



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEN



SILLAS OLIVEIRA SANTOS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O MATERIALISMO-HISTÓRICO-
DIALÉTICO: UMA VISÃO EPISTEMOLÓGICA DAS PRODUÇÕES DO
CONHECIMENTO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PPGEA - FURG)**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2024

SILLAS OLIVEIRA SANTOS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O MATERIALISMO-HISTÓRICO-DIALÉTICO: UMA VISÃO EPISTEMOLÓGICA DAS PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PPGEA - FURG)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Educação ambiental e o materialismo-histórico-dialético: uma visão epistemológica das produções do conhecimento no Programa De Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA - FURG)

Autor: Sillas Oliveira Santos

Orientadora: Fátima Moraes Garcia

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Sillas Oliveira Santos e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Vitória da Conquista, 17 de dezembro de 2024.

COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br FATIMA MORAES GARCIA
Data: 09/01/2025 19:44:18-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Fátima Moraes Garcia (UESB)
Presidente da Banca Examinador/Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIS FERNANDO MINASI
Data: 17/12/2024 13:34:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi (FURG)
Examinador externo

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLOS ROBERTO DA SILVA MACHADO
Data: 17/12/2024 15:38:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Roberto Da Silva Machado (FURG)
Examinador externo

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVANA DO NASCIMENTO SILVA
Data: 19/12/2024 06:19:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr.^a Silvana Do Nascimento Silva (UESB)
Examinador interno

FICHA CATALOGRÁFICA

S239e

Santos, Sillas Oliveira.

Educação ambiental e o materialismo-histórico-dialético: uma visão epistemológica das produções do conhecimento no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA – FURG). / Sillas Oliveira, Santos, 2024.

108f.

Orientador (a): Dr.^a Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências F. 93 – 100

1. Educação Ambiental. 2. Pesquisa Epistemológica. 3. Produção do conhecimento. 4. Pesquisa em Educação Ambiental. 5. Educação básica. I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

Catlogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1290**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização, bem como àqueles que, no futuro, o utilizarão como fonte para aprofundar seus conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia, pelo seu apoio, orientação e inspiração constantes.

Aos meus pais, expresso minha profunda gratidão pelo amor incondicional, apoio inabalável e sacrifícios incontáveis, que tornaram possível este momento.

Aos meus amigos, em especial, Jasmym França e Beatriz Cangussu, agradeço por estarem ao meu lado, compartilhando risos, incentivando-me e oferecendo-me apoio sempre que necessário.

A Paula Cordeiro (Paulinha), por todo o carinho, companheirismo e cuidado, que foram fundamentais durante minha estadia em Vitória da Conquista. Sou imensamente grato por tudo!

Gostaria de expressar minha sincera gratidão aos professores que participaram da banca examinadora da minha dissertação. À Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva (UESB), pelo apoio e pelas contribuições valiosas para este trabalho. Ao Prof. Dr. Luis Fernando Minasi e ao Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado (FURG), muito obrigado pelas reflexões e sugestões que enriqueceram ainda mais esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a minha jornada acadêmica e pessoal. Suas palavras de incentivo, apoio e amor foram fundamentais para o meu sucesso. Que esta jornada seja apenas o começo de muitas conquistas futuras. Muito obrigado a todos!

SANTOS, Sillas Oliveira. *EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O MATERIALISMO-HISTÓRICO-DIALÉTICO: uma visão epistemológica das produções do conhecimento no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA - FURG)*. 2024. 108p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-Bahia, 2024.

RESUMO

O presente trabalho intitulado: “Educação Ambiental e o Materialismo Histórico-Dialético: uma visão epistemológica das produções do conhecimento no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA - FURG)” é uma pesquisa produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn - UESB), com área de concentração na Educação Básica, vinculada na linha de pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas. Investigou-se a partir da seguinte questão orientadora: Quais abordagens teórico-críticas e metodológicas, embasadas no materialismo histórico-dialético, orientam as produções (teses e dissertações) do PPGEA – FURG, entre os anos de 2019 a 2022? Tem como objetivo geral analisar as teses e dissertações fundamentadas pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD) no PPGEA da FURG, entre 2019 a 2022, na linha de pesquisa "Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE)", no plano específico, inclinamos por Sistematizar as informações coletadas no banco de teses e dissertações do PPGEA, contextualizando as pesquisas em EA na linha em foco, sob a perspectiva do MHD; Identificar e distinguir as matrizes metodológicas e epistemológicas das teses e dissertações fundamentadas no MHD da linha em foco; e construir um panorama da educação básica, explorando a relação entre as políticas públicas para Educação Ambiental e o papel do ensino em EA, conforme abordado nessas pesquisas do PPGEA. O delineamento metodológico desta investigação alinhou-se na abordagem de natureza qualitativa, amparada pelos pressupostos da Minayo (2014). Tomamos como referência o MHD, com destaque para as categorias do método: consciência e práxis, e pelas categorias de conteúdo: EA, Pesquisa epistemológica, Práticas Educativas, Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa epistemológica balizada pelos pressupostos de Gamboa (1998; 2012; 2013). Foram encontrados um total de cinco trabalhos produzidos na linha de pesquisa EAEFE nos anos de 2019 a 2022. Esses trabalhos foram submetidos à matriz paradigmática do Gamboa (2012). A partir das análises realizadas, observamos que as produções utilizam epistemologias críticas, destacando as interconexões entre a EA e o MHD. Essa relação se estabelece, sobretudo, pela capacidade desse referencial articular teoria e prática de forma dialética, evidenciando que a produção do conhecimento científico é, ao mesmo tempo, um processo de transformação da realidade e de reflexão sobre ela.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Básica. Pesquisa Epistemológica. Produção do conhecimento. Pesquisa em Educação Ambiental.

ABSTRACT

The present study, entitled *"Environmental Education and Historical-Dialectical Materialism: An Epistemological Perspective on Knowledge Production in the Graduate Program in Environmental Education (PPGEA - FURG)"*, is a research project conducted within the Graduate Program in Teaching (PPGEn - UESB), with a concentration in Basic Education and linked to the research line Teaching, Policies, and Educational Practices. The study was guided by the following research question: What theoretical-critical and methodological approaches, based on historical-dialectical materialism, guide the knowledge production (theses and dissertations) within PPGEA – FURG between 2019 and 2022? The general objective is to analyze the theses and dissertations grounded in Historical-Dialectical Materialism (HDM) within PPGEA – FURG from 2019 to 2022, specifically within the research line "Environmental Education: Teaching and Teacher Training" (EAEFE). More specifically, the study aims to: (1) systematize the information collected from the PPGEA thesis and dissertation database, contextualizing Environmental Education research within this research line from an HDM perspective; (2) identify and differentiate the methodological and epistemological frameworks of the theses and dissertations based on HDM within this focus; and (3) construct an overview of basic education, exploring the relationship between public policies for Environmental Education and the role of teaching in this field, as addressed in PPGEA research. The methodological approach of this investigation aligns with a qualitative research framework, supported by the assumptions of Minayo (2014). The study adopts HDM as a reference, emphasizing the method's key categories: consciousness and praxis, as well as the content categories: Environmental Education (EE), Epistemological Research, Educational Practices, and Basic Education. This is an epistemological study based on the assumptions of Gamboa (1998; 2012; 2013). A total of five studies produced within the EAEFE research line between 2019 and 2022 were identified. These works were submitted to Gamboa's paradigmatic matrix (2012). The findings indicate that the analyzed works adopt critical epistemologies, highlighting the interconnections between EE and HDM. This relationship is primarily established through HDM's ability to dialectically integrate theory and practice, demonstrating that scientific knowledge production is simultaneously a process of transforming reality and reflecting upon it.

Keywords: Environmental Education. Basic Education. Epistemological Research. Knowledge Production. Research in Environmental Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Demonstrativo das produções do PPGEA/FURG na LP2 de EAEFE separado por ano, tipologia e título..... | 32 |
| Quadro 2: Infraestrutura (laboratórios, centros e núcleos do PPGEA..... | 38 |
| Quadro 3: Estrutura curricular – disciplinas do PPGEA..... | 41 |
| Quadro 4: Bases do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG..... | 45 |
| Quadro 5: Apresentação dos programas e políticas em EA no Brasil para a EB..... | 58 |
| Quadro 6: Ações e projetos do MEC/CGEA para escolas públicas..... | 63 |
| Quadro 7: Título das produções referentes aos anos de 2019 a 2022..... | 65 |
| Quadro 8: Produções selecionadas e suas principais temáticas abordadas..... | 66 |
| Quadro 9: Produções selecionadas e os principais autores mais citados..... | 67 |
| Quadro 10: Demonstrativo de cientificidade das produções analisadas..... | 73 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Demonstrativo do número de trabalhos selecionados no PPGEA/FURG por ano e tipologia..... | 31 |
| Tabela 2: Conceituação de epistemologia X epistemologia da EA | 53 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Locus da pesquisa..... | 33 |
| Figura 2: Linhas de pesquisa do PPGEA..... | 36 |
| Figura 3: Organização administrativa do PPGEA..... | 43 |
| Figura 4: Categorias encontradas quando a EA chega à escola pública..... | 62 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

| | |
|----------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPPAS | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CF | Constituição Federal |
| CGEA | Coordenação Geral de Educação Ambiental' |
| CGEA | Coordenação-Geral de Educação Ambiental |
| COM-VIDA | Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola |
| DCNEA | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental |
| DEA | Diretoria de Educação Ambiental |
| DOCTRG | Documento Orientador Curricular do Território Riograndino |
| EA | Educação Ambiental |
| EAC | Educação Ambiental Crítica |
| EAEFE | Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) |
| EANF | Educação Ambiental Não Formal |
| EB | Educação Básica |
| EPEA | Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental |
| FEA | Fundamentos da Educação Ambiental |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LP | Linha de Pesquisa |
| MEA | Mestrado em Educação Ambiental |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico e Dialético |

| | |
|---------|---|
| MMA | Ministério do Meio Ambiente |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE-ES | Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis |
| PNEA | Política Nacional de Educação Ambiental |
| PNES | Programa Nacional Escolas Sustentáveis |
| PP | Político-Pedagógico |
| PL | Partido Liberal |
| PPGEA | Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental |
| PPGEn | Programa de Pós-Graduação em Ensino |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| ProNEA | Programa Nacional de Educação Ambiental |
| REMEA | Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental |
| RS | Rio Grande do Sul |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: pressupostos e delineamento da pesquisa | 18 |
| 1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 19 |
| 1.2 AS CATEGORIAS DO MÉTODO E DE CONTEÚDO..... | 24 |
| 1.3 PERSPECTIVA DE ANÁLISE: PESQUISA EPISTEMOLÓGICA..... | 29 |
| 2. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PPGEA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG): um panorama histórico e estrutural | 33 |
| 2.1 Educação Ambiental e Materialismo-Histórico-Dialético na Pós-graduação..... | 47 |
| 3. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: fundamentos epistemológicos | 52 |
| 4. QUANDO A EA CHEGA NA ESCOLA PÚBLICA? encontro e/ou desencontros no caminho/ar | 56 |
| 5. O QUE ABORDAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGEA - FURG DA LP EAEFE | 65 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIAS | 93 |
| ANEXOS A – | 101 |

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem se consolidado como um campo de grande relevância acadêmica, especialmente diante dos desafios socioambientais contemporâneos. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), assume um papel essencial na produção de pesquisas voltadas para a compreensão e transformação das relações entre sociedade e meio ambiente.

Entre 2019 a 2022, diversas dissertações e teses foram defendidas no âmbito do PPGEA, abordando diferentes perspectivas da EA. Contudo, para avaliar o impacto dessas produções científicas, é fundamental analisar as bases teóricas e epistemológicas que as sustentam. Esse recorte temporal foi escolhido por coincidir com o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), período marcado por retrocessos nas políticas ambientais e educacionais, afetando diretamente a EA. Além disso, o desmonte de políticas públicas, a redução de recursos para a conservação ambiental e a fragilização da formação crítica dos educadores reforçam a necessidade de compreender os impactos dessa conjuntura na pesquisa e na prática educacional.

Diante desse cenário, este estudo investiga as abordagens teórico-críticas e metodológicas fundamentadas no materialismo histórico-dialético (MHD), que orientam as produções do PPGEA/FURG, entre 2019 a 2022. O objetivo central é analisar teses e dissertações da linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as), identificando suas matrizes epistemológicas e metodológicas, fundamentadas no MHD, além de traçar um panorama sobre a relação entre EA, políticas públicas e ensino básico.

A motivação para esta pesquisa surgiu durante a graduação em Pedagogia, ao aprofundar-me no estudo da EA, participar de monitorias em cursos de licenciatura e desenvolver uma monografia sobre propostas de EA em escolas no campo. Esse percurso acadêmico fortaleceu minha compreensão da educação como uma ferramenta essencial para questionar as contradições do sistema capitalista e suas implicações socioambientais. A partir dessa visão, busco investigar a EA como um instrumento crítico para a conscientização e transformação social, especialmente diante dos desafios ambientais contemporâneos, como a degradação da natureza e do trabalho humano.

A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), na linha Ensino, Políticas e Práticas Educativas, onde, o interesse na epistemologia da EA deu-se pela necessidade de compreender como as pesquisas acadêmicas contribuem para o desenvolvimento desse campo. A fundamentação teórica se apoia nos estudos de Gamboa (2012), que destacam a importância da investigação epistemológica na identificação dos

elementos que constituem a pesquisa científica, como técnicas, métodos, teorias e pressupostos filosóficos, sendo eles: nível teórico, nível metodológico, nível epistemológico e os pressupostos gnosiológico e ontológicos. Dessa forma, buscou-se uma análise crítica da produção do conhecimento na pós-graduação, considerando seus impactos para o ensino e para a sociedade.

A EA no Brasil tem uma trajetória marcada por avanços e desafios, visto que, desde sua institucionalização na década de 1980 até sua consolidação na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), o campo passou por disputas teóricas e metodológicas, refletindo diferentes perspectivas sobre a relação entre educação e meio ambiente. O crescimento da produção científica em EA intensificou-se com a expansão dos programas de pós-graduação, tornando-se um eixo fundamental para a formulação de políticas públicas e práticas educativas. No entanto, a institucionalização da EA também trouxe contradições, especialmente em períodos políticos que favoreceram setores econômicos em detrimento da conservação ambiental.

Este estudo justifica-se pela necessidade de analisar criticamente a produção acadêmica em EA, especialmente no contexto pós-Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que silenciou a temática ambiental no currículo escolar. Assim, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento da EA na educação básica, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que ampliem sua aplicabilidade e impacto social.

A análise epistemológica permite não apenas mapear as tendências da pesquisa em EA, mas também refletir sobre as bases teóricas que sustentam a construção do conhecimento na área. Ao adotar o materialismo histórico-dialético como referencial, busca-se compreender as determinações sociais da produção acadêmica e seu potencial para a transformação da realidade. Sendo assim, espera-se que este estudo possa contribuir para o avanço da EA como campo de pesquisa e prática educativa, fortalecendo sua inserção nas políticas públicas e no ensino básico.

Portanto, neste estudo, apresentamos uma investigação que se inicia com a introdução do tema, delineando o problema de pesquisa e os objetivos que buscamos alcançar. Destacamos a importância e a relevância acadêmica da temática, preparando o terreno para as discussões que seguirão.

No decorrer do primeiro capítulo, adentramos na escolha da abordagem teórico-metodológica que orienta nosso estudo, alinhando-a com os propósitos e a natureza da pesquisa, sobre o Materialismo Histórico-Dialético, delineando as categorias de análise e conteúdo que guiam nossa investigação. Descrevemos também os procedimentos metodológicos empregados para a coleta e análise dos dados, bem como, a perspectiva de análise: pesquisa epistemológica.

Discutimos os fundamentos epistemológicos subjacentes e reflexões sobre a implementação da EA nas escolas públicas.

O terceiro capítulo nos conduz a uma exploração do PPGEA da FURG, no qual traçamos um panorama histórico e estrutural, a fim de enriquecer, situar e fundamentar o contexto de nossa pesquisa.

E, por último, trata-se das nossas considerações finais, com reflexões embasadas nas análises realizadas ao longo do estudo, consolidando nossas descobertas e delineando possíveis direções futuras para a pesquisa nesta área.

Capítulo I

1. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: pressupostos e delineamento da pesquisa

Neste capítulo, discutiremos o percurso teórico e metodológico da investigação epistemológica que propomo-nos a realizar. Gamboa (2013) descreve a ideia de método e metodologia nas ciências humanas e sociais como o percurso do pensamento, uma prática teórica que envolve segurança, intencionalidade, teorias, críticas e técnicas no processo de abordar a realidade. Para ele, “o conceito de caminho (*methodos*) supõe a relação entre um ponto de partida e um ponto de chegada, um trajeto, um percurso e uma distância entre esses dois pontos” (Gamboa, 2013, p.61).

Com base nisso, retornamos à pergunta inicial que fundamenta esta pesquisa: Quais abordagens teórico-críticas e metodológicas, baseadas no materialismo histórico-dialético, orientaram as pesquisas (teses e dissertações) do PPGEA – FURG, entre os anos de 2019 a 2022? Esta questão é o ponto de partida de nosso estudo na jornada em busca da construção do conhecimento mediadas pelo MHD na EA.

Procuramos seguir neste estudo a indicação de Gamboa (2013) sobre o papel do método na pesquisa, ou seja, que este seja capaz de proporcionar condições lógicas e organizativas para o processo de ida e volta do estudo, garantindo assim sua efetividade científica. Sendo fundamental articular os passos metodológicos de maneira que seja possível no caminho de volta, demonstrar a materialização dos resultados e/ou respostas.

Em concordância com as palavras de Minayo (2014, p. 62), ela enfatiza que “os métodos e técnicas de preparação do objeto de estudo, de coleta e de tratamento dos dados ajudam o pesquisador, de um lado, a ter uma visão crítica de seu trabalho e, de outro, a agir com instrumentos que lhe indicam elaborações mais objetivadas”. Assim, teoria e metodologia, sujeito e objeto, caminham juntos e preservam a coerência do pensamento científico, a fim de alcançar o objetivo final das respostas.

Ainda que alguns estudos têm enfatizado que diante do argumento do MHD não seja necessário tratar do conceito da abordagem de pesquisa, consideramos importante destacar aqui, que este trabalho é balizado pela abordagem qualitativa, alicerçada nos pressupostos de Minayo (2014, p. 57), ao estabelecer que a abordagem se “aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e

pensam”. A pesquisa seria o produto dessas interpretações, que englobam questões históricas, as relações e/as representações sociais, políticas e filosóficas das diversas percepções e opiniões que os sujeitos constroem. Como a própria Minayo (2014) afirma, a pesquisa é uma atividade básica das ciências. Sendo assim, a relação entre o objeto e o sujeito deve permear o centro de qualquer estudo, no sentido de estar explícito o seu caminhar.

A pesquisa qualitativa indica também, que esse princípio de abordagem possui o fundamento teórico, permitindo desvelar os processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propiciando a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos, e categorias durante o processo de investigação (Minayo, 2014).

Aqui, nos aprofundaremos no percurso metodológico do estudo, dedicando-nos a detalhar a trajetória ao apresentar e contextualizar uma breve abordagem do método, que percebemos como mais adequado às demandas investigativas desta pesquisa. Desse modo, abordamos o objeto que confere tangibilidade ao estudo, utilizando o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) como referência para orientar a investigação e buscar alinhamento com os teóricos e fontes de pesquisa e bibliografias, de modo coerente ao que está aqui proposto como estudo epistemológico.

Valorizamos os pressupostos teórico-metodológicos do MHD neste estudo, uma vez que as abordagens que orientam nossa pesquisa são fundamentadas na EA crítica, emancipatória e transformadora. Essas perspectivas, alinhadas ao MHD, nos auxiliam na compreensão crítica da realidade social e de suas determinações, proporcionando uma base sólida para a análise proposta neste trabalho.

1.1. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Embora Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) não tenham se aprofundado na elaboração de um método de pesquisa específico, esses dois filósofos dedicaram-se profundamente à análise e compreensão da realidade da sociedade de classes sob o dinamismo do capitalismo. Em sua busca pela compreensão da realidade concreta, eles delinearam uma análise dialética das relações sociais, considerando suas múltiplas determinações.

Suas premissas tornaram-se um instrumento valioso para a análise e investigação dos fenômenos sociais, históricos, políticos, econômicos e educacionais. Tais ideias foram fundamentais para a formação do materialismo histórico, que utiliza dialeticamente os

elementos e as determinações histórico-sociais, bem como suas inter-relações, como base para a compreensão das estruturas de poder, exploração e opressão na sociedade capitalista. Estes pressupostos influenciam e balizam estudos e ajudam na produção do conhecimento científico.

Especialmente, tomamos como base, que toda a produção “[...] como criação científica, requer uma rigorosa fundamentação epistemológica e a explícita definição do posicionamento teórico do pesquisador” (Gomide; Jacomeli, 2016, p.65).

Por essa contribuição, buscamos nos alicerçar nos pressupostos teóricos e no método de Marx e Engels. De acordo com Gomide e Jacomeli (2016), o materialismo histórico-dialético consiste em um enfoque teórico, metodológico e analítico que busca compreender a dinâmica capitalista e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Neste estudo, pretendemos identificar alguns elementos essenciais desse enfoque pois,

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (Triviños, 1987, p. 51).

Destarte, a compreensão do método surge como uma necessidade para este estudo. Acreditamos e entendemos que esse método se adequa às demandas investigativas da pesquisa e, conseqüentemente, ao objeto que lhe dá materialidade. O Materialismo Histórico-dialético (MHD), como método de pesquisa social e educacional, busca compreender os fatores sociais e suas relações com a pesquisa, direcionando o olhar para as dimensões da totalidade social e para as determinações da sociedade capitalista.

Dentro da concepção do materialismo histórico e dialético para a produção do conhecimento corresponde à leitura da realidade social da sociedade burguesa, que oprime e explora a produção do trabalho, por isso, é necessário compreender a partir das contradições da vida material, provenientes do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 2008). Ao assumir o materialismo histórico como opção teórico-metodológica, tem-se na dialética como lógica e teoria do conhecimento, conseqüentemente, as pesquisas produzidas dentro desta perspectiva, passam a se voltar aos interesses da classe trabalhadora, buscando compreender o ambiente escolar e para além dele, com foco no mundo do trabalho (Garcia, 2009).

Como afirma Kuenzer (1998, p. 58), para Marx é “o processo de produção do conhecimento como produto da atividade humana, entendida não abstratamente, mas como atividade real, objetiva, material”.

Marx diz respeito à análise em questão que,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p.47).

Nesse contexto, utilizamos o método da economia política como fundamento e guia para a construção do conhecimento científico, visando a compreensão e análise dos fenômenos educacionais. Esse conhecimento é um elemento fundamental para entender as dimensões da sociedade capitalista e sua organização. Na sociedade moderna, no modo de produção capitalista, o conhecimento integra o processo produtivo para atender às demandas desse sistema, contribuindo para a geração de riqueza para a classe dominante, em meio às relações de exploração e alienação. Explica Marx (2011, p. 79) que “por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação”.

Do ponto de vista do método, a produção do conhecimento científico precisa ter o compromisso com a transformação da realidade social, é possível inferir, seguindo essa linha de pensamento, que o homem ao ter uma ideia do resultado do processo de trabalho, imprime no objeto sua própria finalidade, resultando na transformação da natureza, uma vez que o homem faz parte integrante da natureza, ele também sofre os efeitos dessa transformação (Garcia, 2009).

O MHD ajuda-nos a entender tais pressupostos ao utilizar-se das categorias econômicas, para assim, compreendermos as determinações de existência de um sujeito histórico e social na dinâmica da sociedade burguesa produtora de mercadorias, as estruturas sociais e a consciência humana. Por exemplo, Marx (2008) destaca essa perspectiva ao escrever:

Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do*

ponto de vista científico, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal* (Marx, 2011, p.85).

Com base nestas considerações, Kuenzer (1998, p.58) argumenta que “[...]a filosofia marxista explica a identidade entre a ontologia, a gnosiologia e a lógica a partir do reconhecimento e da inter-relação entre o pensamento e ser, entre sujeito e objeto, apontando para o lugar da prática na produção do pensamento”.

Ainda por esse caminho, o marxismo emergiu como um projeto político e ideológico do proletariado, que, sob a opressão e exploração impiedosa da burguesia, almejava transformar o seu futuro (Gomide; Jacomeli, 2016). Em relação ao MHD, Frigotto (2000), nos esclarece que

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2000, p.77)

Dentro desses pressupostos, o MHD parte da premissa na busca por subsídios interpretativos para o desvelamento das possibilidades e de haver um entendimento aprofundado do movimento interno das contradições sociais (Garcia, 2015), além disso, do modo de produção do sistema capitalista e da luta das classes sociais e política, para assim entender por que esse sistema deve ser superado.

Outra reflexão trazida por Garcia (2015, p.109) trata da visão histórica das crises do sistema capitalista e as suas formas de exploração, que surgem dentro de um projeto hegemônico, não obstante, percebe-se que tal projeto não se desenvolve de maneira harmoniosa, visto que “as contradições desse projeto constantemente produzem lutas sociais, as quais o levam, por meio de todo o seu aparato político, cultural e econômico, criar e recriar formas para se manter-se hegemônico”. Nesse sentido, complementamos com a visão dialética de Kosik (1976) sobre a *práxis* do sujeito e sua apropriação do conhecimento no dinamismo da sociedade capitalista:

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria *práxis*: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contacto com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático (Kosik, 1976, p.28)

Para o MHD, a ênfase metodológica reside em compreender o modo humano de produção social da existência, estabelecendo uma conexão intrínseca com a concepção de realidade, mundo e vida (Gomide; Jacomeli, 2016). Ainda, segundo as autoras, “o materialismo histórico-dialético se dá a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 71).

Portanto, para uma investigação ser materialista, histórica e dialética deve-se considerar a realidade da concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais que não são constituídos *à priori*, mas se formam historicamente (Gomide; Jacomeli, 2016).

O método de Marx e Engels deve incorporar alguns princípios fundamentais e essenciais aos seus fundamentos. Para Marx e Engel (2007, p. 30), [...] na realidade, e para o materialista *prático*, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado”. Ou seja, a pesquisa deve estar ancorada na realidade concreta e nas condições reais que caracterizam o objeto de estudo. Além disso, é importante considerar a totalidade dos fenômenos sociais, reconhecendo as interligações e compreendendo que esses fenômenos se formam historicamente. O MHD na pesquisa científica também revela-se como um instrumento revolucionário para a transformação da realidade concreta e a superação do *status quo*.

Para Marx (2011), a análise dialética deve articular com o concreto e o abstrato, para assim, compreender os fenômenos sociais, as contradições e as mudanças históricas que ocorrem na sociedade capitalista. Ele diz a respeito que,

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental (Marx, 2011, p. 77 e 78).

Assim, definimos o percurso teórico e metodológico que fundamenta a perspectiva de análise dialética desta investigação. Para tanto, tomamos como base algumas categorias do método MHD, que oferecem maior possibilidades de revelar o objeto de estudo em foco. Sendo nosso objetivo compreender as mediações presentes na produção do conhecimento científico e suas relações sociais e históricas entre o indivíduo e o conhecimento. Destarte, buscamos identificar as motivações para a transformação do sujeito, do conhecimento e da sociedade, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada dos resultados obtidos pela análise epistemológica das teses e dissertações do programa da FURG.

