



UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Talita Peixoto da Silva Lima¹

Juliane Priscila Diniz Sachs²

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed) Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cambará-PR; Brasil (talitacol89@gmail.com)

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed) Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho-PR; Brasil (jsachs@uenp.edu.br)

Resumo: O estudo apresenta dados parciais e discute como a Educação Ambiental na escola. Utiliza-se abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo (Bardin, 1977) para categorização dos dados coletados de uma pergunta do questionário aplicado aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Identificou-se a necessidade de formação docente em Educação Ambiental Crítica para fundamentar e consolidar práxis que tomem a realidade e os conteúdos históricos como ponto de partida.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Práxis Docente; Concepções Docentes; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta e problematiza sob uma perspectiva crítica por meio de quais práticas educativas os(as) professores(as) projetam a inserção da Educação Ambiental (EA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

Levando em consideração as macro tendências político-pedagógicas de EA, Layrargues e Lima (2014) classificam-nas em três vertentes: a conservacionista, a pragmática e a crítica, sendo esta última a perspectiva adotada neste trabalho.

Para Loureiro (2007, p. 70), “a Educação Ambiental Crítica (EAC) é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas”. Nessa perspectiva, as atividades de EA nos AIEF quando orientadas à apropriação crítica de conteúdos necessários à formação integral dos(as) estudantes, podem contribuir para que os sujeitos compreendam a realidade dos problemas socioambientais e sejam mais participativos.

Contudo, há a necessidade de um trabalho consistente com a EA, pois quando a temática é tratada de forma isolada em relação às demais disciplinas do currículo escolar ou de forma esporádica, como previsto por Maia e Teixeira (2015), pode se constituir um entrave a EA e a formação política dos sujeitos.

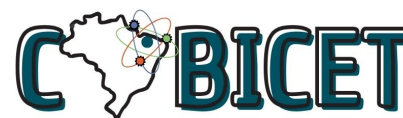
Por mais que o exposto seja óbvio, é indispensável problematizar, que nesse contexto de ação democrática, cada professor (a) sistematiza o trabalho pedagógico junto aos alunos de acordo com as percepções que possuem, e ao fazê-lo, levam em consideração diversos aspectos dentre eles a idade

escolar dos alunos; o currículo pedagógico e respectivos projetos da escola; a relevância e a urgência de determinados conteúdos, bem como, o próprio tempo para a realização das mais variadas atividades docentes.

Assim, a prática docente é orientada por vários condicionantes. A dimensão social e política da educação não existe fora do contexto de existência dos sujeitos (Layrargues e Lima, 2014), e por elas são influenciados(as).

Por mais que a EA tem sido cada vez mais presente nas escolas (Tozoni-Reis, 2012 apud Costa e Pantarolo, 2019), há propostas que predominam na EA como, por exemplo, os projetos, que em sua maioria se voltam para a mudança de comportamento dos alunos(as) sem a devida problematização com a realidade socioambiental que vivenciam os(as) estudantes e escola (Guimarães, 2004).

O estudo de Souza (2020) traz elementos empíricos que permitem mapear os encaminhamentos metodológicos adotados pelos(as) docentes na EA nos AIEF, evidenciando as ações de mediação hegemônicas em detrimento daquelas menos executadas na rotina escolar. Dentre os encaminhamentos metodológicos acionados pelos(as) docentes, destacam-se com maior ênfase a prática de oralidade (44,4%), seguida pela prática de leitura (22,2%) e, com menor frequência (11,1% cada), os relatos dos alunos, as pesquisas e as atividades fora da sala de aula. Além disso, verificou-se que essas práticas se desenvolvem por meio de suportes didáticos como a apostila de uso escolar dos(as)



alunos(as), apresentando maior destaque a utilização de vídeos (30,0%) e desenhos para colorir (20,0%), além da apreciação de imagens (10,0%) e textos (10,0%) como recursos pedagógicos.

Ademais, ao serem questionados sobre a forma de trabalhar com a EA no contexto escolar, a pesquisa de Souza (2020) indicou, majoritariamente, ações centralizadas na adoção de projetos, palestras e visitas a locais preservados. Evidenciou-se, também, a concepção de que a temática deve ser conduzida por um profissional especializado e delimitada em uma disciplina específica.

Em contrapartida, há um conjunto de práticas em Educação Ambiental (EA) sendo reproduzidas de forma acrítica, conforme Fávaro et al. (2022) verifica-se a carência de ações que ultrapassem o individual e de reflexões sobre a educação como processo educativo. Mesmo quando as ações pedagógicas são cuidadosamente estruturadas e por mais bem-intencionadas, elas conduzem a objetivos distintos e permanecem orientadas pelas leituras de mundo desses profissionais, influenciando diretamente o planejamento escolar, em geral, e a abordagem da EA, especificamente.

Assim, objetiva-se identificar e compreender quais as projeções para o trabalho com a EA na escola. Para atingir esse objetivo, propôs-se o seguinte questionamento aos professores: “De que maneira a Educação Ambiental deveria ser trabalhada na escola? Assim, a relevância deste trabalho reside em identificar como os professores refletem a EA nas práticas por eles sugeridas, e o que essas perspectivas permitem apontar, assim como, as necessidades possíveis, ainda que não seja o objetivo principal do texto e o esgotamento da questão.

