma disciplina específica, sendo a proposta de T04 vinculada a disciplina de Geografia, uma vez que o autor destaca como objetivo buscar mecanismos e alternativas que levem os estudantes surdos a melhor compreender os conceitos ambientais relacionados aos conteúdos estudados em geografia do 6° ao 9° ano do ensino fundamental, e a proposta de T11 que está relacionada a disciplina de Ciências, uma vez que a autora trata sobre o ensino de Ciências no desenvolvimento cognitivo de estudantes com deficiência intelectual em uma escola pública de Maceió.

#### 4.2.6 Recorte para Deficiência

Sobre o descritor específico de recorte para deficiência observamos se o autor ou autora especifica recorte da investigação para algum tipo de deficiência. Os resultados podem ser observados no quadro 14 a seguir:

Quadro 14: Distribuição dos trabalhos com relação a recorte para tipo de deficiência.

<b>Recorte para tipo de deficiência?</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Frequência</b>
sim	T02, T03, T04, T05, T09, T10, T11, T12, T16, T17, T19	11
não	T01, T06, T07, T08, T13, T14, T15, T18	8
<b>Total Geral</b>		<b>19</b>

Fonte: autora (2022)

É possível observar que oito dos trabalhos não especificam recorte da investigação para tipo de deficiência. Nestes trabalhos entendemos que os autores e autoras trabalham a deficiência como um todo.

Já os trabalhos que identificam uma ou um grupo de deficiências a qual a investigação é direcionada totalizam onze. Como por vezes um único trabalho

identificou como recorte mais de uma deficiência, optamos por contá-las separadamente e desta forma tivemos a ocorrência total de 15.

Observamos uma maior frequência de trabalhos com direcionamento de investigação e/ou público-alvo pessoas com deficiência intelectual e pessoas com deficiência auditiva, tendo quatro ocorrências cada uma. Seguidos por trabalhos que estabelecem como recorte de investigação a deficiência visual, com três ocorrências, deficiência física com duas ocorrências e Síndrome de Down e Deficiência Intelectual e Física com uma ocorrência cada.

A seguir apresentamos as considerações finais da presente investigação.

## Considerações Finais

Respondendo à nossa pergunta de pesquisa, observamos que existe diálogo entre a EA e EI e que este diálogo se dá de forma discreta se considerarmos o resultado do levantamento nas duas maiores plataformas de teses e dissertações. Este fato evidencia um silêncio de estudos investigando a temática, o que corrobora com nossa justificativa para a investigação, é um indicativo da necessidade de novos estudos, visto a importância para o campo educacional, além da necessidade de políticas públicas direcionadas à aproximação dos dois campos.

Podemos concluir que estes estudos são recentes, sendo a primeira dissertação defendida em 2006. E, estabelecendo inclusive diálogo com a ainda discreta quantidade de pesquisas, é possível identificar a ausência de trabalhos defendidos nos anos de 2010 à 2012, 2014 e 2018, que indicamos como questão para aprofundamento de novas investigações.

Fica evidente, a importância das instituições públicas de ensino para o diálogo entre EA e EI, visto que a maior parte das pesquisas está vinculada a instituições federais e estaduais, e do incentivo, especialmente financeiro, para a produção dos projetos de pesquisa.

Destacamos a diversidade de programas de pós-graduação aos quais os trabalhos estão vinculados o que nos reflete a possibilidade de investigações com características e abordagens diferentes, mas o interesse comum em estabelecer diálogos entre os dois campos. E concluímos ainda a importância da implementação de novos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos pelo MEC, especialmente de programas de pós-graduação de doutorado e principalmente fora do eixo sul-sudeste, para que os pesquisadores e pesquisadoras de grupos pertencentes à contextos e culturas diferentes tenham suas vozes também ouvidas em todo o território Nacional.