1.2. AS CATEGORIAS DO MÉTODO E DE CONTEÚDO

Por adotarmos o MHD como referencial teórico e metodológico em nossa pesquisa, é essencial demonstrar a coerência entre os teóricos que embasam o método e as referências que compõem o estudo. Nesse sentido, suas categorias desempenham um papel crucial como instrumentos que viabilizam a aproximação e a concretização dos objetivos de pesquisa dentro desse campo teórico e metodológico.

Kuenzer (1998) complementa que as categorias do método (práxis, totalidade, contradição e mediação) dão suporte à pesquisa e são apreendidas na relação pesquisador-objeto durante toda a aplicabilidade do estudo, iluminando os procedimentos metodológicos. Para tanto, afirma que essas categorias “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (p. 62). Por conseguinte, a autora reforça a relevância do uso das categorias nesse contexto metodológico.

As categorias do método do MHD ajudam na aplicabilidade do estudo, pois, elas que dão o “rosto” para a pesquisa e a direção à investigação, em junção com as categorias de conteúdo que dão um recorte, possibilitam e ajudam a aprofundar as partes. Seguindo essa linha de raciocínio, Marx (2011) destaca a importância das categorias, como princípios explicativos para a sociedade burguesa e, assim, para compreender a dinâmica social e histórica, pois ele considera que:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. (Marx, 2011, p.84).

Tais definições contribuem para o suporte metodológico aqui organizado. Assim, dentro do campo teórico e metodológico do MHD, selecionamos cuidadosamente as categorias do método que mais se alinham aos nossos objetivos de pesquisa e ao objeto de estudo, destacam-se as categorias de **consciência e práxis**, que desempenham um papel fundamental na nossa investigação.

Além disso, este trabalho ora apresentado, busca analisar as abordagens teóricas que orientaram as metodologias de pesquisa no PPGA da FURG, entre os anos de 2019 a 2022,

bem como identificar quais epistemologias foram produzidas nas teses e dissertações defendidas no programa.

Estas categorias são essenciais para conhecer os fenômenos sociais, que orientam uma determinada realidade.

Inicialmente, a partir das aproximações e leituras dos textos, das produções científicas (teses e dissertações) e de uma maior familiarização e exploração do material, foi possível identificar as categorias de conteúdo. Portanto, tais categorias foram definidas a partir da relação direta com o objeto de estudo, possibilitando um maior aprofundamento e clareza em sua identificação. Posteriormente, essas categorias foram correlacionadas às categorias do método, definidas como consciência e práxis, estabelecendo assim uma articulação entre ambas. Por essa mediação, as categorias de conteúdo foram definidas como: **Educação Ambiental, Pesquisa Epistemológica, Práticas Educativas e Educação Básica.**

Sendo assim, destacamos de modo conceitual, a primeira categoria de análise, que entendemos ser necessária para justificar aqui a investigação pelo MHD, para o desenvolvimento desta pesquisa: a categoria definida como **consciência**. Tanto para o Marx quanto para o Engels, a consciência é determinada pelas condições materiais e sociais dos homens e mulheres. Conforme explicam os autores que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (Marx; Engels, 2007, p. 93). Os homens são produtores de conhecimento, e esse conhecimento é moldado pelas condições materiais, sociais e políticas existentes na sociedade capitalista, para isso “a consciência [...] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [...], e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (Marx; Engels, 2007, p. 94). Conforme os homens desenvolvem sua produção e intercâmbio material, influencia seu pensamento e seus produtos intelectuais, pois “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94), na sociedade capitalista.

Temos aqui um elemento importante para a análise do objeto de estudo em questão, ou seja, pela via das concepções de Marx e Engels (2008) a respeito das mediações entre vida material e consciência, como poderíamos destacar na materialidade das produções científicas sobre EA seus aspectos de contradição e transformação no que tange a relação teoria e prática, ou abordagens de pensamento e a realidade. Seguindo a reflexão dos autores citados, cabe nesta pesquisa, compreender esses aspectos pela via da construção epistemológica que predomina nas dissertações e teses e seus elementos diferenciados, especialmente porque:

Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 2008, p. 48).

A categoria de método pautada na consciência nos auxilia a obter os subsídios necessários para compreender as determinações, que influenciaram a forma e conteúdo das produções analisadas. Entender que essas produções, por sua vez, surgem a partir de determinações sociais, econômicas, históricas e políticas que os sujeitos constroem, e que são reveladoras de demandas dessas dimensões, se faz fundamental para uma análise crítica e contextualizada por meio da categoria consciência.

Para compreender a EA em um determinado contexto, é evidente considerar não apenas os aspectos educacionais, mas também, englobar outros fatores provenientes do sistema capitalista. Aprofundando as análises investigativas tornando-se evidente os aspectos sociais, econômicos e ambientais que permeiam as relações internas da EA com a totalidade social, o que a torna uma produção desta inter-relação, ou seja, um resultado consequente dos diversos aspectos da sociedade e do conhecimento científico. Assim, demonstrando o quanto é necessário e relevante desenvolver pesquisas sobre os fenômenos que são gerados na prática social, revelando as mediações e contradições que os geram.

Essa relação de mediação e conexão na perspectiva da totalidade implica que cada uma de suas partes está em constante abertura, impulsionando fenômenos que se movimentam e se integram entre si. Ao mesmo tempo, cada fenômeno só pode ser compreendido como um momento definido em relação aos demais fenômenos (Cury, 2000).

Seguindo esse percurso de investigação, que começa pelo concreto, utiliza-se da abstração e, através de um aprofundamento teórico, encontra-se os determinantes para depois retornar ao concreto, podemos afirmar que o objeto é uma "totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar" (Marx, 2011, p. 78).

Para elucidar essa questão, Netto (2011, p. 56, grifo do autor) nos ajuda a compreender melhor sobre a totalidade, uma categoria imprescindível para a análise teórica e metodológica da realidade. Segundo o autor, a totalidade,

[...] é uma [...] concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é “*simples*” – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como *um complexo constituído por complexos*).

Assim, fica evidente que a totalidade compreende não apenas o objeto sendo analisado, mas também suas partes constituintes, ou seja, as determinações e os fenômenos que a integram, viabilizando desse modo a aproximação e identificação, das partes desse todo ao qual o objeto pertence.

A segunda categoria do MHD que utilizamos para a análise do estudo é a de **práxis**, pois, refere-se à ação prática dos sujeitos no mundo, envolvendo tanto a transformação da realidade quanto a reflexão crítica sobre essa transformação. A dialética materialista histórica enquanto práxis apresenta que o conhecimento novo é produzido através do permanente processo do movimento do pensamento, que interliga o abstrato ao concreto, tendo a mediação do campo empírico (Kuenzer, 1998). Por esse pensamento, a autora destaca que tal processo envolve a interação entre teoria e prática, onde a teoria fornece as ferramentas conceituais para entender a realidade e a prática oferece os dados empíricos que alimentam essa compreensão teórica. Motivo pelo qual é assim possível retirar dessa prática as categorias de conteúdo, a serem analisadas em mediação com aquelas do método em que o objeto em si alcança em sua potencialidade como produção, ou intervenção junto ao campo da materialidade.

Portanto, a práxis, na perspectiva da dialética materialista histórica, não deve-se limitar apenas à ação prática dos sujeitos, mas deve-se envolver todos os que fazem parte do contexto do processo de investigação teórico-prático, levando assim, à produção de um novo conhecimento. Destaca-se que essa relação dinâmica entre teoria e prática, abstrato e concreto, é essencial para uma compreensão mais profunda e reflexiva da práxis, tornando-a uma categoria fundamental nas dimensões do MHD.

Conforme mencionado por Garcia (2015), dentro da perspectiva da filosofia materialista, a práxis representa a própria realidade humano-social, sendo essa realidade formativa para o ser humano e, simultaneamente, uma forma específica do ser humano. Assim ela pode ser entendida como

[...] em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.

Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo [...] (Bottomore, 1988, p.460)

Desse modo, para o MHD, a práxis e a educação são conceitos intrínsecos. A práxis é vista como uma ação transformadora da realidade, enquanto a educação é entendida como um processo que capacita os indivíduos a refletirem criticamente sobre essa realidade e assim se envolverem em ações práticas para transformá-la. Para tanto, Frigotto (2000, p. 81) vai destacar que “a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis”.

Sendo, que é por essa relação, que a educação sob a perspectiva da dialética materialista, busca formar sujeitos conscientes, críticos e engajados na luta por uma sociedade menos desigual, confrontando essa concepção com o modo de produção hegemônica capitalista. O processo dialético da compreensão da realidade desenvolve-se em um plano fundamental, que não se limita a uma crítica pela crítica, sem objeto ou esvaziado de conhecimento. Por sua vez, trata-se tanto da relação entre a crítica e o conhecimento crítico direcionado para uma prática que promova a transformação da realidade preexistente no plano do conhecimento, quanto no campo histórico-social (Frigotto, 2000).

A categoria da práxis, portanto, torna-se relevante na análise das produções, porque ela nos permite entender como essas produções estão inseridas em um contexto histórico-social específico e como elas refletem e influenciam as relações de poder e as lutas por transformação social. Ao considerar a práxis na análise das produções, podemos questionar não apenas seu conteúdo e forma, mas também, as condições materiais e sociais que as moldaram e as possibilidades de intervenção e mudança que elas sugerem, ou podem alcançar em suas reflexões e definições, como produção científica.

1.3. PERSPECTIVA DE ANÁLISE: A PESQUISA EPISTEMOLÓGICA

O estudo que aqui se expõe é uma investigação epistemológica proposta pelo professor Sílvio Sánchez Gamboa (2012), pioneiro no Brasil nos estudos sobre os denominados de “pesquisa da pesquisa”. Utilizando o modelo desenvolvido por Gamboa (2012), adotamos a matriz paradigmática que corresponde à lógica do processo de produção do conhecimento presente em toda a investigação científica.

Para Gamboa (2013), os estudos epistemológicos assumem singular importância justamente por refletir sobre a crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e articulação das ciências e da produção do conhecimento científico.

Com isso, buscamos identificar a organização lógica do pensamento científico na produção de conhecimento em EA. A matriz paradigmática busca a recuperação da lógica essencial da pesquisa científica (Gamboa, 2012). Todo e qualquer tipo de pesquisa e/ou produção científica pode ser submetida à matriz proposta por Gamboa (2012), ao se realizar essa análise epistemológica, vamos ao encontro de elementos internos (gnosiológicos e metodológicos) e externos (sociais, culturais e políticos) próprios dos processos de construção científica materializadas pela pesquisa.

A pesquisa epistemológica justifica-se pela relevância em analisar as produções científicas em sua constituição de modo global, permitindo abstrair do texto, as abordagens metodológicas, os procedimentos adotados, os fundamentos teóricos, assim como a sua interseção com o objeto estudado. Gamboa (2012) afirma que a pesquisa epistemológica adota a análise, para possíveis contribuições, para verificar detalhadamente a eficácia, à utilidade, às diferentes orientações conceituais e de concepção, os temas e como são tratados, às técnicas e os métodos aplicados, às correntes epistemológicas e filosóficas, que passam a fundamentar a investigação.

Sendo assim, a análise deste estudo, foi conduzida com base na Matriz Paradigmática, considerando três níveis essenciais: teórico, metodológico e epistemológico. O nível teórico fundamenta a compreensão dos fenômenos estudados, fornecendo os conceitos, modelos e referenciais que estruturam a investigação, estabelecendo-se o arcabouço conceitual que dá suporte à análise e interpretação da realidade.

Em seguida, o nível metodológico foi examinado para esclarecer os caminhos adotados na obtenção do conhecimento, abrangendo as estratégias, técnicas e procedimentos utilizados na coleta e análise de dados dos estudos analisados, assegurando que o estudo tenha um direcionamento sistemático e rigoroso, além de garantir a validade dos resultados obtidos.

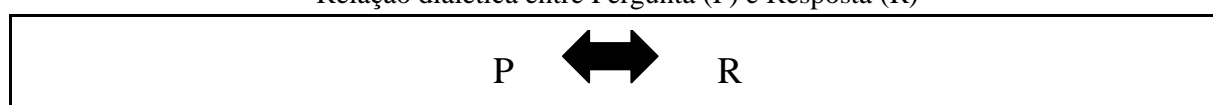
Para complementar essa estrutura, o nível epistemológico foi analisado com o objetivo de examinar a própria natureza do conhecimento, questionando sua origem, validade e alcance. Além disso, esse nível define a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto investigado.

Os pressupostos gnosiológicos e ontológicos constituem a base sobre a qual esses três níveis se sustentam, uma vez que os aspectos gnosiológicos referem-se à possibilidade e aos limites do conhecimento, estabelecendo os critérios que garantem sua veracidade e confiabilidade. Enquanto, os pressupostos ontológicos estão relacionados à natureza da realidade, determinando como os fenômenos são concebidos e explicados dentro de determinado paradigma. Nesse sentido, a ontologia influencia diretamente a escolha dos referenciais teóricos e das estratégias metodológicas adotadas nas pesquisas.

Dessa forma, a Matriz Paradigmática de Gamboa (2012) proporciona uma abordagem holística e estruturada para a investigação científica, garantindo a coerência entre os diferentes níveis de análise e promovendo um alinhamento consistente entre teoria, método e epistemologia. Ao enfatizar os pressupostos gnosiológicos e ontológicos, essa matriz permite uma reflexão aprofundada sobre a construção do conhecimento, possibilitando a realização de pesquisas mais fundamentadas e rigorosas (Gamboa, 2012).

O quadro abaixo exemplifica os pressupostos delimitados pelo autor. Veja!

MATRIZ PARADIGMÁTICA¹
ELEMENTOS LÓGICOS
Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)



1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo da Necessidade - Problema - Indagações múltiplas- Quadro de questões - Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

| | |
|----------------------------|--|
| Nível Técnico | Tipo de pesquisa, fontes de dados e informações, local de coleta dos dados e informações, técnicas e instrumentos de coleta de dados, procedimentos utilizados no tratamento dos dados e informações. |
| Nível Teórico | Fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas. |
| Nível Metodológico | Abordagem dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, (des)consideração dos contextos). |
| Nível Epistemológico | Critérios de cientificidade, implícita ou explicitamente contidos nas pesquisas: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência. Autodenominação de possíveis abordagens epistemológicas. |
| Pressupostos Gnosiológicos | Critérios de objetividade e subjetividade: relação sujeito (cognoscente) e objeto (cognoscível). Como o objeto é tratado ou construído: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar. |

¹ Matriz paradigmática é desenvolvida pelo autor Gambôa (2012).

| | |
|--------------------------|--|
| Pressupostos Ontológicos | Categorias abrangentes e complexas: modos de expressão das categorias ontológicas (tempo, espaço e movimento) - Concepções de realidade, história homem/sociedade e conceitos gerais de educação. Concepção gerais de educação ambiental; |
|--------------------------|--|

(C O S M O V I S Ã O)

Fonte: Gamboa (2012, p.79)

A partir da matriz paradigmática proposta por Gamboa (2012), foi possível identificar quais abordagens teórico-críticas e metodológicas, embasadas no materialismo histórico-dialético, orientam as produções (teses e dissertações) do PPGEA – FURG, entre os anos de 2019 a 2022.

Na Tabela 1, apresentamos o quantitativo de teses e dissertações descobertas por ano. O banco de dados do programa dispõe de uma estrutura organizada por ano, permitindo a busca dos trabalhos a partir de seus títulos, com acesso ao arquivo correspondente, além da tipologia do trabalho e o nome completo do autor. No entanto, não há um filtro específico para a busca por linha de pesquisa, o que envolve um processo manual de seleção. Para identificar e classificar os trabalhos, foi necessário abrir cada arquivo individualmente. Além disso, alguns documentos não indicavam explicitamente a linha de pesquisa, ou exigiam a consulta aos orientadores, considerando que cada docente está vinculado a uma linha específica. Abaixo, apresentamos o demonstrativo dos trabalhos identificados.

Tabela 1: Demonstrativo do número de trabalhos selecionados no PPGEA/FURG por ano e tipologia.

| ANO | DISSERTAÇÃO (QUANTITATIVO) | TESE (QUANTITATIVO) |
|--------------|----------------------------|---------------------|
| 2019 | 00 | 02 |
| 2020 | 00 | 00 |
| 2021 | 01 | 01 |
| 2022 | 01 | 00 |
| Total | 02 | 03 |

Sobre as informações coletadas dentro do PPGEA, buscamos trazer um levantamento geral sobre o programa e o que utilizamos neste estudo.

- Consultamos o site do PPGEA da FURG, com o intuito de obter informações sobre o histórico do programa e outros documentos institucionais;
- Consultamos o banco de dados do PPGEA a fim de verificar os quantitativos de teses e dissertações produzidas e já defendidas durante o período de 2019 a 2022;
- Selecionamos e esquematizamos no banco de dados o material que já faz parte da presente pesquisa e encontra-se nos anexos II;
- Leitura dos materiais, documentos e pesquisa produzidas no âmbito do PPGEA;
- Selecionamos as produções que se relacionam com o estudo e os objetivos da pesquisa;
- Sistematizamos as informações encontradas no PPGEA-FURG (anexo II).
- Organizamos em tabelas e quadros as informações das produções tendo por base o ano, tipologia do trabalho, adequação à linha de pesquisa.

Foram identificados cinco trabalhos que estão alinhados com os objetivos da pesquisa. Para a seleção, consultamos o banco de teses e dissertações do programa, no período de 2019 a 2022, que é o nosso recorte temporal. Os estudos que compõem a pesquisa são aqueles diretamente relacionados à EB. No quadro 1, estão as produções divididas por ano, tipologia e título.

Quadro 1: Demonstrativo das produções do PPGEA/FURG na LP2 de EAEFE separado por ano, tipologia e título.

| Nº | ANO | TIPOLOGIA | TÍTULO |
|----|------|-------------|--|
| 01 | 2019 | Tese | Sobre presenças e ausências na educação ambiental crítica |
| 02 | 2019 | Tese | Educação ambiental como complexo orientador da práxis humana: Uma análise a partir de György Lukács |
| 03 | 2021 | Dissertação | A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino |
| 04 | 2021 | Tese | Que possibilidade suleadora da alfabetização tem a educação ambiental sob os efeitos da pandemia? |
| 05 | 2022 | Dissertação | Formação continuada de professores de uma escola bilíngue: diálogos tramados com a educação ambiental crítica |

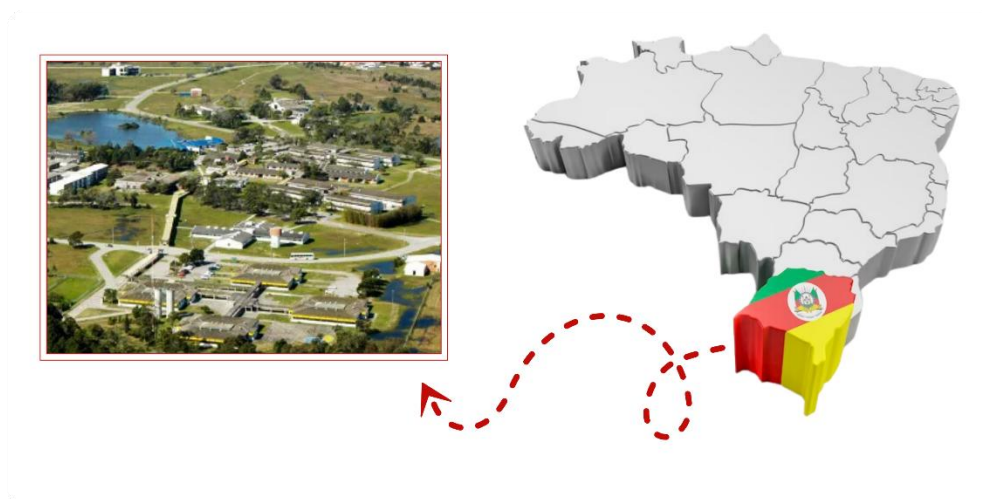
Capítulo II

2. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PPGEA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG): um panorama histórico e estrutural

O PPGEA da FURG foi criado no ano de 1994, o seu processo de gestação deu-se um pouco antes disso. Nesta seção, iremos nos debruçar sobre o seu contexto histórico, social, filosófico e estrutural do programa em foco.

O contexto geográfico e social que o programa está inserido é na instituição da FURG, localizada no município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul (RS), ela está inserida em um ecossistema costeiro, a função social e compromisso socioambiental da instituição de ensino superior está nas mais diversas atividades voltadas às questões do seu entorno (FURG, 2020).

Figura 1: Lócus da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2024) ²

A Universidade reconhece e assume sua responsabilidade no desenvolvimento harmônico entre a sociedade e natureza, especialmente por estar inserida em uma região costeira, sendo indispensável a promoção e empreendimento por uma sociedade sustentável no âmbito do ensino dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, ou ainda, em atividades de pesquisa e extensão (FURG, 2020). Este compromisso social, ambiental, político e pedagógico traduz na identidade do programa, em destaque um trecho do pensamento de todos que fazem parte do PPGEA, de acordo com o PPP (2004) *apud* PPP (2020)

² Figuras disponíveis: https://br.freepik.com/psd-premium/mapa-do-brasil-com-a-bandeira-do-estado-do-rio-grande-do-sul-em-renderizacao-isometrica-3d_30009592.htm; <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/universidades/universidade-federal-rio-grandefurg.htm>

[...] Voltar-se ao ecossistema costeiro implica enunciar alternativas reais de desenvolvimento harmônico entre sociedade e natureza, especialmente na região costeira em que está inserida. A formação acadêmica priorizada pela Instituição contempla uma questão metodológica fundamental: a busca de um relacionamento predominantemente horizontal entre os diferentes atores sociais, entre esses atores e os recursos naturais, e entre necessidades humanas e bens naturais. Com essa perspectiva está fundamentado o empreendimento por uma sociedade sustentável. A definição da filosofia da Universidade como voltada para o ecossistema costeiro tem a virtude de compreendê-la como imediatamente compromissada com a comunidade, exercendo, assim, sua relevante função social desenvolvida nas mais diversas atividades promovidas pela Instituição, quer sejam seus cursos de graduação, pós-graduação lato e stricto sensu, ou ainda, atividades de pesquisa e extensão. Com essa concepção filosófica, a Instituição prima pela formação acadêmica marcada pela qualidade formal e política, fundamentada em metodologias que destaquem a sensibilidade solidária para com o meio ambiente, do qual somos inextricavelmente parte constituidora, determinante e determinada. A especificidade de voltar-se ao ecossistema costeiro implica a criação e a difusão de conhecimento compromissado, no seu cerne, em compreender a complexidade do próprio ecossistema costeiro em todas as suas manifestações, quer sejam de ordem natural, social, cultural, histórica etc. (PPP, 2004, p. 13-14).

Este compromisso firmado pela instituição, está também, em sua missão exemplificada no Projeto Político e Pedagógico (PPP) do PPGEA em: “promover o avanço do conhecimento e a educação plena com excelência, formando profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade socioambiental” (FURG, 2020, p.2).

O surgimento deste PPGEA teve por objetivo “a formação de docentes-pesquisadores capazes de contribuir para a produção e a divulgação de conhecimentos e sua transformação no campo da Educação Ambiental em suas múltiplas dimensões”(FURG, 2020). Sendo o único programa a nível *stricto sensu* no país com dedicação integral ao campo científico da EA (Molon, 2008; Krug; Kitzmann, 2020).

Para tanto, o PPGEA surge dentro do contexto de efervescência da EA no Brasil, refletindo inevitavelmente o clima de entusiasmo gerado dois anos antes, em 1992, pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro (Araújo, 2016). Ainda nesse contexto, em 1993 um grupo pluridisciplinar formado por docentes da FURG lotados nos então Departamento de Educação e Ciências de Comportamento, Oceanologia e de Física, tiveram a iniciativa de organizar o processo de criação do mestrado, após conversa com o então Reitor da FURG na época. O grupo de docentes, então, tornou-se uma comissão, que elaboraria uma proposta a ser encaminhada ao Conselho Superior da FURG. Resolveram assim, construir a proposta que passaria a organizar o Mestrado em Educação Ambiental (MEA), criando assim uma comissão de curso da qual o Prof. Dr. Sirio Velasquez foi eleito coordenador do curso (Furg, 2020).

Amplamente discutida na FURG, a comissão de curso leva ao Conselho Superior da instituição. Sendo assim, aprovada por este mesmo conselho, a então proposta seria encaminhada ao MEC. Ao chegar no ministério, a proposta de criação do MEA, foi recomendado à comissão que o curso deveria ser aberto na modalidade de Especialização e não de mestrado, tendo a justificativa da falta de experiência do Brasil na área da EA. Além disso, o PPP do programa afirma ainda que a decisão inicial do MEC partiu sem “que tivesse mediado qualquer outro contato, menos ainda a visita de algum consultor” (Furg, 2020, p.4) na instituição.

Contrariando a decisão do MEC, a comissão manteve em seguir com o curso de mestrado. Porém, encontraria percalços no caminho dentro da própria instituição de ensino, o então Pró-Reitor de Pós-graduação da época, inclinava em aceitar e manter a postura do MEC (Furg, 2020), sendo oposição aos anseios daquele grupo de professores. Mesmo com todos os esforços para o seu silenciamento, a comissão não comprometeu-se e manteve seu pulso firme - agora como comissão de curso cuja coordenação foi eleito o Prof. Dr. Sirio Velasquez (Furg, 2020).

Com a oposição dentro da instituição, de início foram disponibilizados poucos recursos físicos e materiais para o MEA, recursos este que se transformaram em uma sala de aula de uso exclusivo do MEA; uma máquina de datilografar velha para escrever os documentos administrativos do programa; cabia ao coordenador do curso todo trabalho administrativo sem auxílio de secretários; e, essa sala disponibilizada ao MEA funcionava para serem ministradas suas aulas e caberia à comissão do curso para reuniões (Furg, 2020). E foram diante desses recursos e situações, que se deu início ao MEA. Em 05 de setembro de 1994, acontecia a aula inaugural do programa com palestra proferida pelo Prof^o. Dr. Sirio Velasquez.

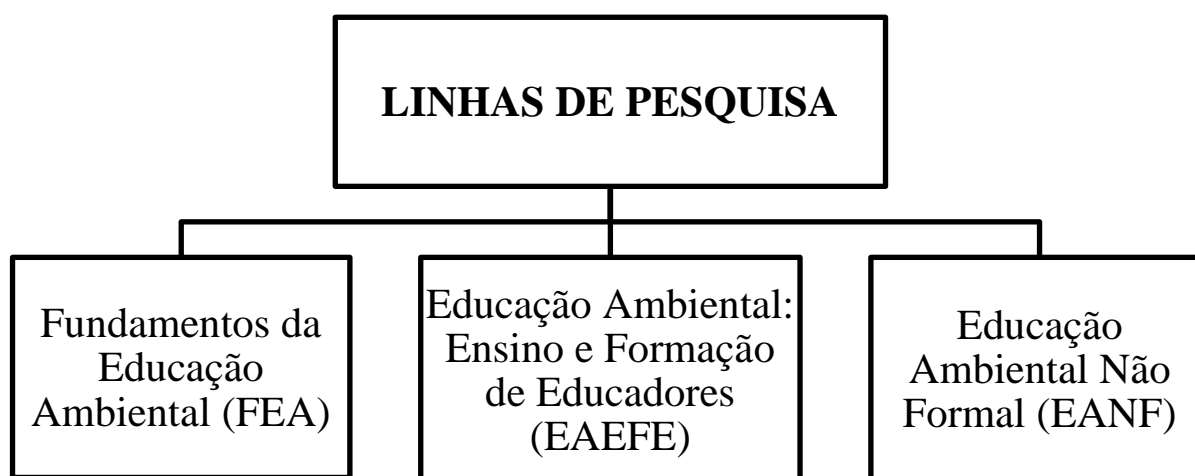
Com a criação do curso a nível de mestrado em 1994, o programa foi se consolidando e em 2006 abriu o seu curso de doutorado acadêmico, o PPGEA passou então a formar mestres e doutores em EA.

