

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

*Dialogues between Environmental Education and Inclusive Education: an analysis based on Brazilian dissertations and theses*

Clara dos Santos Baptista  
Marcelo Borges Rocha  
**Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca**  
Rio de Janeiro-Brasil

**Resumo**

O objetivo do estudo foi investigar os possíveis diálogos entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva em dissertações e teses brasileiras. Desenvolveu-se pesquisa de revisão sistemática através do levantamento nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Foram selecionados dezenove trabalhos, analisados segundo descritores de Megid Neto. Verificou-se que as instituições públicas de ensino superior, assim como as regiões Sul e Sudeste, contribuíram com mais trabalhos. Observou-se que a maior parte dos autores estão sensíveis à diferenciação do campo da Educação Ambiental, à ideia de inclusão efetiva e à necessidade de mudanças no ambiente educacional, porém a maioria não declara identificação com uma concepção específica de Educação Ambiental e foi possível observar trechos capacitistas.

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

**Abstract**

The study aims to investigate the dialogues between Environmental Education and Inclusive Education in Brazilian's dissertations and theses. A systematic review research was developed through a survey on Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia and Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior platforms'. Nineteen researches were selected and analyzed according to Megid Neto's descriptors. It was found that public institutions, as well as the south and southeast regions, were the ones that produced more researches. It was found that most authors are aware of the differentiation in the Environmental Education field, the idea of effective inclusion and the need for changes in the educational environment, but most do not declare identification with a specific conception of Environmental Education and it was possible to identify ableism in some texts.

**Keywords:** Inclusive Environmental Education; Critical Environmental Education; Inclusive Education

## **1. Introdução**

A inclusão de pessoas com deficiência é uma ação cada vez mais reconhecida como fundamental para atingirmos 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 contexto, tem-se a Educação Inclusiva (EI) como um caminho para a inclusão.

Compreende-se EI como aquela que prevê a inserção escolar de forma completa e sistemática de todos os estudantes que devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003). Segundo Lanuti e Mantoan (2021), a perspectiva inclusiva da educação escolar parte da ideia 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).

De acordo com o Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023), 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 nas redes escolares, distribuídos nas etapas e níveis de ensino, cursando diferentes disciplinas e 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).

Entende-se EA como “nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental” (LAYRARGUES, 2004, p.7). Pode-se 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. Nesse sentido, é fundamental ampliar a análise sobre como se estabelece o diálogo entre elas.

Logo, o presente estudo, oriundo de dissertação de mestrado, teve o objetivo de investigar os possíveis diálogos entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva em dissertações e teses brasileiras.

## **2. Metodologia**

### **2.1 Caracterização do estudo**

Foi realizada pesquisa qualitativa de cunho descritivo-exploratório, ou seja, com propósito de descrição de características dos estudos sobre EA e EI e o estabelecimento de relações entre variáveis e a familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito e construir hipóteses (GIL, 2002). Neste sentido, desenvolveu-se uma revisão sistemática para responder uma pergunta específica usando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar, avaliar e analisar criticamente os estudos selecionados (ROTHER, 2007).

### **2.2 Levantamento**

Delimitou-se como objeto de estudo teses e dissertações brasileiras defendidas em território nacional e sem recorte temporal. O levantamento foi realizado ao longo do segundo semestre de 2021 e tomou forma a partir das buscas nas páginas da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) (SOBRE, 2023) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CATÁLOGO, 2023). Optou-se por utilizar as duas plataformas pois, quando combinadas, oferecem uma maior cobertura das teses e dissertações defendidas em território nacional.

Foram utilizados quatro conjunto de buscadores separadamente com o objetivo de busca da intercessão, ou seja, o retorno de trabalhos que apresentassem as expressões, escritas da mesma forma e em qualquer parte do texto. Os conjuntos de buscadores utilizados foram: “Educação Ambiental e Educação Inclusiva”, “Educação Ambiental e Educação Especial”, “Educação Ambiental e Necessidades Educativas Especiais” e “Educação Ambiental e Deficiência”.