Observamos que a maior parte dos autores e autoras estão sensíveis a diferenciação de concepções do campo da EA. Isto nos revela um olhar refinado que permite abertura para que os autores e autoras se posicionem com autonomia escolhendo os caminhos pedagógicos e éticos que melhor atendem seus interesses, entretanto, a maior parte não declara ao longo do texto identificação com uma concepção específica de EA, sendo os que declaram identificação ligados à valores críticos.

Concluimos também que a maior parte dos autores e autoras estão sensibilizados à ideia da inclusão efetiva e ao fato de que a inclusão exige mudanças do paradigma educacional, entretanto, foi possível identificar passagens capacitistas. Este descompasso poderia ser reflexo de um processo de transformação ou mesmo de adequação ao discurso mais aceito, sendo necessários estudos mais aprofundados e que ficam como sugestão para futuras investigações.

Destacamos ainda que a maior parte das propostas das investigações dos trabalhos se estabelecem de forma transversal ou não especificando uma disciplina, reflexo que poderia ser da orientação da abordagem transversal e interdisciplinar tanto nos documentos oficiais de EA como de EI.

Concluimos ainda como fundamental a compreensão dos pesquisadores e pesquisadoras com relação ao método usado na estruturação e direcionamento da investigação, visto que em todos os trabalhos foi possível observar a descrição das etapas desenvolvidas, materiais e instrumentos de coleta e a exposição sobre as análises produzidas, porém muitos não explicitam o método que direciona a pesquisa como um todo.

Em conclusão, com esta iniciativa, esperamos ter contribuído com a análise de como tem sido estabelecido o diálogo entre a EA e EI e que a presente investigação seja ponto de partida para aproximações ainda mais estreitas entre os campos e futuras pesquisas para o enriquecimento e uma maior compreensão da área.

## Referências

- AINSCOW, M. O que significa inclusão? Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- BAPTISTA, C. S. Educação Ambiental no Ensino de Ciências: pensando diálogos de interculturalidade com a cultura Guarani Mbyá. 2016. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado de Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BAPTISTA, C. S. Interculturalidade Crítica no Contexto da Educação Escolar Indígena: por uma educação não-violenta. 2018. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BAPTISTA, C. S. Refletindo sobre o Espaço da Educação Ambiental Crítica em Eventos Acadêmicos. 2019. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Biologia) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Biologia, Rio de Janeiro, 2019.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **A base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 08 fev. 2022 [1].
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Início**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 fev. 2022 [2].
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Histórico**. Disponível em: <<https://btdt.ibict.br/vufind/Content/history>>. Acesso em: 21 dez. 2021 [1].
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Sobre a BDTD**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<https://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 21 dez. 2021 [2].
- BRAGA, R. M. R. de B.; SIQUEIRA, A. E.; WINAGRASKI, E. Guia para a trilha adaptada do Parna Tijuca: Uma proposta multidisciplinar sob a perspectiva da educação inclusiva. **Revista Aproximando**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 1-6, 2015.
- BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. de G. Abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 29, n. 1, p. 185-203, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, [2018]. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf> >. Acesso em: 02 jul. 2022. [1]

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.185, de 20 de dezembro de 2019.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Diário Oficial da União, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.185-de-20-de-dezembro-de-2019-234755397>>. Acesso em 06 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 06 jul. 2022. [1]

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 7.735, de 22 de fevereiro de 1989. **Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7735.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7735.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm) >. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 01 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2022. [2]

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em 06 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994. Disponível em <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Dias Toffoli. **Pesquisa de Jurisprudência,** Acórdãos, 23 outubro de 2020. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CAMPANINI, B. D.; ROCHA, M. B. O teatro científico como estratégia didática para o ensino de ciências nas instituições de pesquisa pelo Brasil. **Revista Ciências e Ideias**, v. 9, n. 3, p. 140-152, Rio de Janeiro, 2018.