MATERIAL E MÉTODOS

Adota-se uma abordagem qualitativa e bibliográfica, de recorte analítico e parcial dos resultados que integra uma pesquisa em andamento aprovada pelo CEP sob o n.º 95024325.0.0000.8123. A pesquisa contou com a participação de 9 professores(as) dos AIEF, os quais receberam códigos do P1 ao P9. Eleveu-se para análise a seguinte pergunta do questionário estruturado aplicado aos professores do “De que maneira a Educação Ambiental deveria ser trabalhada na escola?”. As respostas coletadas foram submetidas a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977), com categorias a priori e subcategorias a posteriori e, discutidos com base nos referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 2021) e da Educação Ambiental Crítica (EAC).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados empíricos possibilitaram identificar os posicionamentos docentes sobre como a EA deveria ser implementada na escola e as necessidades latentes.

P1	Não como obrigação, deveria ser no dia a dia.
P2	Deveria ter uma disciplina com o tema Educação Ambiental.
P3	Deveria ser trabalhada com visitas a ambientes naturais e a participação ativa dos alunos.
P4	Ser trabalhada com mais aulas práticas.
P5	Trazendo aos alunos ensinamentos que na prática deveriam ser repassados para haver uma melhor conscientização sobre o tema.
P6	Poderia ser trabalhado nas datas comemorativas, desfile, palestras.
P7	Contínua e desde os primeiros anos da Educação Infantil.
P8	Valorizando mais o tema e compreendendo o quanto este estudo pode influenciar na saúde do planeta.
P9	Sempre que situações impactantes surgem no nosso dia a dia

Para uma abordagem crítica, sistematizaram-se categorias que representassem a estrutura significativa dos fragmentos agrupados e possibilitassem uma ampla compreensão do quadro da EA com bases nos dados coletados e referenciais teóricos. Assim, elencaram-se quatro categorias, a seguir:

C1: “EAP- Educação Ambiental Permanente”;

Essa categoria expressa a visão dos professores(as) sobre a EA na escola e não necessariamente como desenvolvê-la pedagogicamente.

P1: Não como obrigação, deveria ser no dia a dia.

P7: Contínua e desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Os excertos sinalizam que a EA deveria ser trabalhada como algo extremamente necessário e que fosse reconhecida a sua importância. Isso permite lembrar que muitas vezes a EA ambiental acontece nas escolas, por meio de uma exigência externa ou de algum projeto a ser implementado nas escolas através de outros órgãos. Também é realizado ações esparsas vindas de professores e não de projetos escolares.

Apesar dos(as) docentes acenar para a permanência da EA no currículo, não ficou evidenciado de que forma ela seria trabalhada. Como afirma Guimarães (2004) e Tozoni-Reis (2012 apud Costa e Pantarolo, 2019), pouco adianta apenas a EA estar no currículo, ela precisa como ressalta Fávaro et al. (2022) ser compreendida enquanto educação. Uma educação que ultrapasse a reprodução de comportamentos corretos, mesmo que estes sejam necessários, e avancem para a problematização da realidade na perspectiva da EAC.



C2- “EAP: Educação Ambiental Prática”.

Esta categoria aponta para as possibilidades práticas de desenvolver ações educativas em EA. Entre as estratégias possíveis, os(as) professores(as) destacaram as seguintes estratégias:

P3: “Com visitas a ambientes naturais e participação ativa dos alunos.

P4: “Ser trabalhada com mais aulas práticas

P5: “Trazendo aos alunos ensinamentos que na prática deveriam ser repassados”;

Essas estratégias de ensino, apesar de serem importantes, para se constituírem como atividades de EAC, necessitam ser problematizadas e fundamentadas com objetivos claramente definidos, que permitam muito mais que a observação ou a participação de alunos em passeios ou práticas de reciclagem, por exemplo, pois é comum verificar nas escolas muitas ações envolvendo a reciclagem e o uso de datas comemorativas para abordar a EA (Souza, 2020). Além do mais, a prática de repassar conhecimentos na prática, acaba sendo uma ação reproducionista, uma ação que não exige muitas reflexões tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende. Essa prática consiste em ouvir atentamente as instruções de um adulto para depois reproduzi-las. O problema aqui não é a estratégia oral ou a tradição oral. Vê-se aqui inserida a prática da oralidade seguida do exemplo. Conforme Souza (2020) a oralidade é também uma estratégia muito utilizada pelos(as) docentes na EA. O diálogo é uma ferramenta importante, mas por si só, não é capaz de gerar uma reflexão aprofundada, é preciso abordar a questão de modo fundamentado teórico e metodologicamente.

C3- “EAE: Educação Ambiental Extracurricular”;

Em relação a categoria UC3- “EAE: Educação Ambiental Extracurricular”; verifica-se que as percepções docentes indicam para uma dual possibilidade de inserção da EA no ensino formal. A primeira, diz respeito a consolidação da EA como disciplina do currículo, e a segunda, introduzida como atividade extracurricular desenvolvida de forma pontual pela escola, como exposto nas falas dos participantes:

P6: “Poderia ser trabalhado em datas comemorativas, desfile e palestras”;

P9: “Sempre que situações impactantes surgem em nosso dia a dia”.