Como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES permite apenas a consulta dos dados institucionais e direciona para a Plataforma Sucupira, a qual disponibiliza o arquivo digital de cada trabalho com divulgação autorizada defendido desde 2013, os trabalhos que retornaram das buscas e não disponíveis 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 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 sem divulgação autorizada foram desconsiderados. Para um segundo filtro de seleção, foram analisados os resumos dos trabalhos. Desta forma, foram selecionadas teses e dissertações cujo foco foi a articulação entre EA e EI.

### **2.3 Análise**

Os trabalhos foram analisados de acordo com descritores de Megid Neto que os define como: “aspectos a serem observados na classificação e descrição das teses e dissertações, bem como na análise de suas características e tendências” (MEGID NETO, 1999, p.35). A nível de organização, para esta investigação, os descritores foram divididos em dois grupos, os descritores gerais e os descritores específicos. Cada descritor foi selecionado com o intuito de atingir o objetivo da presente investigação.

Segundo Teixeira (2008) os descritores gerais constroem um panorama geral, identificando a base institucional que sustenta a produção acadêmica da área (TEIXEIRA, 2008). Como descritores gerais, verificamos: título, autor(a), orientador(a), ano de defesa, Instituição de Ensino Superior (IES), Unidade Federativa (UF), dependência administrativa, programa de pós-graduação e grau de titulação acadêmica.

Ainda de acordo com Teixeira (2008), os descritores específicos proporcionam um estudo analítico das principais tendências das produções. Para esta investigação, os descritores específicos selecionados foram: Concepção de EA, Concepção de EI, Metodologia, Envolvimento Escolar, Disciplina e Recorte para Deficiência.

### **3. Resultados e discussão**

Através da pesquisa com os conjuntos de buscadores em cada plataforma, foram retornados 158 trabalhos. Com os critérios de exclusão expostos 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. Com a leitura dos resumos

para o segundo filtro de seleção, tem-se o número final de 19 trabalhos selecionados, apresentados no quadro 1.

**Quadro 1** – Trabalhos selecionados para análise

| Código | Título                                                                                                                                     | Autor (Ano)                              | Orientador(a)                           | IES                                                      |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| T01    | Educação ambiental e representações sociais na educação de surdos                                                                          | Sandra Teresinha Demamann (2006)         | Claiton José Grabauska                  | Universidade Federal de Santa Maria                      |
| T02    | Uma análise das intervenções em educação ambiental numa instituição de alunos com necessidades educativas especiais                        | Luiz Fernando Correia de Oliveira (2007) | Maria Luisa Sprovieri Ribeiro           | Universidade de São Paulo                                |
| T03    | Parque Ambiental Santa Luzia - Guaratinguetá - SP: uma proposta de educação ambiental inclusiva na gestão dos resíduos sólidos urbanos     | Marta Leite da Silva Nascimento (2008)   | Cenira Maria Lupinacci da Cunha         | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" |
| T04    | A Educação Ambiental e a Educação Especial pela Ótica da Inclusão e Exclusão nas Legislações e Políticas Educacionais                      | Fabiana Dendena (2008)                   | Carlos Roberto da Silva Machado         | Universidade Federal do Rio Grande                       |
| T05    | Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da Educação Ambiental        | Marilei Chiesa (2009)                    | Susana Inês Molon                       | Universidade Federal do Rio Grande                       |
| T06    | Educação Ambiental: Planejamento e uso de trilhas ecológicas interpretativas para estudantes com deficiência intelectual                   | Maria da Glória Gonçalves (2009)         | Cássia Beatriz Rodrigues Munhoz         | Universidade Católica de Brasília                        |
| T07    | Educação Ambiental e Educação Inclusiva: Um estudo com os profissionais na escola de educação básica Jorge Lacerda Flor do Sertão - SC     | Eliane Gatto (2013)                      | Antonio Fernando Silveira Guerra        | Universidade do Vale do Itajaí                           |
| T08    | Sustentabilidade e Acessibilidade no Ensino Superior: contribuições para um diagnóstico socioambiental da PUCRS                            | Jorge Amaro de Souza Borges (2013)       | Isabel Cristina de Moura Carvalho       | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul    |
| T09    | 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 (2015)             | Ruth Elias de Paula Laranja             | Universidade de Brasília                                 |
| T10    | Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências                                                                                  | Maria Cleide Gadi (2015)                 | Hilda Helena Sovierzoski                | Universidade Federal de Alagoas                          |
| T11    | Educação ambiental e educação inclusiva: possíveis conexões                                                                                | Anderson de Araujo Reis (2016)           | Maria Inês Oliveira Araujo              | Universidade Federal de Sergipe                          |
| T12    | Educação ambiental e o empoderamento da pessoa com deficiência na universidade                                                             | Fatima Aparecida Alves Guerra (2016)     | Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro | Universidade Estadual de Campinas                        |