CAPES. **Brasil – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação 2017 a 2020**. Disponível em: <<https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/203>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CAPES. **Guia de uso do Portal de Periódicos da CAPES**. Disponível em: <[https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal\\_Periodicos\\_CAPES\\_Guia\\_2019\\_4\\_oficial.pdf](https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Periodicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARDOSO-COSTA, G.; LIMA, M. J. G. S. de; Educação Ambiental na escola: uma análise das concepções e práticas presentes em relatos de experiência nos Encontros Regionais de Ensino de Biologia RJ/ES. In: EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro, 2015. p. 1-15.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, p. 13-23, 2004.

CNPQ. **Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7149846081415916>>. Acesso em: 18 de abr. 2022.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. 1, 1992, Rio de Janeiro. **O Futuro que Queremos...** Rio de Janeiro, 2012. 55p. Disponível em: <<https://riomais20sc.ufsc.br/files/2012/07/CNUDS-verso-portuguas-COMIT-8A-Pronto1.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2022.

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global...** Rio de Janeiro, 1992. 5p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Unicef**, 2022. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CORONAVÍRUS Brasil. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 20, dez. 2022.

DIAS, B. de C.; BOMFIM, A. M. A “Teoria do Fazer” em Educação Ambiental Crítica: uma reflexão construída em contraposição à Educação Ambiental Conservadora. In: ENPEC – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais [...]** São Paulo: Campinas, 2011. p. 1-8.

DIAS, C. M.; MEGIG NETO, J. Estudo das Práticas Pedagógicas de Educação Ambiental em Áreas Protegidas Investigadas em Dissertações e Teses Brasileiras. **ACTIO**, v. 5, n. 2, p. 1-25, Curitiba, 2020.

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

DINIZ, E. M. Os Resultados da Rio+10. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 15, p. 31-35, 2002.

FALCÃO, P.; SOUZA, A. B. de. Pandemia de desinformação: as *fake news* no contexto da Covid-19 no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 15, n. 1, p. 55-71, Rio de Janeiro, 2021.

FERREIRA, N. M. B. O Dano Ambiental por Derramamento de Óleo nas Águas do Mar: Recuperação e Responsabilidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FUINI, S. C.; SOUTO, R.; AMARAL, G. F.; AMARAL, R. G. Qualidade de vida dos indivíduos expostos ao césio-137 em Goiânia, Goiás, Brasil. **Caderno Saúde Pública**, v. 29, n. 7, p. 1301-1310, Rio de Janeiro, 2013.

G1. **Mapa da Vacinação contra Covid-19 no Brasil**. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>>. Acesso em: 20, dez. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa?**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 1-57.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação Inclusiva & Educação Especial: Propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678/487>>. Acesso em 23 mai. 2022.

GODINHO, A. B. F. R.; ALVARENGA, K. P.; ZÓFOLI, M. B.; ALMEIDA, A. J. de. Feira de Ciências Itinerante e Exposições Sistematizadas: ferramentas didáticas inclusivas para a Educação Ambiental. **Revista Caminho Aberto**, v. 8, n. 15, 2021.

GREENPEACE. **Quem somos**. Disponível em: <<https://doe.greenpeace.org.br/Institucional/quem-somos>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE EL SUR – GEASUR. **Quem somos**. Disponível em: <<https://www.geasur.com/>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GUIMARÃES, M. Por uma Educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

IPHAN. Declaração de Estocolmo. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20de%20Estocolmo%201972.pdf>>. Acesso em> 13, abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021, 2022. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf)>. Acesso em 07 fev. 2022.

KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C.. Ecologia Política na Educação Ambiental e as Potencialidades Pedagógicas dos Conflitos Ambientais. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v.7, n.2, p. 9-25, Sergipe, 2019.

LABORATÓRIO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS. **Quem somos**. Disponível em: <<https://labdec.wixsite.com/labdec/copia-quem-somos>>. Acesso em: 10, jan. 2022.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os Estudantes Considerados com deficiência Atrapalham “os Demais”? **Revista ENSIN@**, v. 2, n. 6, p. 57-67, Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente – MMA, 2004. 160 p.