Acerca dos seus princípios filosóficos, o PP do programa afirmar e argumenta que está alicerçada “por uma formação humanista e científica dos seus estudantes. Uma formação humanista de porte freiriano, mas não menos e, igualmente, de inúmeros pensadores da educação que direta e indiretamente contribuem para a EA, cujo cabedal não suportaria o esforço de síntese deste exórdio” (Furg, 2020, p.10). No documento, ainda aparece uma reflexão

sobre humanização do humano³. Fica explícito que o programa foca nos princípios da formação humanista balizada pela perspectiva do educador Paulo Freire.

O PPGEA está na área 38 da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa possui apenas uma área de concentração em EA e apresenta atualmente três linhas de pesquisa, a saber: I – Fundamentos da Educação Ambiental (FEA); II – Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE); III – Educação Ambiental Não Formal (EANF). Conforme demonstra a figura 2, abaixo:

Figura 2: Linhas de pesquisa do PPGEA



Fonte: elaboração própria (2024)

A primeira linha dedica-se ao estudo dos pressupostos e fundamentos da EA, pois

Aborda os fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, éticos e epistemológicos da Educação Ambiental, considerando que os mesmos são importantes na definição e compreensão das relações entre a natureza e a sociedade e do campo da Educação Ambiental, favorecendo a construção de perspectivas críticas sobre a temática em face da crise sócio-ecológico-ambiental (Furg, s/d).

³ Como justificativa para um de seus princípios o PP/PPGEA/FURG diz: Pode parecer estranho pensarmos em “humanização do humano”. Afinal, o humano não é necessariamente desde sempre humanizado, quer dizer, dotado de sensibilidades como a virtude, a bondade, a solidariedade, a honestidade, a amorosidade, e assim por diante? Sim e não. O processo de humanização do humano é um projeto ainda inacabado. O permanente anseio pela integridade, enquanto qualidade de caráter coerente com as sensibilidades acima descritas, continua sendo um desafio. Mas o sentido de “humanização do humano” não pode ser apenas uma constatação do seu “inacabamento” ontológico, tal como o educador Paulo Freire nos ensinou. Notadamente a partir da década de 1970, as obras de Paulo Freire buscaram enfatizar a condição humana como sendo um contínuo processo de formação, onde a noção de inacabamento/inconclusão dirigida ao ser humano define a premissa da finitude existencial do ser humano fazedor de história e cultura e dotado de transcendentalidade que emerge de sua característica subjetiva imanente à espécie (FURG, 2020, p.9)

A segunda linha volta-se aos estudos da EA nos processos de ensino e formação de educadores ambientais, no contexto formal, além das mais diversas possibilidades dentro do campo, contemplando aspectos da formação de pesquisadores, dos saberes e identidades docentes, e das práticas educativas. O ementário da linha assim se apresenta:

Aborda temáticas relacionadas à educação ambiental em contextos educativos institucionalizados, com ênfase especial na ação e na formação prática dos docentes. Discute, através do processo de pesquisa e da formação de pesquisadores em educação ambiental, os aspectos identitários e os saberes da docência, as redes de aprendizagem e a constituição de professores educadores ambientais, como modo de compreensão desde o campo educativo-pedagógico sobre as demandas ambientais emergentes na sociedade atual (Furg, s/d).

A terceira linha investiga os processos da EA no meio não-formal, priorizando pesquisas relacionadas a grupos e comunidades tradicionais e suas relações com o meio ambiente, as questões de saúde e qualidade de vida desses sujeitos.

Estuda as questões sócio-ecológico-ambientais nos campos não formais e informais de Educação Ambiental. Enfatiza a dimensão ético-estética, a diversidade e alteridade dos grupos sociais, as relações entre a Educação Ambiental, os gêneros, as gerações humanas em todas as suas idades, o desenvolvimento humano e sistêmico, a compreensão da interligação dos espaços ambientais, da saúde coletiva e da qualidade de vida dos sujeitos e das instituições e organizações sociais. Visa o comprometimento dos pesquisadores envolvidos na restituição dos resultados dos trabalhos às comunidades investigadas (princípio e fim das pesquisas), assim como a participação de comunidades integradas nos processos decisórios do manejo de ecossistemas, preferentemente costeiros, em busca da construção coletiva de sociedades sustentáveis e utopias concretizáveis (Furg, s/d).

É perceptível que o programa, em toda a sua estrutura curricular, preocupou-se em atender com as principais políticas no âmbito da EA, tais como a PNEA e os DCNEA. As três linhas de pesquisa do programa são responsáveis por produzir conhecimento nas/nos mais diferentes campos temáticos no âmbito da EA. Com relação ao quantitativo de egressos formados pelo PPGEA, entre os anos de 1997 a 2020, titulou e formou 343 mestres e 104 doutores (Krug; Kitzmann, 2020a, 2020b). Em termos de estrutura, o programa conta com 23⁴ professores e professoras com doutorado, nas mais diversas áreas do conhecimento, divididos nas três linhas de pesquisa. Conta ainda com 16 grupos e núcleos de pesquisa e extensão, pesquisando a EA nas mais diversas áreas e problemáticas.

Desde a sua criação, o PPGEA sempre preocupou-se em divulgar suas produções. O PPGEA, no que tange à sua estrutura física, teve um crescimento expressivo com uma boa infraestrutura informática e bibliográfica (Furg, 2020). Com a consolidação da internet, por volta do final do século XX, o programa criou sua primeira homepage. Isso ajudou para que

⁴ Quadro de docentes do PPGEA, disponível em: < <https://ppgea.furg.br/docentes> >

suas produções, como teses e dissertações, fossem difundidas ao conhecimento em EA, tendo duas revistas *online*, onde são divulgados resultados de pesquisas, práticas educativas, ações e atividades no meio não-formal, entre outras formas que a EA está presente, que são a Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental⁵ (REMEA) e Revista Ambiente & Educação⁶.

Cabe destacar, que em sua estrutura física o PPGEA consta com 06 Laboratórios, 03 Centros e 08 Núcleos de Pesquisa e Extensão, já estruturados e com os respectivos trabalhos já consolidados. A fim de ilustrar apresentamos a quadro 2 características da infraestrutura (laboratórios, centros e núcleos) do PPGEA.

Quadro 2: Infraestrutura (laboratórios, centros e núcleos do PPGEA)

| Infraestrutura (laboratórios, centros e núcleos) do PPGEA | |
|---|--|
| LABOINFO | Laboratório de Informática do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental |
| Laboratório de Pensamento Sistêmico Interdisciplinar | Este Laboratório fica situado nas dependências do Instituto de Educação. Coordenado pelo Prof. Dr. Sírio Lopez Velasco (integra a Linha de Pesquisa Fundamentos de Educação Ambiental), com a colaboração do Prof. Dr. Wilhelm Walbenbach (da Universität Kiel, Alemanha). |
| LABGERCO - Laboratório de Gerenciamento Costeiro | Desenvolve pesquisa sobre o 27 Ecossistema Costeiro do Rio Grande do Sul, principalmente na área do Pró-Mar de Dentro. Enfocam os grupos de atores que atuam no entorno de áreas estuarinas. Coordenado pelo Prof. Dr. Milton Lafourcade Asmus e integrado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Armanini Tagliani (ambos integram a Linha de Pesquisa Educação Ambiental Não Formal) |
| Laboratório de Estudos e Processos Sócio-Ambientais e Produção Coletiva de Saúde (LAMSA) | Tem como preocupação a produção de saúde e atenção primária ambiental. É coordenado pela Prof ^{ra} . Dr ^a . Marta Regina Cezar Vaz (integra a Linha de Pesquisa Educação Ambiental não Formal). |
| Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) | Este Laboratório ocupa um pavilhão equipado com recursos didáticos e audiovisuais, com uma central de empréstimo com acervo de cerca de 5 mil livros, 3.000 revistas, 200 filmes e 50 slides. Coordenado pela Prof. Dr ^a Paula Regina Costa Ribeiro e pela Prof ^{ra} . Dr ^a . Débora Pereira Laurino (integram a Linha de Pesquisa Educação Ambiental, Ensino e Formação de Educadores/as). |
| Centro de Estudos Psicológicos sobre | Congrega estudantes de graduação de diferentes áreas, de pós-graduação em Educação Ambiental e profissionais dos mais diversos campos de atuação, interessados na produção de conhecimento científico sobre |

⁵ A **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (que atualmente oferece também curso de doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mantida desde 1999, essa revista se consolidou como um espaço significativo de publicação na área de língua portuguesa e espanhola, uma vez que os autores são de diversas regiões do País e da América Latina. Em 2003 a revista passou a integrar o Qualis da CAPES, o que garante a validade dos artigos publicados para fins de avaliação de programas de pós-graduação. Hoje, a Revista possui conceito **Qualis A3** pelos parâmetros atuais de avaliação de periódicos (FURG, s/d, disponível no site do programa).

⁶ A **Revista Ambiente & Educação** foi criada, em 1996 no modo impresso, como espaço de discussão no Programa de Educação Ambiental da FURG. Em 2006 a revista passou a ter artigos disponibilizados no formato digital e em 2007 a ter E-ISSN. Atualmente a Revista está disponível apenas no formato digital. A revista tem periodicidade semestral. Hoje, a Revista possui conceito **Qualis A3** pelos parâmetros atuais de avaliação de periódicos (FURG, s/d, disponível no site do programa).

| | |
|---|--|
| Meninos e Meninas de Rua (CEP-RUA) | Educação e desenvolvimento de populações em situações de risco. É coordenado pela Prof ^a . Dr ^a . Maria Angela Mattar Yunes (integra a Linha de Pesquisa Educação Ambiental Não Formal), em uma parceria da FURG com a UFRGS. |
| Centro de Formação e Orientação Pedagógica (CFOP) | Constitui-se num espaço físico definido (uma estrutura em colméia com ambientes diferenciados), que fundamenta suas atividades nos seguintes objetivos: - proporcionar orientação pedagógica, educação continuada e formação docente; - qualificar recursos humanos para a formação docente transdisciplinar; - qualificar recursos humanos nas diversas áreas e níveis de atuação profissional; - desenvolver ensino a distância; - desenvolver projetos os cursos de graduação as Linhas de Pesquisa do programa. O Centro funciona como um espaço que agrega programas de pesquisa e experimentação pedagógica, propostos e encaminhados por grupos de estudo e pesquisa da universidade. |
| Laboratório de Pesquisa Qualitativa em Educação | Foi criado com a função de oferecer suporte teórico-metodológico a docentes/pesquisadores, alunos da graduação e pós-graduação no desenvolvimento de pesquisas em educação a partir do peso qualitativo. Estuda o processo de construção metodológico de pesquisas desenvolvidas em diferentes níveis. Coordenado pelo Prof. Dr. José Vicente de Freitas (integra a Linha de Pesquisa Fundamentos de Educação Ambiental) e pela Prof ^a . Dr ^a . Maria do Carmo Galiuzzi (integra a Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE). |
| Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) | É um espaço de pesquisa e extensão em torno das temáticas de formação de professores e alfabetização, que integra estudos acerca da alfabetização de crianças, de jovens e de adultos, bem como do processo de alfabetização das classes populares e da formação da identidade do alfabetizador. Coordenado pela Prof ^a . Dr ^a . Cleuza Maria Sobral Dias (integra a Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE), em interlocução com pesquisadores da área, pertencentes a UFRGS, PUCRS e UNISINOS |
| Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Estética (NUPEE), | Procura despertar personalidades ativas, criativas e integralmente formadas a partir de uma visão ético-estética onírica do mundo vivido, nos espaços informais de educação ambiental da comunidade riograndina. Coordenado pelo Prof. Dr. Victor Hugo Guimarães Rodrigues (integra a Linha de Pesquisa Educação Ambiental Não Formal (EANF)). |
| Núcleo de Estudos e Pesquisas da Complexidade | Congrega professores e alunos da pósgraduação e da graduação de diferentes departamentos da FURG, bem como docentes e discentes das redes de ensino do município e da região, voltados ao estudo, pesquisa e extensão a partir do debate e das contribuições que o paradigma da complexidade traz com as suas metodologias e enfoques múltiplos da realidade. Coordenado pelo Prof. Dr. Humberto Calloni (integra a Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental (FEA)), em colaboração com o grupo de pesquisadores do pensamento complexo da UFRGS. |
| Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Zero a Seis Anos – NEPE | Visando uma abordagem interdisciplinar de estudo e pesquisa, pretende ser um espaço indissociável de ensino, pesquisa e extensão, onde diferentes profissionais voltam seus olhares para a criança, aprofundando e produzindo conhecimentos sobre a Educação Infantil. |
| Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia Social – NUPEPSO | Envolve bolsistas voluntários e de iniciação científica nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos, bem como na organização de eventos e publicações acadêmicas. |
| BIBLIOTECAS | |

| |
|--|
| As Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, disponíveis a estudantes e professores do PPGEA, estão dentro de um sistema chamado Núcleo de Informação e Documentação ligado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). |
| Núcleo de Informação e Documentação – NID |
| Biblioteca Central Dr. Hugo Dantas da Silveira – Campus Carreiros |
| Biblioteca Setorial do Campus Cidade |
| Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Oceanografia – Base Oceanográfica do Campus Carreiros |
| Biblioteca Setorial da Área Acadêmica da Saúde Dr. Newton Azevedo |
| Biblioteca Setorial do Museu Oceanográfico Prof. Eliezer de Carvalho Rios |

Fonte: construção do autor, a partir do PPP/PPGEA (2024)

Os espaços descritos no Quadro 2, oferecem suporte essencial às pesquisas realizadas no PPGEA, funcionando como ambientes de integração e troca de experiências entre estudantes da pós-graduação e da graduação.

Além de contar com as produções das teses e dissertações, das revistas científicas, o PPGEA conta com o Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA), um evento cuja responsabilidade é fomentar diálogos e intercâmbio entre pesquisadores, estudantes e docentes visando a promoção do conhecimento ambiental e a exploração de possibilidades no campo. O alcance desse evento vai além da comunidade rio-grandina, estendendo-se por outras regiões do Brasil e da América Latina, incluindo países como Uruguai, Colômbia, México e Venezuela.

Acompanhar os egressos é uma das atividades mais importantes dentro de um programa de pós-graduação e um dos aspectos considerados nas avaliações da CAPES (Krug; Kitzmann, 2020a, 2020b). No PPGEA, está descrito no seu PPP um programa para acompanhamento de seus egressos, tendo por objetivo:

promover interação entre o PPGEA e os egressos dos cursos de mestrado e doutorado;
 - promover a formação continuada dos egressos; - avaliar o nível de satisfação dos egressos; - acompanhar trajetórias profissionais com vistas à avaliação do currículo cursado no PPGEA; - Consolidar vínculo com o egresso, incentivando-o a participar efetivamente do processo auto avaliativo do Programa (Furg, 2020, p.26)

Estas ações são importantes para observar e acompanhar os profissionais formados pelo programa. Ao investigar o perfil dos egressos do PPGEA, Krug e Kitzmann (2020a, 2020b) afirmam que o “Setor Público é o principal empregador, absorvendo 66,18% dos mestres e 74,04% dos doutores, enquanto o Setor Privado absorve, respectivamente 15,16% e 12,50%. A atuação no Terceiro Setor é inexpressiva (p. 290)”, ainda pontuam que entre os “343 mestres e 104 doutores, 88,63% e 87,50% oriundos de cursos de graduação realizados em Rio Grande e Pelotas, predominando modalidades de Ciências Humanas. Estes municípios são residência de 76,38% dos mestres e 82,69% dos doutores” (p.481).

Diante do breve histórico apresentado, podemos reiterar o caráter multidisciplinar presente no programa. Além de ser pioneiro na produção do conhecimento tornando-se uma

referência no campo a nível nacional e até internacional. Proporcionando uma consolidada formação de educadores ambientais.

Neste íterim, apresentamos o conjunto de componentes curriculares que constitui a estrutura do percurso curricular e formativo do PPGEA. A organização da estrutura curricular amplia as possibilidades dos componentes, a fim de atender as necessidades da sociedade contemporânea e, possui componentes mínimos com disciplinas obrigatórias, optativas, estágio (s), trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. A fim de ilustrar as estruturas curricular, demonstramos no quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Estrutura curricular – disciplinas do PPGEA

| ESTRUTURA CURRICULAR |
|---|
| Disciplinas (conforme Ata do Colegiado do PPGEA n. 09/2020) |
| A educação ambiental como proposta pedagógica |
| Abordagem ecológica do desenvolvimento humano |
| Abordagem sócio-histórica e a educação ambiental |
| TE EA: Ambiente e desenvolvimento a partir da abordagem do educador ambiental |
| Ambientes e Aprendizagens |
| Análise textual discursiva |
| As relações de pertencimento na constituição de educadores ambientais |
| Compreender a legislação ambiental para uma Educação Ambiental Transformadora |
| Currículo, cultura, formação docente e educação ambiental |
| Diálogos em educação ambiental I |
| Diálogos em educação ambiental II |
| Educação ambiental e complexidade |
| Educação ambiental e o materialismo histórico |
| Educação Ambiental na Infância e Juventude |
| Educação ambiental no ensino formal |
| TE EA: Educação ambiental, culturas e estudos pós-estruturalistas |
| Estágio docência (mestrado) |
| Estágio docência I |
| Estágio docência II |
| Estudos avançados em Educação Ambiental |

| |
|---|
| Estudos individuais – OBRIGATÓRIA |
| Ética |
| Feminismos e Direitos sob a perspectiva da Educação Ambiental Crítica |
| Filosofia da educação ambiental |
| Fundamentos das ecologias de sistemas |
| Hermenêutica e Educação Ambiental |
| Metodologia de pesquisa em educação |
| Políticas públicas da educação ambiental |
| Princípios da educação ambiental |
| Seminário de dissertação – OBRIGATÓRIA |
| Seminário de tese – OBRIGATÓRIA |
| Sociologia e a dialética do meio ambiente |
| Sociologia e meio ambiente |
| TE: a complexidade de Edgar Morin I |
| TE: arte e educação estético-ambiental |
| TE: dialogando com Michel Foucault |
| TE EA: Educ Amb Crítica Implem Pol Públ M Amb: G Ág, Biod. e o Lic Ativ Pol |
| TE: educação ambiental nas instâncias do ciberespaço I |
| TE: educação ambiental nas instâncias do ciberespaço II |
| TE: educação ambiental: marcos de fundamentação e modelos teóricos contemporâneos |
| TE: infância, globalização e participação do grupo social das crianças |
| TE: Karl Marx e a natureza I |
| TE: Karl Marx e a natureza II |
| TE: leituras de Paulo Freire I |
| TE: leituras de Paulo Freire II |
| TE: lendo Mészáros para além do capital |
| TE: metodologia de pesquisa em educação II |
| TE: sociedade, meio ambiente e territorialidade |
| Educação Ambiental e Sociabilidade Capitalista |
| Saúde, educação e ambiente |
| Trabalho, Reprodução e Educação Ambiental |

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2024)

Os componentes curriculares são elementos fundamentais que estruturam o processo formativo ao longo do percurso de um curso, integrando aspectos teóricos e práticos. Compreendendo determinados conteúdos essenciais e indispensáveis para uma formação, a fim de qualificar profissionais capazes de contribuir com a produção do conhecimento e transformação no campo da EA no Brasil e no mundo.

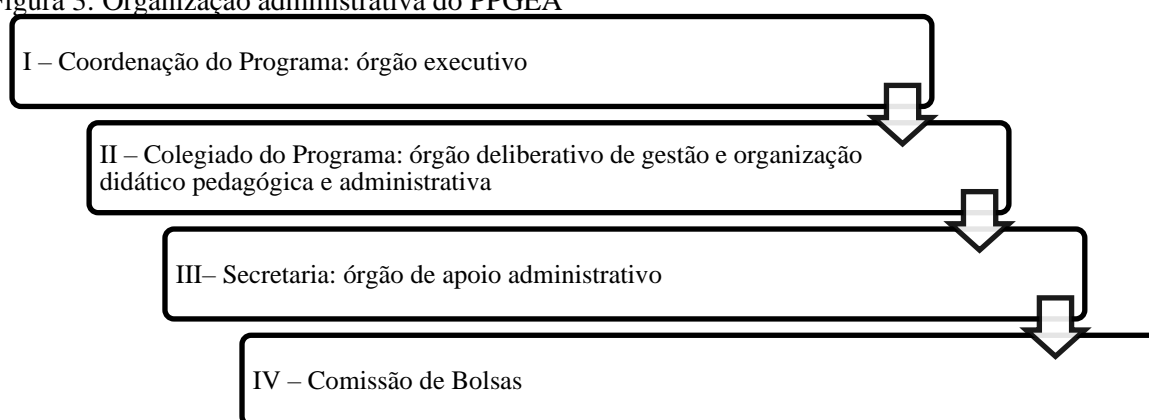
Segundo o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, no artigo 2º tem por objetivo geral “a formação de profissionais qualificados para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e extensão e para a produção de conhecimento no campo da Educação Ambiental”. No que tange aos objetivos específicos, pretende-se:

- I – Aprofundar a discussão teórica e a análise de práticas com vistas à compreensão crítica da atual crise socioambiental no Brasil e no mundo;
- II – Atuar em processos de reflexão e geração de propostas em Educação Ambiental, visando à sustentabilidade socioambiental;
- III – formar educadores ambientais-pesquisadores capazes de contribuir para a produção de conhecimento e sua transformação no campo da Educação Ambiental, conferindo-lhes o grau de Mestre e o grau de Doutor em Educação Ambiental;

IV – Criar condições que favoreçam a pesquisa e a teorização no campo da Educação Ambiental, em suas múltiplas dimensões;
 V – Possibilitar um ambiente que acolha a reflexão acerca da prática e das teorias pedagógicas; VI – consolidar, criar e ampliar linhas de pesquisa;
 VII – contribuir para a qualificação da educação brasileira, através do aprofundamento de estudos, do desenvolvimento de pesquisas e da produção de teorias que concorram para o avanço do saber e do fazer educativo.

O PPGEA configura-se como um movimento orgânico na ação e reflexão, e assim, revela o compromisso com a formação de profissionais, isto é, educadores ambientais qualificados para atuarem nas fronteiras epistemológicas e práticas. Quanto a organização administrativa do programa, se organiza com a seguinte estrutura:

Figura 3: Organização administrativa do PPGEA



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A organização administrativa⁷ versa articular os processos deliberativos para atender a finalidade do objetivo comum do programa, visando o alcançar os objetivos organizacionais atuando desde o planejamento à condução das ações propostas, frente às situações, necessidades e expectativas. Nessas circunstâncias, o Plano Político Pedagógico do PPGEA, no item compreende que o programa,

configura-se como um elemento definidor das políticas de educação destinadas não apenas ao seu corpo discente, mas também e concomitantemente, à revitalização do conjunto de docentes que integram e participam ativamente das demandas de natureza teórica e prática adrede às linhas de pesquisas e práticas sociais num processo retroalimentador permanente (p. 8).

A proposta do programa está alicerçada em propiciar caminhos formativos com variadas possibilidades aos seus ingressantes, visando ampliar a sua posterior atuação como educadores

⁷ Para saber mais: https://ppgea.furg.br/images/REGIMENTO_PPGEA_atualizado_2023

ambientais que estejam preparados para atuar nas mais diversas áreas do conhecimento e, assim, dialoga com a sociedade e projeta caminhos educativos na educação ambiental.

Nessas circunstâncias, a organização acadêmica é composta por: corpo docente, corpo discente e da orientação. Neste seguimento, integram o corpo docente colaboradores professores que possam desenvolver atividades específicas junto ao Programa, classificados em três categorias: I – docentes permanentes; II – docentes colaboradores; III – docentes visitantes.

O corpo discente do PPGEA é constituído por alunos regulares, aprovados no processo seletivo e matriculados no Programa. Possui três (3) categorias de alunos, sendo: I – aluno bolsista; II – aluno não bolsista; III – aluno especial. Quanto à orientação, compreende a relação e a função de orientador que será exercida por membro do quadro docente, com a intenção de elaborar plano de trabalho e acompanhá-lo na execução das atividades no projeto de dissertação e tese.

À vista disso, o Plano Político Pedagógico (PPP) PPGEA aponta que,

o educador ambiental precisa atribuir prioridade à interdisciplinaridade como forma de produzir conhecimento e tentativa de estabelecer a complementaridade no campo científico fragmentado, mas sem renunciar ao rigor científico e ao debate rigoroso e crítico da comunidade científica. A educação ambiental se faz realidade, mas combinando princípios com práticas e pesquisas empíricas. Cabe ao educador ambiental tentar para o nexos e as respectivas distinções entre, de um lado, o real/fatual, as práticas sociais, os processos sociais, os conflitos, a solidariedade, de outro, o dever ser, os ideais, os enunciados, as representações sociais, os discursos, os documentos ou planejamentos. Há um significado positivo e negativo na ausência de identificação entre o desenho de um discurso e o realizado ou realizável. Em termos gerais, o ser humano é ao mesmo tempo utilitarista e generoso ou altruísta (p. 8)

Nesse sentido, percebemos que a organização administrativa, acadêmica e o PPP configura-se numa relação conjunta que se integram e participam das demandas de natureza teórica e prática num processo participativo na intenção de dar conta da pergunta acerca do modelo de ser humano que o PPGEA se esforça em formar, principalmente nesse tempo de mudanças e incertezas constantes, em outras palavras,

essa é a questão nuclear para o PP, ou seja, qual o horizonte de sentido e significado que o Programa consagra na formulação de suas linhas de pesquisa, dos seus currículos, do seu regimento a fim de transfigurar o mais fielmente possível o seu propósito de formar sujeitos íntegros e integrados aos processos sociais. Define-se, aqui, integridade, como o processo mesmo de humanização do humano (Plano Político Pedagógico do PPGEA, p. 9).

O processo de humanização do ser é um projeto inacabado. Recordamos Freire (2001) que compreende que a humanização é construída como a ontologia do ser, e que os indivíduos estão em constante humanar-se. Assim, concebe o homem numa constante busca por ser mais como um ser inacabado, um projeto em aberto, ou melhor, um ser lançado no e com mundo,

numa relação dinâmica entre o eu, o outro e o mundo que vai se realizando e se construindo enquanto homem (Silva, 2015).