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

|     |                                                                                                                                                                 |                                              |                                         |                                                          |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| T13 | Análise da acessibilidade do Parque Natural Municipal Victório Siquierolli (Uberlândia/MG) para visitação de pessoas com deficiências física, auditiva e visual | Ana Beatriz Leça de Lima (2016)              | Ismail Barra Nova de Melo               | Universidade Federal de São Carlos                       |
| T14 | O Rio Mossoró e a Educação Ambiental na Percepção de Estudantes Surdos                                                                                          | Niáscara Valesca do Nascimento Souza (2016)  | Francisco Marlon Carneiro Feijó         | Universidade Federal Rural do Semiárido                  |
| T15 | Educação e sustentabilidade: potencialidades e desafios à formação de espaços educadores sustentáveis                                                           | Cristina Machado Oliveira Faraco (2017)      | Fátima Elizabeti Marcomin               | Universidade do Sul de Santa Catarina                    |
| T16 | 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 (2017)        | Ana Paula Leite Prates                  | Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro |
| T17 | Ciência do sistema terra e permacultura: práticas de educação ambiental para pessoas com deficiência                                                            | Eliza Carminatti Wenceslau (2019)            | Joseli Maria Piranha                    | Universidade Estadual de Campinas                        |
| T18 | Portal da educação ambiental: A utilização de recursos educacionais abertos em um website acessível                                                             | Otávio Soares Paparidis (2019)               | Ligiane Aparecida Florentino            | Universidade José do Rosário Vellano                     |
| T19 | 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 (2019) | Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro | Universidade Estadual de Campinas                        |

**Fonte:** os autores, 2023

No quadro acima são apresentados os trabalhos, seus títulos, autores(as) e anos de defesa, assim como informações acerca da orientação e da IES a qual o trabalho está vinculado. Na sequência estão apresentadas as análises dos descritores gerais e específicos. Optou-se por dividir em dois tópicos para uma melhor organização.

### **3.1 Descritores gerais**

O primeiro trabalho que articula EA e EI foi defendido no ano de 2006. A dissertação de mestrado elaborada por Sandra Teresinha Demamann (T01) tem como título: “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 Educação Especial, observaram que os primeiros textos foram publicados em 2006, assim como os resultados observados no presente estudo.

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 observados na presente investigação.

Sobre a distribuição de defesa dos trabalhos ao longo dos anos, observa-se que não houve diferença significativa. É possível observar uma defesa em cada ano de 2006 e 2007, duas em cada ano de 2008, 2009, 2013, 2015 e 2017, três defesas em 2019 e quatro defesas em 2016. É fundamental destacar a ausência de trabalhos nos anos 2010, 2011, 2012, 2014, 2018 e 2020, que podem e devem ser investigados em novos estudos.

Sobre a orientação, foi 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 deles (T12 e T19).

De acordo com o Plataforma Lattes (CNPQ, 2022), a professora doutora Lubienska Ribeiro possui formação em Engenharia Civil e atualmente pertence ao Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas.