LAYRARGUES, P.P. Para Onde Vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v.7, n. 14, 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente e Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, São Paulo, 2014.

LEAL, M. da C. dos R. Os Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia e a Valorização da Disciplina Eletiva “Educação Ambiental na Escola”: formação e prática. O Caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. 323f. Dissertação (Doutorado em Ciência da Educação) – Universidad Americana, Assunção, Py, 2012.

LEIA a íntegra do discurso de Michelle Bolsonaro em Libras. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 01 janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-michelle-bolsonaro-em-libras.shtml>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

LIMA, G. F. C.. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.1, p. 145-163, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MANTOAN, M. T. E; **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 1-50.

MATAREZI, J. Despertando os Sentimentos da Educação Ambiental. **Educar**, n. 27, p. 181-199, Curitiba, 2006.

MEGID NETO, J. Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental. 365f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MENEZES, G. D. O.; MIRANDA, M. A. M. de. O lugar da Educação Ambiental na nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Revista Educação Ambiental em Ação**, v. 20, n. 75, p. 1-17, Novo Hamburgo, 2021. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4152>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS S. G. de; SOUZA, E. R. de (org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO M. C de S.; COSTA A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, p. 139-153, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno Saúde Pública*, v.9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 25 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo desenho garante melhorias à Plataforma Sucupira da Capes**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>>. Acesso em 03 jan. 2022.

NOGUEIRA, M. L. de S. L. S.; MEGID NETO, J. Práticas interdisciplinares em educação ambiental na educação básica: o que indicam as pesquisas acadêmicas brasileiras de 1981 à 2012. **ACTIO**, v. 5, n. 2, p. 1-21, Curitiba, 2020.

NUERNBERG, A. H. O Capacitismo, a Educação Especial e a Contribuição do Campo de Estudos sobre Deficiência para Educação Inclusiva. In: MACHADO, R; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau, 2020. p. 45 – 60.

OPAS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 12, abr. 2022.

PADILHA, C. A. T. A Política de Educação Especial na Era Lula (2003-2011): Uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 66, p. 160-177, Campinas, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/clar/D/Downloads/lcoutinho,+art11\\_66.pdf](file:///C:/Users/clar/D/Downloads/lcoutinho,+art11_66.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PASSOS, P. N. C. de. A Conferência de Estocolmo como Ponto de Partida para a Proteção Internacional do Meio Ambiente. **Direitos Fundamentais e Democracia**, v. 6, Curitiba, 2009.

PIN, J. R. de O. **As Trilhas Ecológicas como Espaço Educativo para o Ensino: Um estudo sobre as compreensões de professores de Ciências da Educação Básica**. 2019. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação - Programa de Pós-

Graduação em Ciência, Tecnologia & Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro.

PIN, J. R. de O.; ROCHA, M. B. Utilização Didático-pedagógica de Trilhas Ecológicas no Ensino de Ciências: Um levantamento de teses e dissertações brasileiras. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 1, p. 72-98, Rio de Janeiro, 2019.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>>. Acesso em: 19 abril. 2022.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F.F.de. Educação Comum ou Especial? Análise das Diretrizes Políticas de Educação Especial Brasileiras. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 12 n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021.

RIO + 20. **Sobre a Rio + 20**. Disponível em: <[http://www.rio20.gov.br/sobre\\_a\\_rio\\_mais\\_20.html](http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html)>. Acesso em: 25 jan. 2022.

RIOS, N. T. Educação Ambiental e Direitos Humanos: uma abordagem a partir dos conflitos socioambientais no currículo de Ciências e Biologia. Dossiê Educação Ambiental: Insurgências, Re-existências e Esperanças. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, número especial, p. 205-224, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/43016/24449>>. Acesso em: 13, abr. 2022.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v. 20, n. 2, 2007.

