

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LORENA SANTOS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA PRODUÇÃO CIENTÍFICA:
TENSIONAMENTOS, RELAÇÕES DE FORÇA E PRODUÇÃO DE
VERDADES**

Rio Grande

2018

LORENA SANTOS DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA PRODUÇÃO CIENTÍFICA:
TENSIONAMENTOS, RELAÇÕES DE FORÇA E PRODUÇÃO DE
VERDADES**

Dissertação do Mestrado, apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Corrêa Henning.

Rio Grande, 2018.

Ficha catalográfica

S586e Silva, Lorena Santos da.

A Educação Ambiental e sua produção científica: tensionamentos, relações de força e produção de verdades / Lorena Santos da Silva. – 2018.

156 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2018.

Orientadora: Dr^a. Paula Corrêa Henning.

1. Educação Ambiental 2. Epistemologia 3. Campo científico

Lorena Santos da Silva

***“A Educação Ambiental e sua produção científica: Tensionamentos,
relações de força e produção de verdades”***

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof^ª. Dr^ª. Paula Corrêa Henning
(PPGEA/FURG)



Prof^ª. Dr^ª. Paula Regina Costa Ribeiro
(PPGEA/FURG)



Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Hees Garré
(IFSUL/PELOTAS)



Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira
(UFPEL)

MUITO A AGRADECER

Esse momento da dissertação me traz lembranças desses dois anos em que vivi, respirei e alimentei minha alma dessa pesquisa. Ler, escrever, problematizar, desafiar-me, chorar nas horas de bloqueio na escrita, sorrir e literalmente dançar de alegria com o desbloqueio da intimidação de escrever, ou quando lia “Que baita análise, Lorena!”, que minha tão admirada e acarinhada orientadora escrevia, ao longo das orientações. Por isso, não poderia deixar de começar agradecendo a quem me fez não só pesquisadora, mas uma pesquisadora e pessoa melhor.

Profa. Dra. Paula Henning ou tão carinhosamente chamada de Paulinha, a vida nos uniu em 2012, na disciplina de Fundamentos Metodológicos da Pesquisa em Educação, quando eu ainda cursava Pedagogia. Teu convite, ao final da disciplina, para ser tua Bolsista de Iniciação Científica foi o marco para o que eu me tornaria nos próximos anos. Não houve um único evento em que eu não lembrasse que as pesquisas realizadas só foram possíveis por tua causa, e não há nada de retórico nessas palavras. Eu sinceramente não sei se conseguiria senão fosse tua orientação, teu carinho, tua dedicação e acolhimento. Sou grata a vida que nos aproximou, como um dia te disse: “Separadas somos ótimas, mas juntas arrasamos!” Obrigada por me encorajar, me acalmar, tornar minha vida mais leve, com palavras de conforto, chimarrão e muitas risadas. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditei. Nada me deixa mais confiante do que receber tuas anotações e orientações, e sinceramente espero que possamos trilhar muitos caminhos juntas.

Paulinha, formastes um Grupo de Pesquisa que tem teu jeito comprometido, caloroso e muito potente. Cada encontro regado às obras de Michel Foucault foram bombas de inquietação e motivação para a escrita dessa dissertação. Agradeço ao Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF pelos encontros tão ricos em discussões e carinho. Em especial gostaria de deixar minha gratidão às colegas Isabel Marques, Virgínia Viera, Juliana Schlee, Renata Schlee, Raquel Moreira, Caroline Bonilha, Dárcia Ávila e Bárbara Garré, que no momento em que desabei com problemas que extrapolavam as faces teóricas e metodológicas me abraçaram e ajudaram a me reerguer.

Agradeço a Profa. Dra. Paula Ribeiro e a seu Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE que me receberam de braços abertos, com encontros cheios de motivação, estudos e muita alegria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior/CAPES pela bolsa de estudos concedida, que possibilitou a dedicação exclusiva ao Mestrado.

Aos olhares de cada professor/a do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, esses foram fundamentais para que eu cada vez mais ingressasse nesse campo de saber, compreendendo a diferença teórica e metodológica como potente para pensar em Educações Ambientais possíveis.

Os agradecimentos que realizei até aqui, minha força para lutar e continuar a viver vieram de cinco pessoas que conhecem meu lado mais sombrio e mesmo assim, amam-me exatamente do jeito que sou. Minha mana Aline Santos Albernaz, meu cunhado Danilo Albernaz de Souza e os presentes mais preciosos que a união dos dois poderia me dar: meus sobrinhos e afilhados Rafael Albernaz, Eduardo Albernaz e Natália Albernaz. Vocês são a razão de tudo e quando refiro-me a tudo, falo de minha própria existência. Vocês são a força que me levanta, a calma na minha fúria, a alegria dos meus sorrisos e o conforto às minhas angústias.

Mana, não sei por onde começar a te agradecer, até porque meus olhos embaçaram com as lágrimas regadas a gratidão. Desde que nasci tu és minha mãe, minha irmã, minha amiga, minha professora... És meu mundo! Somos uma só! Nunca consegui esconder absolutamente nada de ti, pois conheces minha alma que transparece nos olhos arredondados ou nas falas esquivas. Desde muito nova dizias que eu faria mestrado e doutorado, na época eu não sabia bem o que isso significava. Só uma pessoa que me conhece tão bem poderia prever que a pesquisa seria uma paixão em minha vida. Tu sabes a hora de me escutar, de me aconselhar, de simplesmente me abraçar, de me fazer sorrir ou de me dar uns bons “agora chega”... Tuas palavras abaixo em 2015, quando soube da aprovação no mestrado resumem exatamente tudo que disse até agora:

Criatura, como vou aturar tuas loucuras com cada escrita e leitura que terás no mestrado???? Kkkkkkk... Aturo sim, é uma honra ser tua mana confidente! Como não se apaixonar por esta cara linda? Por esses olhos que brilham a cada livro novo do Foucault comprado??? Te amo muito! E não esquece que tudo que és te trouxe até aqui! Tenha muito orgulho de ti, pelo que és e pelo o que serás...

E como quem me conheces muito bem, foi exatamente isso que aconteceu, muita loucura, muito choro e muitos momentos de alegria. Agradeço por te ter em minha vida, por fazer de mim uma pessoa cada vez melhor, por me ajudar na escrita dessa dissertação, pelos mimos que só uma mãe muito babona e coruja poderia dar. Até para

casar escolheste o marido que seria um pai para mim. Cunhado que se tornou pai, pelo amor, cuidado e ciúmes, muito ciúmes!

Cunhado tomei leite no teu colo, ouvi teus conselhos sempre sábios e de uma alteridade sem tamanho. Mesmo adolescente e com todo o direito de não querer ter a irmã caçula da namorada nos encontros, tu sempre me quiseste, mesmo depois de adulta. Tu nunca me abandonaste, ao contrário! Sempre estufou o peito para dizer que a filha estava no mestrado, e fez muito mais do que se orgulhar, esteve ao meu lado, me ajudando, apoiando, incentivando, encorajando e ensinando que as perdas que temos na vida são sempre uma oportunidade de encontrar novos caminhos. Sempre paciente, sempre compreensivo... Tenho ainda muito a aprender com tua serenidade e complacência. Obrigada pelo chimarrão ao som do aspirador! Obrigada por ser um pai tão presente e amoroso. Agradeço por mim e por nossos três pequenos.

Meus amores Rafael, Eduardo e Natália, é uma honra ser tia e Dadá de vocês. O Rafael com sua curiosidade e criticidade pedia para eu contar a “história” do livro “As verdades e as formas jurídicas”, literalmente me deixava em uma enrascada! O Eduardo, a alegria em forma de criança, lia os artigos comigo e ainda fazia altas anotações, sempre muito pertinentes, é claro. Natália, nossa menina de cabelos cacheados e de muita, mas muita atitude, é o conceito de problematização em pessoa! Amores de sua Dadá, estar ao lado de vocês é ter *corpus* teórico e empírico para uma vida toda. Essa dissertação é dedicada a vocês!

Ao meu companheiro e amor Vitor, agradeço pelo apoio e compreensão nas horas de surto teórico! Sabes que não vou agradecer pela minha ausência por estar escrevendo a dissertação, pois não seria eu. Agradeço por me levar aos eventos quando a grana ficava curta, pelas horas que ficavas no carro esperando eu sair de uma apresentação de trabalho, porque não querias voltar para o hotel sem mim. Durante meu Ensino Médio disseste tanto para eu estudar, que deu certo, até hoje não parei!

À minha dinda Dionéia e tia Ni, pelo carinho e ajuda nos momentos em que mais precisei. Sempre presentes com mimos e amparo. Obrigada por sempre acreditarem e torcerem por mim.

Aos meus filhos felinos Yuri, Miguel, Rosa Maria e Bela, como poderia deixar de agradecê-los? Sempre presentes durante as leituras, por vezes interrompidas, porque um de vocês estava sentado encima do livro e durante as escritas da dissertação com direito a contribuições, cada vez que passavam por cima do notebook. Não sei o porquê,

nem como, mas vocês sabiam exatamente a hora de pedir carinho, aquele momento em que eu precisava relaxar para prosseguir a escrita.

E propositalmente, por fim agradeço a minha amada e muito saudosa vó Lurdes que nos deixou a quatorze anos, mas sempre esteve presente em meu coração. Vó tudo que aprendi contigo me fez mais forte, criaste tuas três filhas sozinha, lutaste com garra e leveza até o fim. Serás sempre a mais doce e terna lembrança que carregarei comigo.

Obsesionados con la idea de pensar nuestra actualidad, los filósofos nos ayudan a crear salidas para nuestros problemas contemporáneos. Quizás ese sea nuestro desafío: rechazar la EA como una solución para los problemas ambientales, conduciendo nuestros modos de vida, definiendo nuestras subjetivaciones. Podemos ser capaces de inventar y crear otras formas de vida, otros modos de existir y convivir en tiempos de crisis ambientales. Es de esa percepción de otros modos de crear la EA que estamos carentes, es de ese deseo de pensar fuera de lo mismo que podemos ver la potencia de una EA que nos enseñe a vivir el hoy y los modos de relacionarnos con el ambiente (HENNING, 2017, p. 353).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, teve por foco principal os fundamentos filosóficos e epistemológicos da Educação Ambiental. Para refinar, o problema de pesquisa, compôs-se a seguinte questão: Como o campo de saber da Educação Ambiental, em especial os seus fundamentos filosóficos e epistemológicos, se constitui no Grupo de Trabalho (GT22) das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2003 – 2015)? Tendo, majoritariamente, por aporte teórico e metodológico os estudos de Michel Foucault, esta pesquisa amparou-se nas ferramentas analíticas de problematização, documentos como monumentos e suposição de que os universais não existem. O recorte do material empírico considera trabalhos aceitos no GT 22, desde sua criação até o ano de 2015, que têm por objetivo mote discutir os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental. Chegou-se ao número de trinta e nove (39) pesquisas, considerando dois grupos de teorizações mais recorrentes: as teorias críticas em educação, com vinte e seis (26) trabalhos e as pós-críticas em educação, com treze (13) trabalhos. Com os mapeamentos em outros portais de busca, realizou-se o exercício de problematização, dos ditos mais recorrentes entre as produções científicas voltadas à Educação Ambiental, para provocar a solidez das verdades que fabricam esse campo de saber enquanto crítico, emancipatório e transformador. O movimento analítico do corpus empírico deslindou-se para um outro caminho que possibilitou enxergar as potências e divergências entre as teorias críticas e pós-críticas, nos modos de compreender a Educação Ambiental. Mapeou-se três abordagens em cada conjunto de trabalhos, entre as pesquisas de cunho crítico, constatou-se a recorrência dos conceitos de interdisciplinaridade, emancipação e transformação, já no grupo pós-crítico os conceitos de discurso, poder e resistência fizeram-se mais presentes. No contraste das concepções de transformação e resistência, evidenciou-se entre ambas as teorias a vontade de mudança, o desejo de constituir a Educação Ambiental em um campo político de luta social. Com as análises, foi possível enxergar que o pensamento múltiplo que se produz no âmago da diferença fortalece a politização do campo de saber, criando espaços para Educações Ambientais possíveis.

Palavras-chave: Educação Ambiental; epistemologia; campo científico; Michel Foucault.

ABSTRACT

This master's thesis focused primarily on Philosophical and epistemological foundations of Environmental Education. In order to refine the research problem, the following question was asked: How does the Environmental Education Field of Knowledge, especially its philosophical and epistemological foundations, constitutes itself at the Working Group (GT22) of scientific meetings of the National Association of Post-Graduation and Research in Education (2003 – 2015)? Having, mainly, by theoretical and methodological support the studies of Michel Foucault, this research was based on analytical tools of questioning, documents as monuments and the assumption that universals do not exist. The contour of the empirical material considers papers accepted in Work Group 22 (WG 22), from its creation until the year 2015, whose objective is to discuss the epistemological and philosophical foundations of Environmental Education. There were thirty-nine (39) researches, considering two groups of most recurrent theorizations: critical theory in Education, with twenty-six (26) works and post-criticism in Education, with thirteen (13) works. Mapping in other databases, the questioning exercise of the most recurrent sayings among the scientific productions directed to Environmental Education was carried out to provoke the stability of the truths that manufacture this field of knowledge as critical, emancipator and transformative. The analytical movement of the empirical corpus has emerged into another path that has made it possible to see the potency and divergences between critical and post-critical theories in the ways of understanding Environmental Education. Three approaches were mapped in each set of papers, among the critical researches, it was verified the recurrence of concepts such as interdisciplinary, emancipation and transformation, yet in the post-critical group the concepts of discourse, power and resistance became more frequent. Contrasting conceptions of transformation and resistance, was evidenced between the two theories the desire for change, a desire to constitute Environmental Education in a political field of social struggle. With the analysis, it was possible to see that the multiple thinking that takes place at the core of difference strengthens the politization of the field, creating spaces for a possible Environmental Education.

Keywords: Environmental Education; epistemology; scientific field; Michel Foucault

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO I. INICIANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA..... | 12 |
| 1.1. Ser eu... Ser pesquisadora: provocações que me constituem..... | 12 |
| 1.2. Possibilidades de pensamento: A Educação Ambiental em pesquisas pós-críticas..... | 16 |
| 1.3. Outros olhares: A Educação e a Educação Ambiental sob o viés pós-crítico..... | 21 |
| | |
| CAPÍTULO II. CONSTRUINDO A DISSERTAÇÃO: DO PROBLEMA DE PESQUISA AO APORTE METODOLÓGICO..... | 32 |
| | |
| CAPÍTULO III. SITUANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEITOS E TEORIZAÇÕES QUE CONSTITUEM O CAMPO..... | 40 |
| 3.1. Introdução | 40 |
| 3.2. Verdades da Educação Ambiental: fabricando um campo de saber..... | 44 |
| 3.3. A Educação Ambiental crítica nas produções científicas brasileiras..... | 53 |
| 3.4. A Educação Ambiental crítica nos documentos oficiais brasileiros..... | 67 |
| | |
| CAPÍTULO IV. PENSAR ALÉM DO JUSTIFICÁVEL: OS CAMINHOS QUE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL TEM A MOSTRAR..... | 75 |
| 4.1. Tecendo articulações entre o <i>corpus</i> empírico e as ferramentas teórico-metodológicas..... | 76 |
| 4.2. O GT 22 e os fundamentos da Educação Ambiental crítica: A finalidade interdisciplinar no compromisso social de emancipar e transformar a sociedade..... | 85 |
| 4.3. O GT 22 e as tramas pós-críticas na Educação Ambiental: relações de poder e possibilidades de resistência..... | 100 |
| 4.4. O fortalecimento do pensamento múltiplo nos atravessamentos da Educação Ambiental..... | 112 |

| | |
|--|-----|
| AS FASES QUE SE FINDAM NAS VICISSITUDES DE NOVAS INQUIETAÇÕES..... | 120 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| ANEXO I: REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i> EMPÍRICO..... | 133 |
| ANEXO II: REFERÊNCIAS DAS PESQUISAS MAPEADAS NO TERCEIRO CAPÍTULO..... | 138 |

Capítulo 1. Iniciando algumas considerações sobre a Educação Ambiental em uma perspectiva pós-crítica

1.1. Ser eu... Ser pesquisadora: provocações que me constituem.

Em meados da década de 90 vimos, no Brasil, a relevância das questões ambientais serem tomadas por um viés teórico e político. Não mais bastava discutir unicamente a preservação da natureza, havia emergido condições indispensáveis para reconstituir o campo da Educação Ambiental. As relações ambientais articulavam-se ao contexto político, econômico, cultural e social, exigindo a fabricação de objetos, conceitos e regras que caracterizassem o campo dentro de uma ordem discursiva¹.

Iniciei as primeiras discussões ambientais, ainda no segundo ano do curso de Pedagogia, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia/GEECAF, coordenado pela Profa. Dra. Paula Henning, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Adentrei às questões ambientais em um campo já consolidado socialmente. Já não se fazia necessário mostrar o quanto a Educação Ambiental transversava áreas diversas do conhecimento, tampouco era preciso provar sua relevância, frente às questões socioculturais e sua legitimidade enquanto campo de saber, como bem nos mostra o autor Mauro Grün (1995, p.160):

Passada a fase inicial do ambientalismo em que os ecologistas eram vistos como ingênuas e românticas criaturas dispostas a preservar plantinhas e animaizinhos, hoje é a própria ciência quem alerta constantemente para o problema da insustentabilidade das atuais relações entre as sociedades e a natureza. As temáticas ambientais gozam de um tal prestígio que dificilmente alguém teria coragem de se pronunciar publicamente para contestar essa importância. As questões ambientais, entre elas a educação ambiental, parecem ser questões que quase se autojustificam.

A legitimidade e importância das questões ambientais são tão bem consolidadas que, por alguns momentos, quase esquecemos que as verdades ditas e visíveis sobre a sustentabilidade do planeta, são meios multilaterais e históricos de perceber as relações entre a sociedade e a natureza. Sob a inquietação provocada pela leitura de de Michel Foucault,

¹ A ordem discursiva, segundo Michel Foucault (2014), estabelece-se a partir de um sistema de poder que produz aquilo que entendemos como verdade ou definimos como inautêntico. A ordem discursiva, assim, demarca a relação intrínseca entre a produção de saberes e as relações de poder.

coloquei-me em posição de provocar o pensamento, em um tempo no qual se solidificam formas de viver e pensar a Educação Ambiental.

A bolsa de iniciação científica, fornecida pela CAPES, ainda enquanto acadêmica da Pedagogia, permitiu que eu tivesse condições de permanecer estudando, e assim, me aproximando, pouco a pouco, da Educação Ambiental e da filosofia de Michel Foucault. Percurso um tanto desafiador e instigante para quem busca uma linha linear para seguir. Houve muitos momentos de (des)acomodação, provocação para com as leituras e reflexões que dialogavam entre este campo de saber junto às perspectivas pós-críticas.

As discussões ocorridas sob escopo do GEECAF resultaram em um Trabalho de Conclusão de Curso, orientado igualmente pela Profa. Dra. Paula Henning, cujo foco pautou-se em compreender: que verdades sobre a Educação Ambiental, circulantes nos livros didáticos do triênio de 2013-2015, vinham sendo ensinadas e compartilhadas no ciclo de alfabetização. A realização desta pesquisa possibilitou sinalizar e refletir sobre a proliferação, no âmbito escolar, de ditos acerca da necessidade premente dos sujeitos de aderirem a práticas intituladas como ecologicamente corretas.

Ao finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso, eu já estava envolvida no processo de seleção do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/PPGEA, pertencente à Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Do objetivo proposto no processo de seleção a esta dissertação, muitos foram os conflitos e problematizações realizadas, que fizeram com que a pesquisa tomasse rumos distantes dos pensados inicialmente.

Logo no primeiro mês, em que foram iniciadas algumas disciplinas do PPGEA, percebi, em meio às discussões uma recorrência discursiva, ligada às teorizações críticas, que se apresenta como um modo quase uniforme de compreender esse campo de saber. A Educação Ambiental é pensada, nas bases dessas teorias, por grande parte dos discentes, docentes e egressos do programa.

A inquietação emergida nos diálogos com professores e colegas foi o mote para que o escopo desta dissertação fosse pensado: Compreender como se constitui os fundamentos filosóficos e epistemológicos do campo de saber da Educação Ambiental foi o desafio a que me propus ao longo deste estudo. Não tive a preocupação em disseminar ou refutar modos de compreender a Educação Ambiental. Preferi permear as incertezas, na tentativa de desnaturalizar certas verdades, que muitas vezes aceitamos como nossas.