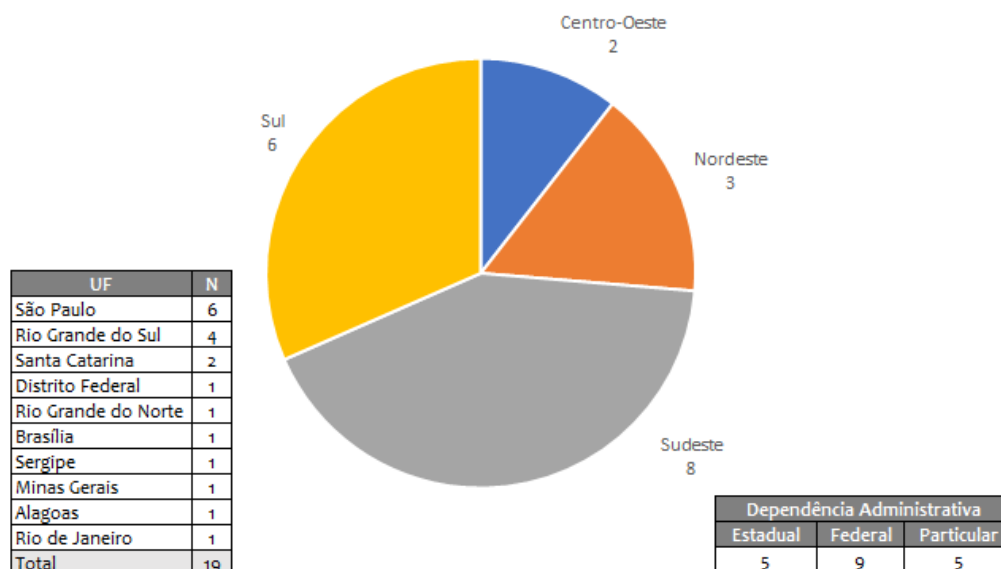
Sobre as IES, a Universidade Estadual de Campinas se destaca com três trabalhos defendidos (T12, T17 e T19), seguida pela Universidade Federal do Rio Grande, com dois (T04 e T05). Os demais trabalhos foram defendidos em quatorze IES diferentes, sendo uma defesa em cada.

Dois dos trabalhos vinculados 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, visto que, os trabalhos foram defendidos em programas diferentes, dois na Pós-graduação em Tecnologia e um na Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, e, mesmo os dois trabalhos defendidos na Pós-graduação em Tecnologia, apresentam áreas de concentração diferentes sendo uma Tecnologia e Inovação e a outra área, 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.

Sobre as unidades federativas e regiões, os resultados observados estão apresentados na figura 2.

**Figura 2** – Distribuição dos trabalhos por Unidade Federativa, Regiões e Dependência Administrativa



**Fonte:** os autores, 2023

Nota-se que a região Sudeste apresenta oito ocorrências (T02, T03, T12, T13, T16, T17, T18 e T19) e o Sul seis (T01, T04, T05, T07, T08 e T15). Segundo Zanini e Rocha (2020) e 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.

Importante destaque também para a ausência de trabalhos defendidos na região Norte do país.

É possível notar, ainda na figura 2, que quatorze dos dezenove trabalhos selecionados (T01, T02, T03, T04, T05, T09, T10, T11, T12, T13, T14, T16, T17, T19) estão vinculados a instituições de natureza federal e estadual. Resultados similares foram observados em outros estudos de revisão como o de Santos e Rocha (2021), Zanini e Rocha (2020) e Campanini e Rocha (2018).

Segundo Campanini e Rocha (2018), as esferas administrativas tendem a influenciar a produção dos projetos de pesquisas devido ao incentivo financeiro. 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 observadas como resultado também desta investigação. Destaca-se, neste sentido, a importância das instituições públicas de ensino superior para as pesquisas que estabelecem diálogo entre a EA e EI.

A respeito dos Programas de pós-graduação, podemos salientar os programas em Educação com 6 contribuições (T01, T02, T07, T08, T11, T15). O fato de a temática de estudo dos trabalhos analisados estar ligada a educação, tanto ambiental como inclusiva, pode explicar o maior número de publicações observadas vinculadas a este tipo de programa.

Em segundo lugar pode-se notar as pós-graduações em Geografia (T03 e T09), em Educação Ambiental (T04 e T05) e em Tecnologia (T12 e T19). Sobre os programas de pós-graduação em Geografia e Educação Ambiental, a própria relação dos trabalhos selecionados com a EA poderia justificar o resultado encontrado. Acerca do programa de pós-graduação em Tecnologia, ambos os trabalhos ligados a este programa estão vinculados à 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, conforme o quadro 2 a seguir.