O Plano Político Pedagógico do PPGEA (p. 10) menciona que, “além da sua condição inconclusa, o ser humano realiza a sua humanização pela sua capacidade de escolher, decidir e apostar no horizonte mesmo de sua facticidade histórica em que coabita com o outro, com o seu semelhante e com a natureza como um todo”.

Cabe-nos afirmar que a inspiração para o plano político está imbuída num processo inacabado através dos diferentes horizontes que nutrem a organização administrativa, acadêmica e as experiências que nutrem as práticas permeadas no diálogo permanentes entre os docentes e discentes do PPGEA.

Portanto, o Plano Político Pedagógico do PPGEA tem em sua natureza a princípio conceber que o indivíduo como sujeito inacabado que tem “constituição/condição humana como uma real possibilidade de promover a EA como um dos elementos capazes de contribuir, com suas ações, reflexões e atitudes para a formação integral de seus estudantes e docentes” por meio de um diálogo ampliado na sociedade na qual se insere (p. 10).

Nessas circunstâncias, a proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental está alicerçada nos seguintes fatos:

Quadro 4: Bases do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG

- | |
|--|
| 1) A FURG é uma universidade voltada para o Ecossistema Costeiro, com vasta experiência em ações e pesquisas sobre o meio ambiente; |
| 2) Existe a urgente necessidade de desenvolvimento e de promoção da Educação Ambiental em razão da crise socioambiental em nível planetário, propagada pelos resultados obtidos pelo "Clube de Roma" e pelas conferências históricas: Estocolmo, na Suécia; "Carta de Belgrado"; Tbilisi, Eco-92, no Rio de Janeiro, que elaborou no âmbito do Fórum Global o "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global". Tal preocupação está refletida na Legislação brasileira, como por exemplo, na Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, e no Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA; |
| 3) É crescente a demanda de candidatos de outros países, de todas as regiões do país e das mais variadas áreas do conhecimento ao PPGEA, bem como comprovada a relevância e a implicação social e científica nos campos de atuação profissional dos nossos egressos; |
| 4) Há reconhecimento do MEC de que o Programa deve ampliar o seu campo de atuação promovendo, no Brasil, cursos de pós-graduação na área da Educação Ambiental; |

5) A consolidação da identidade e do reconhecimento da Educação Ambiental no campo da Educação, por meio da criação do GT Educação Ambiental na ANPEd em 2004, ocasião em que o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental teve papel decisivo, constituindo-se em referência científica e acadêmica.

Fonte: construído pelo autor, a parte do PPP/PPGEA (2024).

Desde a sua criação, o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental dedica-se à pesquisa, ao ensino e às ações de extensão, comprometendo-se à produção e difusão do conhecimento e à formação de educadores ambientais, tecendo uma rede de informações gerais e específicas para informar a população no campo da Educação Ambiental (PPP/PPGEA, 2023).

O PPGEA propõe formar profissionais visando ampliar a sua atuação como educadores ambientais. Para isto, traz em sua proposta constituir, a partir das mais diversas áreas do conhecimento, *Educadores Ambientais*, isto é, profissionais que estejam preparados para:

- Compreender os princípios básicos e os objetivos da Educação Ambiental, definidos nos art.4º e 5º da PNEA, respectivamente;
- Compreender as potencialidades e os limites da EA como processo educativo desenvolvido com diferentes sujeitos e contextos (formais, não-formais e informais);
- Explorar alternativas teórico-práticas superadoras da crise socioambiental;
- Aprofundar a compreensão crítica da atual crise socioambiental no Brasil e no mundo, visando superar a visão fragmentada desta realidade, construindo processos interdisciplinares, críticos e dialógicos;
- Fundamentar a elaboração de propostas pedagógicas capazes de contribuir para a formação de cidadãos crítico-transformadores da crise socioambiental vigente;
- Pesquisar na área da EA, buscando identificar problemas e propor soluções dentro de sua área de conhecimento e atuação, em interligação com outras;
- Agir como elemento de reflexão e geração de propostas em matéria de Educação Ambiental como um elemento fundamental para a construção de sociedades sustentáveis (Plano Político Pedagógico do PPGEA, p. 17).

Ao formar profissionais com tais características, o PPGEA acredita que estes estarão qualificados para exercer atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão em/de instituições educacionais e em organismos sociais e empresariais que demandem conhecimentos relacionados à Educação Ambiental.

A proposta curricular, que se propõe o PPGEA, está comprometida com a conscientização planetária e torna-se como um instrumento potencializador na sociedade, porque entendemos que “Educação Ambiental não pode apenas ser prioridade de conferências, em momentos pontuais de encontros de cúpulas, deve sim, ser discutida no dia a dia, com todos os seres humanos” (Carramillo-Going; Cortella). Não se pode dialogar sobre Educação Ambiental, sem pensar neste contexto falar em humanização, nesse sujeito inacabado que está

em processo de construção e reconstrução, e ao pensar no compromisso formativo de um Programa de Pós-graduação entendemos a dimensão do intencional a consciência para a transformação da realidade que o sujeito está imerso, capaz de sair de si e no concreto se transformar e assim, suas ações refletem em mudanças da sociedade, isto é, a formação humana. Leff (2012, p. 257) defende que,

a Educação Ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo. Por um lado, isto implica a formação de consciências, saberes e responsabilidades que vão sendo moldados a partir da experiência concreta com o meio físico e social, e busca a partir dali soluções aos problemas ambientais locais; isto vem questionar a tendência de adotar concepções homogêneas da realidade, imitando a aplicando modelos científicos, tecnológicos e sociais gerados nos países do Norte para a solução de problemas ambientais dos países do Sul.

Frente aos processos educativos, além de transmitir o conhecimento científico, entendemos que os espaços universitários, a exemplo o PPGEA, têm o compromisso de preparar as pessoas para exercerem seu papel na sociedade. E, se tratando da Educação Ambiental, têm o importante papel de promover a integração do ser humano e o meio ambiente, tornando os envolvidos conscientes da sua importância e fundamentais no processo de transformação da realidade ao seu entorno, como também para as condições do planeta e as mudanças globais e de longo prazo.

2.1 Educação Ambiental e Materialismo-Histórico-Dialético na Pós-Graduação

A EA é entendida hoje como um processo de conscientização política, pois, estimula os cidadãos a lutarem por justiça social, exercerem a cidadania de forma responsável, tanto local quanto globalmente, e adotarem princípios éticos nas relações sociais e ambientais. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental crítica busca transformar a sociedade por meio de uma prática reflexiva e ativa, orientada para a construção de um modelo sustentável baseado em novos paradigmas (Guimarães, 2003).

Assim sendo, a EA tem se consolidado como uma ferramenta essencial na formação acadêmica e na construção de uma consciência crítica acerca das problemáticas socioambientais. No âmbito da pós-graduação, essa área do conhecimento se expande para além da simples transmissão de conceitos ecológicos, assumindo uma perspectiva que integra

fatores históricos, sociais, econômicos e políticos na compreensão das relações entre sociedade e natureza.

Peneluc et al. (2018) destacam que a EA de forma crítica, fundamenta-se no MHD, a partir de uma abordagem marxista que compreende a construção do ser social como resultado da transformação da natureza por meio do trabalho. Esse processo é essencial para a relação entre os seres humanos e o meio ambiente, pois, define a maneira como as sociedades organizam a produção e atendem às suas necessidades. Metodologicamente, o MHD adota uma perspectiva dialética, analisando a interdependência entre os diversos setores sociais e a forma como a exploração da natureza ocorre dentro do sistema capitalista (Marx, 1867; Engels, 1884).

A relação entre a EA e o MHD oferece um campo rico de análise, pois, busca entender como as questões ambientais estão intimamente ligadas às condições materiais e sociais de produção, onde, esta relação é central para a formação acadêmica em níveis avançados, como na pós-graduação, onde se busca não apenas uma compreensão profunda dos problemas ecológicos, mas também a construção de soluções que envolvam a transformação das estruturas sociais e econômicas que os perpetuam. Sendo assim, o MHD, enquanto teoria elaborada por Marx e Engels (2007), permite que o educador ou pesquisador entenda as crises ambientais não como fenômenos isolados ou naturais, mas como manifestações de uma sociedade desigual, cuja organização econômica é responsável pela exploração desenfreada dos recursos naturais.

Portanto, este método de análise social parte do princípio de que as condições materiais de produção moldam as relações sociais e, por conseguinte, a forma como os indivíduos se relacionam com a natureza. Em um mundo capitalista, a relação entre seres humanos e meio ambiente é estruturada de forma a maximizar a acumulação de capital, ignorando os limites ecológicos e perpetuando a degradação ambiental (Harvey, 2005). A educação ambiental, portanto, não deve se limitar a comportamentos individuais ou mudanças tecnológicas superficiais, mas precisa ser entendida como um processo de transformação social, que visa modificar as condições materiais que sustentam o modo de produção capitalista (López, 2008).

No âmbito da pós-graduação, a análise crítica dessa relação permite não apenas uma compreensão aprofundada da crise ambiental, mas também a criação de novas práticas pedagógicas que possam alinhar a teoria e ação prática. Sendo assim, a pós-graduação desempenha um papel essencial, pois forma profissionais e pesquisadores capazes de lidar com os problemas ambientais de forma crítica e propositiva, atuando diretamente nas transformações necessárias em nível social e político (Escobar, 2010).

O MHD, por meio das categorias de práxis e consciência, oferece uma estrutura teórica poderosa para a análise e ação no campo da EA, visto que, a práxis, em sua definição mais

fundamental, é a prática humana transformadora, que visa alterar as condições materiais e as estruturas sociais de forma emancipadora, onde, no contexto da educação ambiental, isso se traduz em práticas que não apenas incentivam mudanças comportamentais superficiais, mas que buscam transformar as relações sociais e as estruturas econômicas que sustentam o modelo de produção e consumo predatório (Marx, 2010).

Para que isso ocorra, a práxis deve estar acompanhada da consciência, entendida como a percepção crítica das contradições que permeiam a sociedade. No MHD, a consciência não é uma questão puramente individual, mas um produto social, moldado pelas condições de classe e pelas ideologias dominantes (Lukács, 1971). No campo da EA, isso significa que é necessário formar uma consciência ambiental crítica, que compreenda as causas estruturais da crise ecológica, entendendo que as questões ambientais não são apenas problemas técnicos, mas sim, questões sociais, econômicas e políticas.

A consciência ambiental, portanto, precisa ser desenvolvida de forma que os indivíduos possam perceber as interconexões entre a exploração da natureza e as desigualdades sociais e econômicas que marcam a sociedade capitalista. Neste cenário, a educação ambiental não deve ser vista como uma tentativa de inspirar simplesmente novos valores ou atitudes, mas como um processo educativo que forma uma consciência crítica capaz de questionar as estruturas que sustentam a crise ecológica, implicando em uma compreensão dos problemas ambientais que vá além da consciência individual, conectando-a a uma consciência coletiva e transformadora (Kahn, 2010).

Dentro da pós-graduação, a incorporação dessa abordagem implica que os alunos não apenas adquiram conhecimento sobre as questões ambientais, mas também sejam capacitados a agir politicamente e socialmente para alterar as condições que produzem essas crises. Diante disto, a educação deve, portanto, ser entendida como um processo dialético, que não só compreende a realidade, mas que busca transformá-la. Como afirma Paulo Freire (1996), a educação é um processo de libertação, no qual teoria e prática se interpenetram para promover uma transformação social. Assim sendo, a educação ambiental na pós-graduação deve ser uma prática de emancipação que articule teoria crítica com ação prática para promover mudanças estruturais e uma nova relação entre sociedade e meio ambiente.

A relação entre práxis e consciência deve, portanto, ser pensada de forma que ambas se reforcem mutuamente, e no campo da EA, a conscientização das causas estruturais da crise ambiental deve ser acompanhada de ações concretas que alterem as condições materiais da sociedade. O processo educativo não pode ser limitado à teoria ou à conscientização, mas deve

incluir uma ação prática, engajada e transformadora, que se manifeste na luta por políticas públicas que integrem a justiça social e ambiental (Demo, 2005).

A análise dessa relação, na pós-graduação, permite uma reflexão profunda sobre a necessidade de uma transformação radical do modelo econômico e das relações de poder. Como Escobar (2010) destaca, a crise ambiental não é apenas uma questão ecológica, mas uma questão social, que exige uma reestruturação das relações sociais, econômicas e políticas. Portanto, esse entendimento é essencial para que os pós-graduandos desenvolvam soluções criativas e práticas, que envolvam desde a reestruturação das políticas ambientais até a proposta de novos modelos de desenvolvimento sustentável, que não apenas respeitem, mas protejam os limites ecológicos do planeta.

Além disso, a EA, sob a ótica do MHD, deve ser vista como um campo de luta ideológica, onde diferentes interesses e visões de mundo se confrontam, onde a formação crítica, oferecida pela pós-graduação, permita que os alunos se tornem agentes ativos no movimento por uma nova ordem socioambiental. Consequentemente, essa luta não se dá apenas no plano acadêmico, mas também na prática política, em ações que busquem transformar as relações de produção, consumo e as políticas públicas (Harvey, 2005).

Ademais, a abordagem dialética da EA na pós-graduação também implica a superação de perspectivas reducionistas e fragmentadas, que tratam o meio ambiente de forma isolada da sociedade (Lima, 1999). O método dialético propõe a análise das contradições inerentes ao desenvolvimento capitalista, compreendendo que os avanços tecnológicos e produtivos promovidos pelo sistema coexistem com a destruição ambiental e a intensificação da exploração da força de trabalho (Harvey, 2005). Dessa maneira, como supracitado, a formação acadêmica dos pesquisadores deve buscar uma articulação entre teoria e prática, incentivando a construção de alternativas concretas para um desenvolvimento que considere as necessidades humanas e ecológicas.

Por fim, a EA, compreendida a partir do MHD, deve ser um processo contínuo e dinâmico de reflexão, formação e ação. Dessa forma, não basta apenas a conscientização sobre os problemas ambientais; é fundamental transformar as condições materiais e as relações de poder que sustentam as desigualdades e a degradação do meio ambiente. Nesse sentido, o estudo da EA na pós-graduação possibilita a formação de profissionais capazes de intervir de maneira crítica e transformadora, indo além de soluções meramente técnicas para as questões ambientais, integrando justiça social e sustentabilidade ambiental. Esse entendimento está alinhado com a perspectiva de Loureiro (2004), que destaca a necessidade de uma EA emancipatória, na qual a dialética entre forma e conteúdo se concretize de maneira que as

mudanças na atividade humana, impulsionadas pelo fazer educativo, resultem em transformações individuais e coletivas, abrangendo dimensões locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Capítulo III

3. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS EPISTEMOLOGIAS

Como pesquisar a própria pesquisa? Como abordar esse novo objeto de investigação?

Trazemos à tona esses questionamentos suscitados por Gamboa (1998, p.8), como forma de iniciar as nossas reflexões que aqui serão feitas nesta seção. Como já pontuamos que este estudo é balizado pela pesquisa epistemológica na concepção do autor em tela, situamos também que o nosso objetivo geral é analisar as abordagens teóricas que orientaram as metodologias de pesquisa no PPGA da FURG, entre 2019 a 2022, na linha de pesquisa "Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as)", especificamente dentro da perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético e que nosso objeto de estudo é a pesquisa científica produzida no programa.

A produção do conhecimento em EA configura-se como um campo interdisciplinar capaz de abranger diferentes epistemologias e abordagens teóricas. Diante disto, esse campo não pode ser reduzido a uma única matriz de conhecimento, pois envolve tradições intelectuais variadas e contextos históricos distintos. Sendo assim, a pluralidade de saberes é essencial para compreender as múltiplas dimensões ambientais, sociais e culturais envolvidas.

Existe uma crescente demanda por pesquisas científicas em EA, impulsionada pela necessidade de aprofundar a compreensão e explorar as bases teóricas, metodológicas e epistemológicas dessa abordagem educacional. Além disso, a pesquisa também visa promover um maior entendimento da EA em âmbito nacional (Souza; Salvi, 2013). Segundo Gamboa (2007), estamos presenciando a consolidação de um novo campo epistemológico no qual emerge uma perspectiva inovadora na produção do conhecimento em educação: a pesquisa em EA. Conforme destacado por Cavalari e Trein (2020, p. 65), é fundamental considerar a

[...] medida que a Educação Ambiental foi se consolidando e se institucionalizando no país, foi se constituindo uma série de atividades, tanto no âmbito da educação formal quanto no da educação não formal. A universidade tem desempenhado importante papel nesse processo, seja no sentido de formar pessoal especializado para o desempenho de ações relativas ao campo ambiental, seja no sentido de procurar analisar a produção teórica sobre ele. Dentre as diferentes atividades desenvolvidas, destaca-se a produção de conhecimento nessa área (Cavalari; Trein, 2020, p. 65)

A EA brasileira ao longo do tempo tem demonstrado seu caráter dinâmico enquanto produção do conhecimento e campo científico, sua produção tem ocorrido, em grande parte, por pesquisadores de instituições públicas nas esferas das universidades estaduais e federais, essa produção é frequentemente expressa em dissertações e teses, bem como em artigos

científicos, muitos dos quais são publicados em periódicos nacionais e internacionais, além de apresentados em atas de eventos científicos (Domingos; Silva, 2020). É importante ressaltar que, com todos os pontos apresentados até aqui, a EA já se revela como um campo de conhecimento consolidado, tanto nas esferas das políticas públicas quanto nas pesquisas científicas, por isso Cavalari e Trein (2020) apresentam

a necessidade de enfatizar a relevância social da pesquisa em Educação Ambiental e sua contribuição para a transformação social. Produzir conhecimentos sólidos, bem fundamentados, poderá contribuir, de maneira significativa, para fundamentar nossas práticas, tendo em vista a alteração do *status quo* (Cavalari; Trein, 2020, p. 81)

A argumentação das autoras em questão ressalta sobre a importância da pesquisa em EA para a transformação social, destacando o potencial para promover mudanças significativas em fundamentos teóricos sólidos.

É importante compreendermos também o que é epistemologia e a epistemologia da EA. Isso nos remete ao conceito e às concepções da epistemologia, levando em consideração sua etimologia.

Tabela 2: Conceituação de epistemologia X epistemologia da EA

| | |
|---|--|
| <p>EPISTEMOLOGIA</p> | <p>Epistemologia pode ser definida etimologicamente como discurso racional (logos) da ciência (episteme). A palavra grega episteme pode ser traduzida por conhecimento estabelecido, conhecimento seguro. A palavra grega logos, dona de várias acepções, pode ser aqui traduzida por “teoria racional” (Castañon, 2007).</p> <p>A epistemologia é conduzida por duas questões principais: “O que é conhecimento?” e “O que podemos conhecer?”. Se pensamos que podemos conhecer algo, como quase todo mundo, então surge uma terceira questão essencial: “Como conhecemos o que conhecemos?” (Greco, 2008)</p> |
| <p>EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</p> | <p>Para a efetivação de uma educação ambiental transformadora do sujeito-aluno e que de fato aconteça nas escolas e sociedade, na questão prática, teórica, crítica e analítica, colocando ele na condição de ser reflexivo e ativo. Reigota (1994,) afirma que “o desafio da educação ambiental é sair da ingenuidade e conservadorismo (biológico e político) a que se viu confinada e propor alternativas sociais, considerando a complexidade das relações humanas e ambientais.” A finalidade de uma epistemologia da Educação Ambiental da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados, concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho, visando também a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Rocha; Hammes, s.d.).</p> |

Fonte: construção do autor (2024)

Sauvé (2005), identifica e categoriza várias correntes da EA, como a naturalista, que enfatiza o contato direto com a natureza para desenvolver uma relação afetiva com o meio ambiente; a conservacionista/recursista, que foca na gestão e conservação dos recursos naturais para garantir sustentabilidade; a problemática, direcionada para a identificação e resolução de problemas ambientais específicos; a crítica, que busca questionar estruturas socioeconômicas e políticas que causam degradação ambiental; e a ecoeducação, que incorpora visões holísticas e sistêmicas da relação ser humano-natureza. Sendo, cada uma dessas correntes tem bases epistemológicas diferentes, indo desde abordagens positivistas e pragmáticas até perspectivas críticas e fenomenológicas.

A autora também destaca, que a EA transita entre diferentes concepções de ciência, onde, algumas abordagens utilizam métodos científicos tradicionais para análise ambiental, como a corrente conservacionista, enquanto outras adotam epistemologias críticas e decoloniais, que valorizam saberes locais, indígenas e práticas comunitárias. Uma das características centrais da produção do conhecimento em EA é a necessidade de superar barreiras disciplinares, tais como, problemas ambientais exigem integração de diferentes áreas do saber, unindo ciências exatas, biológicas, humanas e sociais. Esse aspecto dialoga com perspectivas epistemológicas complexas, como a teoria da complexidade de Edgar Morin.

A EA não deve se resumir somente às críticas sobre a degradação do homem na natureza, mas analisa “dentro de uma teia de relações sociais em que a prática pedagógica desenvolvida é parte integrante de uma sociedade multifacetada por interesses ideológicos e culturais (Rocha; Hammes, s.d). A atuação na EA deve partir do contexto que visa a emancipação, isto é, se realiza dentro de uma perspectiva dialética na atividade humana, de tal modo que não parte de um discurso genérico sobre o processo da degradação ecossistêmica. Sendo assim, a Epistemologia da EA nos coloca à frente dos processos sociais, pois nos evoca, além de expor as ideias a sermos emergentes ao tratar das condições do conhecimento, isto é, no conhecer e no fazer – visar a ação para a transformação da realidade.

Floriani (2009) ressalta a importância de uma epistemologia socioambiental que ultrapasse a abordagem reducionista, buscando uma compreensão mais profunda e transformadora das questões ambientais. Além disso, o autor também destaca que a educação ambiental precisa ir além da mera disseminação de informações, incorporando práticas que estimulem a reflexão crítica e a ação responsável em relação ao meio ambiente.

Ademais, de acordo com Rocha e Hammes (2015), que defendem uma epistemologia crítica na educação ambiental, é fundamental questionar as estruturas de poder e conhecimento dominantes, uma vez que, eles afirmam que a educação ambiental deve ser transformadora,

capacitando os indivíduos a desenvolverem uma postura reflexiva e atuante na criação de uma sociedade mais justa e sustentável.

Além disso, Brügger (1993) alerta para os perigos de uma abordagem superficial na educação ambiental, que se restringe ao que chama de "adestramento ambiental", destacando a necessidade de uma revolução paradigmática que desafie a racionalidade instrumental predominante, propondo uma educação verdadeiramente ambiental, que abarque também as dimensões éticas, políticas e sociais.

Nesse contexto, a integração de diversas epistemologias, incluindo saberes tradicionais e locais, é essencial para uma compreensão abrangente dos desafios ambientais. A educação ambiental deve ser entendida como um processo contínuo de construção coletiva de conhecimento, que valorize a pluralidade de perspectivas e promova transformações tanto sociais quanto ambientais.

De acordo com Loureiro, a educação ambiental deve ser compreendida como um processo crítico e emancipatório, baseado no MHD, e não apenas como a transmissão de informações, visto que, para ele, é necessário analisar como as estruturas econômicas e sociais estão interligadas à crise ambiental, propondo a transformação dos modelos de produção e consumo como caminho para um futuro mais sustentável (Leher, 2015).

Portanto, uma educação ambiental verdadeiramente eficaz precisa ir além da simples conscientização, estimulando uma reflexão profunda sobre as relações de poder e as dinâmicas sociais que sustentam a exploração dos recursos naturais. Apenas com essa abordagem será possível avançar para uma sociedade mais justa e equilibrada.

CAPÍTULO IV

4. QUANDO A EA CHEGA NA ESCOLA PÚBLICA? ENCONTRO E/OU DESENCONTROS NO CAMINHO/AR

Refletindo sobre a problemática socioambiental e a contribuição do ensino formal para a construção de uma sociedade mais equitativa do ponto de vista social, ambiental e econômico, busca-se, através da educação, promover ações individuais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade mais igualitária, economicamente viável e ambientalmente equilibrada. Posto isto, a EA deve ser vista como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, art. 2). O artigo 3º, inciso II, reforça essa ideia ao estabelecer que é de responsabilidade das “instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (Brasil, 1999).

A incorporação da EA em todas as etapas e modalidades de ensino da EB é de tamanha importância e necessidade, pois é o que preconiza a lei da PNEA em seu art. 9º que esclarece: "entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos" (Brasil, 1999). Diante deste contexto é necessário levantarmos tais questionamentos: Quais os caminhos da EA dentro do contexto da EB? Quais são os encontros e desencontros da EA nesse âmbito? De que maneira a EA é efetiva nas escolas públicas? Ao compreendermos que a EA tem relevância tanto no âmbito educativo específico da escola, como para a totalidade social, priorizamos aqui um debate reflexivo e crítico especialmente para tratar deste objetivo da pesquisa: apresentar um panorama da educação básica na relação com as políticas públicas para educação e educação ambiental. De modo a estabelecer um panorama da EA em suas diferentes frentes de atuação profissional e políticas públicas, demonstrando seu lastro de ação e abordagens junto à produção de conhecimento e suas práticas educativas no Brasil.

A análise histórica da EA no contexto brasileiro desempenha um papel fundamental na sua compreensão dentro do espaço educacional. Embora já tenhamos abordado uma parte de sua trajetória na introdução deste trabalho, é essencial lembrá-los e situá-los sobre de onde pretendemos partir e para onde queremos chegar. Para tal conhecimento, faz-se necessário retornar às raízes históricas. A EA chega ao país durante o período que abrange as décadas de

1970 e 1980, coincidindo com o fervoroso debate em torno das questões ambientais no mundo, “resultado da conscientização da grave crise ambiental por que passava o mundo industrializado” (Krasilchik, 1994, p. 72).

Muitos esforços foram empreendidos para enfrentar essa grave crise ambiental. Entre as ações realizadas, cunhou-se a expressão "EDUCAÇÃO AMBIENTAL" surge como um componente educacional integrado, que visava como objetivo promover melhorias nas relações entre o ser humano e o meio ambiente, a sociedade e a natureza, tendo como pilares os aspectos sociais, ambientais e econômicos (Krasilchik, 1994). De acordo com a DCNEA (2012), o termo "ambiental" na tradição da EA no Brasil e na América Latina não é utilizado para caracterizar um tipo específico de educação, mas sim, como um componente essencial que demarca um campo político de valores e práticas. Por isso, envolve a mobilização de atores sociais comprometidos com uma prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

A institucionalização da EA no país e sua obrigatoriedade por lei nos currículos, nas escolas, nos poderes públicos, nas várias instâncias e por diferentes mecanismos têm buscado promover, difundir e incentivar ações de EA nos espaços escolares. No contexto de discussões sobre a qualidade da educação brasileira, foram tomadas iniciativas educacionais relacionadas às questões ambientais que ganharam espaço nas propostas de ações, projetos e programas elaborados pelos órgãos federais com o propósito de inserir a EA de modo permanente nas práticas pedagógicas das escolas de EB (Silva; Santana, 2018).