Aquilo que movimentou o estudo e escrita dessa dissertação esteve na contingência de compreender como se fabrica as teorizações, da Educação Ambiental, enquanto campo de saber constituído por formações discursivas. De modo mais específico, as vivências narradas

acima motivaram a vontade de olhar para a fabricação desse campo naquilo que é mais recorrente entre os trabalhos aprovados pela comissão científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd – desde a criação do Grupo de trabalho (GT) 22 - Educação Ambiental -, na 26ª Reunião Científica em 2003 até a 37ª ocorrida no ano de 2015.

Selecionei trabalhos envolvidos com os fundamentos filosóficos e epistemológicos da Educação Ambiental, procurando perceber como concebem a relação entre natureza e cultura e a afirmação dos seus quadros teóricos. Tendo em vista o objetivo de olhar para as recorrências discursivas que se apresentam no material empírico, intentei compreender a forma com que essas pesquisas podem dizer sobre os fundamentos do seu campo de saber. Diante desses anseios, formulei a seguinte questão central dessa dissertação: **Como o campo de saber da Educação Ambiental, em especial os seus fundamentos filosóficos e epistemológicos, se constitui no Grupo de Trabalho (GT22) das reuniões científicas da ANPEd² (2003 – 2015)?**

Nesse primeiro capítulo, procurei mostrar a trajetória acadêmica e pessoal que me motivou e desafiou a pensar, (re)pensar, escrever, reformular e por fim determinar seu provisório – mas necessário – ponto final. A seção 1.2, que se encontra logo em seguida, teve por objetivo apresentar um panorama da relação da Educação Ambiental com as perspectivas pós-críticas, linha teórica pela qual esse estudo é orientado. Ainda que seja possível pensar em um certo frescor das pesquisas mapeadas e apresentadas, essas dão visibilidade a outros modos como que a Educação Ambiental vem sendo produzida em espaços formais, informais e não-formais da Educação. A seção 1.3 possui um caráter mais teórico, na qual investi na aproximação das questões educacionais, às questões ambientais, principalmente na década de 90, traçando um outro modo de olhar para a Educação Ambiental a partir das perspectivas pós-críticas, pouco a pouco cada vez mais inserida nas discussões de cunho socioambiental.

O problema, as questões de pesquisa e as ferramentas de análise, fundamentadas nos estudos de Michel Foucault, são discutidas como maior ênfase no capítulo II. Nesse, o/a leitor/a encontrará um maior aprofundamento sobre as ferramentas teórico-metodológicas, que foram estudadas e colocadas em operação – Problematização (FOUCAULT, 2009),

² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Este é um evento científico, atualmente, bianual de grande prestígio acadêmico e investigativo no campo da pesquisa em Educação. Ele ocorre em diferentes localidades do nosso país e tem como objetivo fortalecer a consolidação das pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

documentos vistos como monumentos (FOUCAULT, 2015) e suposição de que os universais não existem (FOUCAULT, 2008), no desejo de responder a indagação maior dessa pesquisa. Sendo assim, o segundo capítulo é destinado exclusivamente a mostrar, de maneira aprofundada, as ferramentas que utilizei para a realização das análises a fim de responder ao problema de pesquisa mote dessa dissertação.

Assumir o posicionamento de problematizar, no sentido que Michel Foucault (2009) traça em suas obras, requer entender que aquilo que os trabalhos anunciam trata-se de verdades fabricadas, que no âmbito da produção científica do campo de saber da Educação Ambiental, produzem modos não só de compreendê-la, mas também de viver as relações socioambientais.

O terceiro capítulo é dividido em quatro seções, que objetivam dar conta da potência da Educação Ambiental no Brasil, presente em pesquisas científicas, leis, documentos e programas governamentais. Os primeiros estudos deste capítulo são baseados no mapeamento realizados em cinco portais de busca, são eles: Scielo, Portal de Periódicos da Capes, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, Revista de Pesquisa em Educação Ambiental e Revista Brasileira de Educação Ambiental. Isso resulta em um total de cento e cinquenta e sete (157) produções científicas – teses, dissertações e artigos científicos – analisadas. Todas têm em comum o fato de abordarem os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental. Realizei um exercício analítico para mostrar algumas das enunciações mais recorrentes entre as pesquisas dentro das perspectivas teóricas mais evidentes, a saber: as teorias críticas e a pós-críticas. Nesse mapeamento constatou-se o grande número de trabalhos que afirmam respaldarem-se nas teorias críticas, especificamente cento e vinte e um (121). Tendo por base tal constatação, olhei para três documentos públicos que tem grande influência no cenário brasileiro, são eles: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 2014 a), Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2014). A análise dos mesmos mostrou o quanto as teorizações críticas ultrapassam o âmbito acadêmico, para respaldar as legislações, documentos e programas brasileiros destinados à Educação Ambiental.

Chegando propriamente ao *corpus* discursivo dessa dissertação, o quarto capítulo desdobrou-se em três seções. Na primeira seção traçou-se um mapeamento geral dos cento e cinquenta e quatro (154) trabalhos publicados nos anais do GT 22, desde seu início até a 37ª reunião científica, ocorrida em 2015. Após a realização desse levantamento geral, passo na

segunda seção a focar nas vinte e seis (26) pesquisas que se afirmam em uma orientação teórico-metodológico crítica, nessas percebe-se a reincidência dos eixos analíticos ressaltados no capítulo 3 dessa dissertação: interdisciplinaridade, emancipação e transformação. Conceitos utilizados em um movimento de correlação que apresenta traços do pensamento marxista e que se desdobra, igualmente, nos estudos freireanos. Por fim, a última seção desse capítulo dedicou-se as treze (13) produções científicas, com embasamento em referenciais do final do século XX e contemporâneos, que constituem o conjunto heterogêneo de estudos pós-críticos. A Educação Ambiental é fortemente analisada por três conceitos: discurso, poder e resistência. Evidenciou-se nestas análises a preocupação com discursos circulantes em espaços e artefatos que produzem ações individualistas e pouco questionadas. O que ambas perspectivas teóricas demonstram é um forte envolvimento com a politização do campo de saber da Educação Ambiental. Suas defasagens conceituais abrem espaço para a multiplicidade de experiências e provocações, que cada vez mais fortalecem a relevância de pensar as questões socioambientais por um viés crítico e contestador.

Para encerrar essa pesquisa, apresentei os enleios mais significativos proporcionados no decorrer de cada capítulo. As últimas considerações são tomadas na potência do exercício filosófico, acionado constantemente para pensar a constituição do campo de saber da Educação Ambiental. Tal exercício deixa pistas de outras inquietações que surgiram com o caminhar dessa dissertação.

Assumindo o posicionamento histórico, que constituem as formações discursivas em relação, especificamente, às temáticas socioambientais, na próxima seção, apresento o mapeamento de algumas pesquisas que fazem uso das perspectivas pós-críticas, para compreender e problematizar a Educação Ambiental, e assim, pensar sobre os modos com que vêm sendo realizados os estudos sob esse acento teórico. É disso que tratei a seguir.

1.2 Possibilidades de pensamento: A Educação Ambiental em pesquisas pós-críticas

Partindo da filosofia de Michel Foucault, nesta seção, busquei pensar e discutir como as teorias pós-críticas se afirmam enquanto perspectivas teóricas da Educação Ambiental. Não pretendi, com isso, buscar algum modo de determinar qual teorização ou vertente da Educação Ambiental estaria em posição de verdade para discutir as temáticas socioambientais. O que procurei é mostrar a produtividade de pesquisas que assumem as

perspectivas pós-críticas para discutir, analisar, indagar e problematizar as relações entre sociedade e meio ambiente, seres humanos e natureza.

O mapeamento foi realizado no Portal de Periódicos da Capes. Seu recorte temporal corresponde ao mesmo dos materiais empíricos dessa dissertação: 2003-2015. Com uso da palavra-chave Educação Ambiental acrescida de Michel Foucault, enunciado e pós-estruturalismo, encontrei quatro artigos científicos. Essas produções mapeadas mostraram-se fortemente embebidas da perspectiva dos Estudos Culturais, o que me levou a considerá-la como uma das palavras-chave pertencente a esse mapeamento. Posto isso, cheguei ao número de dez trabalhos: cinco artigos científicos, três dissertações e duas teses.

Os estudos resumidamente apresentados abaixo, tem por intuito compreender o que está sendo pensado no campo da Educação Ambiental, a partir das perspectivas pós-críticas. A ideia é a de que seja possível potencializar as discussões e problematizações traçadas no decorrer da dissertação.

Dos cinco artigos científicos encontrados deparei-me como uma produtividade no campo ambiental, ainda pouco encontrada nos estudos teóricos dessa área do saber. A seguir descrevi, de forma breve, os objetivos dos autores com seus estudos, unindo duas temáticas ainda pouco enfrontadas entre si: a Educação Ambiental e a teorias pós-críticas.

Tendo por aporte teórico os estudos de Michel Foucault, o artigo *Modos de atualizar o enunciado catastrófico do Planeta Terra na revista Veja* volta-se para a produção midiática referente à problemática ambiental. As autoras Bárbara Garré e Paula Henning (2014) demarcam o catastrofismo na qualidade de condição de possibilidade para a emergência da Educação Ambiental. Em suas análises as autoras discutem a atualização do enunciado catastrófico do Planeta Terra, concluindo que a produtividade enunciativa está na subjetivação de modos de ser e agir frente à crise ambiental anunciada no artefato cultural analisado.

Embasado nos estudos da primeira fase de Michel Foucault – arqueologia – Moisés de Oliveira (2005) buscou compreender os espaços enunciativos em que se constituem o discurso ambientalista de professores(as) das 2ª e 27ª Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. As problematizações traçadas neste artigo mapeiam o discurso ambientalista nas conferências que discutem o desenvolvimento sustentável e a concepção de meio ambiente. O autor demarca que os espaços enunciativos que produzem o discurso ambientalista incidem sob os(as) professores(as) certa preocupação quanto o ensino das questões de preservação do ambiente através das relações entre vida e meio ambiente. Esta

inquietação, presente nos discursos dos(as) professores(as), é entendida por Oliveira (2005) como uma *vontade de acertar*³.

Na esteira dos Estudos Culturais, Shaula Maíra de Sampaio e Leandro Guimarães (2009), objetivam analisar no artigo *Educação Ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios* as estratégias educativas presentes em duas trilhas interpretativas de Educação Ambiental, destacando os processos de elaboração, as formas de disciplinamento dos sujeitos e as produções discursivas de uma natureza intocável. Os apontamentos da pesquisa discorrem sobre as práticas envoltas no planejamento das trilhas interpretativas, que instituem certo entendimento sobre a natureza e sobre os modos de relacionar-se com ela.

Maria Lúcia Wortmann (2007) no artigo *Investigação e Educação Ambiental - uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza*, apresenta sete pesquisas, entre dissertações e teses, que se utilizam de uma mesma abordagem investigativa, que entende a natureza enquanto produzida discursivamente em práticas, produtos e instituições culturais diversas. As pesquisas apresentadas pela autora versam especificamente sobre: A representação da natureza no discurso publicitário, em documentos destinados a professores no século XIX e início do século XX, no Vale do Rio dos Sinos/RS e em relatos dos viajantes-naturalistas, que percorreram o Rio Grande do Sul no século XIX; Os modos de relacionarmos com o ambiente natural através do ecoturismo, e por meio de instâncias educativas, como os filmes infantis de *Walt Disney Corporation*, que ensinam sobre relações entre seres humanos e natureza; A produção do discurso ecológico constantemente evocado nos projetos e programas de uma indústria petroquímica; E finalmente, sobre a emergência da Educação Ambiental no Rio Grande do Sul. Para Maria Lúcia Wortmann (2007) tais pesquisas são produtivas para compreender a expansão do campo pedagógico da Educação Ambiental para além das instituições formais de escolarização.

Difícil imaginar a atualidade sem a presença de tecnologias e artefatos que possibilitam a comunicação e disseminam a informação. Filmes, panfletos, propagandas, revistas, jornais e redes sociais são alguns exemplos de artefatos que utilizamos em nosso dia a dia, que nos mantém na ordem da sociedade cada vez mais exigente de condutas que viabilizam a formação do ser social, cultural, educacional, político, biológico e sustentável.

³ A preocupação de professores/as referentes a práticas pedagógicas que se alinham a busca por uma boa condução das temáticas ambientais é analisada por Moisés de Oliveira (2005) na articulação do exercício da vontade de poder. A essa busca pelo discurso verdadeiro em relação às questões ambientais é que o autor denomina de vontade de acertar.

Como demarca Carlos Noguera-Ramírez (2009), desde o século XVII, as necessidades sociais, que requerem dos sujeitos uma postura de constante aprendiz, foram condições de possibilidade para que a noção de uma educação pluralizada que consolidou a ideia de uma sociedade da aprendizagem. A emergência de uma sociedade da aprendizagem, como denomina o autor, posiciona a cultura como fator educacional com objetivo definido na circulação e produção de significados e sentidos na sociedade.

A cultura entendida como parte do processo educativo, potencializa a Pedagogia Cultural como um conceito não só aceito, como também necessário de ser pensado e utilizado. “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governmentamento contemporâneo” (NOGUERA-RAMÍRES, 2009, p. 231). Atribui-se à educação a finalidade de perpetuar modos de fazer com que determinados saberes necessários à regulação de condutas da população, circulem como verdades, sobrepondo a pedagogia à intencionalidade de produzir uma forma precisa de ser sujeito.

No âmago das problemáticas ambientais, somos constantemente interpelados por práticas discursivas que nos apresentam modos de vida em consonância com a sustentabilidade planetária. Sobre a construção de representações e identidades confluentes com o campo da Educação Ambiental é que Marcos Reigota (2014) detém-se a discutir a partir da obra literária *Cinzas do Norte*, de Milton Hatoum. O artigo fundamenta-se na concepção de que a literatura é um artefato produtor de sentidos envolvidos na Educação Ambiental. As práticas políticas, sociais, pedagógicas e ecológicas são analisadas enquanto presentes no cotidiano dos sujeitos, através de artefatos culturais que se dedicam a produzir e reproduzir representações sobre natureza, meio ambiente e ser humano.

Nos próximos parágrafos há o mapeamento de três dissertações que elucidam sobre temáticas pertinentes ao campo da Educação Ambiental e que se embasam nos Estudos Culturais e Pós-críticos para traçar suas metodologias investigativas.

No escopo de investigar os conteúdos referentes às temáticas ambientais, presentes nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, publicadas no período dos anos de 1990 a 2006, Livia Lüdke Lisbôa (2009), sob orientação do Prof. Dr. José Claudio Del Pino, ela aponta no artefato cultural analisado, a representação de natureza pautada na separação do sujeito do campo e da cidade, na homogeneização das práticas culturais ocidentais, na relação utilitarista entre ser humano e animais e na ausência de alternativas para as problemáticas ambientais. A autora discorre sobre o papel da mídia na formação das subjetividades, em uma sociedade pautada na multiplicidade de espaços educativos, que ensinam de forma lúdica sobre as questões ligadas ao meio ambiente. Nesta linha de posicionamento, Lisbôa (2009)

conclui que, as histórias em quadrinhos são artefatos potentes na produção de certa forma de posicionar-se e agir no meio ambiente e na natureza.

As pesquisas percorridas abaixo foram orientadas pela Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann e seguem em direção à articulação da Educação Ambiental com os Estudos Culturais nas vertentes pós-críticas. As teorizações, discussões e reflexões desse campo norteiam as análises destas pesquisas que se dedicam a tratar da formação da identidade de educadores ambientais e sobre as representações de natureza produzidas e circuladas em artefatos culturais sob a égide, principalmente, do conceito de Pedagogia Cultural.

Cristiane Fensterseifer (2007) assume o conceito de Pedagogia Cultural para discorrer sobre as representações de natureza, presentes na coleção de livros do O Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato e na série televisiva. Os materiais são compreendidos enquanto artefatos culturais potentes na formação de condutas e pensamentos dos sujeitos, frente às questões ambientais. Nas análises realizadas são destacadas as oposições entre urbano-rural e global-local. Estes conflitos são demarcados, pela autora, enquanto uma reconfiguração nas representações espaciais do sítio que, primeiramente, nas obras é visto como espaço rural, de convivência com plantas e animais e posteriormente, representado como lugar urbanizado, em que a tecnologia e globalização dos tempos contemporâneos circundam a natureza e seus habitantes.

Inquietada pelos cursos de formação continuada, ofertados a professores(as) da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS, Shaula Maíra Vicentini Sampaio (2005) problematiza, em sua pesquisa, as representações de Educação Ambiental. Para isso percebe a representação do campo na condição de esclarecedora das estratégias de manipulação engendradas aos modelos de desenvolvimento vigentes na sociedade e capaz de promover uma relação, entre seres humanos e natureza, harmônica e equilibrada através das considerações pautadas na vertente da Alfabetização Ecológica. Os modos de representação, segundo a autora, preconizam um ideário universalista dos educadores ambientais enquanto perfeitos exemplos de comportamentos e atitudes ecologicamente corretas.

Na sequência da procura dos materiais para este mapeamento, encontrei também duas teses de doutoramento. Ambas com potente e profícua discussão na seara da Educação Ambiental.

Shaula Maíra Vicentini Sampaio (2012), em sua tese, utiliza os textos publicados em jornais brasileiros, entre os anos de 2007 e 2011, para refletir sobre a produção de verdades acerca da floresta amazônica. O estudo inscreve-se no campo dos Estudos Culturais e vale-se

das noções de dispositivo e discurso presentes nas teorizações de Michel Foucault. Com base nas análises realizadas é discutido o papel incisivo do mercado no dispositivo da sustentabilidade, que intensifica a constituição e regulação das relações entre a floresta amazônica e as populações tradicionais.

A representação de natureza em artefatos culturais, mais uma vez, apresenta-se como proposta de investigação, agora de um trabalho de tese. São analisados seis desenhos animados lançados na década de 90, pelos estúdios *Disney* e *Dreamworks*. A autora Eunice Kindel (2007) ampara-se no conceito de Pedagogia Cultural para mostrar que os desenhos animados analisados produzem determinadas representações de gênero, natureza, etnia, raça, classe social e nação, produzindo determinadas identidades culturais na infância.

Estamos diante de uma exigência constante da pedagogia de atualizar-se e fazer-se presente em todos os momentos da vida. Desde a primeira infância até a terceira idade há a produção de artefatos culturais para alcançar diferentes populações. O fato é que parece não haver como escapar da condição de constantes aprendizes. Livros didáticos, histórias em quadrinhos, revistas de ampla circulação, cinema, televisão, internet, propagandas, jogos, etc., todos são instrumentos que nos indicam atitudes e pensamentos, que muitas vezes adotamos por tratar-se de saberes fabricados nos emaranhados das relações de poder.

A partir dos estudos encontrados pode-se observar grande parte das pesquisas que assumem as perspectivas pós-críticas no campo da Educação Ambiental, versam especialmente sobre a produção e circulação de representações culturais de natureza e a respeito da constituição de subjetividades a partir dos artefatos culturais analisados: revistas de ampla circulação, obras literárias, história em quadrinhos, filmes, séries televisivas, jornais, documentações oficiais, espaços de formação continuada e conferências destinadas a professores, cujo foco está nas discussões sobre desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente.

Em vistas quantitativas ainda é possível perceber a existência de certa timidez das perspectivas pós-críticas no campo da Educação Ambiental. Partindo destas considerações, percebi a potência de analisar como o campo de saber da Educação Ambiental se constitui nas pesquisas brasileiras. As pesquisas voltadas à Educação Ambiental com aportes teóricos e metodológicos pós-críticos são entendidas, nessa dissertação, como parte de uma formação discursiva que, igualmente, compõe esse campo de saber.

A junção entre Educação Ambiental e as teorias pós-críticas ainda é recente se comparado aos primeiros estudos dedicados a Educação Ambiental. A inquietação sobre a

potência das contribuições das perspectivas pós-críticas tanto para o campo da Educação quanto da Educação Ambiental é o mote para as reflexões da próxima seção.

1.3 Outros olhares: A Educação e a Educação Ambiental sob o viés pós-crítico.

Vivemos em tempos que pensar nas consequências das ações passadas e presentes para o futuro parecem, constantemente, as únicas alternativas viáveis para proteger e recuperar os danos ambientais. Aí compõe-se as perguntas ansiosas de respostas imediatas: O que está se fazendo de fato pelo meio ambiente? Pela conscientização ambiental dos sujeitos? E por aí caminham os ditos da mídia e de muitas pesquisas científicas que se dedicam ao campo da Educação Ambiental. Tempos esses tão futurísticos que a ideia de se voltar para os modos de pensar e viver a Educação Ambiental no presente torna-se relevante.