SÁNCHEZ, C. PELACANI, B. ACCIOLY, I. Educação Ambiental: Insurgências Re-existências e Esperanças. **Ensino, Saúde e Ambiente**, ne, p 1-20, 2020.

SANTOS, A. L. M. dos; ROCHA, M. B. Estudo sobre tecnologia social e meio ambiente: levantamento em dissertações e teses brasileiras. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 46, p. 73-91, Curitiba, 2021.

SANTOS, J. P. Análise de Peças Publicitárias da Campanha “Agro: A Indústria do Brasil”: reflexões sob a perspectiva da educação ambiental crítica. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, S. F.; GHILLARDI-LOPES. Relato de Experiência do Uso do Kit Inclusivo para Educação Ambiental. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-31, Santa Maria, 2022.

SATO, M.; MOREIRA D. S.; SÁNCHEZ, C.P. **Vírus: Simulacro de vida?**. Cadernos de Balbúrdia-Vírus, UFMT, UNIRIO. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/educampolitoral/wp-content/uploads/2020/05/Microsoft-PowerPoint-2020-v%C3%83-rus-caderno-balburdia-mi-deb-celso.pptx.pdf>>. Acesso em: 13, abr. 2022.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. 2010. Disponível em:

<[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%A2ncia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%A2ncia_no_Brasil.pdf?1473201976)>. Acesso em 06 jul. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Nacionais Curriculares para o ensino fundamental**. 1997. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, L. V. da; BEGO, A. M. Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 343-358, Marília, 2018.

STANDARD Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. United Nations, 2022. Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html>>. Acesso em 24 jun. 2022.

SUGUIMOTO, D. Y. de L.; CASTILHO, M. A. Chernobyl – A catástrofe. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 2, p. 316-322, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M. Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses. 2008. 235 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 01 de jun. 2022.

UNGA. Resolution A/RES/48/96, of 04 March 1994. **Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities**. General Assembly, 4 mar. 1994. Disponível em: <<https://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf>>. Acesso em 26 jun. 2022.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19: crônicas de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, Editorial, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<http://cadernos.ensp.fiocruz.br/static/arquivo/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf>>. Acesso em: 12, abr. 2022.

ZANINI, A. M.; ROCHA, M. B. Relação de comunidades do entorno com as Unidades de Conservação: tendências em estudos brasileiros. **Terrae Didática**, v. 16, p. 1-13, Campinas/SP, 2020.

## Apêndice 1

### FICHA DE DESCRITORES GERAIS

Código do Trabalho: \_\_\_\_\_

<b>TÍTULO</b>	
<b>AUTOR (A)</b>	
<b>ORIENTADOR (A)</b>	
<b>ANO DE DEFESA</b>	
<b>PALAVRAS-CHAVE</b>	
<b>IES</b>	
<b>UF</b>	
<b>DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA</b>	<input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Particular
<b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
<b>GRAU DE TITULAÇÃO ACADÊMICA</b>	<input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico <input type="checkbox"/> Mestrado Profissional <input type="checkbox"/> Doutorado

Data de preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Apêndice 2

### FICHA DE CLASSIFICAÇÃO ESPECÍFICA

Código do Trabalho: \_\_\_\_\_

<b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	Apresenta diferentes concepções de EA?	Se identifica declaradamente com alguma concepção de EA?
	Trecho:	Trecho:
<b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	Discute Integração x Inclusão?	Discute mudanças no ambiente educacional?
	Trecho:	Trecho:
<b>METODOLOGIA</b>		
<b>ENVOLVIMENTO ESCOLAR</b>	Se aplica ao ambiente escolar?	Quais os agentes escolares diretamente envolvidos na pesquisa?
		( ) Somente professores ( ) Professores e estudantes de uma turma ( ) Professores e estudantes de mais de uma turma ( ) Envolvimento da comunidade escolar ( ) Envolvimento de agentes escolares e não escolares (familiares, pessoas da comunidade, ...)
<b>DISCIPLINA</b>	Está vinculada a alguma disciplina?	( ) Proposta relacionada a uma disciplina ( ) Proposta relacionada a mais de uma disciplina ( ) Não especifica disciplina ou discute questões transversais
<b>RECORTE PARA DEFICIÊNCIA</b>	Especifica recorte da investigação para algum tipo de deficiência?	Qual?