A pesquisa de Souza (2020) com professores dos AIEF trouxe contribuição semelhante ao evidenciar que a EA deveria ser desenvolvida na escola por meio de projetos; vídeos e palestras, resultado também encontrado neste estudo, salvo a menção à projetos. As atividades extracurriculares ou ainda, as atividades complementares, como o próprio nome diz, como palestras vídeos e até mesmo projetos, se tornam importantes se puderem ampliar os conteúdos do currículo dos(as) estudantes (Saviani, 2021). Portanto,

a partir dos estudos e das análises realizadas apreende-se a persistente fragilização da EA nas práticas pedagógicas de muitas escolas.

C4- “EADC: Educação Ambiental Disciplina Curricular”.

P2: “Deveria ter uma disciplina com o tema Educação Ambiental”.

Constatou-se que quando vislumbrada no currículo como uma disciplina, se coloca uma problemática à EA. Quando concebida de forma disciplinar, há uma tendência em fragmentá-la desconectando-a do fator que lhe deu origem, seja pela ausência de acesso a esse conhecimento ou até mesmo pela não compreensão desse campo de estudo.

A ausência de compreensão acerca da necessidade de trabalhá-la na perspectiva da transversalidade junto as disciplinas que compõe o núcleo comum curricular nacional dos AIEF, conforme orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), de forma integrada e interdisciplinar, contínua e permanente por toda a educação básica, pode levar a um enfraquecimento de sua potencialização política. Tanto as percepções da EA como disciplina ou como atividades extracurriculares se apresentam como aspectos a serem melhor discutidos, uma vez que, esses entendimentos influenciam as formas de conceber esse trabalho que se mostra fundamental na formação de cidadãos críticos.

C5: “EAPE: “Educação Ambiental Prática de Estudo”
Conforme o excerto de P8 a EA não tem sido muito valorizada. No entanto, o(a) participante não evidencia de que forma essa valorização poderia ocorrer:

P8: Valorizando mais o tema e compreendendo o quanto este estudo pode influenciar na saúde do planeta.

Deduz-se que a EA deveria ser estudada pelos alunos ou que os professores(as) deveriam proporcionar atividades de estudo. Contudo, é impossível aferir quais seriam essas atividades de estudo, uma vez que esse poderia contribuir com a “saúde do planeta”. O estudo declarado pelo(a) participante deixou esta questão em aberto, mesmo assim, optou-se por isolá-la em uma categoria específica para analisar as outras. A questão que permanece é a seguinte: a legitimidade da EA decorre da frequência das atividades no espaço escolar, é a frequência que geraria a percepção de sua importância, ou, inversamente; seria o adensamento teórico e crítico por parte dos(as) professores(as) que viabilizaria a mediação pedagógica necessária capaz de propiciar aos estudantes uma compreensão mais crítica e comprometida com a transformação da sociedade?

Portanto, é fundamental indagar se, a falta de formação docente continuada em Educação Ambiental Crítica (EAC), seria um dos possíveis e relevantes motivadores pelos quais ocorre sua fragmentação no



contexto escolar, e por isso, na maioria das vezes, a EA apresenta-se como um trabalho isolado e sem continuidade.

CONCLUSÃO

O estudo objetivou compreender como (as)os professores(as) projetam a EA nos AIEF e identificar necessidades latentes para esta efetivação, que dentre vários condicionantes, focalizou-se na compreensão dos professores e na EAC. Os dados evidenciam que, para a maioria, a EA, deve ser efetivada de forma extracurricular, por meio de palestras; datas comemorativas e desfile ou ainda, em situações de comoção pública, enquanto, apenas um dos(as) professores(as) sugeriu o formato de uma disciplina. Pedagogicamente, alguns docentes relataram o desenvolvimento com a EA através da utilização de ensinamentos; atividades práticas; visitas a ambientais naturais e participação dos alunos e atividades de estudo. O traço mais emblemático é que não foi possível identificar nos curtos excertos a presença de uma EAC, mas a sua ausência através maioria das atividades sinalizadas, uma vez que não enfatizam elementos característicos da vertente crítica. Diante disso, constata-se uma fragilidade na formação docente, identificada pelo modo como os professores projetam a realização da EA no espaço escolar, evidenciando a necessidade premente de instrumentalizá-los teórica e praticamente para essa articulação.

AGRADECIMENTOS

Escreva os agradecimentos aqui.

REFERÊNCIAS

- COSTA, D.; PONTAROLO, E. Aspectos da Educação Ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, abr. 2019. Disponível em: <https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3293/3028>. Acesso em: 26 jun. 2026.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.
- MAIA, Jorge S. S.; TEIXEIRA, Lucas A. Formação de Professores e Educação Ambiental na Escola Pública: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.º 63, p. 293-305, jun2015-ISSN: 1676:2584.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SOUZA, Aline S. de. **Educação Ambiental Crítica**: concepções e práticas docentes nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2020.