A preocupação em formar, conscientizar e emancipar o sujeito para que busque agir em prol da melhoria e igualdade das questões sociais, políticas, econômicas e ambientais, são rastros de uma vontade de crescimento humano iluminista, vestígios de uma vontade de progredir naquilo que nem sabemos se é possível. Eu diria, embasada nas perspectivas pós-críticas, que objetivar-se a uma grande reforma do sistema econômico, dos paradigmas epistemológicos, das condições éticas e culturais, não se trata apenas de amparar-se num sentimento utópico, que move as ações sociais em prol do meio ambiente, mas sim de uma postura que esquece as marcas de uma construção histórica e cultural que nos constitui sujeitos até aqui, até o presente de nossas relações com o meio ambiente.

Os fundamentos e objetivos da Educação são, em sua grande maioria, planos modernos. A escolarização de massas, seja pautada em bases tecnicistas ou críticas, continua preocupada com a formação de sujeitos, ora aptos para o mercado de trabalho, ora para a autonomia e consciência política. Neste cenário, são produzidos discursos que se debruçam a explicar os caminhos e meios pelos quais aprendemos e ensinamos.

O sujeito é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e subjetivado pelos discursos que dizem o que ele é e como deve ser. As pedagogias, assim, operam como, ao que Michel Foucault (2008 b) denominou, tecnologias do eu, tecnologias que agem tanto no nível dos corpos, quanto dos saberes. As “tecnologias do eu” estão relacionadas a jogos de verdade, que denotam ao saber um dado valor que se relaciona aos modos pelos quais os sujeitos entendem a si mesmo. São práticas:

[..] que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (FOUCAULT, 2008, p. 48 b).

Mesmo se pensarmos em uma das máximas da educação, nas perspectivas críticas, a partir do distanciamento das relações de poder que permitem emancipar-se, é possível perceber o governo das condutas e saberes dos sujeitos a partir da intervenção do outro. O jogo da produção de verdade, permite determinar um modo de vida “melhor”. O saber, é assim, tomado como forma de possibilitar a humanização do ser humano, pela intervenção do outro, capaz de conduzi-lo para os caminhos de uma postura autônoma, que possibilita um agir criticamente ativo nas relações sociais. Veem-se, com isso, as “tecnologias do eu” operando, por meio da produção de verdades, na constituição de uma forma determinada de ser sujeito em tempos contemporâneos.

O sujeito autoconsciente, já emancipado das relações de poder, seria o ponto de partida para esta transformação social, anunciada, com maior ênfase, desde a década de 80. A Educação ocidental tomou forma nas bases da visão de sujeito cognoscente de aspirações iluministas, o sujeito que conhece é o mesmo objeto do conhecimento.

Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta (DEACON & PARKER, 2008, p. 98).

Parto das considerações de Tomaz Tadeu da Silva (2015) para classificar um corpo de teorias pós-críticas, questionadoras das bases iluministas e de um discurso educacional, que contrapõe poder e saber, como forma de mostrar, desvelar, fazer surgir, uma verdade sobre as condições culturais, ambientais e sociais. Nesta perspectiva, o saber não é entendido como uma revelação da verdade, nem mesmo a verdade é tomada como um objeto concreto, materializado. A condição do saber emaranhado em tramas históricas e relações de poder é o que produz e determina seus objetos e suas próprias verdades. Isso não quer dizer que a materialidade do fato não exista, mas os modos como a entendemos e a explicamos são verdades construídas neste mundo.

Parece óbvio dizer que o ser humano existe, mas como o explicamos e o que dizemos sobre ele, isso sim, se pode entender como discurso. A própria necessidade de educar alguém

é uma indispensabilidade tão bem arraigada nas sociedades que, quase esquecemos de sua condição de uma fabricação moderna, de um discurso de aspirações iluministas.

O discurso para Michel Foucault (2015) ultrapassa a ideia estruturalista de que a linguagem estaria ligada a categorias universalmente constituídas. Para o autor, os discursos são práticas vivas na medida em que são produções históricas, políticas e culturais, que constituem formas de ser, pensar e agir consigo, com o outro e com o mundo.

Analisar o discurso é permear suas esferas exteriores, suas práticas nas instituições, artefatos culturais, enunciados e textos. Não há nada de oculto que precise ser trazido à tona para mostrar a verdadeira face do discurso. Os discursos produzem os objetos que se referem, rompendo assim com a representatividade unívoca entre o material e o simbólico. Em “A arqueologia do saber” Michel Foucault (2015, p. 59) empenha-se em mostrar o que pretendeu ao realizar a Análise do Discurso:

[...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos.

É no discurso em que se operam as relações entre saber e poder, que possibilitam tornar um saber aceito e apreensível, ao ponto de tornar-se uma verdade tão consolidada que sua indispensabilidade se torna quase indiscutível. A linguagem, nessa linha de discussão, fornece conceito e formas de pensamento que utilizamos como meio de narrar a nós e tudo o que nos atinge e rodeia. Com isso, a linguagem assume uma posição que ultrapassa a mera representação do objeto. Ela nos constitui, nos marca, opera ativamente na fabricação de formas de experiências. Processos pelos quais vão sendo produzidas nossas linhas de subjetividades. Desse modo:

O *eu*, inclusive o nosso *eu* mais íntimo, não é algo exterior à linguagem; não é algo que pré-exista ou que seja anterior à linguagem, sendo esta uma instância de expressão daquele. Ao invés disso, pode-se pensar na linguagem como uma condição da existência de nosso *eu*. Nossa alma ou nossa consciência são constituídas pela linguagem [...] (GARCIA, 2001, p. 35).
[Grifos da autora]

Os discursos educacionais são tecnologias, são práticas, que ativam e são ativados por relações de saber-poder que têm efeitos de produção sobre os sujeitos a que se dirigem, atravessam os modos como nos relacionamos conosco, com os outros e com o meio ambiente.

Tanto a Educação quanto a Educação Ambiental carregam as marcas de uma vontade de modificação, no sentido de melhorar, de emancipar e tornar os sujeitos mais humanos.

É inegável que as teorias críticas trouxeram para o campo educacional um olhar político, que até então, as teorias Tradicionais ignoravam. Tendo embasamento teórico nos estudos de autores como Karl Marx, Theodor W. Adorno, entre outros... as pesquisas embasadas na concepção crítica da Escola de Frankfurt trouxeram, além das discussões sobre as problemáticas sociais e culturais oriundas do modelo capitalista de produção, o olhar para questões filosóficas, psicológicas e éticas. No campo da Educação Ambiental, foram as relações entre os movimentos ambientalistas com os movimentos sociais que ampliaram o olhar puramente ecológico, para um horizonte onde as relações entre os seres humanos e a natureza são inexoráveis (LIMA, 2011). Ao invés de separá-los, as teorias críticas, principalmente embasada nos pressupostos marxistas, lutou para mostrar as correspondências entre os contextos sociais, epistemológicos, econômicos, filosóficos, éticos, culturais e políticos com as questões ambientais. Compreensões até hoje fortemente presentes na Educação Ambiental.

Todavia, ainda que com as teorias críticas tenhamos aprendido que a Educação não é um campo ingênuo ou neutro, elas se fortalecem no desejo de tornar seus sujeitos mais livres e esclarecidos, marca da pujança moderna. E é neste sentido, que entendo que por mais preponderante que seja o desejo de desvincular-se das marcas iluministas, através de discursos que trazem a potência da conscientização e da emancipação dos sujeitos, nesses, a razão humana continua sendo qualificada como capaz de agir “corretamente” perante às questões socioambientais. O sujeito cognoscente continua sendo o elemento fundamental do mundo e da vida.

Trouxe da seara da Educação Ambiental algumas discussões do campo educacional por entender que os movimentos históricos que produziram certas maneiras de compreender a Educação e a Educação Ambiental constituem regularidades quanto aos seus objetivos, formulação de conceitos e posições, que constituem certo modo de entender e viver em ambos os campos.

Uma tendência tecnicista no sistema educacional, concomitantemente com o contexto social que se consolidava no Brasil na década de 70, a Educação Ambiental estava amparada ao movimento ecológico enraizado em uma vertente naturalista. Ao passo que o tecnicismo previa na Educação as bases para a formação de atitudes, conhecimentos e habilidades úteis ao ordenamento social, o naturalismo tangência a relação de conservação e cuidado com a natureza, a partir do distanciamento do ser humano. Sob essa visão apenas alguns, com

conhecimentos científicos úteis, sobre a flora e fauna, teriam a possibilidade de aproximarem-se da natureza para estudá-la, classificá-la, e assim, manter sua ordem biológica harmonicamente organizada e protegida.

As relações que contemporaneamente percebemos entre a Educação e a Educação Ambiental não são meras coincidências ou obviedades. São rastros de uma história, presença ininterrupta das microfísicas relações de poder que produzem discursos que subjetivam nossas formas de compreendermos o mundo e a nós mesmos.

Se hoje o campo da Educação Ambiental anseia tanto por uma potência crítica, no sentido teórico, se é fundamentada em expressiva quantidade de conceitos presentes nas obras de Paulo Freire, é porque tem em suas formações discursivas uma condição histórica, que dá possibilidade de não estranharmos, muitas vezes, tais ditos; é porque tem, em sua exterioridade discursiva, relações de poder-saber que posicionam na ordem do verdadeiro a relevância de conscientizar o outro na busca por um ideal de sociedade.

Na década de 80, o Brasil consolidava sua abertura política para um regimento democrático, cenário que possibilitou às teorias críticas serem veementemente tomadas como um polo oposto à tendência liberal tecnicista no campo da educação. As tendências progressivas têm seu papel atribuído à mudança dos objetivos da educação, até então ancorados em tendências liberais.

Mesmo a tendência libertadora a qual se embasa em um ensino não formal, através de suas manifestações com a Educação popular e os movimentos sociais “[...] professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia” (LUCKESI, 1994, p. 64). Isso aponta para a relação que a Educação formal teve ao longo da história, constituindo práticas discursivas até hoje presentes entre muitos professores e pesquisadores do campo.

Assim, quando se trata de pensar sobre o papel atribuído à Educação a partir da tendência libertadora, “[...] diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social” (LUCKESI, 1994, p. 64). A síntese apresentada nas palavras do autor, evidencia a incorporação desta concepção de Educação ao campo da Educação Ambiental. O discurso que constitui a tendência libertadora, possui regularidades discursivas quanto ao que se entende por Educação Ambiental em documentos do referido campo. No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global,

documento legal gerado em concomitantemente realização com a ECO-92, isso parece ficar evidente:

Consideramos que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica (BRASIL, 2014, p. 85 a).

Por meio do excerto acima, chamo a atenção para a presença da tendência libertadora no campo da Educação Ambiental, adjetivada como “crítica, emancipatória e transformadora”. Entendo tal presença conceitual, como regularidades discursivas que constituem a vasta recorrência das teorias críticas à Educação Ambiental. Discussão que tratarei com maior ênfase ao longo do segundo capítulo desta dissertação.

Por ora, constata-se que os estudos Pós-críticos têm aos poucos se afirmado enquanto perspectiva teórica que desloca conceitos, abordagens e objetivos que não se atrelam ao que concomitantemente tem-se entendido por Educação Ambiental em documentos legais, políticas públicas e pesquisas científicas. É sobre essas relações teóricas que evidenciam outro modo analítico sobre o campo no qual debrucei-me ao longo das próximas escritas desta seção.

Uma das iniciais premissas que considerarei importante destacar, é que parto dos estudos de Michel Foucault (2015 b), sobre a perspectiva da história nova, para compreender a Educação Ambiental como um campo de saber fabricado nas tramas de formações discursivas que produzem seu objeto, com a construção de conceitos e teorias, tornando-se visíveis em práticas sociais, pesquisas científicas, políticas públicas e documentos oficiais. Analiso o campo, na confluência do pensamento de Maritza Maldonado (2012, p. 86) que vê a Educação Ambiental “[...] como um objeto histórico, ou seja, como um produto histórico de práticas discursivas e não discursivas; como uma invenção histórica e social”.

Cada momento da Educação Ambiental é marcado pelos alinhamentos históricos, que externamente ao campo, produzem condições políticas, culturais e sociais possibilitando a emergência de práticas discursivas e não discursivas, que obedecem a um ordenamento de saberes tomados como verdades, que produzem modos de sentir, pensar e agir em relação ao meio natural. Aquilo que entendo por verdade embasa-se na ideia de que “É possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem: mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘política’ discursiva que devemos reativar em cada um dos nossos discursos” (FOUCAULT, 2014, p.34) [Grifo do autor]. Nas leituras

equivocadas das palavras do autor, muitas vezes, sua concepção de verdade é entendida a partir da afirmativa, leviana, de que o conhecimento científico é o único capaz de ingressar na “política discursiva”. Sem negar a grande influência da ciência para a construção de nossa *episteme*, é possível dizer que mesmo o conhecimento científico que não siga as regras dessa política não será admitido na ordem do verdadeiro.

Com a citação abaixo gostaria que o/a leitor/a refletisse sobre o que pensamos quando tratamos da Educação Ambiental. O que os veículos midiáticos nos mostram? Qual a preocupação dos documentos internacionais e nacionais sobre a Educação Ambiental?

Alterações climáticas, desaparecimento de espécies, inundações de água, escassez de alimentos e tremores de terra, são alguns dos diferentes fenômenos que vemos acontecer de modo cada vez mais frequente nas últimas décadas. E, quando se trata de pensar na questão ambiental, talvez sejam estas as primeiras imagens que venham ao nosso pensamento. Isto ocorre não só porque vivemos a Crise Ambiental que se instala na atualidade, mas também por que fomos ensinados a ver e a falar sobre essa crise (GARRÉ, 2015, p. 60).

Dentro e fora do contexto escolar somos levados a considerar a consequência de nossas ações perante a natureza, que nos levam a depredá-la ou a salvá-la. Isso porque, somos levados a compreender a natureza e nossa relação com a mesma a partir de discursos que afirmam ou negam determinadas posturas e atitudes que devemos adotar.

A questão ambiental é perpassada pela pulverização globalizada de processos culturais e efeitos pedagógicos que nos ensinam modos de ser/estar e atuar em relação à crise ambiental, que passou de ser anunciada, para ser concretizada como algo já dado. Eis que podemos compreender o efeito prático dos discursos produzidos no cerne das questões ambientais.

As representações do campo da Educação Ambiental não estão amparadas apenas nas produções científicas. É claro que não se pode negar a forte influência da ciência na fabricação das verdades. Todavia, a circulação dessas nos diferentes e variados gêneros discursivos – que, aliás se valem, muitas vezes, da própria ciência – são potentes para a ampla circulação e também produção dos discursos envolvidos nas questões ambientais, que penetram constantemente no dia a dia dos sujeitos, agindo em suas visões de mundo a partir da fabricação de sentidos e modos de comportamento.

Preocupada com a educação dos sujeitos, no que concerne às questões ambientais, o campo da Educação Ambiental vai cada vez mais ganhando força e foco na sociedade por meio também da circulação midiática. A cultura, em constante movimento social, estabelece um conjunto de relações e práticas fundamentais para a consolidação dos discursos voltados

às questões ambientais. Esses chegam aos sujeitos como modos de subjetivação que compõem as perspectivas de comportamentos com vistas ecológicas (WORTMANN, 2010).

Um das premissas que fundamenta a indiscutível relevância da Educação Ambiental contemporaneamente, é a necessidade de formar um novo sujeito capaz de viver sustentavelmente. Cada vez mais assistimos à instauração de discursos pedagógicos, que almejam a formação de sujeitos “verdes”. Sujeitos que têm seus desejos subjetivados pela vontade de agir “corretamente”, como forma de integração ao imperativo que nos culpa, nos condena e nos chama a habitar o mundo, agora de maneira sustentável (GUIMARÃES, 2011).

O projeto moderno da Educação atravessa a Educação Ambiental, em diferentes espaços e documentos, através da necessidade de formar um determinado sujeito com uma consciência que o faça progredir, sair de um estado para chegar a outro lugar, pensando melhor, sendo mais racional, mais humano... Daí inúmeras vertentes e teorias definem qual o perfil, qual consciência necessária para frear ou amenizar a crise ambiental. Constantemente somos subjetivados, somos fabricados pelas práticas discursivas que incidem sobre as formas de vivermos e pensarmos o mundo e a nós mesmos.

Na condição de sujeitos constituídos na modernidade, não vejo como viável a ruptura com o regime de verdades. As verdades produzidas operam na subjetivação que constitui nossos modos de percebermos e relacionarmos conosco e com os outros. Na seara da Educação Ambiental, vejo esse “outro” também como o meio ambiente e a natureza. Os conceitos fabricados nos entrelaces das relações de saber e poder é o que possibilita atribuímos diferentes valores que preceituam o que é correto pensar e fazer consigo e com o meio ambiente. Podemos pensar assim, que as relações entre os jogos de verdade e os sujeitos são construções “[...] que balizam o entedimento que cada um tem do mundo e de si mesmo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 82). Neste contexto, precisamos examinar e exercitar o pensamento sobre as camadas que nos constitui

“[...] Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 112).

O que propus, enquanto pesquisadora do campo da Educação Ambiental, é que provoquemos os discursos tão arraigados em nossas sociedades que tomam potência de verdades, poucas vezes questionadas. Aqui vale fazermos-nos a pergunta nietzscheana: *Como nos tornamos aquilo que somos?* Sem negar a materialidade do fato que impulsiona a

fabricação dos sentimentos de medo pela perda do planeta e que nos coloca em posição de assumir posturas sustentáveis, para que possamos garantir um meio ambiente saudável para nossa sobrevivência, assim como normatiza a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Com isso:

A nós, professores e pesquisadores interessados por este campo de saber, caberia travar alianças potentes para que provoquemos os sujeitos desse mundo a pensar em micropolíticas possíveis para continuarmos a viver neste planeta. Uma escuta da vida, uma escuta do mundo que possibilite espaços de resistência e criação diante da crise ambiental que se instala. Talvez seja necessário pensar em pequenas ações diárias que nos provoquem a olhar para o mundo de uma forma não aterrorizante, como muitos discursos se apresentam para nós, mas como possibilidades de compormos um pensamento minoritário para educação ambiental. Não falo de um projeto de todos em prol do futuro do planeta, mas pequenas ações que possibilitem a cada um uma ética política para pensar o futuro do planeta (HENNING, 2012, p. 252).

Nesta busca de pensar outras formas de olhar para a Educação Ambiental, não pelo medo ou pela culpa, Félix Guattari (2012) nos dá a possibilidade de provocar muitos dos discursos que atravessam o campo através de uma articulação ético-política que se aproxime das questões sociais, coletivas e estéticas. As três ecologias propostas pelo autor nos direcionam para a possibilidade de repensarmos outras formas de existência, articulando a ecologia aos saberes estéticos e filosóficos.

Em meio a tantas práticas discursivas que acionam novas tecnologias para a conservação do meio ambiente, que circulam o medo pela perda do planeta e o antropocentrismo das condutas ecológicas para a garantia da sobrevivência da espécie humana, talvez seja necessário colocar em suspenso os meios pelos quais cada um de nós é levado a cuidar, pensar e relacionar-se com o meio ambiente.

A problematização (FOUCAULT, 2009) dos saberes e atitudes em que, muitas vezes, acionamos a Educação Ambiental, torna-se potente em um tempo em que vemos verdades ecológicas consolidarem-se em diferentes meios e espaços. Talvez olhar para a Educação Ambiental através do paradigma ético-estético, possa ser uma alternativa possível para provocar os discursos que colocam a indispensabilidade da Educação Ambiental através do medo ou da invenção de novas tecnologias e produtos.

Com isso, a pesquisa realizada nessa dissertação pode contribuir para pensarmos esse campo de saber para além da visão romântica da natureza. O que fiz ao longo desta dissertação é problematizar como a Educação Ambiental se fabrica em um espaço científico de grande prestígio junto à comunidade científica, nas reuniões anuais da ANPEd. É

necessário pensar que um estudo dessa envergadura pode contribuir com um mapeamento epistemológico dos modos como enxergamos e fabricamos a Educação Ambiental na atualidade.