De 1994 a 2015, em diferentes governos houve iniciativas, financiamentos e investimentos em projetos em EA, principalmente voltados para as escolas públicas do país. Abaixo no quadro 5, exemplificamos algumas destas ações que ajudaram a consolidar a EA enquanto processo educativo nos currículos escolares. Com a chegada do século XXI, a responsabilidade de elaborar projetos curriculares de EA no país foi assumida por diversos grupos, incluindo ministérios, órgãos parlamentares, universidades, secretarias de educação, meio ambiente e saúde, além de organizações não governamentais (Krasilchik, 1994). A colaboração entre o MMA e o MEC no ano de 2003 resultou na instituição do Órgão Gestor. No âmbito tanto do MMA quanto do MEC, foram estabelecidos setores dedicados à EA, a saber: a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC) e a Diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA).

O quadro 5, a seguir, apresenta, de maneira cronológica entre 1994 a 2018, os principais projetos, programas e incentivos da EA na EB. Iniciando com o ProNEA em 1994, o qual foi reestruturado em 2004, esse programa marca um novo nível de compreensão do processo

educativo. Além disso, representa uma iniciativa significativa para a institucionalização da EA no âmbito das políticas públicas do país, promovendo parcerias e fortalecendo a EA.

O último item listado é o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), que foi uma política pública desenvolvida para a EB. Esse programa se baseou em três pilares: gestão, currículo e espaço físico, todos direcionados para a incorporação da temática ambiental nas escolas. Contudo, é importante observar que o PNES não está mais em operação, desde o ano de 2016, devido à interrupção do repasse de recursos financeiros.

Quadro 5: Apresentação dos programas e políticas em EA no Brasil para a EB

| ANO | PROGRAMAS E POLÍTICAS EMEA NO BRASIL PARA A EB |
|------|---|
| 1994 | Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (MMA/IBAMA e MEC). |
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9394/96). |
| 1997 | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (MEC). (meio ambiente como tema transversal). |
| | Foi criada a Agenda 21 Brasileira. |
| 1999 | Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (n. 9.795/99). |
| 2002 | Decreto nº4.281 de 25 de julho de 2002 (regulamentação da Lei que define a PNEA). |
| 2003 | Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-vida) |
| 2010 | Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES). |
| 2012 | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (resolução nº 2, de 15 de junho de 2012) |
| 2013 | Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis (PDDE-ES) (Resolução CD/ FNDE n.º 18, de 21 de maio de 2013). |
| | Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES). |
| 2017 | Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (última versão). |

Fonte: elaborado pelo autor

Todas as ações apresentadas no quadro acima evidenciam as diversas iniciativas para fortalecer a EA nas escolas públicas, por meio de projetos e financiamentos em programas. Mas, este cenário mudou devido às medidas de orçamento fiscal, como a Emenda Constitucional 95, implementada durante o governo de Michel Temer, a partir de 2016. Neste mesmo período, a elaboração e discussão da BNCC foram marcadas por lutas e campos de interesse. Muitos atores sociais envolvidos no cenário educacional do Brasil foram excluídos

após o impeachment de 2016, que resultou no afastamento do mandato da presidente Dilma Rousseff. Durante o governo Temer, as deliberações em torno da BNCC assinalaram o começo de uma agenda educacional de cunho neoliberal e reacionário no país.

A alteração no cenário educacional e as discussões em torno da BNCC, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e a reforma do Ensino Médio, promoveram uma transformação significativa no âmbito educacional desde 2016 até o presente momento. Agudo (2019, p. 2) sinaliza que “nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem se mostrando, junto de outros programas governamentais, um dos principais instrumentos do Estado com interesses privados para a desarticulação e esvaziamento maiores ainda da escola pública”. Nessa discussão, Garcia (2015) ainda complementa ao falar que com a implementação de políticas neoliberais e seu sentido perverso no contexto educacional, centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, é importante revisitar as origens desse conceito ligado às formas organizacionais do modelo taylorista-fordista e toyotista de produção, bem como compreender seus impactos na escola. Isso nos permite entender como a reestruturação da produção industrial se beneficia da formação proporcionada pela escola e, simultaneamente, como a escola se adapta às flutuações das crises cíclicas inerentes ao sistema de produção capitalista, alinhando-se com as demandas da economia e, conseqüentemente, com a lógica do mercado (Garcia, 2015).

O percurso de construção da EA é caracterizado por embates nos campos epistemológicos, divergências teórico-metodológicas e diversas perspectivas de visões de mundo. Essas forças buscam conquistar a hegemonia dentro do campo ambiental em diversas esferas de atuação, incluindo as institucionais, acadêmicas, sociais e políticas. Estas disputas também são identificadas nas práticas pedagógicas na escola.

Na literatura acadêmica, podemos encontrar distintas concepções pedagógicas, além de observar diversas formas e denominações para as abordagens e perspectivas em EA. Nessa direção, trazemos as definições propostas pelo Layrargues e Lima (2011), que delineiam as macrotendências que definem a diversificação do campo da EA no Brasil. As macrotendências da EA brasileira, proposta pelos autores em tela, vão do político ao pedagógico. Conforme seus argumentos, essas correntes compreendem a vertente conservacionista, a perspectiva pragmática e a abordagem crítica.

Cada uma dessas abordagens busca estabelecer uma hegemonia tanto no âmbito simbólico quanto no concreto dentro do campo, moldando as diretrizes e influenciando as práticas desenvolvidas em contextos educacionais e comunitários (Layrargues; Lima, 2011). Estas macrotendências elencadas acima estão presentes em todos os níveis e modalidades de

ensino e educação nos meios formais e não formais, as disputas estão presentes também nas políticas públicas, nos projetos e nos programas institucionais de EA, além de influenciar o ambiente escolar e as práticas pedagógicas. Cabe diferenciar os discursos entre as tendências, pois, torna-se crucial, uma vez que, as discussões internas ao campo educacional refletem e são influenciadas pelos debates sociais mais amplos, espelhando os valores e interesses ideológicos que caracterizam a sua diversidade.

A incorporação da EA no cenário brasileiro ocorreu principalmente através do sistema ambiental, em detrimento do sistema educacional. Considerando essa perspectiva simbólica e política, é perceptível que o campo ambiental, do qual a EA emergiu, desempenha um papel crucial em sua identidade e em suas realizações históricas no âmbito institucional (Layrargues; Lima, 2011). Assim, a aproximação entre a abordagem teórica e a prática no campo educacional ganharia força e geraria resultados mais adiante. Somente na década de 90 é que tais circunstâncias conduziram a uma interpretação "ecológica" das questões ambientais, reforçando o paradigma e a predominância de cientistas naturais no âmbito da EA, em detrimento de profissionais de outras áreas, como as ciências humanas e sociais (Layrargues; Lima, 2011).

No processo inicial de formação da EA brasileira, concebia-se um saber e uma prática fundamentalmente *conservacionista*, pautada por meio do pensamento naturalista, bem como influenciada pela Alfabetização Ecológica e pelo Movimento *Sharing Nature*, vinculada a EA da pauta verde, com ações de ecoturismo, trilhas interpretativas, senso de percepção, biodiversidade e unidades de conservação (Layrargues, 2012).

A vertente *pragmática*, que engloba as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, responde à pauta marrom, que se baseia na lógica urbano-industrial. Inicialmente, seu enfoque centrava-se sobre tópicos como gestão de resíduos, coleta seletiva e reciclagem. Ao longo da virada do século, essa vertente expandiu-se, abarcando assuntos como mudanças climáticas e economia verde (Layrargues, 2012). Por sua vez, a macrotendência *crítica*, reúne as abordagens da EA Popular, Emancipatória, Transformadora e do Processo de Gestão Ambiental. Essa abordagem baseia-se na revisão crítica dos princípios que perpetuam a dominação humana e os mecanismos de acumulação do capital, com a intenção de enfrentar ativamente as desigualdades e a injustiça socioambiental (Layrargues; Lima, 2011; 2014). A perspectiva crítica da EA tem na luta contra hegemônica e o enfrentamento ao capitalismo seu principal papel.

Como mencionamos anteriormente, essas macrotendências estão presentes em todos os contextos que envolvem a EA. A inserção da EA na escola pública continua sendo um desafio significativo para sua consolidação (Agudo, 2019). É relevante ressaltar que a situação

relacionada à temática ambiental se alinha de maneira coerente com um projeto que busca enfraquecer e desarticular diversas possibilidades de intervenção no ambiente escolar. Essas abordagens têm um potencial significativo para a criação e apoio na elaboração de instrumentos fundamentais no processo de transformação socioambiental (Agudo, 2019).

Ainda é necessário superar a abordagem superficial do "currículo turista", que muitas vezes se manifesta por meio de ajustes mínimos e projetos isolados, frequentemente justificados pela perspectiva da interdisciplinaridade.

Diante da inclusão da temática ambiental na escola, é possível perceber uma desarticulação dos problemas ambientais reais presentes na sociedade contemporânea, sendo ainda desprovida de aprofundamento científico, político e social, desarticulada dos componentes curriculares, descontinuada, resultante numa prática pedagógica ingênua, pragmática e superficial (Silva, et al. 2019). Sobre esses tipos de práticas pontuais de EA nas escolas, Silva e colaboradores (2019, p. 316) pontuam que abordar temáticas ambientais a partir de datas comemorativas como Dia da água, Dia da árvore e Dia do Meio Ambiente, mostra que a educação ambiental está longe de “assumir uma interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo”, e que na prática possa promover uma visão crítica e politizada.

Nesse sentido, Agudo (2019, p.2) vai enfatizar que

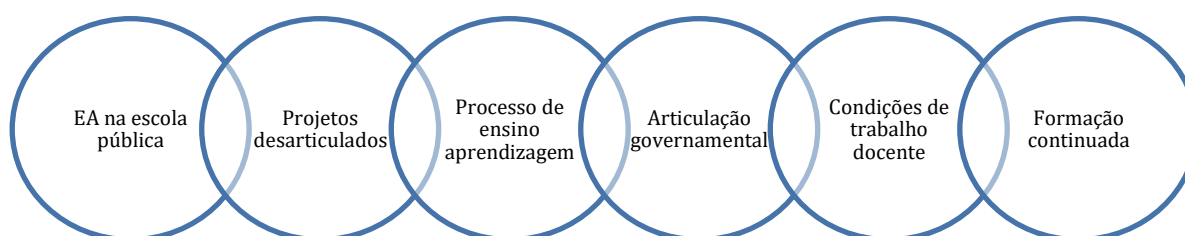
A educação ambiental na escola pública demonstra, cada vez mais, um grande desafio para sua consolidação. Na escola, ela se revela inserida e concretizada, porém de maneira superficial e por meio de projetos pontuais, atuando, sob uma justificativa “interdisciplinar”, enquanto fator que acaba reforçando a pulverização dos conteúdos escolares, de maneira geral. Destacamos que compreendemos que a interdisciplinaridade faz parte da natureza e da especificidade da educação ambiental, algo muito distante das atividades ditas interdisciplinares que, muitas vezes, são inseridas verticalmente nas escolas.

Assim, reforça-nos a perspectiva pessimista ao perceber que quando a EA chega na escola pública ao tempo que é momento de encontro, há um desvio, ou seja, um desencontro nesse caminhar. Isto é, a crítica como pontua, Agudo (2019), pois cada vez mais o cenário é de grandes desafios, porque quando a EA chega nas escolas da Educação Básica é superficial, fora do contexto dos educandos, o que significa dizer que não chega a realidade desses estudantes.

Descrever e analisar essa realidade complexa implica a intervenção e o diálogo de diversos fatores, mas cabe nos concentrar em situações como projetos desarticulados frente a atuação das escolas; o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos universais articulados à particularidade brasileira e latino-americana; desarticulação governamental; a articulação política (coletiva) dos professores enquanto categoria parte da classe trabalhadora

atrelada à comunidade escolar; uma outra organização escolar que possibilitasse uma gestão e uma organização do ensino trabalho do professor educador ambiental está inserido “nas condições atuais de trabalho do professor, suas atividades são fragmentadas, padronizadas, repetitivas, ou seja, o professor é um técnico, um tarefeiro, um executor” (Agudo, 2019, p. 3). A figura elenca principais categorias evidenciadas nas discussões.

Figura 4: Categorias encontradas quando a EA chega à escola pública



Fonte: construído pelo autor (2024)

Ao pensar no que concerne a Epistemologia da EA, temos como entendimento que, a EA não é necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. A esse respeito, Reigota (1994) destaca que a EA não se limita apenas ao uso racional dos recursos naturais, mas tem como princípio fundamental a participação ativa dos cidadãos nos debates e tomadas de decisão relacionadas às questões ambientais.

Dessa maneira, a chegada da EA na escola pública é caminho desafiador, pois depende de uma prática pedagógica em que os profissionais da educação exigem trilhar muitas fronteiras, pois,

É preciso educar para transformar e emancipar o sujeito aluno, pois a práxis educativa é transformadora, e oportuniza a educação oferecer as transformações pelas ações dentro de uma realidade cotidiana. [...] A transformação da história humana se dá pelos próprios humanos, mas não seres abstratos e sim concretos, definidos pelas relações estabelecidas entre as esferas da vida social (política, cultural, filosófica, econômica etc.) (Rocha; Hammes, s.d. p. 5).

Infelizmente, o modelo de EA que vigora ainda está longe de diminuir a problemática da insuficiente conscientização pública sobre a proteção ambiental. A incipiência de políticas públicas de educação não chega ao chão das escolas públicas e ainda a ‘falta’ de programa que alcance os espaços educativos, são os principais obstáculos encontrados na implementação da educação ambiental (Furtado; Beranger, 2022).

A mudança é difícil, porém é possível (Freire, 2014). Nessa perspectiva, o Portal do Ministério da Educação (MEC), a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), que integra, com o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, o Órgão Gestor da PNEA. Desenvolve projetos/ações de educação ambiental junto aos sistemas de ensino e instituições de ensino superior em sintonia com os princípios e diretrizes do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, da Carta da Terra, da Carta das Responsabilidades Humanas e da Agenda 21. Conforme, demonstramos no quadro 6 abaixo:

Quadro 6: Ações e projetos do MEC/CGEA para escolas públicas

| AÇÕES/PROJETOS DO MEC/CGEA PARA ESCOLAS PÚBLICAS |
|---|
| 1) ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental |
| 2) Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade |
| 3) Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola |
| 4) Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental |
| 5) O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental |
| 6) Um retrato da presença da EA no ensino fundamental |
| 7) Com-Vida / Agenda 21 na Escola |
| 8) Consumo sustentável |
| 9) Coletivos Jovens de Meio Ambiente – Manual Orientador |
| 10) Juventude, cidadania e meio ambiente |
| 11) Políticas públicas de EA |
| 12) Viveiros educadores |
| 13) Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental |
| 14) PCN - Meio Ambiente |
| 15) Horta escolar |
| 16) Tratado de Educação Ambiental |
| 17) Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais |
| 18) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental Resolução CNE/CP nº 02/2012 |
| 19) Mudanças Ambientais Globais - Cadernos Temáticos: Terra, Fogo, Água e Ar |
| 20) Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis |
| 21) Cartilha turma da Mônica |
| 22) Passo a passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação |

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do Portal MEC.

Ainda assim, mesmo com um número expressivo de ações/projetos o desafio continua sendo contínuo, pois

a educação ambiental, que deveria ser realizada nas escolas, tem um propósito mais intrínseco na mudança de hábitos. Os reais benefícios da proteção ambiental devem ser ensinados para ajudar os alunos a construir conceitos e aspirações para melhorar seu entorno. No entanto, a percepção inicial é de que as ações decretadas ainda não estão alcançando sua efetividade. Como se as atividades realizadas não fossem

suficientes para produzir as mudanças necessárias, isso pode ser devido à forma como a educação ambiental vem sendo desenvolvida (Furtado; Beranger, 2022, p. 229).

Chegar às escolas é preciso buscar ter uma atitude provocativa, isto é, provocar reflexões na sociedade como um todo, com o objetivo de conscientizar e mudar posições sobre questões ambientais, o que está posto ainda não é suficiente, se fosse a realidade seria diferente. Antes é preciso educar para transformar e emancipar o indivíduo, pois a práxis educativa é transformadora, e possibilita dentro da educação, caminhos de transformação e ações na realidade cotidiana.

Cabe destacar que as contradições evidenciam-se, quando projetos são pensados de maneira desarticulada com a realidade local. Outro aspecto a considerar, é a presença de propostas de projetos construídos em parceria com empresas privadas, que nem sempre contemplam as necessidades e especificidades da escola e de seu contexto, por isso, os projetos deve acontecer de maneira horizontal, com autonomia e pensados com o contexto relacionados de acordo com a realidade local.

Sendo assim, a Educação Ambiental se torna um ato revolucionário e/ou uma ferramenta importante no de educar/formar da sociedade frente às questões ambientais. Para lidar com esses desafios é preciso ratificar que a proteção ambiental é de todos. É uma questão de responsabilidade coletiva, que parte do individual da necessidade que uma pessoa sente em melhorar o que está precisando ser melhorado (Tavares, 2010). Nas escolas públicas, esse caminho precisa se de encontro e não desencontros com a EA, porque na escola se constrói saberes que contribuem para a existência humana e o humano na sociedade.

CAPÍTULO V

5. O QUE ABORDAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DO PPGEA - FURG DA LP EAEFE

Neste capítulo, serão explanados os resultados obtidos a partir da leitura e, posterior, análise das cinco produções científicas, pertencentes ao PPGEA, produzidas no período de 2019 a 2022, selecionadas como objeto de estudo para esta pesquisa, conforme Quadro 7, visando elucidar seus fundamentos epistemológicos sob a perspectiva da Matriz Paradigmática.

Quadro 7: Título das produções referentes aos anos de 2019 a 2022.

| ANO | NÚMERO DAS PRODUÇÕES | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO | TITULAÇÃO OBTIDA | TÍTULOS DAS PRODUÇÕES |
|------|----------------------|--|---------------------------------------|--|
| 2019 | P1 | PPGEA- Universidade Federal do Rio Grande- FURG | Doutorado em Educação Ambiental | Sobre presenças e ausências na educação ambiental crítica |
| 2019 | P2 | PPGEA- Universidade Federal do Rio Grande- FURG | Doutorado em Educação Ambiental | Educação ambiental como complexo orientador da práxis humana: uma análise a partir György Lukács |
| 2021 | P1 | PPGEA- Universidade Federal do Rio Grande- FURG | Doutorado em Educação Ambiental | Que possibilidade suleadora da alfabetização tem educação ambiental sob os efeitos da pandemia? |
| 2021 | P2 | PPGEA- Universidade Federal do Rio Grande- FURG | Mestrado em Educação Ambiental | A educação ambiental na educação infantil contida no documento orientador curricular do território Riograndino |
| 2022 | P1 | PPGEA- Universidade Federal do Rio Grande- FURG | Mestrado em Educação Ambiental | Formação continuada de professores de uma escola bilíngue: dialogos tramados com educação ambiental crítica |

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Destarte, serão expostas as análises dessas produções, nos níveis teóricos, metodológicos e epistemológicos, priorizando os pressupostos gnosiológicos e ontológicos da Matriz Paradigmática orientados pelo MHD, a fim de responder à questão inicial deste estudo: “Quais abordagens teórico-críticas e metodológicas, baseadas no materialismo histórico-dialético, orientaram as pesquisas (teses e dissertações) do PPGEA - FURG entre os anos de 2019 a 2022?”. Sendo assim, os resultados obtidos por meio da análise da matriz paradigmática

serão discutidos com o uso do método MHD, enfatizando as categorias de consciência e práxis, consideradas fundamentais para o processo de transformação social e a construção do conhecimento crítico, conforme citado anteriormente.

5.1 Nível Teórico

Segundo Gamboa (2012, p.79), o nível teórico, de modo geral, abrange “fenômenos educativos ou sociais privilegiados, núcleo conceitual básico e seus respectivos autores, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas.” Assim, neste subitem, serão apresentadas as produções analisadas nesta pesquisa, destacando primeiramente as principais temáticas abordadas, apresentadas no quadro 8.

Quadro 8: Produções selecionadas e suas principais temáticas abordadas.

| PRODUÇÃO | PRINCIPAIS TEMÁTICAS ABORDADAS |
|-----------------|---|
| P1/2019 | Problematização da tradição de radicalidade proposta por Marx e sua incorporação na Educação Ambiental Crítica |
| P2/2019 | Educação Ambiental como orientadora da práxis humana fundamentada na teoria de György Lukács. |
| P1/2021 | O papel da educação ambiental no processo de alfabetização e formação humana, especialmente sob os efeitos da pandemia de COVID-19. |
| P2/2021 | Análise da transversalidade da educação Ambiental na Educação Infantil, com foco específico nos documentos que referenciam a formação humana integral dos estudantes nas escolas. |
| P1/2022 | Formação continuada de professores com foco na educação de estudantes surdos, sob uma perspectiva crítica de educação ambiental. |

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Observa-se que, embora as temáticas das cinco produções selecionadas para esta pesquisa abranjam diferentes áreas de estudo, em sua grande maioria, destaca-se o papel da EA, na educação básica, visando referenciar o seu papel na formação escolar e em seu papel social.

A escolha da temática em pesquisas baseadas no MHD está intimamente ligada às categorias de práxis e consciência, uma vez que a práxis une teoria e prática, considerando o conhecimento como um meio para transformar a realidade. Assim, o pesquisador busca não apenas descrever o objeto de estudo, mas também apontar caminhos para a transformação social, fundamentando-se nas contradições e relações sociais que moldam o fenômeno. Essa abordagem reflete um compromisso com uma perspectiva transformadora, superando a simples observação dos fenômenos (Lukács, 1979).

Além disso, a categoria de consciência no MHD reconhece o sujeito como um agente ativo no processo histórico, que compreende e intervém em sua realidade, e não apenas como

observador. A escolha do tema é orientada por uma consciência crítica, destinada a revelar aspectos ocultos das estruturas sociais, capaz de promover reflexões sobre a historicidade dos fenômenos. Diante disto, o pesquisador tende a abordar temas que questionam a complexidade social e histórica, incentivando tanto a si mesmo quanto aos leitores a refletirem sobre a realidade e suas possibilidades de transformação (Marx & Engels, 2007).

Dessa forma, as categorias de práxis e consciência guiam a escolha da temática para questões que ultrapassam uma simples observação da realidade, incentivando um entendimento profundo das contradições do fenômeno e seu potencial transformador. Isso leva à seleção de temas que favorecem uma análise crítica e contribuem para o desenvolvimento de uma consciência histórica e social, em conformidade com os princípios de mudança defendidos pelo MHD, assim como as temáticas abordadas nas produções selecionadas para esta pesquisa.

Ademais, outro fator de grande importância que influencia o nível teórico é a relação dos autores mais frequentemente citados (Quadro 9).

Quadro 9: Produções selecionadas e os principais autores mais citados.

| PRODUÇÃO | PRINCIPAIS AUTORES CITADOS |
|----------|---|
| P1/2019 | LUKÁCS, Georg (2014) - “Conversando com Lukács: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz.” LUKÁCS, György (2010) - “Prolegômenos: para uma ontologia do ser social.” LUKÁCS, György (2012) - “Para uma Ontologia do Ser Social I.” LUKÁCS, György (2013) - “Para uma Ontologia do Ser Social II.” LUKÁCS, György (2011) - “Socialismo e democratização – escritos políticos 1956-1971. “ MARX, Karl (2010) - “Manuscritos econômico-filosóficos.” MARX, Karl (2006) - “Manuscritos Econômico-Filosóficos.” MARX, Karl (2013) - “O Capital: Crítica da Economia Política – Livro I: o processo de produção do capital.” MARX, Karl (2013a) - “O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: O processo de produção do capital.” MARX, Karl (2010a) - “Sobre a Questão Judaica. Tradução de Daniel Bensaid, Wanda caldeira Brant.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (2007) - “A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Matorano.” MÉSZÁROS, István (2004) - “O Poder da Ideologia.” MÉSZÁROS, István (2011) - “A crise estrutural do Capital.” MÉSZÁROS, István (2009) - “Para Além do Capital – rumo a uma teoria da transição.” DAVIS, Angela (2018) - “A liberdade é uma luta constante. “ DAVIS, Angela (2017) - “Mulheres, Cultura e Política.” DAVIS, Angela (2016) - “Mulheres, Raça e Classe.” LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (2004) - “Educação Ambiental Transformadora.” LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (2012a) - “Sustentabilidade e Educação: Um olhar da Ecologia Política. “ LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (2012) - “Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.” |

| | |
|---------|---|
| | <p>LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; NETO, José Garajau da Silva (2016) - "Indivíduo Social E Formação Humana: Fundamentos Ontológicos De Uma Educação Ambiental Crítica. Revista Ambiente & Educação."</p> <p>LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos (julho/2016) - "Teoria Social Crítica E Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições à educação ambiental."</p> <p>LOUREIRO, Caros Frederico Bernardo (2006) - "O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política."</p> |
| P2/2019 | <p>BOURDIEU, Pierre (2004) - "Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico."</p> <p>LUKÁCS, Georg (1969) - "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem."</p> <p>LUKÁCS, Georg (1966a) - "Estetica. La Peculiaridad de lo estetico I – Cuestiones preliminares y de princípio."</p> <p>LUKÁCS, Georg (1966b) - "Estetica. La Peculiaridad de lo estetico II – Problemas de La mimesis."</p> <p>LUKÁCS, György (2012) - "Para uma Ontologia do Ser Social I."</p> <p>LUKÁCS, György (2013) - "Para uma Ontologia do Ser Social II."</p> <p>MARX, Karl (2011) - "Grundrisse – Manuscritos econômicos de 1857-1858/Esboços da crítica da economia política."</p> <p>MARX, Karl (2010) - "Manuscritos econômico-filosóficos."</p> <p>MARX, Karl (2009) - "Miséria da Filosofia – resposta à Filosofia da miséria do sr. Proudhon."</p> <p>MARX, Karl (2013) - "O Capital: Crítica da Economia Política – Livro I: o processo de produção do capital."</p> <p>MARX, Karl (1982) - "Para a crítica da Economia Política – Salário, Preço e Lucro; O rendimento e suas fontes."</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (2007) - "A ideologia alemã."</p> <p>NIETZSCHE, Friedrich (2008) - "A filosofia na época trágica dos gregos."</p> |
| P1/2021 | <p>FREIRE, Paulo (2006) - "A importância do ato de ler. "</p> <p>FREIRE, Paulo (2017) - "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam."</p> <p>FREIRE, Paulo (1967) - "Educação como prática da Liberdade."</p> <p>FREIRE, Paulo (1979) - "Educação e mudança."</p> <p>FREIRE, Paulo (1996) - "Pedagogia da Autonomia."</p> <p>FREIRE, Paulo (2014) - "Pedagogia do Oprimido."</p> <p>FREIRE, Paulo (1987) - "Pedagogia do Oprimido".</p> <p>FREIRE, Paulo (2020) - "Pedagogia dos Sonhos Possíveis."</p> <p>SANTOS, Milton (2006) - "A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção."</p> <p>SANTOS, Milton (2014) - "Da totalidade ao lugar."</p> <p>SANTOS, Milton (2002) - "O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania."</p> <p>SANTOS, Milton (2005) - "O retorno do território. In: Observatório Social de América Latina."</p> <p>SANTOS, Milton (2001) - "Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal."</p> <p>SANTOS, Milton (1994) - "Técnica Espaço Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional."</p> <p>VYGOTSKY, Lev (2008) - "Pensamento e Linguagem."</p> <p>VYGOTSKY, Lev (2015) - "A formação social da mente."</p> <p>VYGOTSKY, Lev (1993) - "Pensamento e linguagem."</p> <p>VYGOTSKY, Lev (2018) - "Imaginação e criação na infância."</p> |
| P2/2021 | <p>BARDIN, Laurence (2016) - "Análise de conteúdo."</p> |

| | |
|---------|--|
| | <p>MARX, Karl (2006) – “O Capital: crítica da economia política.”</p> <p>MARX, Karl (2004) – “Manuscritos econômico-filosóficos.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1982) – “Obras Escolhidas.”</p> <p>VYGOTSKY, L. S (2001) – “Psicologia Pedagógica. “</p> <p>VYGOTSKY, Lev (2018) – “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores/tradução e revisão técnica Zóia Prestes e Elizabeth Tones.”</p> |
| P1/2022 | <p>TERRA, Cristiane (2011) - “O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias.”</p> <p>THALHEIMER, Andreas (2014) – “Introdução ao Materialismo Dialético: Fundamentos da Teoria Marxista. Tradução de Luiz Monteiro.”</p> <p>TRIVIÑOS, Augusto (1987) – “Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.”</p> <p>FREIRE, Paulo (1987) – “Ação cultural para a liberdade.”</p> <p>FREIRE, Paulo (1997) – “Pedagogia da Autonomia.”</p> <p>FREIRE, Paulo (1987) – “Pedagogia do Oprimido.”</p> |

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Em relação aos autores mais citados nas produções analisadas nesta pesquisa, observa-se certa semelhança nas fontes bibliográficas utilizadas, com destaque para aqueles que adotam o MHD como método de eleição, como Karl Marx, Friedrich Engels, Georg Lukács e Milton Santos, entre outros. Além desses, também foram amplamente mencionados outros teóricos como Paulo Freire, István Mészáros, Pierre Bourdieu e Lev Vygotsky.