**Quadro 2** - Programas de Pós-graduação e frequência de trabalhos sobre EA e EI defendidos

| Programas de Pós-graduação                                         | Número |
|--------------------------------------------------------------------|--------|
| Pós-graduação em Educação                                          | 6      |
| Pós-graduação em Educação Ambiental                                | 2      |
| Pós-graduação em Geografia                                         | 2      |
| Pós-graduação em Tecnologia                                        | 2      |
| Mestrado Profissional em Biodiversidade em Unidades de Conservação | 1      |
| Mestrado Profissional em Sistemas de Produção na Agropecuária      | 1      |
| Pós-graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade                  | 1      |
| Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática                   | 1      |
| Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra            | 1      |
| Pós-graduação em Planejamento e Gestão Ambiental                   | 1      |
| Pós-graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental              | 1      |
| Total Geral                                                        | 19     |

**Fonte:** os autores, 2023

Os resultados encontrados sinalizam 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.

Quanto ao grau de titulação acadêmica, dezoito trabalhos analisados correspondem a dissertações de mestrado, sendo dezesseis mestrado acadêmico e dois de mestrado profissional. Dentre os trabalhos selecionados, identifica-se uma única tese de doutorado (T03). Este resultado coaduna com outros artigos de revisão, como o de Santos e Rocha (2021), Zanini e Rocha (2020), Pin e Rocha (2019), Nogueira e Megid Neto (2020) e Dias e Megid Neto (2020), que do mesmo modo observaram uma maior quantidade de dissertações em suas investigações.

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 2.105 programas de mestrado, dentre mestrado acadêmico e profissional, e 80 programas de doutorado, sendo acadêmico e profissional (PLATAFORMA, 2023).

### **3.2 Descritores específicos**

Do total de trabalhos selecionados, doze (T01, T03, T04, T05, T07, T11, T12, T15, T14, T17, T18, T19) apresentam algum tipo de diferenciação de concepções de EA.

Dentre estes, pode-se notar que alguns autores(as) aprofundam a discussão apoiados em referências. Como por exemplo, o T17 que discute as correntes de EA conforme passagem a seguir:

Sauvé (2005) aponta que, não obstante a preocupação com o meio e a inegável função da educação para que haja a melhoria das relações entre homem e ambiente, a Educação Ambiental pode ser dividida em correntes, de acordo com suas concepções e práticas abordadas para o seu desenvolvimento (T17, p. 27).

Outros trabalhos combinam referências como, por exemplo, T19 que apresenta como referências Sato, Carvalho, Layrargues e Lima. Usualmente, nos trabalhos que apresentam a combinação de referências de classificação, o autor(a) tendem a optar por uma, sendo essa a mais usada ao longo do texto, como podemos observar na passagem:

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 (T19, p. 11).

Há o trabalho T14 que menciona a EA como um campo polidiscursivo, porém não aprofunda a discussão, como 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 (T14, p. 63).

E ainda é possível notar trabalhos como T11, que apresenta e aprofunda a EA Crítica, entretanto não discute outras abordagens e concepções. Com isto, subentende-se que existem outras perspectivas diferentes da apresentada, mas não são mencionados, no texto, o nome ou as características das demais vertentes.

A vista disto, observa-se que a maior parte dos autores(as) que estabelecem o diálogo entre EA e EI estão sensíveis a diferenciação de concepções do campo da EA que 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.

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

Através da análise do descritor de Concepção de EA, ainda foi possível observar que a maior quantidade de trabalhos não declara identificação com uma concepção específica de EA (To2, To3, To6, To8, To9, T10, T13, T14, T16, T19).

Dentre os textos que não se identificam, pode-se observar passagens com valores similares a uma concepção, entretanto, nomeadamente não declaram essa afinidade. Como, por exemplo, o trecho de To6 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). 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 T10 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).