Os estudos que desenvolvi são frutos das tensões de um exercício analítico de examinar as práticas discursivas que fabricam os fundamentos filosóficos e epistemológicos deste campo de saber. Tais tensões se potencializam com a escolha de um autor nada convencional a esta seara. É desse desejo de pensar o que pode a Educação Ambiental e o que posso eu, enquanto professora que estuda essa temática, é que nasceu esse estudo.

O capítulo a seguir teve por objetivo apresentar e aprofundar o problema de pesquisa que rege essa dissertação e mostra os caminhos metodológicos escolhidos para respondê-lo. Entendi que para compreender a constituição do campo de saber da Educação Ambiental, no *corpus* empírico selecionado, são necessárias ferramentas analíticas que possibilitem um olhar minucioso e questionador. São três ferramentas encontradas em diferentes obras do filósofo francês Michel Foucault – principal aporte teórico do estudo: Problematização (FOUCAULT, 2009), Documentos vistos como Monumentos (FOUCAULT, 2015) e Suposição de que os universais não existem (FOUCAULT, 2008), que serão, logo a seguir, demarcadas ao/à leitor/a.

Capítulo 2. Construindo a dissertação: Do problema de pesquisa ao aporte metodológico

A observação e a experimentação caracterizam o método científico tomado pela pretensão da universalidade dos conhecimentos. Seria esse o único e legitimado método capaz de produzir saberes validados? A exploração e matematização criteriosa dos objetos transformaram, então, informação em verdade. Buscando para si tal rigorosidade, as Ciências Humanas, através de uma epistemologia positivista, consolidam o ser humano e a sociedade como o objeto a ser explorado, dominado e conhecido. Assim, absorvem para si a ordem discursiva que determina o “fazer ciência” na Modernidade. A dominação e o controle do mundo são, por conseguinte, a máxima de sua intenção.

Eis, então, a finalidade prática de ciência: explicar a forma da natureza, dominando-a e controlando-a, na busca da compreensão racional da mesma, tornando o homem um ser ativo, ao contrário do paradigma anterior [Pré-Modernidade], que colocava o homem como um ser passivo, contemplando a natureza (HENNING, 2008, p. 89) [Acréscimo meu]

Desde o século XIX, em que percebemos os primeiros estudos das Ciências Humanas, com René Descartes, Francis Bacon e outros estudiosos, houve a presença de fissuras significativas no modo de compreender e produzir ciência. Todavia ainda em nossas pesquisas a descrição e clareza do método utilizado são imprescindíveis para dar visibilidade aos saberes discutidos e produzidos nas dissertações e teses. A matematização já não mais é uma premissa única, mas somos muitas vezes inclinados ou, pelo menos, questionados sobre a presença, quase inquestionável, das considerações propositivas.

A posição do sujeito autônomo e produtor de conhecimento, capaz de libertar-se da dominação do outro é uma questão iluminista problematizada por diferentes perspectivas e presentes em campos estéticos, intelectuais, políticos e epistemológicos, compondo um conjunto de “[...] análises que visam descrever e entender o mundo (principalmente social), sem apelar para as metanarrativas iluministas que têm guiado nossos pensamentos e ações”

(VEIGA-NETO, 1995, p. 12). Poderíamos, na esteira de Foucault (2015), pensar em um único *a priori* possível, o histórico. Nesse, sujeito e razão são vistos, não como produtores do conhecimento, mas sim, derivados das condições de existência.

Nesse sentido, é importante entender que as perspectivas pós-críticas, deslocam a figura do sujeito da razão. Tal sujeito é tomado como produto da história, que o constitui e fabrica. Isso significa uma recusa às interpretações que buscam os sentidos ocultos do que é dito. Permanece-se no nível da existência das coisas ditas, de suas produtividades enquanto formadora de sujeitos, opiniões e objetos. Os sujeitos, assim, são produtos de relações entre saber e poder, emaranhadas nas condições de contextos históricos que dão possibilidade de existência para as práticas sociais, culturais e educacionais que aceitamos, por diferentes argumentos: são mais corretas, mais verdadeiras, mais políticas, mais humanistas...

Essa corrente de pensamento trouxe à Educação ferramentas analíticas e conceituais que se distanciam tanto das teorias tradicionais quanto das teorias críticas. Convencionou-se denominar esse conjunto de conceituações e análises, como pós-críticas (SILVA, 2015). Essas de um lado distanciam-se do mecanicismo com que as teorias tradicionais abordam a Educação e de outro aproximam-se do caráter político das teorias críticas. Contudo, tal aproximação, entre ambas as teorias as distanciam por meio dos olhares conceituais que se utilizam, fazendo com que fosse necessário posicionar as teorias pós-críticas em um terceiro conjunto teórico no campo educacional, que propõem rupturas e tensionamentos em relação às pesquisas de cunho tradicional e crítico.

Sob a égide dos estudos pós-críticos, e especialmente a partir dos estudos de Michel Foucault, a presente dissertação tem por problema de pesquisa compreender como o campo de saber da Educação Ambiental, em especial os seus fundamentos filosóficos e epistemológicos, se constitui no Grupo de Trabalho (GT22), nas reuniões científicas da ANPEd (2003 – 2015)?

O início do GT 22, nas reuniões científicas da ANPEd, marca a posição do campo da Educação Ambiental nos discursos educacionais, em que as questões ambientais são pensadas nas conjunturas sociais, históricas, políticas e culturais. Em termos teóricos, a Educação Ambiental ingressa na ANPEd com a compreensão de que os problemas ambientais estão associados aos conflitos sociais. Especificamente Philippe Pomier Layrargues (2012, p. 404) nos mostra que a Educação Ambiental nos anos 90:

[...] é resultado da insatisfação com o predomínio de práticas educativas sempre pautadas por intencionalidades pedagógicas reducionistas, que investiam apenas em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística, instrumental e normativa. Se nutre do pensamento

Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política. Por ter forte viés sociológico, introduz conceitos-chave como Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros.

A reformulação, visível na década de 90, nos paradigmas dos fundamentos éticos, epistemológicos, filosóficos e históricos do campo da Educação Ambiental constituíram determinada forma de olhar para as relações entre sociedade, meio ambiente, ser humano e natureza, o que gerou contestações referentes às formas naturalistas e conservacionistas de entender a Educação Ambiental.

Neste cerne, essa dissertação constitui-se de uma vontade de pensar a constituição do campo de saber da Educação Ambiental, que não raras vezes, exige de nós, pesquisadores, determinações propositivas, bem como, resultados que nos trazem o conforto das certezas. Bom, aqui não será encontrada a face verdadeira e correta do campo. Pelo contrário! O desejo é provocar as verdades e tensionar as formações discursivas, que fabricam certo modo de entender as relações socioambientais e as formas de educar-nos ambientalmente. O termo formações discursivas é utilizado nos estudos arqueológicos de Michel Foucault (2015). Trata-se de um conjunto de discursos múltiplos que se debruçam sobre um mesmo objeto. Tal conjunto de discursos, concordantes ou não, produzem um campo de saber.

O desafio em pensar a Educação Ambiental, nos atravessamentos dos estudos Pós-críticos, convida-nos a “[...] aceitar o convite de provocar o pensamento, de compor resistências e criações diante de discursos instaurados como verdadeiros neste tempo em que consolida uma forma de ser, viver e sentir a educação ambiental” (HENNING, 2012, p. 242). Entende-se, assim, que o campo da Educação Ambiental, por meio de relações de saber-poder, é constituído nas formações discursivas que se ocupam de conjuntos específicos de objetos, enunciações e conceitos.

Para a compreensão das fabricações discursivas que compõem a Educação Ambiental, a partir do ano 2003, fez-se necessário vislumbrar nos trabalhos científicos aprovados no GT 22 da ANPEd, algumas questões que auxiliam a responder seu problema principal, são elas: Que conceitos e fundamentos filosóficos e epistemológicos os sustentam? Como as relações natureza e sociedade nesses se produzem? E por fim, como, nesses trabalhos, as teorias críticas e pós-críticas se afirmam (ou não) enquanto perspectivas teóricas da Educação Ambiental?

Como se sabe, o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental da ANPEd teve sua criação em 2003, sendo primeiramente denominado de Grupo de Estudos – GE – e dois anos

depois tendo sido consolidado como Grupo de Trabalho – GT. Tratei de utilizar a sigla GT, mesmo nas 26ª e 27ª reuniões científicas, a fim de uniformizar a sigla utilizada no decorrer de toda a pesquisa.

Desde a 26ª até a 37ª reunião científica tivemos um total de 154 trabalhos aprovados e publicados nos anais da ANPEd. Até o ano 2013, os encontros aconteciam anualmente, da 36ª reunião científica para a 37ª o evento passou a ocorrer de maneira bianual, portanto ocorreria no ano de 2015. Em um primeiro olhar para o material empírico dessa dissertação foram mapeados quarenta e quatro (44) artigos aprovados pelo Comitê Científico, renomado evento nacional em Educação de nosso país, artigos esses, que se debruçam sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental.

Dos quarenta e quatro (44) trabalhos selecionados, vinte e seis (26) anunciam embasarem-se nas teorias críticas. Verifiquei, também, que o campo de saber da Educação Ambiental, naquilo que está dito nas pesquisas selecionadas, ancora-se filosófica e epistemologicamente também nas teorias pós-críticas (13), na teoria da complexidade (1), na epistemologia de Fleck (1) e na filosofia hermenêutica (3). Com isso, têm-se cinco classificações diferentes.

A seleção dos trabalhos aprovados na ANPEd (2003 – 2015), *corpus* empírico, deu-se pelo objeto de estudo no qual se debruçaram. A escolha refere-se a pesquisas cujo objetivo é movido pela inquietação de compreender os aspectos epistemológicos, e filosóficos da Educação Ambiental. Por conseguinte, o recorte dos materiais não é sem intenção. Olhei para os artigos selecionados pelo que dizem e produzem, a partir do que entendem sobre esse campo de saber. Aquilo que dizem produzem ideias localizadas em um determinado tempo e lugar; são pistas dos delineamentos em que a Educação Ambiental se constitui.

Por uma questão de ajuste no foco do objetivo da dissertação, procurei trabalhar com as recorrências discursivas do campo de saber da Educação Ambiental. Investo em trabalhos fundamentados nas teorias críticas e pós-críticas, com esses dois grupos contemplo o número de trinta e nove (39) trabalhos aprovados. Discorri sobre aquilo que mais aparece, fixando especialmente em como a Educação Ambiental é tratada tanto pelas teorias críticas quanto pelas teorias pós-críticas dentro do mais importante evento da área educacional, os encontros da ANPEd.

Busquei, a partir dos estudos foucaultianos, realizar a leitura desses materiais em sua superfície, naquilo que está dito. Isso significa que não há a intenção de interpretá-los ou de dizer se é uma boa ou má Educação Ambiental. Interessou-me olhar para o que dizem sobre

Educação Ambiental, sem a intenção de ordenar os materiais entre polos opostos de verdadeiro/falso ou correto/errado.

A escolha de se embasar no aporte teórico-metodológico das perspectivas pós-críticas, especialmente com os estudos de Michel Foucault, exige ter a clareza de que não é possível encontrar um caminho já construído, em que seja possível seguir os passos que levarão à verdade. Michel Foucault nos dá pistas, mas nunca certezas.

Isso tudo aponta no sentido de que a assim chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias são mais ferramentas do que máquinas acabadas. Parece-nos que estamos diante de uma teoria que só a posteriori se revela como tal, ou seja, uma teoria que não estava antes lá, para guiar a investigação. E estamos diante, também, de uma metodologia cuja invariante, ao longo de toda a obra do filósofo, pode ser sintetizada no permanente envolvimento com a noção de problema: tanto problematizando — enquanto atitude radicalmente crítica — quanto perguntando por que algo se torna ou é declarado problemático para nós (VEIGA-NETO & LOPES, 2010, p. 42)

Com o intento de perceber e problematizar os efeitos da produção desses trabalhos científicos, aprovados no GT 22, na constituição científica da Educação Ambiental, utilizei como aporte teórico e metodológico três ferramentas presentes nas obras de Michel Foucault (2015, 2008 e 2009): Documento visto como monumento, Suposição de que os universais não existem e Problematização.

Aproprie-me dessas três ferramentas teórico-metodológicas, por entender que contribuem com indicativos a respeito dos modos pelos quais os materiais foram analisados. A decisão de pensar nas linhas de um autor, que se afasta da universalidade de conceitos, nos desacomoda e nos distancia de qualquer pragmatismo teórico. Afastando-me de tal pragmatismo procurei, nesse capítulo, mapear alguns indícios que apresentam os modos pelos quais olhei para o material empírico.

O olhar para o material de análise, na qualidade de monumento, é embasado pela forma com que Michel Foucault olha para a história. A “Nova História” não busca desvendar a suposta veracidade dos documentos, mas analisá-los, esmiuçá-los naquilo que dizem e mostram. No caso dos trabalhos aprovados, no GT 22 da ANPEd, tratou-se de compreender as formações discursivas da Educação Ambiental que constituem seus fundamentos epistemológicos e filosóficos, problematizando os valores políticos e sociais que se imiscuem neste campo de saber.

[...] desde que existe uma disciplina como a história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito; indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles dizem a verdade, e

com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados.[...] Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações[...] (FOUCAULT, 2015, p. 7).

O que pretendi dizer quando afirmei a intenção metodológica de examinar os documentos enquanto monumentos? Os trabalhos científicos selecionados, aqui, não são vistos como instrumentos pelos quais há a possibilidade de objetivar a realidade, na qualidade de um fato real, ou ainda “a” verdade da Educação Ambiental. Transgredir os trabalhos de uma qualidade de documento para monumento implicou tomá-los enquanto materialidade de saberes e enunciados do presente que, em suas dispersões e regularidades, fabricam um modo de entender, conceituar e produzir a Educação Ambiental nas teias históricas.

A intenção não foi de encontrar no *corpus* discursivo uma “realidade objetiva”, onde repouse a verdadeira e intocada face da Educação Ambiental. Este documento é tomado como objeto de estudo, “[...] devendo como tal ser decodificado em suas camadas sedimentares” (RAGO, 1993, p.30). Isso significa que o material empírico possibilitou entender parte de uma formação discursiva que coloca em funcionamento algo maior no campo ambiental.

Isso tudo aponta para o vínculo estabelecido nessa dissertação com o que Michel Foucault (2009) traçou em suas pesquisas de Problematização. Nas orientações do que é dito nas produções científicas, há discursos que falam dentro de um Regime de verdades, que vem produzindo efeitos de sentidos que polarizam as formas de se compreender a Educação Ambiental. A Problematização, assim, toma como motor o pensamento que questiona e provoca os jogos de práticas discursivas que interdita ou outorgam alguns saberes. A partir das palavras do autor, é possível compreender que a problematização busca “[...] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas ‘ideologias’, mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 2009, p. 18). Nesse sentido, problematizar requer a compreensão de que a verdade é uma construção humana, fabricada nas linhas das relações entre poder e saber.

A problematização, enquanto escolha metodológica, foi movida pela análise das relações entre saber-poder. Em outras palavras, utilizar a problematização, enquanto ferramenta, implicou entender que entre as práticas discursivas e não discursivas há relações de poder imbricadas, produzindo o pensamento enquanto jogo de forças. Por isso a

problematização é tão potente. Ela busca tensionar uma análise moral do conhecimento científico, para compreender como assumimos aquilo que convencionamos aceitar ou negar na ordem dos saberes.

Se voltarmos alguns séculos atrás, mais especificamente, na emergência da ciência moderna, a afirmativa de que o ser humano faz parte do meio natural, seria um discurso não aceito como verdadeiro. Todavia tal discurso, em tempos contemporâneos, não só é aceito, como também, constitui efetivamente o campo de saber da Educação Ambiental em diferentes espaços, sejam eles formais, não formais ou informais.

Mediante a formação de uma prática discursiva ⁴, que vê a relação do ser humano com o meio natural, a problematização oportuniza a análise da produção de um aspecto específico do campo da Educação Ambiental, que se constitui como verdade em determinado tempo histórico.

Problematización es otra categoría nodal en la comprensión del método en el trabajo de Foucault. [...] esta categoría supone una estrategia analítica central que Foucault denominó historia crítica del pensamiento. Esta historia crítica del pensamiento se opone a los enfoques asociados con la historia de las mentalidades, la historia de las ideas y la historia social. La historia crítica del pensamiento se refiere a los regímenes de verdad (o, más precisamente a los de «veridicción» y «juridicción») donde determinados problemas aparecen como objetos del pensamiento y pueden llegar a plasmarse en programas o tecnologías concretas (RESTREPO, 2008, p. 144).

Problematizar o que está posto na ordem do verdadeiro é um trabalho que repousa no exercício crítico de pensar sobre o pensamento. Um modo de reflexão e desnaturalização dos ditos, que nos parecem tão certos, que, muitas vezes, não nos colocamos na posição de questioná-los. Ancora-se aí o desafio que esta dissertação se coloca a frente: pensar sobre os discursos aceitos no campo de saber da Educação Ambiental, não para tentar substituí-los, mas para fundamentar e caracterizar as especificidades filosóficas e epistemológicas da Educação Ambiental.

Por esses dois conceitos, documentos como monumentos e problematização, serem tratados de modo disperso ao longo das obras de Michel Foucault, pensei ser necessário esboçar seu encadeamento ao objetivo de tensionar as grandes verdades que constituem o

⁴ As práticas discursivas, para Michel Foucault (2015), mostram a produtividade no nível social, político e cultural em que os discursos operam, fabricando modos de ser, pensar e viver. Trata-se de um olhar que tensiona as fronteiras dos signos e evidencia a produtividade dos discursos como práticas que fabricam os objetos a que se debruçam.

campo de saber da Educação Ambiental nas reuniões científicas do GT 22 da ANPEd (2003 – 2015).

É possível pensar nessa correlação entre perceber os documentos enquanto monumentos à problematização a partir da suposição de “que os universais não existem [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 5). Não são os objetos, que os trabalhos científicos estudam, que examinei, mas as próprias reflexões, conceituações e explicações que efetivamente produzem a Educação Ambiental.

A escolha teórico-metodológica está em ver o material empírico como monumento distanciada de um desejo de decifrar, determinar ou tornar visível a verdade imperativa, que configuraria a Educação Ambiental. Examinar seu campo de saber por meio das condições que possibilitaram determinadas formas de compreendê-lo, exige uma postura de análise crítica. Problematizar, portanto, o campo de saber da Educação Ambiental não para destruir ou refutar vertentes e concepções teóricas que se apresentam recorrentes nos materiais, mas mostrar como uma forma definida e estabelecida de compreender como campo ambiental é pensado e construído sob determinadas circunstâncias educacionais, sociais, históricas, políticas e culturais.

Traçando uma *Arqueologia do saber*, Michel Foucault (2015) nos apresenta uma forma analítica de olhar para o saber enquanto construção histórica, que produz verdades emaranhadas em práticas discursivas. Por isso não se busca, em possíveis interpretações trazer à luz intenções veladas e ocultas.

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (FOUCAULT, 2015, p. 169)

No próximo capítulo busquei deter-me na constituição teórica que fundamenta a Educação Ambiental, mapeando pesquisas e documentos oficiais que nos evidenciam as regularidades e dispersões discursivas. Vale lembrar que a Educação Ambiental se consolida, hoje, enquanto campo de saber legitimado não só no meio acadêmico, como também no contexto social, político e econômico de nosso país.

Capítulo 3. Situando a Educação Ambiental: breves considerações sobre conceitos e teorizações que constituem o campo

3.1. Introdução

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que era no início (FOUCAULT, 2010, p. 294).

Iniciei com a citação de Michel Foucault, porque a escrita deste terceiro capítulo foi algo que desafiou aquilo que eu nem imaginava ser capaz de pensar e escrever. Certamente não sou a mesma pessoa, nem a mesma pesquisadora que o iniciou, apenas com uma página em branco. E até o fim das páginas dessa dissertação já não sou mais a mesma.

Este capítulo inscreve-se na possibilidade de pensar sobre os ditos presentes em pesquisas científicas nos mais diversos espaços do Brasil. Sem dúvida a tecnologia digital propiciou conhecer outros pesquisadores do campo da Educação Ambiental, permitiu a leitura de seus escritos, sobre o que pensam, discutem e pesquisam.