5.2 Nível Metodológico

Segundo Gamboa (2012), o nível metodológico está intrinsecamente ligado ao nível teórico, uma vez que as escolhas metodológicas devem refletir os pressupostos teóricos e a perspectiva paradigmática da pesquisa. Assim, o nível metodológico abrange as abordagens de coleta de dados, os métodos de análise e as práticas de validação adotadas, buscando garantir que a execução do estudo seja consistente com os princípios e objetivos estabelecidos teoricamente.

Ademais, Gamboa (2013, p. 48) também descreve “que a produção de conhecimento científico exige um método, pois ele é indispensável para formular perguntas claras e fundamentadas, levando, assim, a respostas disciplinadas”.

Dentre os trabalhos analisados nesta pesquisa, todos adotaram a abordagem do MHD, com o objetivo de investigar a EA sob uma perspectiva crítica e transformadora. Esses estudos destacaram a influência do pensamento marxista e defenderam a necessidade de uma educação que promova a emancipação e a conscientização crítica, especialmente no contexto de grupos historicamente marginalizados.

Além disso, cada um desses trabalhos busca compreender e propor maneiras de ampliar o escopo da EA, indo além dos enfoques tradicionais. Eles sugerem transformações sociais e

teóricas alinhadas ao paradigma crítico-social, visando um impacto mais profundo e abrangente na sociedade (Gamboa, 2012).

No estudo P1/2019, conduzido por Pedruzzi (2019), a metodologia utilizada aponta para uma análise de cunho crítico e dialético, conforme a matriz paradigmática de Gamboa (2012), visando à investigação de processos de transformação social e histórica, através de uma revisão bibliográfica e diálogos com autores marxistas e críticos. Sendo assim, o trabalho alinha-se com a ideia de que a Educação Ambiental Crítica (EAC) deve ser mais do que um simples movimento de contestação: ela deve propor uma transformação radical das condições sociais, levando em consideração a intersecção de classe, gênero e raça, e expandir seus horizontes. Ao situar a crítica dentro da tradição marxiana, a metodologia também propõe que a EAC se conecte com as práticas e experiências da classe trabalhadora, reforçando a importância de uma produção de conhecimento situada nas realidades cotidianas das pessoas oprimidas.

Já Podewils (2019), responsável pelo estudo P2/2019, utilizou em sua metodologia, uma abordagem teórico-crítica que dialoga com conceitos de ontologia social, epistemologia crítica e interdisciplinaridade na produção do conhecimento ambiental. Sua pesquisa foca na compreensão dos "espelhamentos da realidade," um conceito derivado de Lukács, que caracteriza a produção de conhecimento como um reflexo da realidade social. A ontologia materialista aplicada pela autora busca identificar como a EA pode orientar alternativas na práxis humana, enfatizando a inter-relação entre a reprodução social, a EA e a vida cotidiana.

Portanto, dentro da classificação de Gamboa (2012), o nível metodológico deste trabalho pode ser classificado como Paradigma Crítico-Dialético, caracterizado pela utilização de uma metodologia que busca compreender o objeto de estudo em sua totalidade, incluindo as relações entre os fenômenos sociais, culturais e ambientais, e pela intenção de transformação social e conscientização crítica. Para isto, a autora enfatiza a importância do MHD para a realização deste estudo:

É certo que não poderíamos tratar da problemática da produção dos conhecimentos, por um viés ontológico, sem reportarmo-nos ao trabalho. É o filósofo Karl Marx – apoiado por Friedrich Engels, quem reconhece, em meados do século XIX, que, a partir do trabalho, o ser humano diferencia-se das outras formas de natureza (MARX, 2010; MARX e ENGELS, 2007). No entanto, apenas na metade do século XX, essa afirmação é descrita com a forma de uma ontologia – não mais metafísica como haviam sido produzidas até o momento, mas – materialista e social. É György Lukács quem acaba por empenhar-se em uma extensa produção filosófica, esmiuçando, esse caráter ontológico da obra marxiana (Podewils, 2019, p.33)

Enquanto ao estudo P1/2021, Cabrera (2021), utilizou como método, uma análise de conteúdo qualitativa, capaz de permitir a captação da complexidade do contexto educacional durante a pandemia, investigando como as condições de ensino impactam o desenvolvimento

dos estudantes, identificando limitações e potencialidades da EA no processo de alfabetização. Segundo a autora, a orientação do MHD ocorreu para a análise da causalidade no contexto pandêmico:

Dessa forma, a dialética materialista nos fundamenta a analisarmos a causalidade no contexto pandêmico: a causa do COVID-19; os efeitos gerados na sociedade no geral, na Educação em particular, nas redes gratuitas de ensino no específico e no Ensino Fundamental no singular; a necessidade de implementação do método profilático mais eficaz contra o coronavírus: a vacinação; e, a contingência de governos corruptos que evadem milhões do Sistema Público de Saúde em contratos superfaturados e difunde o uso de medicamentos não validados pela ciência, ao invés de tomar as medidas necessariamente humanas capazes de mitigar os efeitos causados pela Pandemia. (Cabrera, 2021, p.157).

No estudo P2/2021, a metodologia de eleição por Leivas (2021), utilizou como pilar uma abordagem fundamentada no MHD, onde se aplicou uma análise de conteúdo, conforme a metodologia de Bardin, para sistematização e organização do estudo. Esse enfoque permite aprofundar as relações contextuais e compreender as contradições e totalidades do fenômeno investigado, o que é essencial para uma análise detalhada do processo educacional em questão, sobretudo no contexto da Educação Infantil com ênfase em EA no Território Riograndino. Esses aspectos caracterizam uma pesquisa voltada para a interpretação dos significados no contexto dos sujeitos e suas práticas. A abordagem metodológica, portanto, consiste em analisar os conhecimentos produzidos no âmbito da EA através de categorias ontológicas e de um olhar crítico para a produção de saberes. A autora explora esses conhecimentos para demonstrar como eles podem auxiliar na resolução de questões práticas e sócio-teleológicas, adaptando-se às condições e necessidades dos contextos sócio-históricos onde são aplicados.

Por fim, no estudo P1/2022, Vargas (2022) utiliza a metodologia baseada no MHD, onde a escolha é fundamentada em seu potencial de apoiar uma abordagem educacional inclusiva e emancipatória. Essa metodologia revela-se adequada ao trabalho por estar alinhada tanto à fundamentação teórica quanto aos objetivos de transformação social da pesquisa, fornecendo uma estrutura crítica para analisar e promover mudanças no contexto educacional.

Sendo assim, a análise crítica das incompatibilidades sociais e educacionais envolve as contradições que dificultam a inclusão de alunos surdos, como a falta de recursos e a deficiência na formação continuada de professores. Esse método vai além de uma análise descritiva e considera que essas contradições são reflexos das condições históricas e sociais que moldam a realidade. Isso possibilita que o estudo analise a educação inclusiva de forma crítica, situando-a dentro de um contexto social e histórico mais amplo. Isso pode ser observado quando Vargas (P1/2022) utiliza esse método para destacar como a ausência de formação adequada em Libras

e a escassez de materiais didáticos inclusivos são sintomas de uma estrutura educacional e social que historicamente prejudica a comunidade surda.

Em uma visão marxista, todos esses estudos convergem para a ideia de que a EA não é apenas um processo pedagógico de transmissão de conhecimentos, mas também como uma prática profundamente enraizada nas condições materiais da realidade social e nas relações de poder que definem essas condições. Segundo Marx, a práxis expressa precisamente o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, pela natureza e pelo meio social ao qual está inserido (Cancian, 2008).

Sendo assim, a práxis, como ação transformadora, é fundamental em todos os estudos, pois é por meio dela, que educadores e educandos se engajam na luta para mudar as condições sociais e ambientais. Nesse sentido, a práxis é entendida como um processo contínuo de ação e reflexão, essencial para a transformação social e modificação das condições materiais de existência (Freire, 1987).

A consciência, por sua vez, é essencial como um processo de percepção crítica, onde os sujeitos desenvolvem uma compreensão das causas estruturais das desigualdades sociais e ambientais e buscam, por meio de sua ação prática, modificar essas condições. A construção de uma consciência crítica é um elemento fundamental na pedagogia marxista e está diretamente ligada à capacidade de compreender as contradições do capitalismo, onde a educação se torna uma ferramenta de conscientização e transformação das relações de poder (Althusser, 1970; Gramsci, 2000).

Neste contexto, estes estudos elucidam como a EA, quando entendida a partir do MHD, não apenas é capaz de iluminar as contradições sociais e ambientais, como também engaja os sujeitos em um processo de transformação dessas contradições. Cada estudo analisa diferentes aspectos dessa transformação, seja no contexto da inclusão, da crise pandêmica ou da formação infantil, mas todos convergem para uma educação que não é apenas reflexiva, mas profundamente orientada para a mudança social.

A práxis educacional, então, atua como um meio de transformação concreto das condições materiais e das relações sociais que sustentam a exploração ambiental e social, como proposto por Marx (2013) e Lukács (1923). A reflexão crítica e a ação prática são interdependentes e devem levar a um rompimento com as estruturas opressivas existentes (Freire, 1987).

5.3 Nível Epistemológico

Neste nível, busca-se identificar os critérios de cientificidade nos estudos examinados, bem como os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos presentes nos trabalhos desenvolvidos. O nível epistemológico abrange a concepção de ciência, analisando a causalidade dos problemas e sua validação com base em critérios de cientificidade, que visam oferecer respostas às tendências investigadas.

Na sequência, o Quadro 10 apresenta os estudos desenvolvidos juntamente com os determinados critérios de cientificidade identificados.

Quadro 10: Demonstrativo de cientificidade das produções analisadas.

| PRODUÇÃO | AUTOR | CRITÉRIOS DE VALIDAÇÃO CIENTÍFICA | CONCEPÇÃO DE CAUSALIDADE | CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA |
|----------|----------|-----------------------------------|--------------------------|----------------------|
| P1/2019 | PREDUZZI | Teórica/Crítica | Dialética/Relacional | Crítico-Dialética |
| P2/2019 | PODEWILS | Social/Crítica/Ontológica | Teológica | Crítico-Dialética |
| P1/2021 | CABRERA | Social/Critica | Relacional/Crítica | Crítico-Dialética |
| P2/2021 | LEIVAS | Crítica/Interpretativa | Dialética/Relacional | Crítica-Dialética |
| P1/2022 | VARGAS | Social/Critica | Dialética/Estrutural | Crítico-Dialética |

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Com base nos critérios de validação científica analisados nos cinco trabalhos, observa-se que, de maneira geral, todos se enquadram predominantemente no âmbito crítico-social. Isso se reflete na capacidade das pesquisas de serem debatidas, validadas e reconhecidas como legítimas tanto pela comunidade científica quanto, em alguns casos, pela sociedade. Dessa forma, garantem relevância e aplicabilidade prática, atendendo aos padrões de rigor acadêmico e contribuindo para a transformação social (Gamboa, 2008). A seguir, serão apresentados trechos exemplificativos que ilustram a validação científica dos trabalhos estudados.

Desejamos que não se preocupe a leitora (o leitor) com a possível validação empírica de nossos argumentos, ou seja, se eles alinham-se ao cenário da Educação Ambiental com perfeição ou não. Não é o nosso objetivo provar, sem sombra de dúvidas, que a forma como vemos a Educação Ambiental é incontestável ou que tenha caráter de verdade absoluta. [...] Por isso mesmo, este estudo carece dos pressupostos da cientificidade moderna e aproxima-se muito mais de um estudo de caráter argumentativo e reflexivo do que de uma prova empiricamente sustentada daquilo que desejamos afirmar (Pedruzzi, 2019, p.30).

Portanto, a exigência científica moderna de regulamentação metodológica orientada por categorias, elementos ou etapas a priori desfaz-se, na medida em que cada objeto exigirá modos de conhecer específicos. Assim posto, apenas as possibilidades de aproximação à ontologia do real é que podem servir como crivo para examinar a validade de determinado modo de conhecer (Podewils, 2019, p. 26).

No trecho anterior, Podewils (P2/2019) questiona a universalização dos métodos científicos tradicionais e sugere que os critérios de validação sejam adaptados às características ontológicas de cada objeto, ou seja, ao "real" que se busca conhecer. Com essa abordagem, a validação científica não se apoia em um modelo único e universal, mas na adequação do método às especificidades do fenômeno estudado, sustentando-se em uma perspectiva crítica e ontológica.

Enquanto Cabrera (P1/2021) enfatiza no trecho a seguir, que a alfabetização não apenas é uma habilidade técnica, mas também um meio de conscientização e empoderamento para a Classe Trabalhadora, alinhando-se a uma perspectiva de transformação social. Ela se baseia em uma epistemologia crítico-social para validar sua análise e argumenta que o conhecimento deve ser acessível e funcional para que os educandos compreendam e intervenham em seu contexto sociopolítico:

Destacamos de suma relevância a mediação na alfabetização das crianças, pois o processo educacional experienciado na escola é qualitativamente diferente do processo educacional vivenciado em sentido amplo [...] Para tanto, concebemos a necessidade de uma práxis que objetive a consolidação de um processo de alfabetização capaz de oportunizar as condições necessárias aos filhos da Classe Trabalhadora de acessarem, compreenderem e dominarem o contexto social para que, criticamente, façam uso do conhecimento de classe dominante, cuja capacidade seja de oportunizar uma revolução linguística e social (Cabrera, 2021, p.175).

Nos demais trabalhos, também foi possível identificar trechos condizentes com a classificação crítica-social supracitadas, como:

Nesta direção, de desvelar o conteúdo dos documentos, sempre ancorados no método dialético como 'lente' orientadora de todo processo de investigação realizada, nossa proposição foi chegar à essência das relações e dos processos, o que nos exigiu um estudo aprofundado, envolvendo concretamente o objeto e uma análise crítica, uma vez que a interpretação crítica do objeto adere a ele destrutivamente (Leivas, 2021, p.27).

Estudar a Educação de Surdos, de modo que esta educação se torne crítica e transformadora da realidade, não só do estudante surdo, mas de todas as pessoas que buscam na Escola e na Educação uma possibilidade de se humanizar, não consegue progredir sem que a Formação de Professores seja pensada para este fim (Vargas, 2022, p.104)

Em relação à concepção de causalidade, a maioria dos trabalhos enquadra-se na categoria em que causa e efeito interagem, conforme argumentado por Lima (2003) e Sánchez Gamboa (1998). Isso é evidenciado no trabalho de Leivas, no qual a autora adota o Materialismo Dialético como fundamento para analisar as relações e totalidades sociais. Nesse contexto, o

fenômeno educacional não é tratado como um elemento isolado, mas como parte de um conjunto de inter-relações históricas e sociais. Um trecho que confirma essa visão é:

Consideramos que o movimento do fenômeno material social concreto dessa pesquisa não se desenvolveu isoladamente, constituindo-se uma totalidade social e objetiva, pela natureza da dialeticidade dos fatos e buscamos, na concepção teórica do Materialismo Dialético, o caminho para desvelá-lo (Leivas, 2021, p. 67)

Na perspectiva dialética, causa e efeito se influenciam mutuamente, transformando-se reciprocamente no processo. Essa visão sustenta que os fenômenos são partes de uma totalidade em movimento, onde cada elemento está em relação com outros, de modo que as causas podem se tornar efeitos e vice-versa em um processo contínuo.

Na concepção de causalidade relacional crítica, causa e efeito também se influenciam mutuamente. O trecho a seguir reflete a interdependência entre os fatores e a reciprocidade entre causa e efeito dentro do paradigma estruturalista crítico, onde as relações sociais influenciam e são continuamente influenciadas pelas estruturas econômicas, políticas e culturais.

As relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e raça se reproduzem e se co-produzem mutuamente (KERGOAT, 2010, p. 94 *apud* Pedruzzi, 2019, p. 116).

A autora Cabrera (P1/2021), também faz uso da concepção de causalidade relacional, como pode ser observado no trecho abaixo, que enfatiza a interação recíproca e contínua entre os elementos de uma unidade, onde mudanças em um elemento geram consequências em outros:

A causa designa a interação dos elementos, dos múltiplos aspectos de uma unidade, gerando mudanças correlatas em cada um dos elementos em interatividade. O efeito se constitui das mudanças que aparecem nos elementos em interação em decorrência do movimento interativo entre eles, o que gera novas causas e, por sua vez, novos efeitos. (Cabrera, 2021, p.105).

Já na concepção de ciência, todos os trabalhos selecionados são classificados como crítico-dialética, onde eles buscam não apenas compreender, mas também criticar e transformar as estruturas sociais e históricas, reconhecendo a ciência como uma ferramenta para a emancipação e mudança social (Gamboa, 2024). Conforme exemplificado no trecho abaixo, onde o autor discute a adoção da perspectiva do MHD como base para analisar e transformar a realidade objetiva da educação de estudantes surdos:

Optamos pela natureza dialética da pesquisa, pelo fato de compreendermos que o método dialético admite que os fenômenos materiais sejam processos e não coisas perfeitas, acabadas. [...] Buscamos também no uso do Materialismo Dialético um dos seus traços mais característicos que é seu 'espírito' crítico e revolucionário (Vargas, 2022, p.15).

Este trecho reflete uma visão de ciência que não só compreende os fenômenos sociais em sua totalidade, mas também se propõe a intervir e transformar a realidade. Isso se alinha com a concepção crítico-dialética, pois, entende a educação e o conhecimento científico como ferramentas para emancipação e superação de contradições sociais, uma característica essencial dessa abordagem segundo Gamboa (2024).

Essas pesquisas revelam um “compromisso com a transformação” das situações ou fenômenos investigados, mantendo o foco em sua dimensão histórica e identificando as possibilidades de mudança (Da Assunção Rodrigues; Sacardo, 2021). A autora Podewils, também faz referência a esta classificação no decorrer do seu texto, como pode ser observado no seguinte trecho:

A produção do conhecimento, partindo de uma ontologia do ser social – a execução de um dito método marxiano –, principia pela necessidade de compreender a ontologia dos processos em estudo, ou seja, conhecer a sua constituição real, as suas interconexões com outros processos reais e – não menos relevante – pelas necessidades sociais, historicamente marcadas, de obter fundamentos para o desenvolvimento da práxis humana (Podewils, 2019, p.25).

Este trecho reflete a abordagem crítico-dialética, ao evidenciar a compreensão dos processos sociais em sua totalidade histórica e material, destacando a importância da transformação social e o papel ativo do conhecimento na práxis.

Estabelecendo uma correlação entre os achados epistemológicos e as categorias de práxis e consciência do MHD, é possível observar que a práxis não se limita a uma ação qualquer, ela envolve uma prática consciente e intencional, direcionada à transformação da realidade material e social. Karl Marx (1988) argumenta em Teses sobre Feuerbach que "os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo" (Tese XI). A práxis é, portanto, a materialização dessa transformação, a ação fundamentada no conhecimento das contradições e potencialidades da realidade.

No trecho de Cabrera (P1/2021), a alfabetização é descrita como um processo que ultrapassa a mera transmissão de habilidades técnicas, assumindo uma função emancipadora. Essa visão se alinha à concepção de práxis do MHD, pois, Cabrera propõe a alfabetização como um meio para que a classe trabalhadora compreenda e transforme sua realidade social. Essa abordagem está em sintonia com a ideia marxista de que a educação deve ser um instrumento de transformação social e de fortalecimento dos oprimidos, aspecto que Paulo Freire também

destacou em sua pedagogia crítica, ao caracterizar a alfabetização como um ato de liberdade voltado para a conscientização do educando sobre a realidade social (Freire, 1970).

No trecho de Leivas (P2/2021), o uso do método dialético como “lente orientadora de todo processo de investigação” revela outra dimensão da práxis: a dialética é entendida não apenas como metodologia de análise, mas também como ferramenta para transformar o entendimento da realidade. Leivas (P2/2021) emprega a práxis dialética para “atingir a essência das relações e dos processos”, ressaltando que o conhecimento deve se integrar à realidade para expor suas contradições. Essa abordagem reflete a perspectiva dialética marxista de que o conhecimento científico deve se engajar criticamente com seu objeto, não de maneira desinteressada, mas com um compromisso de transformação social (Kosik, 1976).

Sendo assim, nota-se que os trabalhos críticos não só buscam compreender a realidade, mas também propõem intervir para transformá-la, como destacado nos trechos de Vargas (P1/2022) e Podewils (P2/2019). A educação, nesse contexto, é entendida como uma ferramenta de transformação, que busca modificar as condições objetivas da sociedade, de forma similar ao que Marx defendia: que a ciência deve ser crítica e revolucionária, com o objetivo de superar contradições sociais.

Ademais, o conceito de práxis se manifesta de forma clara nas passagens que mencionam a ação transformadora das estruturas sociais e educacionais, como, por exemplo, em Kergoat (2010) apud Pedruzzi (P1/2019) e Leivas (P2/2021), argumentam que as relações sociais (como as de classe, gênero e raça) não são fixas ou isoladas, mas fazem parte de um processo contínuo de mudança. Isso também se alinha com a ideia de práxis: a ação sobre as condições materiais e sociais leva à transformação das estruturas em que vivemos.

No MHD, a consciência envolve uma percepção crítica da realidade social e histórica, onde o sujeito compreende seu papel nas relações de produção e na estrutura social. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2004) discutem que a consciência é moldada pelas condições materiais de existência, sendo através de uma consciência crítica que os sujeitos se tornam capazes de atuar de maneira transformadora sobre o mundo.

Como no trecho de Vargas (P1/2022), ao abordar a Educação de Surdos como caminho para humanização e transformação social, exemplifica a consciência crítica dos educadores sobre o potencial da educação inclusiva para impactar a vida dos estudantes e, em extensão, a sociedade. Esse aspecto da consciência se aproxima do conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci (1981), no qual o educador se engaja não só em instruir, mas em formar uma consciência crítica e social nos sujeitos. Vargas propõe uma educação que transcenda o ensino

técnico, buscando uma formação integral e crítica dos educandos, com a consciência voltada para revelar contradições sociais e capacitar os indivíduos para superá-las.

De modo geral, os trabalhos analisados estão alinhados a uma pedagogia crítica e dialética, em que práxis e consciência se entrelaçam para promover uma educação e um conhecimento comprometidos com a transformação das condições sociais e materiais. Assim, a abordagem do MHD entende o mundo social, histórico e econômico como um processo dinâmico e dialético, no qual causa e efeito se influenciam mutuamente, e a consciência crítica e a práxis transformadora são essenciais para a mudança social. Esse pensamento se reflete no texto quando as autoras discutem a necessidade de transformar as relações educacionais e sociais, não apenas interpretando-as, mas agindo para modificar as condições materiais que sustentam as desigualdades.

A práxis, portanto, refere-se à ação prática direcionada à transformação da realidade, enquanto a consciência representa a compreensão crítica das condições materiais e históricas que tornam essa transformação possível. No MHD, ambos os elementos são centrais, pois somente por meio da conscientização das contradições sociais e da ação prática é possível superar as desigualdades e injustiças.

5.3.1 Pressupostos Gnosiológicos

No que diz respeito aos pressupostos gnosiológicos, é importante reconhecer, o esforço metodológico em sua análise. Tal esforço é evidente na maneira como estes são conceituados, definidos e isolados, abordando as formas de abstração dos autores e evidenciando características comuns por meio da generalização de elementos como objetos, processos e fatos (Gamboa, 2006).

Em trabalhos crítico-dialéticos, o sujeito pode ser considerado cognoscente, mas com uma compreensão mais ampla e dinâmica do que simplesmente um ser que conhece passivamente o objeto. Na abordagem crítico-dialética, o sujeito não é apenas aquele que aborda o objeto de forma objetiva ou distante, mas é um sujeito ativo, consciente e engajado, que participa ativamente da transformação social e do processo de conhecimento. Marx, por exemplo, argumenta que o sujeito (a classe trabalhadora) e o objeto (as condições materiais de produção) estão interligados e o conhecimento é um processo que visa à transformação da realidade social e econômica. A relação entre sujeito e objeto no contexto crítico-dialético é dialética, ou seja, ambos estão em constante interação e transformação (Marx, 2004).

O sujeito não é apenas um observador que conhece o objeto de maneira estática, ele está inserido em uma realidade social, histórica e econômica, que influencia sua percepção e entendimento do mundo. Portanto, o sujeito cognoscente é um agente social que, ao interagir com o objeto cognoscível (que pode ser uma realidade concreta, uma estrutura social, ou uma ideologia), busca não apenas compreender, mas também transformar esse objeto, especialmente em termos de condições sociais e materiais de vida. Na teoria crítica de Adorno e Horkheimer (1985), por exemplo, a dialética entre sujeito e objeto também é fundamental, onde o sujeito não apenas conhece o objeto, mas é influenciado pelas estruturas sociais e busca transformá-las.

Em outras palavras, no campo da pesquisa crítico-dialética, o sujeito cognoscente não apenas aborda o objeto de forma teórica ou abstrata, mas engaja-se com ele de maneira crítica, reflexiva e transformadora. Isso é central para o pensamento marxista, que enfatiza a ação transformadora do sujeito na análise das estruturas sociais e históricas (Gomes, 2010). As afirmações a seguir corroboram sobre o que foi mencionado anteriormente:

No processo de trabalho, o ser humano planeja idealmente, toma par das forças materiais exteriores, dialoga com elas e submete-lhes os frutos de sua prévia-ideação. Com a adequação desse pôr teleológico com a materialidade, processam-se complexos de novo tipo, aqueles que se fundam no trabalho, mas que não se restringem a ele. Iniciam-se, pois, os complexos educativos, artísticos, éticos, estéticos, políticos etc. (Pedruzzi, 2019, p.106).