Também foi possível observar textos que não se identificam e que apresentam passagens contraditórias. Como, por exemplo, T02 que valoriza a mudança de comportamento e atitudes individuais, característica da macrotendência conservacionista, 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 (T02, 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" (T02, p.28).

De acordo com Cardoso-Costa e Lima (2015), é possível que o descompasso no discurso, também notados nos textos desta 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 (T19) 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.

Com relação aos trabalhos que se identificam declaradamente com uma concepção específica de EA (T01, T04, T05, T07, T11, T12, T15, T17, T18), nota-se que todos trouxeram, ao

longo do texto, a diferenciação de concepções e correntes de EA e que todos 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 (LYRARGUES, 2012).

Sobre o descritor de Concepção de EI, observa-se que dez dos trabalhos (To2, To3, To4, To5, To7, To9, T10, T11, T14, T18) apresentam diferenciação entre inclusão e integração, seja utilizando estes ou outros termos.

Neste sentido, podemos inferir que a maior parte dos autores(as) 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).

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. Neste sentido, observa-se que quatro dos trabalhos (To8, T13, T16, T19,) não indicam no texto a

necessidade de mudança no ambiente educacional e quinze trabalhos (T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T09, T10, T11, T12, T14, T15, T17, T18) sim.

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.

Sobre esta mudança de paradigma educacional, em especial o não estabelecimento de regras específicas para planejar, aprender e avaliar, é importante destacar que dentre o total de textos selecionado foi possível identificar passagens capacitistas, independente da diferenciação ou não de integração e inclusão e do apontamento da necessidade de mudança do ambiente educacional. Pode-se citar como exemplos:

*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 (T06, p. 27, grifo nosso).*

*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 (T10, p. 27, grifo nosso).*

De acordo com Nuernberg (2020), o capacitismo é o 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.

De acordo com Lanuti e 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 e de disciplinar os estudantes (LANUTI; MANTOAN, 2021).

O descompasso das discussões referentes à educação inclusiva e trechos capacitistas observados na análise de alguns dos trabalhos selecionados, 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.

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.

Destaca-se a maior frequência do uso de questionários, com oito ocorrências (To1, To2, To8, To9, T11, T14, T16, T19) sendo caracterizados pelos autores(as) como “questionários”, “questionários SERVQUAL” ou “questionários semiestruturados”. E o uso de entrevistas, também com oito ocorrências (To1, To2, To3, To6, To8, To9, T10, T15), sendo também nomeadas pelos autores(as) como “entrevista” e “entrevistas semiestruturadas”.

Importante destacar, ainda sobre o 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 e Rocha (2019), os autores(as) dos trabalhos analisados descrevem as etapas desenvolvidas, materiais e instrumentos utilizados e discorrem sobre as análises produzidas, entretanto nem todos explicitam nomeadamente o método escolhido para o 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(a). 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 nesta investigação refletem uma fragilidade de ordem conceitual para a definição do método de pesquisa utilizado na estruturação do desenho metodológico da investigação (PIN; ROCHA, 2019).

Sobre o envolvimento escolar, nota-se que a maior parte dos trabalhos se aplica ao ambiente escolar, totalizando quatorze (T01, T02, T05, T06, T07, T08, T09, T10, T11, T12, T14, T16, T17, T19).

Dos trabalhos analisados que se aplicam ao ambiente escolar, nota-se uma maior ocorrência de investigações que envolvem agentes escolares, sendo professores, estudantes e funcionários, e não escolares, sendo pais, familiares, responsáveis ou até mesmo a comunidade, com um total de cinco (T02, T09, T10, T16, T19). Um ponto em comum entre os textos T09, T02 e T10 foi o uso dos métodos de entrevistas e questionários envolvendo familiares, pais e/ou responsáveis dos estudantes.