Preocupou-me mapear algumas dissertações, teses e artigos científicos que se ocupam, especialmente, das bases epistemológicas e filosóficas que compõem a Educação Ambiental. Partindo dos escritos desses materiais busquei mostrar de maneira quantitativa e qualitativa os modos de compreender as finalidades e objetivos sociais, ambientais, políticos e culturais, atribuídos ao campo. Debrucei-me sobre algumas recorrências e também sobre algumas dispersões discursivas presentes nos materiais analisados. Realizei este exame, entendendo que tais ditos inscrevem-se na exterioridade de um regime de verdade, que dá rosto e voz para modos de pensar a Educação Ambiental, não só no espaço acadêmico como também no espaço social.

O mapeamento realizado conta com o número de cento e cinquenta e sete (157) produções científicas, publicadas nos mais diferentes portais de busca, são eles: Scielo, Portal de Periódicos da Capes, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Banco de

teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, Revista de Pesquisa em Educação Ambiental e Revista Brasileira de Educação Ambiental. Das pesquisas que apareceram em mais de um portal de busca foi considerado apenas um exemplar, por isso vale destacar que o número de trabalhos científicos, mapeados, desconsidera as repetições⁵.

No que diz respeito às palavras-chaves, todas foram escolhidas por sua relação com o conceito de Educação Ambiental, por isso são formadas pelos termos: “Educação Ambiental” e acrescidas de outras expressões, que foram as mesmas em todos os portais, ocorreram apenas modificações semânticas. São elas: filosofia, epistemologia, ética e natureza.

O recorte temporal coincide com o mesmo do *corpus* discursivo desta dissertação (2003 – 2015). Todavia, em alguns casos não foram encontradas pesquisas científicas que contemplassem essa ideia inicial. A grande maioria dos materiais selecionados são publicações referentes aos anos de 2008 a 2015.

É preciso deixar claro que não se trata de analisar ou mesmo tecer críticas aos autores citados na dissertação. Não são seus nomes ou títulos que interessaram para esta investigação. Para o viés teórico que norteia todo o andamento desta dissertação, muito mais relevante do que saber quem escreveu, é estudar o que há de recorrente e disperso naquilo que, discursivamente, suas pesquisas produzem. Abordo a Educação Ambiental enquanto campo de saber atravessado por relações de poder que reverberam e fazem circular modos de pensar sobre aspectos que envolvem a relação do ser humano com o meio natural.

Na correnteza de Michel Foucault (2013, p.268 a) valei-me da pergunta: “Que importa quem fala?” Não se trata de negar a relevância que o autor tem na produção dos textos, mas sim, entender como se instaura um discurso de verdade. Trata-se de deslocar o olhar para além de uma figura, nome/pessoa, e problematizar os acontecimentos que tornam possível a circulação e produção dos seus textos. A intenção não esteve em analisar quem disse, mas problematizar os discursos que são colocados em funcionamento pelo ordenamento de saberes que é construído de discursos da Educação Ambiental. Nas palavras do autor:

[...] a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo

⁵ As referências das produções científicas mapeadas nesse capítulo encontram-se no Anexo II.

real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar (FOUCAULT, 2013, p.284 a).

O interesse direcionado aos discursos, também instauradores da *episteme* de cada momento histórico, permite perceber que das narrativas metafísicas à busca pela exatidão da ciência moderna, a humanidade ocidental teve por objetivo primeiramente explicar os fenômenos naturais, físicos e biológicos. Nesse quadro epistêmico que se configura a partir das ciências, o campo das humanas, inclusive a Educação – se constituem por meio de uma epistemologia positivista, nessas matizes científicas, para explicar fenômenos sociais, políticos, culturais, etc.

Tomando o ser humano como objeto de seu estudo, ao longo do século XX começam a haver fissuras e (re)atualizações significativas. Todavia a busca pela verdade, mesmo que por outros métodos e concepções, ainda se dá nos embates de relações de poder, governando os saberes a partir de regras específicas, que restringem uns e permitem que outros saberes pertençam e ao mesmo tempo constituam o regime de verdade moderno. Para Michel Foucault (2015, p. 53 a):

[...] Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. [Grifos do autor]

A partir das palavras do autor tem-se em vista o modo específico que a modernidade denotou ao conceito de verdade, um modo particular de produzir conhecimentos, de discipliná-los através de relações de poder que conferem a um determinado modo de olhar, pensar e agir no mundo o estatuto de legítimo e verdadeiro. Os procedimentos de verificação são analisados a partir de diferentes estratégias construídas mediante os acontecimentos discursivos.

O olhar sobre o que se entende por verdade, não se constitui como uma descoberta que tem origem na modernidade. O que se consolidou como verdadeiro, nas sociedades modernas, trata-se de deslocamentos sociais, políticos, epistemológicos, econômicos e culturais ocorridos ao longo da história ocidental que esmaeceram o papel das formas de existência na asserção à verdade. Seu desaparecimento desde o fim da antiguidade até o mundo moderno está ligado especialmente, segundo Michel Foucault (2011), a dois fatores: a absorção da

prática da verdadeira vida pela instituição religiosa e a institucionalização e normatização da verdade através da ciência.

De um tempo em que a verdade é a busca pela verdadeira vida, na filosofia antiga, chegamos à Modernidade em que se assume a verdade marcada a partir das relações de força da ciência. Tal verdade é admitida como uma prática retórica, aquela que não corre, necessariamente, risco algum, que não implica em um vínculo entre aquilo que se diz e o indivíduo que fala. Trata-se de deslocamentos do conceito de verdade que repercutem diretamente nos nossos modos modernos de existir (FOUCAULT, 2011).

Pode-se supor também que a institucionalização das práticas de dizer-a-verdade na forma de uma ciência (uma ciência normatizada, uma ciência regulada, uma ciência instituída, uma ciência que toma corpo nas instituições), pois bem, essa institucionalização foi sem dúvida a outra grande razão pela qual o tema da verdadeira vida desapareceu como questão filosófica, como problema das condições de acesso à verdade. Se a prática científica, a institucionalização científica, a integração ao consenso científico bastam, por si sós, para garantir o acesso à verdade, é evidente que o problema da verdadeira vida como base necessária da prática do dizer-a-verdade desaparece. Confisco do problema da verdadeira vida na instituição religiosa. Anulação do problema da verdadeira vida na instituição científica (FOUCAULT, 2011, p.207).

Esmiuçar a constituição epistemológica e filosófica do campo da Educação Ambiental, nas redes dos saberes científicos, potencializa as discussões que vem sendo travadas dentro do campo, discussões que se valem de saberes imbuídos de uma legitimidade que os colocam na conjuntura dos discursos verdadeiros. Vale lembrar que nosso conceito de verdade, vem sendo constituído por relações de força que assumem o discurso científico com tamanha legitimidade que, raras vezes, o questionamos. Trata-se de um “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2015, p. 54 b). Tendo por base os estudos foucaultianos, analisei os artigos científicos, as dissertações e teses como fabricações discursivas aceitas dentro das teias de estratégias e relações de poder que convencionam, em certa medida, o que pensar, fazer e dizer sobre Educação Ambiental.

Entre os trabalhos mapeados (157), percebi a recorrência de uma Educação Ambiental crítica, que se apresenta, especificamente em cento e vinte e uma (121) pesquisas científicas. “crítica” que denota não apenas um meio de questionar, mas a própria caracterização filosófica, epistemológica, política e ética do campo, tanto na área acadêmica quanto governamental. É sobre os achados do mapeamento realizado, as reflexões e problematizações

da influência das teorizações críticas em políticas e programas governamentais, voltados à Educação Ambiental, que me debrucei.

Na segunda seção desse capítulo, aprofunda-se a discussão sobre os dados encontrados no mapeamento, portanto são evidenciadas as recorrências e dispersões discursivas presentes nos artigos científicos, nas dissertações e teses sob análise.

Empenhei-me em mostrar as filiações teóricas e os modos de abordar as relações socioambientais, as questões éticas, epistemológicas, culturais e filosóficas do campo da Educação Ambiental. Tendo por base os achados do mapeamento, procurei, na segunda seção desse capítulo, discorrer e problematizar a forte influência da interdisciplinaridade, do fomento à emancipação do sujeito e à transformação social tão presentes nas cento e vinte e uma (121) produções científicas fundamentadas nas bases das teorias críticas. Por fim, na quarta seção, busquei mostrar por meio de enunciações visíveis no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a), na Política Nacional de Educação Ambiental, instituída na lei nº 9.795 (BRASIL, 1999) e no Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2014) a presença dos discursos amparados pelas perspectivas críticas na esfera governamental. O intuito é que nessas escritas o/a leitor/a possa problematizar algumas práticas e formações discursivas que fabricam o que atualmente atribuímos como princípios e ações da Educação Ambiental.

3.2. Verdades da Educação Ambiental: fabricando um campo de saber

O propósito dessa seção está em mostrar, de maneira ampla, os resultados em termos quantitativos e qualitativos do mapeamento anunciado anteriormente. Passei a indicar alguns ditos presentes nos trabalhos encontrados que apresentam os modos com que a Educação Ambiental vem sendo assumida e entendida por pesquisadores do campo.

O que motivou a realização desta seção está alicerçada na vontade de olhar para as produções discursivas, movidas e fabricadas no interior de um regime de verdade, que constitui o campo de saber da Educação Ambiental, escopo analítico desta dissertação, sem ingressar no jogo de distinção dualista e excludente.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foram encontrados cento e cinquenta e sete (157) trabalhos, entre artigos científicos, teses e dissertações, que se debruçam sobre objetos de pesquisa diversos. O que mais chama a atenção, nos discursos do *corpus* selecionado, é a recorrência de uma mesma fundamentação teórica para problematizar as questões ambientais: as teorias críticas em Educação. Seja pela indicação do campo ou pela

abordagem teórica escolhida para compreender a Educação Ambiental, verificou-se que cento e vinte e um (121) trabalhos assumem essa base epistemológica. A categorização, das produções científicas é desenhada pelos próprios autores que, nos cento e vinte e um (121) estudos, definiram a perspectiva teórica, seja através das suas ideias, filiação a autores ou denominação específica do campo teórico.

A quantificação serve a sua finalidade e evidencia aquilo que os discursos produzem na materialidade do texto. Nos trabalhos científicos, vemos produções discursivas que não só conceituam, mas propriamente constituem o que se tem concebido por Educação Ambiental. A posição da conscientização dos sujeitos, como capaz de superar as problemáticas sociais, que afetam e são afetadas pelas questões ambientais, traduzem-se em uma das premissas que adjetivam a Educação Ambiental como “crítica, emancipatória e transformadora”.

Na maioria dos trabalhos mapeados (121) o campo da Educação Ambiental é tomado como potente meio de transformação, seja ela epistemológica, educacional ou socioambiental. Esta concepção teórica, vê na conscientização do sujeito a possibilidade de alcançar a coletividade para a superação das problemáticas e conflitos ambientais.

A ideia de que a Educação Ambiental tem por um de seus objetivos promover a emancipação dos sujeitos, para a transformação da sociedade, torna-se uma das enunciações pelas quais a maioria dos trabalhos científicos pesquisados se assentam. Nesta perspectiva, está imbuída a condição da interdisciplinaridade para constituir, no sujeito, uma determinada e específica consciência que seja capaz de modificar as condições sociais e econômicas, que solidificaram em posições desiguais e utilitaristas os seres humanos e a natureza.

A Educação Ambiental, como qualquer campo de saber da Modernidade, está imbuída de uma política de gerenciamento dos saberes que ingressam na ordem do verdadeiro. Para o campo constituir-se são necessários discursos que fabricam os objetos nos quais se debruçam. Contudo, não se trata de dizer que qualquer produção discursiva seja pertencente à Educação Ambiental. As relações entre a humanidade e o meio natural são temas mote para o campo, seja a partir de seus aspectos filosóficos e epistemológicos em espaços formais, não formais e informais.

A política de gerenciamento dos saberes é tão importante para a consolidação de um campo de saber que vemos pesquisas científicas debruçarem-se sobre a avaliação de enunciações como forma de distinguir quais são verdadeiras ou não. Ou no caso da dissertação que trouxe abaixo, se são efetivamente críticas ou não.

A dissertação a que me referi empenha-se na análise de algumas pesquisas aprovadas no GT 22 da ANPEd. Com o objetivo de compreender se a Educação Ambiental crítica,

anunciada em seu material empírico, está de fato na ordem do que se deve entender por Educação Ambiental, a partir das perspectivas teóricas críticas. Seu recorte se dá entre o período de 2005 a 2013 que correspondem da 28ª a 36ª reuniões científicas. Ana Carolina Oliveira (2015) utiliza-se da Análise de conteúdos de Bardin, tendo por aporte teórico os estudos de Enrique Leff (2006). A partir dos dezoito (18) trabalhos selecionados, a autora considera, em suas conclusões, que há certa compatibilidade com a escrita dos estudos e o referencial teórico crítico que anunciam trabalhar, apesar de ressaltar algumas contradições.

Os achados gerais, do mapeamento realizado, demonstram a força que uma perspectiva teórica de cunho crítico possui no campo da Educação Ambiental. Posteriormente estarei adensando exclusivamente essa problematização, por ora passo a discorrer sobre o número e o posicionamento teórico das pesquisas encontradas em cada um dos quatro conjuntos de palavras-chaves (Educação Ambiental junto às proposições epistemologia, filosofia, ética e natureza).

Com as palavras-chave: “Educação Ambiental e epistemologia” foi possível encontrar um número total de dez (10) artigos científicos. Todos os artigos, sob enfoques teóricos, debruçam-se no imperativo de construir uma nova epistemologia para a Educação Ambiental, sob os títulos de “ambiental” “socioambiental” ou “compreensiva”. Especificamente oito (8) trabalhos utilizam o primeiro termo, um (1) faz uso do segundo e também um (1) único trabalho aborda a última expressão, “compreensiva”.

Vale lembrar que pelos traçados históricos da Educação Ambiental, tivemos uma visão estritamente marcada por correntes naturalistas e românticas da natureza. Especialmente da década de 90 para cá, vimos constituir-se outros olhares para este campo, que se assume enquanto campo político para pensar os processos ambientais e suas relações com a Educação. Neste momento, desenvolve-se toda uma provocação teórica e epistemológica que se preocupa em evidenciar as relações sociais e ambientais entre o ser humano e a natureza.

Uma das premissas conceituais, recorrentes nas pesquisas encontradas, trata da necessidade de substituição de nossas ações, de superação de conflitos e da transformação das relações socioambientais. É eminente a relação da Educação Ambiental com a necessidade de repensar os princípios epistemológicos, éticos, sociais, educacionais, ambientais e culturais que constituem a sociedade com o objetivo de transformá-los.

As marcas de uma ciência moderna são apresentadas como na contramão de alguns pressupostos da Educação Ambiental, entendida como atravessada pelas questões sociais, ambientais, culturais e políticas. A posição do homem como possuidor e dominador da natureza, como condições para a produção do conhecimento científico no século XVII, é

problematizada em todos os trabalhos científicos que se dedicam a epistemologia no campo ambiental. Percebo três expressões pelas quais a crítica à epistemologia moderna se constitui, denominadas pelos próprios autores de: “ambiental”, “socioambiental” e “compreensiva”. No próximo parágrafo, tratei de mostrar as aproximações e distinções entre essas enunciações.

As proposições “ambiental” e socioambiental”, se fundem em uma mesma filiação teórica, que se pauta na apreensão de uma racionalidade ambiental que pensa a partir dos pressupostos da interdisciplinaridade para rever as relações entre sociedade e natureza. Trata-se, assim, de nomenclaturas distintas, para uma mesma abordagem. Defendem a (des)fragmentação dos saberes a partir de uma relação trans-interdisciplinar entre os conhecimentos científicos, culturais e tradicionais. A necessidade de fundar uma epistemologia que dê conta da complexidade das questões socioambientais perpassa o desejo de rompimento e superação da racionalidade de cunho cartesiano e/ou capitalista. Os excertos abaixo apresentam três justificativas que embasam as noções de redefinição ou superação. Vejamos:

Por sua vez, a epistemologia socioambiental emerge das condições de produção e de acesso ao conhecimento, em territórios de fronteira (ciências pós normais que emergem do diálogo entre conhecimentos científicos e não científicos ou culturais), demarcados pela existência de *objetos complexos*, que exigem uma atitude deliberada na formulação e no uso desses conhecimentos para pensar e agir nos domínios das relações que se estabelecem entre sociedade e natureza (FLORIANI, 2009, p. 194) [grifo do autor].

A EA, enquanto dimensão fundamental da educação contemporânea, contribui para a construção crítica do conhecimento transformador da realidade socioambiental. A reflexão sobre os fundamentos epistemológicos de uma EA crítica pode ser apoiada por algumas orientações teórico-metodológico (integradas, complementares e adaptativas a níveis e tipos de ensino, sem ordem hierárquico-sequencial entre si), para o desenvolvimento do processo educativo (CARNEIRO, 2006, p. 24). [Acréscimo da autora]

Entre as pesquisas voltadas às questões epistemológicas da Educação Ambiental apenas uma aborda a “epistemologia compreensiva”. Seu estudo dedica-se, especialmente, a compreender como a razão objetificadora tornou-se fundamento central nos modos de pensar o tempo em que vivemos. Os autores amparam-se na noção de experiência e de compreensão do mundo, central nas bases filosóficas da hermenêutica e da fenomenologia, para discutir as premissas de um modo de compreender a Educação Ambiental. Abaixo a conceituação desta epistemologia, segundo as palavras dos autores.

[...] podemos encontrar no pensamento hermenêutico de Gadamer e na fenomenologia de Merleau-Ponty a expansão da noção de verdade, para além da perspectiva racionalista cartesiana e kantiana que acompanha a crítica ao reducionismo iluminista da autoconsciência determinada e seu controle sobre o mundo. Esses conceitos põem em ação o pressuposto de uma fronteira indistinta entre sujeito e ambiente, na medida em que buscam desconstruir as dualidades interno/externo e sujeito/ambiente, na direção do que poderíamos chamar de uma *epistemologia compreensiva*, cuja orientação ecológica evidencia-se no reconhecimento das relações simétricas com o ambiente, bem como da atividade do ambiente (não humano) nesta relação (CARVALHO, GRÜN & AVANZI, 2009, p. 101). [Grifo dos autores]

O próximo grupo de pesquisas, encontradas a partir das palavras-chave “Educação Ambiental e filosofia”, foram vinte (20) trabalhos científicos. Do número total de pesquisas, treze (13) (três teses, três dissertações e sete artigos científicos) anunciaram compreender a Educação Ambiental como crítica; quatro (4) (três artigos científicos e uma dissertação) posicionaram-se nos estudos Pós-críticos e, por fim, três (3) artigos científicos fundamentaram-se na filosofia da fenomenologia para analisar as relações entre os seres humanos e o ambiente.

A filosofia na Educação Ambiental, nos trabalhos encontrados, é discutida a partir de bases que fundamentam teoricamente as pesquisas científicas. A filosofia do campo está, assim, atravessada pelo modo com que as filiações teóricas são assumidas: críticas (13), pós-críticas (4) e fenomenológica (3). Entendendo que o objetivo dessa seção é mostrar por quais verdades seu campo de saber se constitui, apresento a presença da filosofia da práxis acionada em dez (10) dos trabalhos encontrados.

A filosofia da práxis filia-se teoricamente aos estudos de Karl Marx e é pensada e utilizada por autores como Moacir Gadotti e Paulo Freire. Marco Malagodi (2009) defende a tese de que para o fortalecimento de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória faz-se relevante compreender a filosofia da práxis, como uma herança marxista, evidenciada em pedagogias que lutam por uma educação crítica, pensada pelos sujeitos das classes trabalhadoras, que buscam uma transformação radical das relações sociais e ambientais. Nesta linha de pensamento o autor traz como filosofia da práxis:

[...] o fundamento da corrente desenvolvida pelo filósofo alemão Karl Marx no século XIX – *o materialismo dialético e histórico* –, com a qual Gadotti se identifica ao longo de toda sua experiência como pedagogo e educador, e que reconhece como paradigma ainda válido para se fundar a teoria da educação (MALAGODI, 2009, p. 217). [Grifos do autor]

A prevalência da sensibilização dos seres humanos, por meio de uma reflexão crítica dos valores éticos pautados em uma sociedade capitalista, marca dezessete (17) artigos científicos do total de vinte (20) pesquisas encontradas com as palavras-chaves “Educação Ambiental e ética”. Ademais temos duas outras óticas: Psicologia Ambiental e Filosofia Hermenêutica. A relação da ética na Educação Ambiental está arrolada, em grande número, às perspectivas das teorias críticas.