O trabalho é a categoria fundante do ser social para a ontologia materialista. É a partir do trabalho que o humano – da natureza – começa a sua caminhada de afastamento das barreiras naturais [...] o resultado do trabalho apresenta algo que já estava 'presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente' (MARX, 2013, p.256). Assim, o trabalho torna-se, para Lukács (2013), a categoria ontológica central: '[...] através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade.' (LUKÁCS, 2013, p.47) (Podewils, 2019, p.82).

No primeiro trecho, é exemplificado, como o ser humano, ao interagir com a materialidade do mundo, é capaz de transformar a realidade ao mesmo tempo em que é transformado, ilustrando a dinâmica da relação sujeito-objeto no contexto dialético. Enquanto no segundo trecho, destaca como o sujeito, através de sua consciência e ação transformadora, impacta e modifica sua realidade, consolidando a dialética entre sujeito e objeto. Além disso, os demais trabalhos também apontam trechos que elucidam esta contestação:

Portanto, concebemos o ser humano como natureza humana que se relaciona com a natureza natural a fim de manter a sua existência, ao passo que mediado por seu trabalho transforma a natureza natural em natureza humanizada e, nesse movimento criativo, também é transformado. O processo de humanização da natureza compreende um duplo sentido, pois tanto a natureza humana interior (cognitiva, racional e emocional) é desenvolvida quanto à natureza natural, assim, constituindo um processo de humanização, tanto simbólica quanto material, a partir de uma ação dialética com o meio histórico e natural. (Cabrera, 2021, p.171).

Na compreensão de que a produção do conhecimento parte da relação dialética entre sujeito e objeto, e tem como compromisso o desvelamento da realidade, fui vivenciando práticas possibilitadas pela apreensão de nexos causais produtores de saberes que a cada momento me fazia ser diferente de antes (Leivas, 2021, p. 19).

Partindo dessa premissa, foi muito importante compreender a investigação que estávamos nos propondo a fazer como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão desta realidade, pois este conhecimento é que certamente nos auxiliou na interpretação da realidade vivida pela escola estudada. [...] Nestes registros, como um diário de campo, foram recolhidas informações de interesse que possibilitassem dar resposta às perguntas e hipóteses que já havíamos levantado, bem como orientar na melhoria das práticas que aperfeiçoasse o processo e pudesse ajudar a resolver os problemas socioeducacionais da escola e de seus estudantes. (Vargas, 2022, p.21).

Esses trechos destacam a interação ativa e transformadora entre sujeito e objeto, alinhando-se à perspectiva crítico-dialética mencionada. Os demais pressupostos gnosiológicos serão apresentados individualmente, com o objetivo de torná-los mais claros e evidentes.

Os pressupostos gnosiológicos presentes na tese de Pedruzzi (P1/2019), apresentam uma base teórica profundamente ancorada em reflexões marxistas e críticas. Esses pressupostos destacam-se pela maneira como articulam a construção do conhecimento em relação à realidade concreta, ao contexto histórico e às relações de poder.

Na tese, o concreto é entendido como a materialidade das condições históricas e sociais, enquanto o abstrato representa as formulações teóricas elaboradas para compreender e transformar essa realidade. Com base em Marx, a autora adota uma análise dialética que percorre um movimento do concreto ao abstrato e retorna ao concreto, visando desvelar as contradições da EAC em seu contexto. Essa perspectiva possibilita à investigação articular a análise das estruturas macroeconômicas com as experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos.

A autora utiliza dois critérios centrais: a dúvida filosófica e o alargamento dos horizontes temporais. A dúvida filosófica é apresentada como um elemento essencial para questionar verdades estabelecidas, promovendo novas formas de pensar e agir. Já o alargamento dos horizontes temporais busca ampliar a análise para além dos acontecimentos imediatos, investigando processos históricos mais amplos e identificando as origens profundas das contradições sociais e ambientais. Esses critérios revelam um compromisso com a produção de um conhecimento que não apenas intérprete a realidade, mas contribua para sua transformação.

Sendo assim, a perspectiva gnosiológica da tese é intrinsecamente crítica, voltada para a superação das estruturas de dominação capitalista e para a construção de um lócus teórico oriundo da classe trabalhadora. Essa posição manifesta-se no compromisso com uma EA que

não apenas reconheça, mas atue sobre as ausências e silenciamentos de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, negros e indígenas. Portanto, os pressupostos gnosiológicos dialogam com uma epistemologia que reconhece a ciência como parte de um processo dialético de construção e transformação social.

Já no trabalho desenvolvido por Podewils (P2/2019), os pressupostos gnosiológicos estão fundamentados em uma abordagem que combina ontologia materialista e a produção de conhecimento, destacando a relação entre sujeito e objeto no âmbito da pesquisa científica. Sob a ótica lukacsiana, o conhecimento é visto como o resultado de reflexos da realidade que são transformados pela práxis humana no contexto social. Esses reflexos, longe de serem meras reproduções da realidade objetiva, são compreendidos como processos dinâmicos, historicamente situados e influenciados pelas demandas e finalidades da sociedade.

A relação entre sujeito e objeto é apresentada como uma interação mútua, na qual o ser humano altera a realidade a partir de sua inserção histórica. Nesse sentido, o conhecimento é retratado como algo em constante reconstrução, moldado pelas necessidades do cotidiano e pela dinâmica de reprodução social. Assim, os critérios para construir o objeto de estudo estão intimamente conectados a essa perspectiva histórica e materialista.

A EA, nesse contexto, é concebida como um fenômeno social e epistemológico, e os conhecimentos que dela derivam são orientados para fomentar alternativas práticas e éticas que respondam às crises ambientais, políticas e econômicas atuais. O tratamento do real, do abstrato e do concreto é conduzido com enfoque histórico e dialético, evitando categorias fixas e priorizando a análise das determinações sociais e históricas.

Adicionalmente, a metodologia empregada no trabalho, a leitura imanente, busca compreender os textos em sua totalidade sem recorrer a categorias pré-definidas ou julgamentos prévios. Essa abordagem se propõe a interpretar os textos de forma fiel, permitindo que os significados expressos pelos autores sejam analisados em sua profundidade original. Essa escolha metodológica reforça o compromisso do estudo com a construção de uma epistemologia crítica, voltada para uma compreensão concreta da realidade e para a promoção de mudanças sociais a partir da EA.

Por fim, o trabalho defende que o conhecimento gerado pela EA deve estar ancorado nas necessidades da vida cotidiana, contribuindo para transformações que ultrapassem a mera reprodução das estruturas sociais existentes. Assim, propõe-se a fomentar práticas que sejam capazes de promover a superação de modelos que perpetuam desigualdades e crises sociais.

Enquanto o estudo conduzido por Cabrera (P1/2021) apoia-se em fundamentos teóricos vinculados à epistemologia histórico-social e à dialética materialista, tendo como foco a

compreensão das relações entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Essa perspectiva teórica concebe o conhecimento como um processo mediado, dinâmico e relacional, ancorado nas contribuições de Lev Vygotsky e na análise das contradições sociais e educacionais sob a perspectiva marxista.

Na relação entre sujeito e objeto, professores e estudantes desempenham papéis ativos e interdependentes, sendo o conhecimento construído coletivamente em um processo dialógico e historicamente situado. Nesse contexto, o sujeito não apenas reflete a realidade, mas também a transforma por meio de práticas pedagógicas que integram experiências e saberes. O objeto de conhecimento, como o processo de alfabetização associado à EA, não é concebido como algo estático ou previamente definido, uma vez que ele se configura como uma construção dinâmica, profundamente influenciada pelas condições materiais, sociais e culturais do ambiente educacional.

Um elemento central na pesquisa é a visão da EA como totalidade, que propõe uma abordagem integrada de aspectos sociais, históricos, culturais e naturais. Esse entendimento destaca a necessidade de considerar a EA não como uma prática isolada, mas como parte de um projeto amplo, que favorece a reflexão crítica e ações relacionadas às conexões entre o ser humano e o meio ambiente. Essa ideia de totalidade é fundamental para avaliar as práticas educativas e seu papel no desenvolvimento humano e social.

Os pressupostos do trabalho também ressaltam a criticidade e a transformação social como metas prioritárias. A EA é apresentada como uma ferramenta essencial para resistência e mudança, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade sustentável. No contexto da pandemia de COVID-19, esse enfoque ganha ainda mais relevância, sendo o impacto do período pandêmico nas condições educacionais e sociais um tema central de análise. A pesquisa busca compreender como esses desafios influenciaram o processo de alfabetização e o papel transformador da EA.

A tese enfatiza que a pandemia intensificou os desafios nessa interação, exacerbando desigualdades estruturais e dificultando a articulação entre sujeitos e objetos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, mesmo sob essas condições adversas, a EA manteve seu potencial como mediadora crítica, promovendo uma leitura reflexiva da realidade. Ainda assim, as limitações impostas pelo contexto pandêmico restringiram sua capacidade de exercer plenamente seu papel norteador no processo de alfabetização, evidenciando a importância de reforçar práticas educativas que valorizem a relação dialética entre sujeito e objeto.

Dessa forma, o estudo articula suas bases teóricas e o contexto atual para propor uma abordagem educativa que visa à emancipação, à formação integral dos estudantes e à transformação das relações sociais e ambientais.

A pesquisa realizada por Leivas (P2/2021) baseia-se nos fundamentos gnosiológicos do MHD, que norteiam tanto a construção do conhecimento quanto a análise do objeto de estudo. Nesse contexto, a pesquisa entende o fenômeno investigado como uma realidade concreta e dinâmica, atravessada por contradições que devem ser analisadas de maneira integrada, de forma a revelar sua essência e apontar possibilidades de superação. Assim, considera-se que a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento, é mediada pelas práticas sociais e pelas condições materiais, destacando a importância da interação entre teoria e prática.

A abordagem dialética prioriza a compreensão da totalidade como uma unidade composta por múltiplas contradições que influenciam o desenvolvimento humano. Essas contradições, evidentes nas políticas públicas e nas práticas educacionais, são exploradas para identificar desafios e limitações no contexto estudado, com especial atenção à transversalidade do currículo da Educação Infantil. Ao mesmo tempo, o trabalho busca apontar caminhos que transcendam uma perspectiva meramente instrumental, contribuindo para reflexões mais profundas e transformadoras sobre a educação.

Um dos pilares do estudo é a defesa de uma educação crítica e emancipatória, que promova o desenvolvimento humano de forma integral e omnilateral, preparando os sujeitos para atuar como protagonistas conscientes na sociedade. Essa perspectiva é aprofundada por meio de uma análise histórico-crítica das políticas educacionais brasileiras, evidenciando as tensões e limitações de uma estrutura educacional frequentemente subordinada aos interesses do capital. Tal análise torna-se ainda mais relevante no contexto de implementação da BNCC e sua aplicação no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino (DOCTRG).

Em síntese, a pesquisa adota uma perspectiva histórico-crítica para posicionar a EA como um elemento central na formação humana e no enfrentamento dos desafios sociais. Ao propor alternativas ao modelo educacional vigente, a dissertação busca contribuir para uma educação que forme sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar suas realidades e o mundo ao seu redor.

Na dissertação de Vargas (P1/2022), por fim, os pressupostos estão fundamentados nos princípios do MHD, que entendem os fenômenos sociais e materiais como processos em constante mudança. Essa abordagem considera a realidade como algo dinâmico e repleto de contradições, cuja análise permite identificar possibilidades de superação. Nesse sentido, a

educação é concebida como uma ferramenta essencial para promover transformações sociais e culturais, especialmente no enfrentamento dos desafios ligados à educação de pessoas surdas.

A pesquisa também valoriza a construção coletiva do conhecimento, destacando o diálogo entre professores e estudantes como um meio para reconhecer contradições e propor práticas pedagógicas transformadoras. Esse diálogo é inspirado nas ideias de Paulo Freire, que privilegiam a troca de saberes e a formação de uma consciência crítica, capaz de questionar a realidade e buscar mudanças significativas.

Ademais, a educação é compreendida como um fenômeno que reflete e impacta o contexto político e social em que se insere, visto que a pesquisa defende a necessidade de superar as limitações impostas pelo modelo capitalista, que frequentemente restringe o acesso a uma formação ampla e crítica. Sendo assim, o estudo busca criar condições para que a educação de estudantes surdos promova sua autonomia e emancipação, permitindo uma leitura mais abrangente e transformadora do mundo.

Esses fundamentos orientam a análise das práticas pedagógicas abordadas, servindo de base para o desenvolvimento de propostas que favoreçam uma educação inclusiva, crítica e voltada à transformação social, alinhada à perspectiva dialética de compreender e intervir na realidade.

Neste contexto, as pesquisas analisadas utilizam as categorias de práxis e consciência para abordar a Educação de maneira crítica, transformadora e historicamente situada. A práxis, conforme supracitada e conceituada por Marx e Engels (1998) e aprofundada por Lukács (2012), refere-se à unidade dialética entre teoria e prática, um movimento dinâmico que permite a transformação da realidade concreta. Nesse sentido, os autores investigados vinculam teoria e prática em movimentos que desvelam contradições e possibilitam intervenções concretas na realidade. Como argumenta Gramsci (2000), a práxis valida-se na interação entre ação e reflexão crítica, uma abordagem que os estudos aplicam ao propor uma EA voltada à transformação social.

Por meio da consciência, as pesquisas buscam formar sujeitos críticos, alinhando-se à noção de consciência crítica descrita por Paulo Freire (1987), onde ele defende que a conscientização é o processo pelo qual os indivíduos identificam contradições sociais e, por meio do diálogo e da ação, lutam por sua superação. Esse processo também é fundamentado pela visão de Vygotsky (1991), que destaca a mediação social e cultural como elementos essenciais na formação da consciência humana, capacitando os sujeitos a interpretar e transformar a realidade. Assim, as pesquisas analisadas propõem uma EA que transcenda

modelos conservadores, atuando diretamente na superação das estruturas de dominação capitalista e promovendo a emancipação social.

Essas contribuições dialogam profundamente com os fundamentos do MHD, que enfatizam a práxis e a consciência como categorias centrais para a transformação das relações sociais e das condições materiais de existência. Diante disto, a EA é posicionada como um campo privilegiado para práticas e reflexões transformadoras, que integram teoria, prática e crítica histórica, promovendo mudanças nas relações sociais, educacionais e ambientais.

5.3.2 Pressupostos Ontológicos

No que tange aos pressupostos ontológicos, é possível identificar a concepção de espaço e tempo nas produções científicas analisadas, com o objetivo de avaliar o alcance do conhecimento científico desenvolvido (Moreira, 2020).

Nesse sentido, constatou-se que, entre as cinco pesquisas científicas analisadas, 60% vinculam sua concepção de espaço e tempo à região do Rio Grande do Sul. Esse resultado corrobora os estudos de Gamboa et al. (2017), que analisaram 70 produções científicas realizadas na região Nordeste do Brasil entre 1982 e 2004, e identificaram que mais de 60% dessas pesquisas buscavam abordar problemáticas relacionadas aos próprios estados. Entretanto, também é válido ressaltar que os resultados obtidos a partir dos estudos avaliados não se restringem apenas a essa região, uma vez que a problemática identificada, de forma geral, encaixa-se em diversas regiões brasileiras.

Em seguida, os pressupostos ontológicos, em produções crítico-dialéticas, visam à identificação do homem como um ser histórico e social, moldado durante sua existência por suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, tornando-se capaz de transformar sua realidade, de forma ativa (Barbosa, 2023). Sendo assim, nos trechos a seguir, é possível realizar esta identificação do homem como agente transformador:

Logo, partindo das palavras esperançosas de Freire ao anunciar a oportunidade diária de nos constituirmos pela experiência com e no mundo, que apostamos na viabilidade de uma transformação da sociabilidade humana, das condições históricas, econômicas e políticas da contemporaneidade. (Cabrera, 2021, p.15).

Compreendendo a função social do professor e da escola que deve ser de possibilitar a formação do homem omnilateral, no vir a ser, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive. Também na certeza de que o desenvolvimento humano não se dá somente no sentido genético e biológico, mas também pelo trabalho, pela cultura, pelas relações sociais e são essas relações que permitem a compreensão do mundo. (Leivas, 2021, p.18).

Apoiados, então, na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, que o homem ao transformar a realidade também se transforma, passamos a considerar que para transformar esses estudantes surdos será preciso trabalhar na transformação de seus professores, que no cotidiano da escola se encontram nas salas de aula e que de todas as formas possibilitam a produção de conhecimento também nas Ciências (Vargas, 2022, p.36).

Os trechos ilustram o papel transformador do homem em sua realidade, onde, mesmo condicionado por estruturas sociais, econômicas e políticas, é capaz de superar adversidades e promover mudanças por meio de processos educativos que orientam essa transformação.

Por fim, os pressupostos ontológicos identificam a concepção de educação e educação ambiental nas pesquisas analisadas, na perspectiva crítico-dialética, onde as mesmas são fundamentadas em princípios que integram as esferas sociais, históricas e políticas, a fim de promover uma transformação considerada emancipadora. Neste cenário, autores como Karl Marx abordam a educação como um ato direcionado à conscientização dos indivíduos sobre suas condições sociais e ambientais, a fim de superar estruturas de dominação e exploração (Layrargues, 2014; Lima, 2009).

Já a educação ambiental crítica, no enfoque dialético, ultrapassa o tratamento isolado dos problemas ambientais, visto que ela procura analisar e transformar as relações sociais que originam essas questões, enfrentando a alienação promovida pelo capitalismo, que separa a sociedade da natureza. Portanto, a proposta é reorganizar essas relações por meio da práxis educativa, uma articulação entre teoria e prática que possibilita ações conscientes e transformadoras (Lima, 2009; Loureiro, 2013). Conforme os excertos a seguir:

Compreendemos, portanto, que transformar radicalmente esse contexto é pauta primordial da Educação Ambiental, pois requer resgatar a emancipação do ser humano como sujeito histórico, na superação da alienação, na restauração da capacidade dele para se relacionar inteiramente com seus semelhantes e com a natureza (FROMM, 1983). Nesse sentido, consideramos essa concepção de natureza como uma das possibilidades de trabalho no campo da Educação Ambiental, tendo em vista o ideal intencional de propor alternativas que possam vir a desenvolver uma visão ambiental revolucionária de suma importância para nós hoje: a que associa a transformação social com as transformações das relações humanas entre si e com a natureza natural (Cabrera, 2021, p.54).

A Educação Ambiental, na sua totalidade, apresenta-se como a possibilidade de transformar a estrutura atual da educação – virada aos interesses do capital – para uma educação humana, libertadora que resgate o homem como ser social, capaz de dar sentido a essa Natureza exterior e transformá-la, criando cultura e se humanizando (Vargas, 2022, p.51).

No primeiro trecho, reflete-se sobre a essência da Educação Ambiental Crítica (EAC) sob o enfoque dialético, que aborda a superação da alienação promovida pelo capitalismo e a transformação das relações sociais. Já no segundo trecho, destaca-se a educação ambiental

como um instrumento para promover mudanças, resgatando o papel do homem como um ser social e transformador de sua realidade. Outro trecho que também evidencia essa perspectiva dialética, destacando a abordagem crítica e ontológica e articulando teoria e prática, pode ser conferido abaixo:

A Educação Ambiental desenvolve-se pelo tripé Reprodução Social – Educação Ambiental – Vida cotidiana; o que equivale afirmar que a Educação Ambiental, pela sua própria ontologia, exige uma produção de conhecimento entremeada por todos os tipos de espelhamentos, como forma de reconectar-se à vida cotidiana e, como consequência, melhor orientar alternativas nos pores socioteleológicos. [...] Para que a Educação Ambiental desenvolva conhecimentos que orientem a práxis humana de forma fecunda, é necessário que se realize a partir do lugar socio-histórico dos indivíduos e retorne a eles, com conteúdo e forma para colaborar na resolução/superação dos problemas que atravessam a vida cotidiana de qualquer coletividade (Podewils, 2019, p.8).

Portanto, diante da análise dos pressupostos ontológicos das produções científicas selecionadas para esta pesquisa, foi possível inferir que os resultados obtidos evidenciam a práxis e a consciência como categorias centrais para compreensão do papel transformador do homem na perspectiva do MHD, uma vez que como supracitado, a práxis emerge como a força motriz que conecta teoria e ação, enquanto a consciência crítica atua como catalisador, possibilitando a transformação individual e coletiva, superando obstáculos como alienação, dominação e problemas sociais (Marx, 2010). Assim, conforme discutido, a educação ambiental crítica, fundamenta-se seus princípios, na corrida pela busca emancipatória, do ser humano e suas relações sociais e naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada neste estudo, foi possível observar que, as pesquisas analisadas no PPGEA da FURG, no período de 2019 a 2022, foram orientadas por abordagens teórico-críticas fundamentadas no MHD. Retomando a questão inicial que orientou esta pesquisa: “Quais abordagens teórico-críticas e metodológicas, baseadas no materialismo histórico-dialético, orientaram as pesquisas (teses e dissertações) do PPGEA – FURG, entre os anos de 2019 a 2022?”. Nota-se que, é adotado uma epistemologia crítica, voltada para desvelar as contradições do sistema capitalista, a fim de propor a transformação da realidade social. Além disso, as metodologias empregadas priorizaram categorias como práxis, totalidade, contradição e mediação, essenciais para uma compreensão ampla e aprofundada das relações entre educação, sociedade e meio ambiente.

Ademais, as análises realizadas revelaram o compromisso das pesquisas com a interpretação histórica e social das determinações que configuram a EA no Brasil, especialmente no contexto da EB. É possível identificar, uma preocupação em articular as dimensões técnico-instrumentais, teóricas e epistemológicas, destacando a interface entre as políticas públicas educacionais e as práticas docentes, visto que, essas produções também abordaram os impactos de normativas como a BNCC e as dificuldades impostas pelo cenário político do período analisado, marcado por retrocessos em políticas ambientais e educacionais.

Neste contexto, as pesquisas evidenciaram um alinhamento com a EAC, interdisciplinar e transformadora, promovendo reflexões sobre a formação docente e as práticas educativas voltadas para uma sociedade mais crítica e sustentável. Assim, as abordagens teórico-metodológicas baseadas no MHD desempenharam um papel central na construção de uma produção científica que combina análise crítica, compromisso social e ação transformadora.

O estudo enfrentou alguns desafios que impactaram sua execução, principalmente relacionados à organização e ao acesso às informações no banco de dados do PPGEA. Embora o programa disponha de registros das produções acadêmicas, a ausência de uma categorização mais detalhada por linhas de pesquisa evidencia a necessidade de aprimoramentos na organização e acessibilidade dessas informações. Uma estrutura que permitisse a busca específica por linha de pesquisa facilitaria a identificação dos trabalhos, tornando o processo mais ágil e eficiente. Além disso, a ampliação da visibilidade das produções do programa, por meio de um sistema mais estruturado de divulgação e indexação, poderia fortalecer sua identidade enquanto programa de pós-graduação, facilitando o acesso de pesquisadores e interessados. A delimitação do período e das produções analisadas resultou das escolhas metodológicas adotadas na pesquisa, considerando as condições e o tempo disponível para a

realização do estudo. Reconhece-se que há outras produções no programa, porém, o recorte estabelecido focou em um conjunto específico de trabalhos. Para investigações futuras, a ampliação do período analisado e um mapeamento mais abrangente das produções poderiam proporcionar uma visão mais ampla e permitir generalizações mais consistentes sobre a temática.

Nesse contexto, a matriz paradigmática de Gamboa (2012) demonstrou ser uma ferramenta eficiente para a análise epistemológica, possibilitando uma compreensão integrada dos níveis técnico, teórico, metodológico e epistemológico das produções analisadas. Tornando-se uma ferramenta importante para compreender as categorias e pressupostos subjacentes às pesquisas, promovendo uma reflexão crítica sobre a construção do conhecimento no campo da EA.

As produções analisadas destacaram-se, ainda, pela capacidade da articulação entre teoria e prática, evidenciando o potencial da EAC em promover mudanças sociais e ambientais. O alinhamento das produções com as necessidades da educação básica reforçou o compromisso com a formação de educadores(as) conscientes e reflexivos, capazes de implementar práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais sustentável.

Outro aspecto relevante foi a diversidade temática das produções acadêmicas em um contexto político adverso, marcado por retrocessos nas políticas públicas ambientais e educacionais. Mesmo assim, as pesquisas mantiveram-se críticas ao sistema capitalista e buscaram maneiras de enfrentar os desafios impostos, destacando o papel transformador da ciência e da EA em tempos de crise, retrocesso e silenciamento.

Com base nas análises realizadas, o estudo propôs direções futuras que podem ampliar o impacto e superar as limitações encontradas. Primeiramente, sugere-se a ampliação do período de análise para incluir fases anteriores e posteriores, proporcionando uma visão mais ampla e dinâmica das mudanças em suas abordagens ao longo do tempo. Além disso, recomenda-se, também, que o PPGEA invista na melhoria do seu banco de dados, estruturando as produções por linhas de pesquisa, temas e outras categorias relevantes, facilitando o acesso e dando maior visibilidade às produções acadêmicas.

Além disso, é essencial fortalecer o diálogo entre a pesquisa acadêmica e as práticas da educação básica, e investigar o impacto das pesquisas para com as políticas públicas e na prática pedagógica, criando assim uma conexão mais eficaz entre a produção científica e as demandas escolares.

Portanto, é fundamental expandir as análises epistemológicas para outros programas de pós-graduação e áreas do conhecimento, consolidando a importância da EAC como um campo

interdisciplinar e transformador. Ao promover uma articulação cada vez mais estreita entre teoria, prática e transformação social, esses direcionamentos reforçam o compromisso com a construção de uma ciência engajada e orientada para o fortalecimento de uma sociedade crítica.

O referencial teórico adotado no estudo revela-se relevante e abrangente, pois proporciona uma base sólida para entender as interconexões entre a EA e o MHD, além de refletir o compromisso em analisar a produção científica de maneira crítica, levando em conta suas dimensões epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas. Essa abordagem é fundamental para revelar as contradições e potencialidades do campo da EA, tanto no contexto acadêmico quanto social.

A conexão entre o MHD e a EA se dá, sobretudo, pela capacidade desse referencial de articular teoria e prática de forma dialética, enfatizando que a produção do conhecimento científico é simultaneamente um processo de transformação da realidade e de reflexão sobre ela. O MHD, ao adotar as categorias supracitadas, fornece as ferramentas necessárias para compreender a EA como um campo que ultrapassa abordagens naturalistas e conservacionistas, situando-a como um instrumento crítico e transformador. Além disso, essa abordagem permite que a EA seja entendida não apenas como uma prática pedagógica, mas também como uma dimensão intrinsecamente política e histórica, voltada para a emancipação social e ambiental.

Sendo assim, a mediação realizada entre a EA e o MHD no estudo está centrada no reconhecimento de que as práticas educativas são indissociáveis das condições materiais e históricas que as configuram. Nesse sentido, a EA, é abordada como um espaço de luta contra as contradições do sistema capitalista, denunciando práticas que degradam o meio ambiente e exploram as relações sociais. Afinal, por meio do MHD, a EA ganha um caráter crítico, ao buscar não apenas compreender as relações entre ser humano, sociedade e natureza, mas também propor caminhos para sua transformação.