Data de preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Apêndice 3

#### QUADRO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Contagem	Plataforma	Termo de Busca	Título	Autor
1	IBICT	EA + EI	Educação ambiental e educação inclusiva: possíveis conexões	Anderson de Araujo Reis
2	IBICT	EA + EI	Parque Ambiental Santa Luzia - Guaratinguetá - SP: uma proposta de educação ambiental inclusiva na gestão dos resíduos sólidos urbanos	Marta Leite da Silva Nascimento
3	IBICT	EA + EE	Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos	Sandra Teresinha Demamann
4	IBICT	EA + EE	Inclusão: educação ambiental aplicada ao ensino de geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do ensino fundamental	Jean Volnei Fernandes
5	IBICT	EA + EE	Ciência do sistema terra e permacultura: práticas de educação ambiental para pessoas com deficiência	Eliza Carminatti Wenceslau
6	IBICT	EA + EE	Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da Educação Ambiental	Marilei Chiesa
7	IBICT	EA + NEE	Uma análise das intervenções em educação ambiental numa instituição de alunos com necessidades educativas especiais	Luiz Fernando Correia de Oliveira
8	IBICT	EA + DEFICIÊNCIA	Educação ambiental e o empoderamento da pessoa com deficiência na universidade	Fatima Aparecida Alves Guerra
9	IBICT	EA + DEFICIÊNCIA	Portal da educação ambiental	Otávio Soares Paporidis
10	IBICT	EA + DEFICIÊNCIA	A contribuição da educação ambiental para desenvolvimento e inclusão da pessoa com deficiência intelectual através do projeto de intervenção: VemSer	Bárbara Caroline de Freitas Pantaleão
11	IBICT	EA + DEFICIÊNCIA	Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências	Maria Cleide Gadi

12	IBICT	EA + DEFICIÊNCIA	Análise da acessibilidade do Parque Natural Municipal Victório Squierolli (Uberlândia/MG) para visitação de pessoas com deficiências física, auditiva e visual	Ana Beatriz Leça de Lima
13	IBICT	EA + DEFICIÊNCIA	Educação e sustentabilidade: potencialidades e desafios à formação de espaços educadores sustentáveis	Cristina Machado Oliveira Faraco
14	CAPES	EA + EI	Educação Ambiental e Educação Inclusiva: um estudo com os profissionais na escola de educação básica Jorge Lacerda Flor do Sertão – SC	Eliane Gatto
15	CAPES	EA + EI	O Rio Mossoró e a Educação Ambiental na Percepção de Estudantes Surdos	Niascara Valesca do Nascimento Souza
16	CAPES	EA + DEFICIÊNCIA	Sustentabilidade e Acessibilidade no Ensino Superior: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS	Jorge Amaro de Souza Borges
17	CAPES	EA + DEFICIÊNCIA	Interpretação, Avaliação Preliminar e Educação Ambiental em Trilha Adaptada para Pessoas com Deficiência: o caso da Reserva Biológica União – RJ.	Susie de Jesus Rodrigues Pinto
18	GOOGLE	EA + DEFICIÊNCIA	Educação Ambiental: planejamento e uso de trilhas ecológicas interpretativas para estudantes com deficiência intelectual	Maria da Gloria Gonçalves
19	GOOGLE	EA + EE	A Educação Ambiental e a Educação Especial pela Ótica da Inclusão e Exclusão nas Legislações e Políticas Educacionais	Fabiana Dendena