A primeira teorização a ser apresentada trata-se da psicologia ambiental encontrada em um (1) artigo científico e uma (1) tese que tratam especificamente da relação da psicologia para a construção de uma “ética da alteridade” (FREIRE & VIEIRA, 2006, p.34) que possibilite a construção do sentido da afetividade e cuidado com o outro e com a natureza. Posteriormente mapeou-se uma (1) dissertação que se ocupa da questão ética na Educação Ambiental, através de uma visão hermenêutica. Pauta-se no viés da sensibilização e entende que “[...] o fruir estético dos sujeitos, contribui no construto de valores de ordem” (COLLA, 2014, p.12). Nessa perspectiva, a construção de sentimentos de comunhão e convivência entre os sujeitos é tomada como mote para o convívio ético com a natureza.

Permanecendo na relação da ética com a Educação Ambiental passo a outra enunciação encontrada em maior quantidade nesse estudo. Nos parâmetros éticos, dos outros dezessete (17) trabalhos, o acento da prerrogativa de modificação e substituição dos valores éticos que conduzem as ações dos seres humanos em relação à natureza e ao meio ambiente. Mariana Souza (2014) nos dá pistas dos direcionamentos que a ética é abordada em grande parte das pesquisas mapeadas.

As discussões sobre a problemática ambiental proporcionou também o debate sobre as questões relacionadas à crise social, política e econômica perpetuada pelo modo de vida baseado nos pressupostos capitalistas. Assim, a Educação Ambiental tornou-se uma alternativa na busca de novos meios de sensibilizar a sociedade para as questões ambientais, levando-a a uma percepção crítica e reflexiva sobre a complexidade vinculada aos problemas que afetam o ambiente nos dias de hoje. A EA aspira uma transformação profunda e efetiva no pensamento e modo de agir social, através da construção de valores e de postura que sejam éticos perante a natureza, onde o ser humano se enxergue como principal agente de transformação ambiental e de degradação do mesmo (SOUZA, 2014, p. 250).

É possível perceber que os valores éticos são condicionados, pela autora e demais trabalhos científicos, a partir da condição de crise dos aspectos sociais, ambientais, econômicos e políticos. O modo de vida é entendido como produto dos fatores econômicos. O entendimento das relações econômicas, que oprimem alguns, é vista como central para a

dificuldade em construir uma ética ambiental. Tais enunciações evidenciam um dos pressupostos das tendências críticas no campo de saber da Educação Ambiental.

Finalizando o conjunto de palavras-chave. “Educação Ambiental e natureza”, contempla um vasto número de pesquisa e, por conseguinte de problemáticas discutidas. Das quarenta e seis (46) encontradas, foram mapeadas seis (6) teses, (13) treze dissertações e vinte e sete (27) artigos científicos que abordam representações e percepções sobre a natureza e as orientações epistemológicas e teóricas da Educação Ambiental. Quanto às perspectivas teóricas que embasam as pesquisas, trinta (30) defendem a indispensabilidade de uma Educação Ambiental que seja crítica e transformadora, duas (2) não apresentam nenhum posicionamento teórico no que concerne a compreensão de Educação Ambiental, nove (9) posicionam-se a partir das perspectivas pós-críticas, quatro (4) partem da fenomenologia e, por fim, uma (1) baseia-se na psicologia ambiental.

A abrangência de temas discutidos no interior da relação entre Educação Ambiental e natureza é algo já esperado, mesmo anteriormente a realização do mapeamento. Justifiquei isso por entender que a relação dos seres humanos com a natureza é uma questão máxima, para nós pesquisadores do campo. O que temos neste amplo grupo de pesquisas científicas são modos, às vezes diversos, às vezes não, de compreender tais relações.

Ainda sobre este conjunto de pesquisas mapeadas, analisei trabalhos que se dedicaram a pensar a relação natureza e cultura. Aqui é possível encontrar um gama de estudos científicos. Com meio de ordenar as discussões, busquei apresentar as duas filiações teóricas mais recorrentes e que analisam de modos distintos a relação dos seres humanos com o meio natural: as teorias críticas e teorias pós-críticas.

A natureza é abordada em quarenta e quatro (44) trabalhos científicos a partir de suas relações com os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos. Os enfoques dados a esta relação vão ao encontro da perspectiva teórica a qual se embasam. Vale trazer para discussão que, o ponto de partida sobre as relações cultura-natureza é o mesmo, ou seja, de que há necessidade de olharmos para a questão cultural na natureza; no entanto, esse mesmo ponto de partida é abordado de modo distinto em duas teorizações, críticas e pós-críticas. Vejamos:

[...] o pensar dialético, considerando a complexidade e a permanente transformação da realidade, permitiu situar os problemas sociais e ambientais articulados em seu contexto histórico e, portanto, passíveis de superação por meio da intervenção individual e coletiva dos sujeitos na própria história. A destruição da natureza é fruto das relações conflituosas e

assimétricas tanto entre sociedade-natureza como entre sociedade-sociedade (GOMES, 2012, p.74).

Jacqueline Gomes (2012) apresenta a relação natureza-sociedade enquanto uma condição histórica, em constantes conflitos com as condições da racionalidade capitalista que produz relações de opressão assimétricas, que refletem na destruição da natureza. Em contrapartida Cristiane Fensterseifer (2005) parte dos Estudos Culturais articulados aos pós-críticos para pensar na relação entre natureza-sociedade a partir do:

[...] papel que a cultura desempenha no processo de construção das múltiplas compreensões instituídas pelas sociedades humanas sobre a natureza e sobre as formas de se relacionar com ela em diferentes épocas e circunstâncias [...]. Na vertente de estudos que estou assumindo, as representações de natureza são entendidas como produzidas/construídas em um processo histórico e cultural, que nos tem sido apresentado através dos diferentes discursos da nossa cultura, inclusive através dos meios de comunicação de massa (FENSTERSEIFER, 2005, p. 18).

As diferenças entre as duas filiações teóricas ao abordarem a natureza fica evidente na escrita de ambas as autoras. Jacqueline Gomes (2012) parte das relações dialéticas e Cristiane Fensterseifer (2005) entende a potência dos artefatos culturais como produtores de representações socioculturais. Todavia as autoras não negam a relação intrínseca entre cultura e natureza, mesmo partindo por pontos de análises e teorias distintas.

A cultura para Jacqueline Gomes (2012) é abordada pelo ímpeto da transformação, uma vez que é instituída em um contexto de relações sociais desiguais entre os sujeitos que ocasiona na destruição da natureza. Para Cristiane Fensterseifer (2005) a cultura é sempre produzida no interior das relações que estabelecemos com o mundo em que vivemos. Uma fabricação relacionada a relações de poder que se exercem em redes, colocando o poder em circulação. Isso aponta para a condição de que a cultura assume nos modos como nos relacionamos com a natureza.

Finalizado as explicitações do trabalho de investigação realizado, trouxe outro mapeamento que atinge as bases institucionais que orientam esta dissertação. Procurei rapidamente mostrar as fundamentações teóricas nas quais se debruçam as teses e dissertações da linha de pesquisa de Fundamentos da Educação Ambiental, em que se assenta esta dissertação.

Como vimos ao longo desta seção, as teorias críticas se mostram de maneira preponderante nas pesquisas científicas brasileiras, tal presença também é evidenciada nas teses e dissertações do único Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental *stricto*

sensu do Brasil. Foram mapeadas um total de quarenta e cinco (45) dissertações e dezesseis (16) teses.

Na linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental, que abriga esta dissertação, das teses e dissertações defendidas entre os anos de 2008 a 2015, a grande maioria das pesquisas científicas abordam ou indicam embasarem-se em conceituações das teorias educacionais críticas: são treze (13) teses de um total de dezesseis (16) e trinta e oito (38) dissertações de um total de quarenta e cinco (45) selecionadas.

É preciso ressaltar, nas dissertações e teses selecionadas, que assumem como aporte teórico os estudos de Edgar Morin sobre a teoria da complexidade, percebe-se uma confluência quanto a forma com que a Educação Ambiental é abordada em pesquisas embasadas nas teorizações críticas. Segue abaixo o excerto de uma dissertação, que anuncia fundamentar-se na teoria da complexidade e entende a Educação Ambiental sob um prisma muito semelhante ao das teorias críticas:

[...] a educação ambiental, enquanto **ato político, voltado à transformação social**, como processo permanente de aprendizagem, **de construção de cidadania e conscientização**, tem que envolver todas as pessoas. E, nesse envolvimento, a educação ambiental, ao realizar o seu objetivo, também é realizada enquanto projetos pessoais e coletivos na mira de uma melhor qualidade de vida (ARRIAL, 2009, p. 104). [Grifos meus]

A partir da leitura das pesquisas mapeadas, percebe-se que alguns conceitos são recorrentes entre as práticas discursivas que compõem o campo: cidadania, ideologia, filosofia da práxis, transformação social, crítica, emancipação, conscientização, dialética, complexidade e alienação... Tais conceituações, pertencentes também às teorias críticas, evidenciam os modos pelos quais o sujeito é tomado frente a relação das questões ambientais, epistemológicas, educacionais e filosóficas.

Outras perspectivas teóricas também foram encontradas, entre elas estão a fenomenologia (9), a hermenêutica (6), as pós-críticas (19) e a psicologia ambiental (2). Essas filiações teóricas que se debruçam sobre o campo de saber da Educação Ambiental, mesmo em menor número, também o constitui.

As pesquisas que assumem as teorias pós-críticas como filiação teórica, buscam compreender a relação dos seres humanos com o meio natural no entrelaçar das relações culturais, ambientais, políticas e históricas. A posição do sujeito é tomada através de processos de objetivação e subjetivação, por isso não há nada de essência racional em sua constituição. A ideia de que é preciso formar sujeitos críticos e emancipados nem sempre

esteve aí. As teorias pós-críticas não veem o sujeito como autor do seu próprio ser, capaz de emancipar-se das relações de poder, o sujeito é histórico e produto das relações de poder e saber. Para os autores que se embasam em uma perspectiva pós-crítica, está claro que:

[...] sabemos que nosso entendimento de EA desalinha-se com as verdades que habitam esse campo de saber: de que ela – a EA – serve para conscientizar, emancipar e tornar livre o sujeito, sendo este necessariamente um sujeito ecologicamente correto. Queremos deixar claro, desde as primeiras linhas deste texto, que nosso campo teórico entende que somos fabricados e imiscuídos nas tramas culturais, sendo hoje, necessária a constituição de outro sujeito, atravessado pela Educação Ambiental (GARRÉ & HENNING, 2014, p. 427).

Problematizar a Educação Ambiental como um campo de saber, que é fabricado em condições históricas constantemente tensionadas pelas relações de poder, em que os saberes assumem a condição de verdade, requer a desmistificação dos relativismos. De certo que isso não significa aproximar a Educação Ambiental de consenso, ao contrário deste conforto, intento tensionar alguns discursos recorrentes, mas diferentes em suas bases epistemológicas e filosóficas.

As formações discursivas que se apresentam em maior número no mapeamento realizado, são tão bem consolidadas no campo da Educação Ambiental que se apresentam, não só em pesquisas científicas, mas também, em políticas públicas e programas governamentais. Na vontade de excitar a problematização, no sentido foucaultiano, é que tratei de discutir, na próxima seção, a presença tão forte de uma Educação Ambiental adjetivada como “crítica, emancipatória e transformadora”, apresentada como interdisciplinar.

3.3. A Educação Ambiental crítica nas produções científicas brasileiras

A proposta de provocar o pensamento a respeito das práticas discursivas que constituem a Educação Ambiental, aponta para a possibilidade de (re) pensar seus próprios limites filosóficos e epistemológicos. Não se trata de enfraquecer ou fortalecer alguns ditos, mas de tensionar a presença tão forte de um modo de entender a Educação Ambiental, tão potente e recorrente nas pesquisas científicas voltadas ao campo. Basta ver os dados apresentados na seção anterior.

Entre os movimentos teóricos que se debruçam sobre análise educacional, Tomaz Tadeu da Silva (2015) concentra-se em três teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. Essas apontam para modos distintos de entender e estudar a Educação. Da ênfase à organização e

técnicas de ensino, com as teorias tradicionais, temos outros meios pelos quais ao campo educacional é analisado sob perspectivas filosóficas e epistemológicas diferenciadas.

O conceito de realidade, abordado entre as teorias críticas e pós-críticas, segundo o autor, podem, entre tantas outras conceituações, evidenciar seus distanciamentos teóricos. Temos então outras duas formas de compreender a Educação. Na esteira das teorias críticas a realidade é vista a partir do conceito de ideologia, que denota a ideia da necessidade de desvelá-la da obscuridade produzida pela classe dominante. Em posição distinta, as teorias pós-críticas utilizam-se de uma abordagem historicista que permite compreender a realidade enquanto um discurso fabricado em relações de poder-saber que estão condicionadas pelas condições históricas de cada época.

Os modos de conceituações são determinantes para que seja possível especificar a teoria pela qual se embasa uma análise. Busquei enfatizar, nessa seção, as abordagens e conceituações que os/as pesquisadores/as da Educação Ambiental tem utilizado para realizar suas pesquisas científicas, fundamentadas nas teorias críticas.

Para Edson Luiz Linder (2012) a Educação Ambiental crítica articula-se a uma Pedagogia Humanista Freireana, que se objetiva ao esclarecimento e conscientização dos sujeitos para que entendam as relações de produção e consumo que implicam na utilização demasiada dos recursos naturais. Conscientizar teria por objetivo formá-los para serem capazes de opinar e agir na construção de uma sociedade com bases sustentáveis. Sendo assim, para o autor, “A Educação Ambiental se faz necessária para que as pessoas sejam esclarecidas e possam, de maneira consciente e cidadã, opinar sobre projetos que certamente influenciarão suas vidas e suas comunidades por muito tempo” (LINDER, 2012, p. 16). Educar ambientalmente é entendido, nessa perspectiva, como forma de esclarecer os indivíduos, dentro da ótica da luta de classes, sobre as problemáticas ambientais existentes na sociedade e ocasionadas pelos meios de produção.

A recorrência das teorizações críticas no campo ambiental, historicamente, não conduziu as abordagens e concepções da Educação Ambiental desde as primeiras conferências internacionais no final da década de 60. Foi contra a posição despolitizada da Educação Ambiental, como formadora de habilidades e comportamentos ecológicos, que emergiu as primeiras discussões embasadas nas teorias críticas.

Especificamente no Brasil, o processo de redemocratização societária, na década de 80 e a progressiva junção dos movimentos sociais aos ambientalistas, deram condições para que as teorias educacionais críticas ingressassem no campo da Educação Ambiental, vistas

como meio de contraposição as medidas e abordagens vinculadas à vertente conservacionista, até então preponderantes no campo. Conforme mostra Gustavo Lima (2011, p. 157):

Foi também a partir dessa crítica à EA conservacionista que surgiu no debate a necessidade de alguns autores requalificarem a EA com novos adjetivos redefinindo-a como: EA crítica, EA transformadora, EA popular, EA emancipatória. Todos esses esforços expressam, de alguma forma, uma insatisfação com o tratamento reducionista dado à EA por leituras biologizantes, conservacionistas, tecnicistas ou comportamentalistas e com as implicações resultantes dessas abordagens.

A conceituação da Educação Ambiental entendida enquanto crítica inscreve-se na possibilidade de construir uma sociedade sustentável, por meio de questionamentos a respeito das questões ambientais relacionadas ao sistema econômico de produção do capitalismo, ignoradas pelas leituras das vertentes naturalista e conservacionista.

Através das abordagens das teorizações críticas na Educação Ambiental a discussão sobre a necessidade de transformação social, pautou-se na ideia de formação de sujeitos esclarecidos sobre os contextos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Em algumas citações, extraídas do material teórico selecionado no mapeamento apresentado na seção anterior, procuro mostrar o que se tem entendido por Educação Ambiental crítica.

A pedagogia crítica na EA articula a educação como processo de formação humana omnilateral com a concepção de ambiente pautado nos aspectos sociais, históricos e políticos, compreendido como concreto pensado, como ‘síntese de múltiplas determinações’ (COSTA & LOUREIRO, 2015, p. 188) [Grifo dos autores].

Enfim a Educação Ambiental crítica é um processo educativo eminentemente político, que visa o desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos do exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (LAYRARGUES, 2003, p. 59).

A Educação Ambiental crítica, segundo os autores acima, trata-se de considerar a formação de sujeitos que consigam criticamente enfrentar os conflitos e injustiças ambientais em espaços públicos. Esse posicionamento pressupõe uma noção de ambiente permeado pelos aspectos históricos, sociais e políticos, daí a premissa de que emancipar os sujeitos e transformar a sociedade requer atentar para os contornos socioambientais.

Alguns conceitos utilizados nos trabalhos mapeados, na seção anterior, dão sentido ao que os autores entendem por Educação Ambiental, mesmo quando em suas escritas não

utilizam a expressão “Educação Ambiental crítica” é possível perceber que há uma regularidade conceitual que permite perceber ao longo de suas pesquisas as filiações teóricas as quais se embasam.

Se faz necessário deixar claro que, não se trata de construir taxionomias no campo da Educação Ambiental, mas de mostrar por quais delineamentos teóricos os autores mostraram em suas palavras ou evidenciaram em suas abordagens analíticas os princípios filosóficos e epistemológicos pelos quais entendem o campo de saber.

Para a melhor compreensão do que distinguiu os cento e vinte e um (121) trabalhos selecionados como filiados às teorias críticas, busquei embasamento na produção de outros autores potentes no campo que definem e explicam a Educação Ambiental crítica. A aproximação das teorias críticas educacionais à Educação Ambiental, pode ser percebida com maior ênfase a partir da década de 90. Neste período vemos as influências filosóficas e epistemológicas que se fundamentam aos estudos frankfurtianos.

As influências críticas de origem marxista e/ou frankfurtianas, que chamam nossa atenção nesse momento, chegam à educação ambiental brasileira por meio da educação popular, especialmente mediante a reflexão pedagógica e política de nomes como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, entre outros. [...]. Surgida das lutas em defesa dos interesses populares, a educação popular congregou e articulou diversas tradições político-ideológicas e pedagógicas, de alguma maneira convergentes, que incluem o marxismo e as pedagogias críticas, a teologia da libertação, a teoria da dependência, os movimentos sociais, as ONGs e os partidos políticos comprometidos com as lutas de resistência e emancipação das populações desfavorecidas e oprimidas (LIMA, 2009, p.148).

O posicionamento teórico, evidenciado acima, ao enfatizar a emancipação, por meio da conscientização, atribui à crítica dos fatores econômicos a possibilidade de um exercício pleno da cidadania onde as relações socioambientais seriam construídas mediante uma organização societária em que a ética, a epistemologia, a filosofia, a cultura, a política e o poder seriam mais adequados a conservação do meio natural. Estaríamos, pois, diante do objetivo da Educação Ambiental de atribuir-se a busca por uma reorganização em nível societário que emergiriam mediante a formação crítica do ser humano emancipado.

Para tentar compreender a existência tão forte dessa centralidade da emancipação do sujeito, para transformar as relações socioambientais, apresentada em grande quantidade nos trabalhos científicos mapeados, busquei, primeiramente, tecer breves aproximações com alguns acontecimentos históricos que operaram externamente na produção desse modo de olhar para as relações entre seres humanos e meio ambiente.

A Educação Ambiental emerge com o objetivo de solucionar, ou pelo menos, amenizar a situação de crise ambiental principalmente nas últimas décadas do século XX, período em que passou a ser um fator preocupante no cenário internacional. A fabricação de um problema ambiental impulsionou, na área educacional, a indispensabilidade de educar os sujeitos para uma relação sustentável com o meio ambiente. A relevância das questões ambientais foi sendo construída no cenário mundial, principalmente por meio da ocorrência de desastres sociais e ambientais, especialmente no final da Segunda Guerra Mundial (1945), em que a conflagração de muitos países acionou e alarmou sobre a possibilidade da total destruição humana e ambiental (GRÜN, 2012).