Com relação ao descritor Disciplina, identificou-se que, dos textos que se aplicam ao ambiente escolar, doze (T01, T02, T05, T06, T07, T08, T11, T12, T14, T16, T17, T19) discutem questões transversais ou não especificam uma disciplina. Este resultado pode ser reflexo da orientação nos documentos legais de EI e EA das mesmas serem trabalhadas de forma transversal (PLETSCH; SOUZA, 2021) (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

Sobre o descritor de Recorte para Deficiência, é possível observar que, dentre o total de dezenove trabalhos analisados, onze (T01, T03, T06, T09, T10, T13, T14, T16, T17, T18, T19) especificam recorte da investigação para tipo de deficiência. Identifica-se uma maior frequência de trabalhos com direcionamento de investigação e/ou público-alvo pessoas com deficiência intelectual (T06, T10, T17, T19) e pessoas com deficiência auditiva (T01, T09, T13, T14) tendo quatro ocorrências cada uma.

#### **4. Considerações finais**

Observa-se que existe diálogo entre a EA e EI e que o mesmo 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 é um indicativo da necessidade de novas investigações, visto a importância para o campo educacional, além da necessidade de políticas públicas direcionadas à aproximação dos dois campos.

Identifica-se que o primeiro trabalho foi defendido em 2006 e que ainda é discreta a quantidade de pesquisas, sendo possível destacar a ausência de trabalhos defendidos nos anos de 2010 a 2012, 2014, 2018 e 2020.

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.

Destaca-se 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 pesquisadores(as) de grupos pertencentes a contextos e culturas diferentes tenham suas vozes ouvidas em todo o território nacional.

Nota-se que a maior parte dos autores(as) está sensível a diferenciação de concepções do campo da EA, o que revela um olhar refinado que permite abertura para um posicionamento com autonomia de escolha acerca dos caminhos pedagógicos e éticos que melhor atendem os interesses da pesquisa. Todavia, observa-se que a maior parte dos autores(as) não declara identificação com uma concepção específica de EA, sendo os que declaram identificação ligados à valores críticos.

Conclui-se que a maior parte dos autores(as) está sensibilizada à ideia da inclusão efetiva e ao fato de que a inclusão exige mudanças do paradigma educacional. Entretanto, foi possível identificar passagens capacitistas em alguns dos textos dos trabalhos analisados. Este descompasso poderia ser reflexo de um processo de transformação ou mesmo de adequação ao discurso mais aceito, sendo necessários estudos mais aprofundados.

Destaca-se que a maior parte das propostas das investigações dos trabalhos se desenvolvem 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.

Conclui-se 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, espera-se contribuir 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: 30 jun. 2023.

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, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-203, 2018.

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: 22 jun. 2023.

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**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 140-152, 2018.

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.

CATÁLOGO de teses e dissertações. **CAPES**, 2023. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 23 jun. 2023.

CNPQ. **Lubienska Cristina Lucas Jaquiê Ribeiro**. Disponível em:

<<http://lattes.cnpq.br/7149846081415916>>. Acesso em: 30 de jun. 2023.

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

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

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**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678/487>>. Acesso em 30 jun. 2023.

CONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar; MEIRA CORTEA, Pablo. Educação, Comunicação e mudança climática. In: **Trajectorias**, v. 13, n. 29, jul./dec., p. 6-38, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2022, 2023**. Disponível em: <

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf)>. Acesso em 22 jun. 2023.

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

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os Estudantes Considerados com deficiência Atrapalham “os Demais”? **Revista ENSIN@**, Mato Grosso do Sul, v. 2, n. 6, p. 57-67, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

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.

LIMA, G. F. C.. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/tSMJ3V4NLmxYZZtmK8zpt9r/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

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

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental**. 1999. 365 folhas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014, 393 p.

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

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**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-21, 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. (orgs.). **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau, 2020. p. 45 – 60.

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**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 72-98, 2019.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

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.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 1-2, 2007.

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**, Curitiba, v. 17, n. 46, p. 73-91, 2021.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005.

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

SOBRE a BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, 2023. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil (1972-2004)**: um estudo baseado em dissertações e teses. 2008. 413 folhas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

## **Sobre os autores**

### **Clara dos Santos Baptista**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. E-mail: clarabaptista92@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9997-9444.

### **Marcelo Borges Rocha**

Doutor em Ciências Biológicas. Departamento de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. E-mail: rochamarcelo36@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0003-4472-7423.

Recebido em: 18/07/2023

Aceito para publicação em: 12/09/2023