O referencial teórico também dialoga com a necessidade de articular a produção científica à realidade concreta, especialmente no âmbito da educação básica. Nesse cenário, o MHD oferece subsídios para analisar como as políticas públicas, as práticas pedagógicas e as pesquisas acadêmicas interagem com as contradições sociais e ambientais. Diante disto, a EA é compreendida como um campo interdisciplinar, capaz de integrar conhecimentos científicos, históricos, sociais e culturais, enquanto o MHD fornece a perspectiva analítica necessária para compreender as dinâmicas e conflitos que atravessam essas relações.

Entre as categorias do método que emergiram da pesquisa, como **consciência** e **práxis**, discutidas nesta produção, surgiu outra categoria que se revelou essencial para solidificar a construção deste estudo: a **categoria trabalho**. Identificamos que ela poderia enriquecer as

discussões, uma vez que compreendemos o trabalho, na perspectiva de Marx e Engels, como um elemento central para a constituição da realidade social e histórica. Para Marx e Engels, o trabalho é uma atividade essencialmente humana. Apenas homens e mulheres, vivendo em sociedade, são capazes de produzir trabalho, o que o torna indispensável para a organização e o desenvolvimento da vida social.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. (Marx, 1996 p. 297-298)

A relação da categoria **trabalho** com esta pesquisa está nas questões ligadas à materialização das produções, que são fruto da ideação de seus autores. Essa relação assegura o exercício da dialética entre teoria e prática, fundamental para a compreensão e construção do objeto de estudo. Esta questão é apresentada de acordo com a perspectiva de Lukács (2013, p. 24), ressaltando sua relevância no contexto

Somente no trabalho e por meio dele aquilo que era a princípio apenas percebido se torna conhecido, na medida em que suas propriedades veladas e que não estão operando imediatamente (o nexa interno de sua cooperação, que constitui a própria objetividade concreta de tal objeto, que dá a base objetiva para seu conceito) se manifestam e são elevadas à consciência [...]. Por isso, o trabalho é a base da relação sujeito-objeto no sentido filosófico concretamente desenvolvido.

Portanto, a relevância do referencial teórico também reside em sua capacidade de propor um modelo de produção do conhecimento capaz de articular o desenvolvimento de teorias com a prática educativa, essencial para o fortalecimento da EA como um campo crítico e transformador, alinhado aos objetivos de uma educação que não apenas forme cidadãos conscientes, mas que também atue como um agente de mudança social e ambiental. Dessa forma, o estudo demonstra que o MHD e a EA, juntos, constituem uma base teórica e prática robusta para enfrentar os desafios contemporâneos da sustentabilidade e da justiça social.

Perante o exposto, o método do MHD aplicado neste estudo apresenta, de forma clara e incisiva, um projeto de sociedade com uma perspectiva crítica voltada para a transformação social. Assim, ao adotar esse referencial metodológico, a pesquisa não se limita à análise das contradições entre teoria e prática nas produções acadêmicas sobre EA, mas também propõe uma visão de mundo que articula as realidades social, econômica e ambiental de maneira crítica e transformadora.

Ao aplicar o MHD à EA, o estudo propõe que a EA deve ser vista como um campo de resistência e mudança, capaz de questionar e transformar as relações entre sociedade, natureza e conhecimento. Deste modo, a perspectiva crítica do MHD exige uma educação que ultrapasse a simples conscientização ambiental ou a preservação passiva da natureza. Enquanto, a EA deve ser entendida como um meio para construir uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e os impactos ambientais do sistema capitalista, permitindo que educadores e estudantes compreendam sua posição nessas estruturas e busquem ativamente sua transformação.

O projeto de sociedade defendido pelo MHD é, assim, um projeto de emancipação social, que propõe uma educação capaz de compreender as contradições entre o ser humano e a natureza, bem como entre as classes sociais, onde, esse tipo de educação visa capacitar os indivíduos a se engajarem ativamente na luta por uma sociedade sustentável. Dentro dessa perspectiva, a EA deixa de ser uma simples transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente e se transforma em uma prática pedagógica crítica e transformadora, que visa promover mudanças estruturais nas relações sociais e ambientais.

Por fim, o MHD propõe um projeto de sociedade crítico, onde, através da EA, ele defende uma educação que vai além da formação de indivíduos passivos e adaptados ao *status quo*, preparando-os para a luta contra as injustiças sociais e ambientais. Essa prática pedagógica visa impactar diretamente a construção de um futuro mais equitativo e sustentável, com foco na transformação concreta das condições de vida, considerando tanto as dimensões sociais quanto as ambientais das questões enfrentadas.

Desta forma, este estudo não apenas destaca a importância da EAC, mas também desempenha um papel fundamental na construção de um futuro em que a ciência e a educação caminhem juntas, promovendo a transformação real das condições sociais e ambientais.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGUDO, M.M. Educação Ambiental Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: aproximações iniciais para a educação escolar. In: **X Anais do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, 2019, Aracaju: UFS, 2019, p. 1-10. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0142-1-B-01.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ALTHUSSER, L. **Para uma leitura do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

ANDRADE, M.C.P.; PICCININI, C.L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. **Anais do IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

ARAÚJO, C. F. **As perspectivas da educação ambiental no Brasil a partir das teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande - RS, 247p, 2016.

BLAKE, J. **Ecological Politics: The Political Economy of Environmental Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 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.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Câmara dos Deputados. Edições Câmara. Brasília. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.795/99, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, Diário Oficial da União. p. 1-4, abr. 1999.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF, Diário Oficial da União, p. 1-7, jun. 2012.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CABRERA, D. S. **Que possibilidade suladora da alfabetização tem a Educação Ambiental sob os efeitos da pandemia?** 2021. 299 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2021. Disponível em: <<https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/61-publicacoes-de-2021/1548-13121tese-darlene-silveira-cabrera>>

CARRAMILLO-GOING, L. C.; CORTELLA, M. S. Educação ambiental e o compromisso profissional com a sociedade na visão de Paulo Freire. **e-Mosaicos**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 112–125, 2017. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão. Florianópolis, v. 7, n. 10, p. 43-56, 2010.

CANCIAN, R. Práxis - Marx e Gramsci: natureza e luta de classes. **Pedagogia & Comunicação**, 2008, p. 3.

CAVALARI, R. M. F; TREIN, E. S. Pesquisa em Educação Ambiental e Questões Epistemológicas: desafios e perspectivas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 15, n. 1, p. 63-84, 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

DA ASSUNÇÃO RODRIGUES, I. L.; SACARDO, M. S. Pressupostos epistemológicos da pesquisa em educação da UFMT: análise das produções científicas, interesses e necessidades. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 42, p. 260-273, 2021.

DEMO, P. **Educação Ambiental: Conceitos e Práticas**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DOMINGOS, P; SILVA, S. N. O que foi discutido e pesquisado no Grupo de Discussão e Pesquisa em Educação Ambiental e contexto escolar (GDP) do EPEA-2019? **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, vol.15, n.1, p. 126-142, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15129>

ESCOBAR, A. **Territórios de Diferença: A Construção de uma Ecologia de Saberes**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FLORIANI, D. Educação ambiental e epistemologia: conhecimento e prática de fronteira ou uma disciplina a mais? **Pesquisa em Educação Ambiental**, 4(2), 191-202, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 6. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 71-90.

FURG. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**. Rio Grande, 2020. 34p. Disponível em:<https://ppgea.furg.br/images/PPP_PPGEA.pdf>

FURG. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**. Rio Grande, 2021. 23p. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/images/REGIMENTO_PPGEA_atualizado_2023.pdf>

FURG. **Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**. Rio Grande/RS. s/d. Disponível em < <https://ppgea.furg.br/pesquisa/191-linhas-de-pesquisa-2> > / <<https://ppgea.furg.br/>>

FURG. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**. Rio Grande, 2020. 34p. Disponível em:<https://ppgea.furg.br/images/PPP_PPGEA.pdf>

FURTADO, N. S.; BERANGER, Juan Alberto. **A educação ambiental nas escolas: realidade, perspectiva, desafios e dificuldades**. In: Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 337 p.v.2

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Práxis. 1998. 155p

GAMBOA, S. Práticas de pesquisa em educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos, **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n. 1., p. 9-32, 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012. 212p.

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013. 159 p.

GAMBOA, S. S. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magisterio, 1998.

GAMBOA, S. S. Matriz paradigmática: reflexiones sobre los procesos de validación científica. **Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia**, v. 14, n. 2, p. 123-141, 2008.

GARCIA, F. M. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, PR: UFPR, 2009

GARCIA, F. M. **Fundamentos para pensar teoria e prática pedagógica: uma interlocução com categorias do materialismo histórico-dialético**. In: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (Org.). **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho**. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 107-122.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PoEd**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GOMES, J.C. **O sujeito e a história: uma leitura da dialética marxista**. São Paulo: Editora X, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Parte da obra disponível em inglês: Prison Notebooks. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/gramsci/>. Acesso em: 13 nov. 2024.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental e a Gestão para a Sustentabilidade. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle - A Contribuição a Educação Ambiental à Esperança de Pandora. 2 ed. São Carlos: RiMa Editora, 2003, p. 183-195

HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

KAHN, R. **Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement**. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

KRASILCHIK, M. Educação Ambiental. **Ciência e Ambiente**, São Paulo, n. 8, jan./jun. 1994.

KRUG, L. C.; KITZMANN, D. I. S. De onde vieram e onde estão os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA-FURG. **Ambiente & Educação**. v. 25. n. 2. 2020a. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/ambeduc.v25i2.11491>>

HAMMES, L. J.; ROCHA, N. D. A epistemologia na educação ambiental. In: IX Diálogos em Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização, 2015, Igrejinha, RS. **Anais de Paulo Freire: IX Diálogos em Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização**. Taquara, RS: FACCAT, 2015. v. 1. p. 1-7.

KRUG, L. C.; KITZMANN, D. I. S. O que fazem os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA-FURG. **Ambiente & Educação**. v. 25. n. 3. 2020b. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/ambeduc.v25i3.11499>>

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. IN: **Anais do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto - SP. 1-15, 2011. Disponível em:

<https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%AAs_da_EA.pdf>

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**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, 388-411, 2012.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677/1526>

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexibilidade, poder**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEHER, Roberto. Educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: desafios dos movimentos e das lutas sociais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. e LAMOSA, Rodrigo. (orgs.). Educação ambiental no contexto escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quartet; CNPq, 2015.

LEIVAS, K. S. Á. **A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino**. 2021. 113 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/handle/123456789/11404>>

LOUREIRO, C. F. B. Teoria crítica e educação ambiental crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, 2004. Disponível: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro_ieab.pdf

_____, C. F. B. Proposta pedagógica. In: **Educação Ambiental no Brasil**. (salto para o futuro), Ano XVIII boletim 01, 2008. (03 – 12 p.). Disponível em: <https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/educacao/livros/EDUCACAO%20AMBIENTAL%20NO%20BRASIL.pdf>

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

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 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 fevereiro de 2023.

LIMA, G. da C. **Questão ambiental e educação: contribuições para o debate**. Ambiente & sociedade, p. 135-153, 1999.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LUCÁKS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em:

<<https://beneweb.com.br/resources/Para%20uma%20ontologia%20do%20ser%20social%20-%20vol.%20II.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2024

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse** – manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Maria Duayer e Nélio Shneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, c1996. 2 v. (Os economistas). ISBN 85-351-0831-9. Disponível em: <
https://www.academia.edu/9408031/KARL_MARX_O_CAPITAL_CR%C3%8DTICA_DA_ECONOMIA_POL%C3%8DTICA_VOLUME_I_LIVRO_PRIMEIRO_O_PROCESSO_DE_PRODU%C3%87%C3%83O_DO_CAPITAL> Acesso em: 25 nov. 2024

MARX, K. **Theses on Feuerbach. In: The German Ideology**. Moscow: Progress Publishers, 1976.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume 1. Moscovo: Editora Progress, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1998. Disponível em: <https://marxists.org>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em:
<https://marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/index.htm>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MOREIRA, L. R.; DOS SANTOS, L F; DE CASTRO PEREIRA, P. Análise epistemológica da produção do conhecimento em Educação Física da Universidade do Estado do Pará em Altamira/PA. **Filosofia e Educação**, v. 12, n. 3, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

MOLON, S. I. Formação em educação ambiental: um olhar sobre O PPGEA/FURG. REMEA - **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], 2013. DOI: 10.14295/remea.v0i0.3389. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3389>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PEDRUZZI, A. N. **Sobre presenças e ausências na educação ambiental crítica**. 2019. 132 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2019. Disponível em: <
<https://ppgea.furg.br/es/55-dissertacoes-e-teses/publicacoes-de-2019/1510-12241tese-alana-das-neves-pedruzzi>>

PENELUC, M. D. C.; PINHEIRO, B. C. S.; MORADILLO, E. F. d. Possíveis confluências filosóficas e pedagógicas entre a Educação Ambiental Crítica e a pedagogia histórico-crítica. *Ciência & Educação* (Bauru), 24, p. 157-173. 2018.

PINTO, A. S. M. P.; GOMES, D. P; MEDEIROS, R M N de. Resenha da obra "**Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**" de Silvio Sánchez Gamboa. 2024.

PODEWILS, T. L. **Educação ambiental como complexo orientador da práxis humana: uma análise a partir de György Lukács**. 2019. 129 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2019. Disponível em: <<https://ppgea.furg.br/es/55-dissertacoes-e-teses/publicacoes-de-2019/1508-12236tese-tamires-lopes-podewils>>

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, Educação ambiental: Fragmentos de sua história no Brasil. São Paulo: Cortez, 1996.

ROCHA, N. D., & HAMMES, L. J. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, 10(2), 1-15, 2015.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17- 44.

SILVA, E. J. Os fins da educação em Paulo Freire. *Filosofando: Revista Eletrônica de Filosofia da UESB*. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 85-99, 2015.

SANTOS, J. R. S. **A educação profissional de nível médio e os desafios da formação integrada**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018. 230p.

SILVA, M. R. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. In: GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Prefácio**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012. 212p.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 373-402, ago. 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581>>. Acesso em: 14 fev. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n2p373-402>.

SILVA, S. N. **A BNCC da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: políticas públicas, currículo, competências e Educação Ambiental**. Curitiba: CRV, 2019. 128 p.

SILVA, M. A.; SANTANA, L. C. Programa Nacional Escolas Sustentáveis: a implementação em quatro escolas municipais de João Pessoa. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 333–352, 2018. DOI: 10.14295/rema.v35i1.7513. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rema/article/view/7513>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, A. O. S. et al. Programa Dinheiro Direto na Escola - escolas sustentáveis, em um município do Estado da Bahia: contribuições, desafios e perspectivas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 52, p. 302-324, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/65986/40171>

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S. **Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular**. Parecer elaborado a pedido da Coordenação-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, 2016.

SOUZA, D. C.; SALVI, R. F. Um mapeamento da pesquisa em educação ambiental nas pós-graduações stricto sensu no Brasil (2003-2007). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 26, 2013. DOI: 10.14295/remea.v26i0.3502. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3502>. Acesso em: 16 maio. 2023.

TAVARES, L. J. **Educação ambiental na escola pública: um relato de experiência**. **GRECO, John. Introdução – O que é epistemologia?** In: GRECO, John; SOSA, Ernest (Org.). *Compêndio de Epistemologia*. São Paulo: Loyola, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

TOZONI-REIS, M. F. C.; KAVASAKI, C. S. Questões metodológicas na pesquisa em educação ambiental: necessidades e desafios. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.11, n.2, p.97-104, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p97-104>

VARGAS, C. A. Y. **Formação continuada de professores de uma escola bilíngue: diálogos tramados com a educação ambiental crítica**. 2022. 113 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/handle/123456789/11406>>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAKRZEWSKI, S. B. Cenários da trajetória da educação ambiental. In: ZAKRZEWSKI, S. B. (Orgs). **A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais**. Erechim/RS: Edifapes, 2003. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/cursos/arq_trabalhos_usuario/765.pdf

ANEXO

ANEXO I - Levantamento bibliográfico

Foi realizado um levantamento, a fim de sondar nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produções que discutiam sobre a EA e a pesquisa epistemológica. Como critérios utilizamos os seguintes:

Critério de inclusão:

- I1- Trabalhos defendidos entre os anos de 2010 a 2022 (um recorte de 12 anos);
- I2- Estudo teórico/reflexivo sobre a produção científica em educação ambiental (EA);
- I3- Trabalhos que abordam a pesquisa epistemológica em EA;

- Critérios de exclusão:

- E1 - Trabalhos que sejam empíricos
- E2 - Estudos que não sejam e/ou utilizarem a pesquisa epistemológica;
- E3- Não tratar sobre a EA;
- E4 - Trabalhos que não pertençam a Programas de Educação ou Ensino;
- E5- Trabalhos que não estejam na íntegra e disponibilizados na rede;

A busca foi realizada utilizando os descritores: “EA” AND Epistemologia " AND "Pesquisa ". Optei por utilizar a “busca avançada” durante os anos de 2010 a 2022. Foi encontrado apenas 1 (um) trabalho que tem a EA como campo investigativo e a análise epistemológica de Gamboa, como seu caminhar metodológico e analítico. Isso representa uma carência de produções na área. Outros descritores foram utilizados para garimpar trabalhos, tais como: EA AND “produção científica” AND "epistemologia"; AND "pesquisa" AND "epistemologia" AND "produção do conhecimento"; AND “análise epistemológica” AND “produção científica”; “pesquisa em educação ambiental” AND “análise epistemológica”.

Resultados das buscas:

Busca 1- descritores: "Epistemologia" AND "educação ambiental" AND "Pesquisa"

A mostrar **1 - 20 resultados** de 149, tempo de busca: 0.41s

| Título, tipologia e ano | Autor | Programa |
|--|--------------------------|--|
| Sequências didáticas em educação ambiental crítica: tendências da produção acadêmica, análise epistemológica e reflexões para uma proposta na educação em ciências. Dissertação/2019 | Renan de Almeida Barbosa | Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECi) |

Busca 2 - "educação ambiental" AND “produção científica” AND "Epistemologia"

A mostrar **1 - 13** resultados de 13, tempo de busca: 0.36s

- Nenhuma pesquisa se encaixa nos critérios de inclusão.

Busca 3 - "educação ambiental" AND "Pesquisa" AND "Epistemologia" AND "produção do conhecimento"

A mostrar 1 - 7 resultados de 7, tempo de busca: 0.45s

- Nenhuma pesquisa se encaixa nos critérios de inclusão.

Busca 4 - "educação ambiental" AND “análise epistemológica” AND “produção científica” (A sua busca - (Todos os campos:"educação ambiental" AND “análise epistemológica” AND “produção científica”) - **não corresponde a nenhum registro.**

Anexo II - Análise dos resumos das dissertações e teses do PPGEA da FURG

| | Título/ tipologia e ano | Pergunta científica/ Objetivo | Metodologia | Resultado/ Respostas |
|----|--|---|--|---|
| 01 | Educação ambiental como complexo orientador da práxis humana: Uma análise a partir de György Lukács Tese 2019 | pergunta: Que tipo de produção de conhecimento é necessária à Educação Ambiental para que se desenvolva na direção de orientar alternativas nos processos de pores socioteleológicos? O caminho percorrido para sustentação da tese deu-se por meio de quatro objetivos: i- Conhecer os tipos de espelhamento a partir do seu viés ontológico; ii- Acessar os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da Educação Ambiental; iii- Identificar, na reprodução social, como os conhecimentos produzidos pela Educação Ambiental apresentam potencialidade para orientar alternativas; iv- Partindo da compreensão da atuação da Educação Ambiental no processo de reprodução da sociedade, identificar os tipos e as características de uma produção de conhecimento que oriente, da melhor forma possível, as alternativas na práxis humana. | tomou-se, como postura metodológica, a ontologia materialista, desenvolvendo-se uma análise de cunho bibliográfico. conceitos lukacsianos | foi possível destacar que a Educação Ambiental desenvolve-se pelo tripé Reprodução Social – Educação Ambiental – Vida cotidiana; o que equivale afirmar que a Educação Ambiental, pela sua própria ontologia, exige uma produção de conhecimento entremeada por todos os tipos de espelhamentos, como forma de reconectar-se à vida cotidiana e, como consequência, melhor orientar alternativas nos pores socioteleológicos. Foi possível identificar ainda que a Educação Ambiental, como um complexo da reprodução social, produz conhecimentos que orientam o agir humano e está determinada a desenvolver-se em paralaxe, ou seja, para que a Educação Ambiental desenvolva conhecimentos que orientem a práxis humana de forma fecunda, é necessário que se realize a partir do lugar socio-histórico dos indivíduos e retorne a eles, com conteúdo e forma para colaborar na resolução/superação dos problemas que atravessam a vida cotidiana de qualquer coletividade. |
| 02 | Sobre presenças e ausências na educação ambiental crítica Tese 2019 | de problematizar a tradição de radicalidade proposta por Marx e incorporada pela Educação Ambiental Crítica. Foram elencados cinco objetivos específicos: I - Sustentar a dúvida como motor da crítica filosófica e apresentá-la enquanto categoria metodológica prioritária do estudo; II - Apresentar as principais ideias discutidas pelos autores da Educação | foi organizada como um estudo de cunho bibliográfico, delimitado a partir de duas fases: I - fase diagnóstica, onde foi desenhado um panorama teórico dos pressupostos da tese; e II - fase afirmativa, onde foram reunidos os argumentos componentes da tese. | propiciou a compreensão de que é essencial a radicalização crítica da perspectiva de Educação Ambiental que, com o pensamento marxiano, afina-se. Esse movimento propicia a abrangência das dinâmicas do Sociometabolismo do Capital e do seu desenvolvimento fundado em pilares de expropriação/apropriação/dominação de grupos historicamente subalternizados, o que propicia a constituição de um locus teórico da Educação Ambiental Crítica oriundo do Nó que constitui a |

| | | | | |
|----|---|--|---|---|
| | | <p>Ambiental Crítica; III - Destacar os fundamentos marxianos e marxistas das perspectivas sustentadas pelos autores da Educação Ambiental Crítica; IV - Debater sobre a categoria de trabalho com vistas à compreensão da necessidade de um alargamento no horizonte temporal da Educação Ambiental Crítica; V - Evidenciar a necessidade de incorporação de um locus teórico oriundo da classe trabalhadora. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Como a Educação Ambiental Crítica pode incorporar a tradição de radicalidade proposta no constructo marxiano?</p> | | <p>classe trabalhadora.</p> |
| 03 | <p>A Educação Ambiental na Educação Infantil contida no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino. Dissertação/ 2021</p> | <p>Educação Infantil Pública Municipal no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC, no que tange à transversalidade da Educação Ambiental nos documentos que referenciam a formação humana integral dos estudantes nas escolas.</p> | <p>seguimos a orientação teórica do Materialismo Histórico e Dialético, com a abordagem qualitativa, o que possibilitou-nos acompanhar a organização e implementação do Documento Orientador Curricular do Território Riograndino da BNCC. Na busca pela compreensão do movimento real, no todo dos documentos analisados, nos guiamos pela metodologia de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin para desenvolver, organizar e sistematizar os conhecimentos que o estudo oportunizou.</p> | <p>Na continuidade, analisamos os Documentos Legais, amparados pelos pressupostos teóricos articulados entre epistemologias da Educação Ambiental e da Educação Infantil, considerando que os saberes ambientais precisam balizar a construção dos currículos. A amplitude do nosso estudo se particularizou no singular do Projeto Político Pedagógico de três escolas do Sistema Municipal de Ensino. No caminho percorrido, no todo do DOCTRG da BNCC, associamos os caminhos e descaminhos da Educação Ambiental como eixo transversal, conduzidos pelas diferentes políticas nacionais, os quais foram seguidos e descontinuados por interesses políticos e econômicos. Nessa totalidade do nosso fenômeno sobre a Etapa da Educação Infantil e vinculando-a à formação humana integral, compreendemos que esta educação está indissociada da Educação Ambiental como possibilidade de desenvolver uma educação omnilateral.</p> |

| | | | | |
|----|--|---|--|--|
| 04 | <p>Que possibilidade suleadora da alfabetização tem a educação ambiental sob os efeitos da pandemia? Tese/ 2021</p> | <p>compreender se, sob o efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode sulear o processo alfabetizador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, como objetivos específicos: a) analisar e interpretar se, sob os efeitos pandêmicos, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, potencializou o movimento de ensino-aprendizagem acadêmico na alfabetização nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e, b) analisar e compreender se subvencionada pelos feitos da Pandemia a Educação Ambiental, enquanto totalidade, possibilitou a formação humana imbricada à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> | <p>compreender se, sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode sulear o processo alfabetizador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, como objetivos específicos: a) analisar e interpretar se, sob os efeitos pandêmicos, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, potencializou o movimento de ensino-aprendizagem acadêmico na alfabetização nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e, b) analisar e compreender se subvencionada pelos feitos da Pandemia a Educação Ambiental, enquanto totalidade, possibilitou a formação humana imbricada à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> | <p>compreender se, sob os efeitos da Pandemia COVID-19, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, pode sulear o processo alfabetizador nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, como objetivos específicos: a) analisar e interpretar se, sob os efeitos pandêmicos, a Educação Ambiental, enquanto totalidade, potencializou o movimento de ensino-aprendizagem acadêmico na alfabetização nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; e, b) analisar e compreender se subvencionada pelos feitos da Pandemia a Educação Ambiental, enquanto totalidade, possibilitou a formação humana imbricada à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> |
| 05 | <p>Formação continuada de professores de uma escola bilíngue: diálogos tramados com a educação ambiental crítica Dissertação/2022</p> | <p>Que situações-limite se apresentam numa escola de ensino bilíngue para surdos que dificultam ou mesmo impedem a Educação Ambiental de transversalizar com seus saberes e práticas uma formação de estudantes livres, críticos e emancipados?</p> | <p>pesquisa desenvolveu-se dentro da perspectiva teórica do Materialismo Histórico-dialético</p> | <p>Nas considerações finais trazemos, sob a luz das descobertas deste estudo, algumas proposições de organização de atividades pedagógicas formativas, como confecção e uso de material didático que facilite ao estudante surdo a leitura crítica do mundo e a compreensão da realidade concreta em que vive. A dissertação mostra a Educação Ambiental como organizadora de saberes que, se transversalizados no currículo da escola, permite compreender as diferentes determinações sentidas como necessárias a uma Educação Integral de estudantes não somente os surdos da escola em questão. A prática formativa aqui dissertada traz uma crítica à formação de professores, seja de estudantes surdos, de ouvintes, quer seja em escolas inclusivas como na bilíngue, refletindo a crítica nas contradições dialéticas apresentadas não só na sua formação</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>técnica profissional, como também em cada uma das relações estabelecidas com a sua prática. Como respostas mais pontuais do estudo mediado pelo Curso de Extensão, desenvolvido em espaços livres de participação, descrevemos, como últimas considerações algumas sugestões que pensamos terem sido fruto da revelação desta pesquisa. São revelações generalizadas, bastante pontuais, que podem em muito ajudar o processo de formação docente em universidades e instituições de ensino comprometidas com a emancipação de alunos de qualquer natureza.</p> |
|--|--|--|--|--|