De tempos muito recentes conseguimos visualizar, por exemplo, nos vazamentos de petróleo – Inglaterra (1967), França (1978), Golfo do México (1979), África do Sul (1983), Itália (1991) e Brasil na Ilha de Trindade (ES, 1980), Balsa Nova (PR, 2000), Baía de Guanabara (RJ, 2000) e Bacia de Campos (RJ, 2001 e 2011) – consequências resultantes da relação entre questões de cunho não só exclusivamente ambiental, mas, social, histórico, cultural, ético e epistemológico. Ainda que essa relação socioambiental seja atualmente, muitas vezes, indiscutível, deve-se considerar que a Educação Ambiental é um modo de olhar fabricado nos emaranhados da história. Anterior a esta forma de pensar as questões ambientais estiveram amparadas por uma concepção de dicotomia entre as relações ambientais aos contextos e interações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Especificamente no Brasil, com maior ênfase na década de 90, a contestação da dicotomia entre as questões ambientais, sociais, culturais e políticas constituiu uma forma específica de entender e caracterizar a Educação Ambiental, agora vista pela conjuntura das relações socioambientais. Essa visão produziu, e ainda produz, uma prática discursiva em que esse campo de saber é entendido a partir das relações que se estabelecem entre o ambiental e o cultural. Conforme o autor Gustavo Ferreira da Costa Lima (2011, p. 21):

Grande parte dos problemas e conflitos vivenciados pela EA em seu processo de constituição e desenvolvimento se deve, justamente, às dificuldades provenientes dos saberes e das práticas simplistas enraizados socialmente e de uma recorrente visão dicotômica da realidade que tende a separar o ecológico e o social, o individual e coletivo, a subjetividade e a objetividade, o científico e o não científico [...], entre outras dicotomias possíveis, todas redutoras da complexidade do fenômeno ambiental e das pedagogias a ele dirigidas.

Os escritos acima evidenciam e traduzem a ideia de que a Educação Ambiental forma-se, principalmente, da tentativa de resolver as problemáticas da crise, seja ela vista apenas enquanto ecológica ou entendida pela integração e articulação das questões socioambientais.

Ao nos depararmos com a concepção de que, os modos de entender a Educação Ambiental estão amparados por condições de possibilidades históricas, sociais, políticas, filosóficas, econômicas, epistemológicas e culturais, pensar seu campo de saber implica ponderar que os saberes, conceitos e acentos teóricos estão embasados em uma episteme moderna.

O modo contemplativo da religião e da filosofia ao ser colocado em dúvida iniciou uma insatisfação, por parte de alguns estudiosos, com os modos de explicar os acontecimentos do mundo. O deslocamento dos conhecimentos metafísicos para os conhecimentos científicos consolidaram a ciência como o regime de verdade da Modernidade. A máxima do desejo humano de domínio da natureza, tão caro ao nascimento da Modernidade, repercutiu diretamente na posição de predominância do ser humano em relação à natureza e a necessidade de sua exploração pela justificativa de progresso e elevação a partir do uso da razão. Dessa forma, torna-se viável compreender que:

A autonomia da razão pode ser considerada como uma das principais causas a engendrar o antropocentrismo. Em uma postura antropocêntrica, o Homem é considerado o centro de tudo e todas as demais coisas no universo existem única e exclusivamente em função dele (GRÜN, 2012, p. 46).

O antropocentrismo torna-se, na seara ambiental, uma postura ética e epistemológica presente nas relações entre sujeito e natureza, sociedade e ambiente. Atualmente, mesmo que haja com muito esforço a tentativa de afastamento ou, em alguma medida, de negação das marcas antropocêntricas da Modernidade, tal tarefa exige a problematização dos delineamentos em que estão ancoradas possíveis “soluções” para a superação do antropocentrismo.

A posição central da conscientização do sujeito, na tentativa de transformação socioambiental, busca evidenciar a necessidade de que os seres humanos se percebam como parte do meio natural, mas para que isso ocorra há a indispensabilidade da capacidade crítica dos sujeitos para que haja a transformação social. Nosso sistema de pensamento permanece ancorado nas bases da consciência. Vejamos o excerto abaixo:

Conjuntamente a uma visão crítica, a Educação Ambiental deve considerar que os sujeitos possuem autonomia e liberdade em suas relações sociais. Desta forma, a Educação Ambiental deve contemplar na formação dos sujeitos a capacidade crítica aliada à compreensão de que ele faz parte da natureza e que suas decisões conjuntamente com outros sujeitos implicam de forma direta ou indireta no meio ambiente. [...] A Educação Ambiental que contempla estes aspectos é caracterizada pela transformação social, pois através da coletividade organizada pode compreender a totalidade e superar as causas da problemática ambiental (NOGUEIRA & ANDRADE, 2014, p. 76).

É possível perceber as diferenciações entre a produção de verdades da ciência moderna do século XVII, do homem visto como senhor e possuidor da natureza, para as formações discursivas que produzem o campo da Educação Ambiental no século XXI. Discursos que apresentam a interdisciplinaridade dos saberes com uma das possibilidades de emancipar os sujeitos para que esses, coletivamente, transformem a sociedade. Dessas considerações amparam-se alguns questionamentos: A interdisciplinaridade supera a disciplinarização dos saberes? Conseguimos nos emancipar das marcas modernas? Das relações de poder? Até onde somos capazes de romper com as marcas da modernidade? Essas são questões que trouxe, como potentes para problematizarmos alguns discursos da Educação Ambiental, entendendo que esses são formadores de opiniões, saberes e práticas.

Uma das recorrências discursivas, com as quais me deparei, nos trabalhos científicos encontrados, na seção anterior, trata da busca pela superação da prevalência dos saberes científicos em relação aos saberes culturais, o que segundo tal abordagem possibilitaria o alargamento da compreensão das questões ambientais. As abordagens da Educação Ambiental, principalmente, a partir de uma filiação às teorias críticas, evidenciam a relevância da interdisciplinaridade entre as ciências e outros saberes para a construção de uma epistemologia “socioambiental” (FLORIANI, 2009, p. 192) ou “ambiental” (CARNEIRO, 2006, p. 25).

Quando se consideram não apenas as consequências dos processos ambientais sobre as sociedades humanas, mas também a necessidade de incorporar as dimensões ambientais na formulação das políticas de desenvolvimento – ajustando-se objetivos econômicos, sanitários, sociais e éticos com a preservação/conservação da natureza, a exigência da interdisciplinaridade se faz ainda mais presente, abrindo-se para um espaço mais amplo (FLORIANI, 2009, p. 197).

A concepção dos trabalhos mapeados sobra à epistemologia da Educação Ambiental embasa-se em um caráter interdisciplinar como forma de buscar a superação da fragmentação dos saberes disciplinares.

A interdisciplinaridade no campo da Educação Ambiental não se produz isoladamente, junto a ela, a transdisciplinaridade garantida na Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999) alinha-se à busca pela relação dos conhecimentos científicos aos culturais e tradicionais, segundo o argumento de que garantem a contemplação de uma maior compreensão da complexidade das questões socioambientais. Não trato de nomear interdisciplinaridade como sinônimo de transdisciplinaridade, todavia são inegáveis as proximidades epistêmicas que ambas estabelecem na formação discursiva que constitui o campo de saber da Educação Ambiental.

A interdisciplinaridade, a ideia de confluência e cooperação entre as disciplinas, permite a emergência de outras condições epistêmicas, como a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Isabel Carvalho (2012, p.121) traz de maneira clara explicitações que possibilitam compreender os objetivos específicos de cada abordagem. Apresento apenas as conceituações que dizem respeito aos objetos que estou analisando, ou seja, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Conforme a autora, “A ideia de transdisciplinaridade radicaliza a ideia de reacomodação e unificação dos conhecimentos disciplinares, com relativo desaparecimento de cada disciplina.” Aposta na “[...] ideia um saber comum, unitário, que abarque o conhecimento de toda a realidade [...]”. Por fim, Isabel Carvalho (2012, p. 121) define que:

A meta (da interdisciplinaridade) não é unificar as disciplinas, mas estabelecer conexões entre elas, na construção de novos referenciais conceituais e metodológicos consensuais, promovendo a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo dos saberes especializados com os saberes não científicos.

A partir das conceituações trazidas pela autora, é viável pensar que apesar da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade não serem conceitualmente iguais, seus posicionamentos metodológicos e epistemológicos não se contrapõem, ao contrário, em certa medida, se complementam.

A potência de tais arranjos epistêmicos na Educação Ambiental, não está na formação de outra racionalidade, na fuga de nossas bases modernas, mas na possibilidade de compor resistência às ordens estabelecidas. Isso significa na vicissitude de almejar momentos que não necessariamente tenham por obrigação produzir um saber, uma informação ou uma opinião, ao contrário, partir da tentativa de proporcionar a si e aos outros, oportunidades de experiência, entendendo por experiência aquilo:

[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p.21).

Ensejos em que seja verossímil confrontar os modos de existência modernos em pequenas ações, que mobilizam o pensamento para além do justificável cientificamente.

Nesta correnteza de pensamento se entende que tanto a interdisciplinaridade quanto a transdisciplinaridade, o objetivo de integração entre saberes culturais, tradicionais e científicos para compreender, discutir ou resolver as questões e problemáticas ambientais não se configura, a meu ver, em uma transformação da episteme moderna. Não colocam a

Educação Ambiental como meio de transformar as relações entre sociedade e meio ambientes, com o anseio de formar outra racionalidade que se distancie da disciplinarização dos conhecimentos. Penso que na Educação Ambiental essas abordagens podem ser tomadas como um processo de pensar sobre si e sobre os outros (humanos ou não humanos) marcante para as relações sociais, culturais, educacionais e ambientais.

A interdisciplinaridade emerge no século XX, assim como a Educação Ambiental, de um anseio por solucionar, superar, organizar os parâmetros sociais, culturais, educacionais e epistemológicos que permearam o mundo durante duas guerras (VEIGA-NETO, 1996a). Deparamo-nos com dois discursos distintos (interdisciplinaridade e Educação Ambiental crítica) que em dado momento se juntam: a interdisciplinaridade, enquanto potência pedagógica, se une a preocupação com a emancipação de sujeitos capazes de criticamente e coletivamente, de pelo menos, amenizar a crise e degradação ambiental produzidas por um ordenamento de conhecimentos científicos advindos da Modernidade.

Neste cerne de discussões, a articulação dos diferentes saberes (científicos, locais, tradicionais, artísticos, geracionais, etc.) para compreender as questões socioambientais não se trata de um modo de superar o conhecimento disciplinar “[...] o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão profundamente enraizadas em nós” (VEIGA-NETO, 1996, p. 132). A interdisciplinaridade é tomada aqui, como meio de provocação e tensionamento dos fundamentos da Modernidade, que preconizam a produção de verdade como forma de resposta aos problemas ambientais, posição assumida não só nas ciências ditas mais “duras”, como também na Educação Ambiental marcada pelas teorizações críticas. Em outras palavras, o anseio de construir e consolidar uma racionalidade ambiental é atravessado igualmente por critérios de seleção que normaliza os saberes.

Os discursos recorrentes nas pesquisas científicas, mapeadas na seção anterior, assumem um posicionamento que para pensar, ao passo de igualmente, garantir práticas de Educação Ambiental, há a necessidade de distanciar-se da razão iluminista de Kant, a qual ainda se vê presente na sociedade contemporânea. Mediante a tais ditos valhei-me da pergunta pronunciada por Michel Foucault (1995, p. 233) “Devemos julgar a razão?” Sua resposta, a esse autoquestionamento, nos coloca em posição de problematizar o sentido maléfico, muitas vezes, atribuído à razão nas práticas discursivas do campo da Educação Ambiental.

Em minha opinião, nada seria mais estéril. Primeiro, porque o campo a ser trabalhado não tem nada a ver com a culpa ou a inocência. Segundo, porque não tem sentido referir-se à razão como uma entidade contrária a não-razão.

Por último, porque tal julgamento nos condenaria a representar o papel arbitrário e enfadonho do racionalista ou do irracionalista (FOUCAULT, 1995, p. 233).

O que o autor propõe está no mesmo viés que esta pesquisa de dissertação seguiu. Embasada em autores como Alfredo Veiga-Neto (1996, 1996 a), não trabalhei com a perspectiva de que a interdisciplinaridade, ou mesmo a transdisciplinaridade, possam romper com os laços de uma racionalidade científica fragmentada, característica da Modernidade. Não busquei e nem quis julgar ou condenar filiações e abordagens teóricas, que se preocupam em construir outros modos de racionalidade. Amparei-me, na simplicidade do olhar atento para compreender e mostrar as formações discursivas que, recorrentes ou não, circunscrevem a história do presente da Educação Ambiental.

Não há como negar a relevância da interdisciplinaridade em um contexto discursivo em que se produz a Educação Ambiental, que busca se apropriar no âmbito das questões ambientais e dos aspectos socioculturais. A Educação Ambiental, pensada a partir do distanciamento das vertentes conservacionistas e naturalistas que marcaram o campo na década de 60, exige uma postura que dê conta da complexidade, cada vez mais percebida e disseminada em espaços, instituições e artefatos diversificados. O que problematizei é a maneira pela qual é depositada, na interdisciplinaridade, a forma de superação seja da racionalidade moderna ou do ensino nas escolas. Vejamos novamente a recorrência desta prática discursiva em pesquisas científicas do campo da Educação Ambiental:

[...] a necessidade de superar a forma tradicional de ensino e levar a ciência ao aluno através de propostas que estimulem o processo de aprendizagem e enriqueçam seu repertório pode estar na interdisciplinaridade destes trabalhos, assim como uma pedagogia que se preocupe com a formação crítica fazendo com que o aluno possa ligar a realidade dentro da escola com o ambiente, sua cultura, sua sociedade e todos aqueles fatores que não se encontram isolados e fazem parte de seu dia a dia, e de sua história onde o conteúdo é também a compreensão do que acontece diante dele dentro ou fora do ambiente escolar (RODRIGUES, 2013, p. 55).

A interdisciplinaridade, por mais que busque dar conta da cooperação das disciplinas, e às vezes, imiscuída dos objetivos da transdisciplinaridade, com o esforço de relacionar os conhecimentos científicos aos saberes culturais e tradicionais, tais abordagens permanecem na busca por produzir um conjunto de saberes e conhecimentos que são posicionados com valores de verdade. A alternativa proposta de reorganizar, misturar, igualar diferentes disciplinas e saberes, ainda possui suas raízes na Modernidade. Continua a produzir meios de governar os saberes, mesmo que de maneira interdisciplinar.

A fabricação deste modo de entender e produzir a Educação Ambiental não se resume, apenas, a um determinado posicionamento teórico dentro da construção de pesquisas apresentadas em artigos científicos, teses e dissertações, mas na própria construção do seu campo de saber. Assim, o campo ampara-se fortemente na ideia de que as mudanças epistêmicas e sociais são possíveis através da Educação Ambiental, que tem por objetivo emancipar os sujeitos do poder da ideologia dominante, que fixa os seres humanos e a natureza em posições antagônicas para a manutenção do sistema de produção capitalista.

Além dos discursos da interdisciplinaridade, que discuti nos parágrafos anteriores, outra ideia que inunda os textos bibliográficos, analisados, refere-se a importância da emancipação dos sujeitos, buscando a transformação dos parâmetros sociais. Já havia referido anteriormente sobre o grande número de pesquisas que se amparam nas teorizações críticas para entender, conceituar e abordar a Educação Ambiental. Neste momento o exercício é tensionar esses discursos tão recorrentes para o campo, como modos de processos de subjetivação e governo das condutas. Trouxe para a análise a citação de uma das pesquisas mapeadas na seção anterior.

A ação dos homens, mais precisamente da sociedade [...], é característica da sua própria natureza (o termo natureza usado no sentido de essência, definindo o humano como um ser de relação com os outros e com o mundo). Somos os únicos capazes de objetivar e agir sobre o nosso meio de forma intencional, transformadora. Entretanto, como vimos, **a ação seguida de transformação em escala mais significativa está reservada a poucos indivíduos**, enquanto a grande maioria resta imersa na ação ingênua, mecânica e controlada ideológica e politicamente pelos “opressores” (PITANO & NOAL, 2009, p. 293). [Grifos meus]

Demarquei duas enunciações, no excerto acima, que se apresentam de maneira recorrente entre os trabalhos científicos, que assumem ou abordam a Educação Ambiental a partir das teorizações críticas. Nesses, o sujeito é visto por meio de uma visão ontológica e a transformação socioambiental é associada ao processo educativo capaz de esclarecer as consciências de quem está imerso em uma consciência ingênua, ou seja, não efetivamente crítica.

A Educação Ambiental é abordada como um meio de entender a realidade, sendo essa embasada pelo conceito de ideologia. Essa abordagem teórica investe na noção de que há algo obscurecido e ofuscado nas relações e contradições entre os sujeitos e a “coisa em si”. O poder é, assim, analisado sob a ótica vertical, onde uns têm o domínio e, portanto, o poder sobre os outros. Embasado em tais fundamentações as relações estabelecidas e arraigadas no

modelo capitalista de produção inferem sobre as questões de cunho social e ambiental, é sob esta concepção que se faz necessário, segundo as perspectivas críticas:

[...] uma práxis que possibilite desenvolver estratégias para que possamos efetivamente transformar a sociedade e, conseqüentemente, o meio ambiente de que somos parte, a fim de vivermos com qualidade de vida, contemplando as dimensões da cultura, da tecnologia, das ciências e do trabalho humano no sentido proposto por Marx. A partir destas ideias, a Educação Ambiental deve estar relacionada a uma transformação social na tendência de superação do atual modelo de produção (NOGUEIRA & ANDRADE, 2014, p. 76).

Os escritos, dos autores citados acima, possibilitam mostrar o discurso retomado em cento e vinte e um (121) trabalhos científicos, que se fundamentam nas teorias críticas, têm-se, assim, uma vasta produção bibliográfica no campo da Educação Ambiental que se embasa na crítica à sociedade capitalista, entendendo-a como culpada pela crise social e ambiental instaurada. A solução, ou pelo menos amenização, para essa crise estaria no sujeito autônomo criticamente emancipado para compreender a realidade em que vive. Com essa formação há a possibilidade de um agir no coletivo em prol da transformação societária. A esta Educação atribui-se a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade para que sirvissem como instrumento da emancipação.

A emancipação do sujeito é requerida como necessária para a Educação Ambiental crítica, uma vez que é viável a partir de um processo formativo que considera alguns pressupostos básicos para sua efetivação. Gustavo Lima (2011, p. 172) elenca nove características da tendência emancipatória da Educação Ambiental, são elas:

- Uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental;
- Uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas;
- Uma atitude crítica ante aos desafios de uma crise civilizatória;
- Uma politização e publicização da problemática socioambiental;
- Um reconhecimento dos argumentos técnico-científicos, mas subordinados a um questionamento ético do conhecimento, de seus meios e fins;
- Um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural;
- Uma convicção de que o exercício da participação social e a conquista da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental;
- Um cuidado em promover o diálogo entre as ciências e entre os saberes;
- Uma vocação transformadora dos valores e das práticas contrárias ao bem estar público.

Permeando os ditos do autor e a recorrência nos trabalhos científicos analisados, constatou-se a relação entre três eixos discursivos que constituem a Educação Ambiental

crítica: Interdisciplinaridade, emancipação e transformação. Este posicionamento teórico trata de entender a Educação Ambiental a partir de uma posição pedagógica e epistemológica, que olha para a complexidade das questões socioambientais por meio dos conhecimentos científicos e saberes culturais. Para tanto, o posicionamento político frente à crise civilizatória deve inferir nas questões ambientais, para subsidiar a conquista da liberdade dos sujeitos, para a ativa participação social que invoca a transformação dos valores éticos, epistemológicos e filosóficos dos parâmetros sociais estabelecidos pela objetividade da ciência moderna e pelo modelo de produção capitalista. De modo geral, é disso que se trata, quando os cento e vinte e um (121) trabalhos abordam a “Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória”.

Não há como negar a potência destes três eixos discursivos (interdisciplinaridade, emancipação e transformação) nas teorias educacionais críticas, que norteiam um modo específico de entender, em sentido teórico e prático, a Educação Ambiental. O modelo interdisciplinar marca também um modelo epistemológico para o campo que é capaz de realizar a articulação da política, da ciência e dos mais diferentes saberes com o propósito de emancipar os sujeitos, para que esses possam, enfim, desamarrarem-se dos efeitos de uma ideologia e de um poder dominante para transformar a sociedade em um lugar justo ambientalmente e socialmente.

Ao ler os escritos acima, percebemos o verossímil desejo de mudar, salvar, recuperar uma relação de igualdade entre os seres humanos e o meio natural. Uma “vontade de acertar⁶” (OLIVEIRA, 2009, p. 74) de buscar alternativas que modifiquem o quadro de crise com a qual o meio ambiente é percebido. Por isso é possível entender o desejo propositivo da Educação Ambiental crítica. Quanto a isso, Maritza Maldonado (2001, p. 110) nos diz que:

Os discursos da Educação Ambiental nos fizeram acreditar na possibilidade de transformação da realidade na medida em que trouxeram em seu bojo novos aspectos para serem contemplados no discurso educacional. Ele prega um saber que se pretende global, holístico, interdisciplinar, capaz de gerar sujeitos autônomos e livres para agirem em benefício do Meio Ambiente. Nesse sentido, esse discurso distribui seus efeitos de poder e verdade sobre os indivíduos, chegando até nós, professoras e professores, como possibilidade de “salvação” [Grifo da autora].

⁶ A vontade de acertar a que se refere o autor articula-se ao ordenamento dos saberes em determinado tempo histórico que determina o que pode ou não ser dito, instituindo o desejo de dizer o que está sendo entendido como a coisa certa (OLIVEIRA, 2009).

A questão que instigou a dissertação está em pensar sobre os discursos que constituem a Educação Ambiental, como um saber que carrega em si verdades que acionam modos de compreender o campo. É pela grande recorrência das teorizações críticas, na Educação Ambiental, que me debrucei sobre os efeitos de verdade que esses discursos produzem em seu campo de saber.

O meio pelo qual os sujeitos são entendidos e posicionados na relação com as questões ambientais mostram uma relação antagônica entre saber e poder. Antagônica, porque a emancipação do sujeito ocorre mediante a superação do poder localizado no outro – dominante, opressor, detentor dos meios de produção. Esse poder, nessa visão, precisa ser deslocado por meio de saberes que valorizam outras formas de conhecimentos, não legitimados pela ideologia dominante.

Eis que a interdisciplinaridade ingressa na formação discursiva no campo da Educação Ambiental como meio epistêmico e metodológico de ir de encontro aos saberes que obscurecem ideologicamente a “realidade” social, possibilitando emancipar os sujeitos para que sejam socialmente participativos em decisões que podem transformar os parâmetros políticos, éticos, econômico, educacionais e epistemológicos que não coadunam com a previsão e busca de uma nova sociedade, mais justa, cidadã e ambientalmente sustentável. Essa concepção evidencia um papel paradoxal atribuído ao saber. É sobre esse papel que Maria Manuela Garcia (2002, p. 85) discorre ao dizer que ao mesmo tempo em que:

[...] defendem a importância da formação cultural e científica na conquista de formas superiores de existência individual e social. Concomitantemente, denunciam o uso do saber pelas classes dominantes como mistificação e ocultamento da realidade e da opressão – como ideologia. Ou seja, pressupõem a oposição entre um saber que é verdadeiro e outro que é falso.

Em sua análise arqueológica, Michel Foucault (2015) distancia-se de uma abordagem epistemológica ao investir na região dos saberes. “Aí, há um deslocamento importante feito pela arqueologia: da região da ciência/conhecimento passamos para a região do saber” (HENNING, 2008, p. 28). Com isso, podemos entender que um saber é formado através da regulação dos objetos a que se refere e dos enunciados que os definem, conceituam e transformam. O saber está condicionado às práticas discursivas que o regula e constitui sem necessariamente atribuir-lhe o status de conhecimento científico.

Falar em práticas discursivas me conduziu a mostrar que, para Michel Foucault (2014, 2015) falar sobre um determinado objeto sob a condução de “regras de formações” (FOUCAULT, 2015, p. 47) constitui práticas sociais permanentemente ligadas às relações de

poder. As “regras de formações” (IDEM) não estão relacionadas à consciência dos indivíduos, ao contrário, estão imersas na própria condição de existência das formações discursivas que produzem um campo de saber.

Na contramão do que as teorias educacionais críticas relacionam, ou melhor, desvinculam - saber e poder - Michel Foucault desloca da consciência do sujeito, a formação de um conhecimento ou saber verdadeiro, para a relação intrínseca entre a produção de saber e as relações de poder, que atuam posicionando alguns saberes na ordem do verdadeiro e outros não. Podemos, com isso, entender que:

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. São essas relações verdade/poder, saber/poder que me preocupam (FOUCAULT, 2015, p. 224 a).

Pensando na formação discursiva, fundamentada nas teorias educacionais críticas, é possível perceber que aos conhecimentos são atribuídos a possibilidade de emancipação de uma existência enganosa por meio do processo de reconhecimento e conscientização desta condição de ingenuidade, produzida pela ofuscação da ideologia dominante. O ímpeto desta abordagem teórica, mesmo defendendo a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, baseia-se na busca por uma verdade, que não é enganada, nem obscurecida pela ideologia da classe dominante. Com isso, ainda que o discurso científico não seja a preocupação principal destas teorizações no que diz respeito à Educação Ambiental, o desejo pela verdade permanece regendo as relações entre os seres humanos com o outro e com o meio natural.

A centralidade que é atribuída a conscientização do sujeito é enfaticamente abordada como meio de formar outro modo de ver o mundo, visto como crítico, mais esclarecido e politizado. Essa ênfase compromete-se a um processo de concretização que almeja a transformação social. Transformação que tem por ponto de partida sair de um estado de obscuridade para alcançar progressivamente um estado melhor de igualdade, harmonia e diálogo. Determinado conhecimento é visto como forma de encontrar a verdade, “O conhecimento do mundo e sua transformação passa pela capacidade de ‘ver’ o mundo, ou melhor, de ‘re-ver’ o mundo, de procurar, de buscar e encontrar a verdade para além das aparências” (GARCIA, 2002, p.94). [Grifos da autora]

Uma das marcas da Modernidade, que ainda nos pesa, é o anseio de substituir algo defasado, de transformar o que parece prejudicial, a fim de uma constante busca pelo

progresso. Não vejo tais marcas como processos biológicos, sistêmicos ou espirituais que constituem o ser humano. Se nos constituímos ainda acreditando, muitas vezes, na possibilidade de mudar algo para melhor é porque condições históricas nos subjetivaram a pensar e agir socialmente em prol de uma tentativa incessante de progresso, seja ele econômico, educacional, sustentável, ou mesmo acadêmico.

Encontramos nessa seção que se encerra, ditos marcados pela interdisciplinaridade, pela transformação e emancipação dos sujeitos. Elementos recorrentes no material colocado sob exame nesse capítulo da dissertação. Além de estar presentes nele, é possível enxergar tais ditos em políticas e documentos públicos. E por perceber sua importância, visibilidade e atravessamento na seara da Educação Ambiental, trouxe, na próxima seção, três documentos governamentais desse campo de saber.

3.4. A Educação Ambiental crítica nos documentos oficiais brasileiros

Entender o discurso, que trata Michel Foucault (2015), enquanto uma ação social é uma das questões que me levou a olhar para alguns documentos públicos que se destinam a orientar, constituir e pensar a Educação Ambiental no Brasil. A presença tão forte das teorias críticas, nas pesquisas científicas apresentadas e discutidas nas seções que sucederam esta, é outra grande incentivadora da análise dos documentos governamentais realizada nessa seção.

O objetivo que norteia a importância desse mapeamento está em evidenciar a potência das teorias críticas nos modos com que a Educação Ambiental se exerce no cenário brasileiro. Tal campo epistemológico é tomado como capaz de conscientizar, emancipar e transformar as relações socioambientais, através da (des)fragmentação dos conhecimentos disciplinares com a interdisciplinaridade, não só nas pesquisas científicas como também nas políticas e documentos governamentais.

Analisei três documentos brasileiros, considerados relevantes para a consolidação do campo da Educação Ambiental, que abordam seus princípios, fundamentos e ações necessárias para que no país fosse consolidado um modo de pensar a Educação Ambiental. Os documentos governamentais selecionados são: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a); Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – (BRASIL, 1999); e por fim, Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA – (BRASIL, 2014).

Vi nos documentos selecionados a recorrência de ditos que, desde a década de 90, vem consolidando a Educação Ambiental no Brasil, como um campo de forte ênfase política. A

redemocratização do Brasil, marcou-se por um momento de propulsão dos movimentos sindicalistas e sociais e da garantia de direitos fundamentais com a construção da Constituição Federal (BRASIL 1988).

A presença do Art. 225 sobre a garantia do direito a um meio ambiente saudável, junto à formulação de princípios fundamentais, como direito à cidadania são elos anteriores a produção dos documentos analisados, que produzem condições sociais, culturais e políticas de pensar a Educação Ambiental, articulada a conceitos como emancipação, ideologia, transformação social, autonomia e pensamento crítico. Tais ditos são fundamentos importantes para a construção dos objetivos, princípios e planos de ação atrelados à Educação Ambiental, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014a), na PNEA (BRASIL, 1999) e no ProNEA (BRASIL, 2014). Mediante as ligações históricas e discursivas entre estes três documentos é que me interessei em analisá-los, como parte de uma formação discursiva que evidencia a eficácia atribuída às teorias críticas, como um modo possível de responder às questões emergentes de nosso tempo, como a Educação Ambiental.

Seguindo a ordem estabelecida acima, respectivamente, iniciei olhando para o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a). Parti desse documento inicialmente por compreender que os princípios da Educação Ambiental, ali descritos, foram de extrema relevância para a construção tanto da PNEA (BRASIL, 1999) quanto do ProNEA (BRASIL, 2014).

O tratado foi um documento gerado no Fórum Global das Organizações Não Governamentais, que ocorreu concomitantemente com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Brasil no ano de 1992 – ECO 92, e contou com a participação de educadores de diversas regiões do mundo - América Latina, América do Norte, Europa, Ásia, Estados Árabes, África e Pacífico do Sul.

O interessante é que ao olhar para os documentos oriundos do Fórum e da Conferência – Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Agenda 21 – percebeu-se que as enunciações presentes nesse primeiro documento foram muito mais assumidas nas políticas e programas nacionais subsequentes, que se referem a Educação Ambiental, do que o próprio acordo internacional. Isso não quer dizer que a Agenda 21 não foi considerada mas que para discutir os princípios e objetivos desse campo de saber, as enunciações do Tratado mostraram-se mais engendradas na ordem discursiva da Educação Ambiental. Eis porque a escolha do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Analisei os documentos não como pontos originários da Educação Ambiental no cenário brasileiro. Entendi os documentos e as políticas públicas como a materialidade que dá visibilidade a produções discursivas que foram fabricando certas especificidades do campo da Educação Ambiental, igualmente recorrentes nas pesquisas científicas mapeadas anteriormente. Voltei para a história concentrando-me na produção de verdades que constituem, no presente, os ditos sobre o campo. A história, na perspectiva foucaultiana:

[...] não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria a qual os metafísicos prometem que retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 2015, p. 83 b).

Buscando analisar os discursos que atravessam os modos de pensar a Educação Ambiental, selecionei três princípios (2, 3 e 5) redigidos no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014, p. 86 a) que apresentam, de modo geral, algumas noções e finalidades atribuídas ao seu campo de saber.

2. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, **promovendo a transformação e a construção da sociedade**. [Grifos meus]

3. A educação ambiental é individual e coletiva. **Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária**, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. [Grifo meu]

5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, **enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar**. [Grifo meu]

O propósito de explorar alguns documentos governamentais ampara-se no objetivo de mostrar a presença de alguns conceitos das teorias críticas tanto na esfera governamental quanto nos trabalhos científicos da Educação Ambiental evidenciando, por conseguinte, uma certa conformação nesse campo de saber. Nas enunciações, acima grifadas, há a forte recorrência de conceitos teóricos presentes nas teorizações críticas e de pensadores da Escola de Frankfurt.

Os modos pelos quais a Educação Ambiental é acionada estão emaranhados nas abordagens das teorizações críticas, que têm por objetivo a formação de uma consciência que seja capaz de rever a verdade das relações socioambientais. O sujeito é, nesta perspectiva, o mote principal para a possibilidade de construir outra sociedade que seja inovadora em suas relações com o meio natural. Sua participação individual e coletiva nos processos locais,

nacionais e planetários é apresentado como um dos princípios que a Educação Ambiental deve buscar alcançar.

O aparecimento de discursos que veem na Educação Ambiental um meio de formar determinada consciência, que deposita na interdisciplinaridade a possibilidade de (re)configurar as relações entre os seres humanos e as sociedades, gerencia os modos de produzir não só um campo de saber, como também, um sujeito. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a) constitui a Educação Ambiental partindo do:

[...] papel da razão e da agência humana na história pela produção de um consenso em torno de uma determinada forma de representação das relações sociais, da história e seu desenvolvimento, e pelo engajamento em lutas de cunho político que visem a conquista do aparelho de Estado (GARCIA, 2002, p, 130).

Podemos concluir que, a Educação Ambiental, mesmo que amparada por relações educativas fora da instituição escolar, continua a ser um projeto moderno. Sua abrangência de saberes não deixa de inscrever-se na tentativa de constituir um sujeito melhor, para o progresso de uma sociedade que passe de um nível degradante para um estado sustentável.

Sete anos depois da escrita do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a) é promulgada a PNEA (BRASIL, 1999), que continua produzindo os objetivos e fundamentos da Educação Ambiental, através de formações discursivas ancoradas nas premissas da interdisciplinaridade, da emancipação e da busca pela transformação social.

No artigo 5º da PNEA (BRASIL, 1999) é visível nos incisos I, III e V a presença das teorias críticas para promulgar os objetivos fundamentais da Educação Ambiental na sociedade brasileira, Vejamos:

[...] o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (Inciso I);

[...] o estímulo e o fortalecimento de uma **consciência crítica** sobre a problemática ambiental e social (Inciso III); [Grifo meu]

[...] o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, **fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade** (Inciso V) [Grifos meus].

A preocupação estatal com a formação de uma conscientização crítica através da Educação Ambiental é produzida nos princípios modernos dos três emblemas da Revolução Francesa – Igualdade, Fraternidade e Liberdade. A PNEA embasa-se, assim como as teorias críticas, no solo positivo da episteme moderna produzindo discursos que trabalham na construção de um modo de vida específico. De acordo com Paula Corrêa Henning (2008, p 185):

A igualdade muito mais como uma estratégia que longe de resolver as desigualdades, funciona como um contrato que estabelecemos para tentar equalizar o mundo. O fato dessa utopia de igualdade não se realizar completamente não a livra de produzir efeitos. Pelo Contrário. Tanto produz efeitos que continua fabricando discursos proferidos como imprescindíveis para vivermos no mundo atual.

A partir da discussão tecida pela autora, é possível dizermos que a Educação Ambiental, no cenário político, firma-se nas premissas de algumas figuras potentes da Modernidade, como é o caso dos lemas da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade. Seus objetivos fundamentais não escapam à episteme moderna, como acentua as teorias críticas ao tecerem sobre a potencialidade da Educação Ambiental como sendo forma de subverter a lógica da modernidade, através da formação de sujeitos emancipados, capazes de construir uma sociedade que supere as relações de produção do capitalismo. Carlos Saito (2002, p. 51) ao analisar o texto legal da PNEA nos disse que:

A preocupação social é marcante na Política Nacional de Educação Ambiental, pois ela menciona explicitamente nos seus princípios básicos a vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais [...] que abre caminho para o desvelamento das relações de dominação em nossa sociedade, caso se conduza de forma crítica, socialmente compromissada e atuante os trabalhos de educação ambiental.

Com os excertos retirados da PNEA (BRASIL, 1999) junto às palavras de Carlos Saito (2002) podemos perceber que, as teorizações críticas se fazem veemente presente na Lei nº 9.795/ 99 que institui a PNEA (IDEM), produzindo modos de existência a partir das questões socioambientais. Para além de um posicionamento as teorias críticas estão na ordem do verdadeiro, produzindo subjetividades que conduzem a determinadas maneiras de conviver, pensar e agir no meio ambiente. As teorias críticas, muito mais que uma perspectiva teórica da Educação Ambiental, é igualmente presente no agenciamento coletivo e na fabricação de discursos de seu campo de saber.

Tratei de dar seguimento às análises voltando-me para o ProNEA (BRASIL 2014), pensado pelo Órgão Gestor criado por meio do Decreto nº 4.281/2002 da Lei nº 9.795/99, que

acabei de discutir. Por ser um programa governamental que busca construir estratégias para a consolidação da Educação Ambiental normatizada na PNEA (BRASIL, 1999) é explícito a continuidade das regras discursivas anteriormente apresentadas, como as potencialidades de conscientização crítica do sujeito para sua emancipação e atuação enquanto agente transformador. Vejamos:

Para que a atuação do poder público no campo da educação ambiental possa viabilizar a articulação entre as iniciativas existentes no âmbito educativo e as ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental – **propiciando um efeito multiplicador com potencial de transformação e emancipação para a sociedade** – faz-se necessária a formulação e implementação de políticas públicas de educação ambiental que fortaleçam essa perspectiva transversal (BRASIL, 2014, p. 23). [Grifo meu]

A Educação Ambiental está imbuída de uma política de gerenciamento dos saberes, que ingressam na ordem do verdadeiro (FOUCAULT, 2014). Para o seu campo de saber constituir-se são necessários discursos que fabricam os objetos aos quais se debruçam. Contudo, não se trata de dizer que qualquer produção discursiva seja pertencente à Educação Ambiental, as relações entre a humanidade e o meio natural são temas mote para o campo, seja a partir de seus aspectos filosóficos e epistemológicos, em espaços formais, não formais e informais. Em três princípios da Educação Ambiental, retirados do ProNEA (2014, p. 26), vimos a constituição do campo pautado na ideia da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como bases que sustentam um modo de entender os processos educativos ambientais pautados nas teorias críticas. Seguem abaixo os três princípios selecionados:

- Enfoque **humanista**, histórico, **crítico**, político, democrático, participativo, inclusivo, **dialógico**, cooperativo e **emancipatório**. [Grifos meus]
- Compromisso com a cidadania ambiental.
- Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais.

Para Paulo Freire (1987) o processo de Educação deve ser pautado pelo de humanização. Isso significa compreender o sujeito a partir de uma visão ontológica, sempre em processo de construção. A tomada de consciência das relações sociais, econômicas e culturais é central para que uma educação dialógica e crítica seja capaz de libertá-lo de sua condição de desumanizado. Nesta sucinta e humilde apresentação da concepção freireana, de educação, conseguimos perceber as aproximações como os princípios da Educação Ambiental

extraídos do ProNEA (BRASIL, 2014), como um campo de enfoque humanista, dialógico, participativo e emancipatório.

A condição pela qual o sujeito é entendido em diferentes teorias educacionais é interpelada pelas concepções distintas de poder. Deparamo-nos com outro distanciamento conceitual significativo e marcante entre as teorias críticas e pós-críticas. A compreensão de como o poder se estabelece nas sociedades torna-se determinante nos modos de analisar e compreender a Educação Ambiental, entre ambas as teorizações, que a cada elemento vão distanciando-se.

Na esteira do conceito de poder foucaultiano o entendimento da Educação Ambiental enquanto ato político se descola da ideia de ideologia. Baseia-se na noção de que seu campo de saber é fabricado nos embates das relações de poder, que distinguem saberes entre verdadeiros ou falso, que os integram ou excluem da ordem do verdadeiro.

Entendi que no campo da Educação Ambiental, a partir dos processos de objetificação, o ser humano é estudado, analisado em suas relações com o meio ambiente, nisso produzem-se saberes que subjetivam modos de pensarmos e vivermos com o meio ambiente. É sob o escopo de que somos sujeitos históricos, atravessados pelo poder que vejo a Educação Ambiental como um ato político.

São as relações de poder que produzem os saberes da Educação Ambiental e que a torna cada vez mais visível e enunciável. E é nisso que as questões ambientais se entrelaçam às sociais, culturais, políticas e econômicas, ampliando o escopo de intervenção do seu campo em diversos espaços formais, informais e não formais.

Durante a escrita deste terceiro capítulo deparei-me com uma forte reincidência das teorias críticas nos artigos científicos, teses, dissertações, programas, documentos governamentais e políticas públicas voltados à Educação Ambiental. As formações discursivas que fabricam o campo enquanto resistente ao disciplinamento dos conhecimentos científicos, capaz de emancipar, transformar e conscientizar são ordenamentos discursivos que produzem verdades, em grande número aceitas e em pouquíssimos números problematizadas.

Sob o acento pós-crítico, perceber a Educação Ambiental como potencialidade transformadora da sociedade, como capaz de superar o disciplinamento dos conhecimentos, são visões que busquei provocar e problematizar ao longo de todo esse capítulo.

Parece um tanto quanto desanimador problematizar nossa vontade de mudança dentro da seara da educação e da Educação Ambiental, nas quais uma de suas principais premissas é tornar o outro melhor. Defenderia, eu, a extinção do campo no qual me localizo? Não!

Problematizar não significa a necessidade de substituir, mas de pensar sobre práticas que assumimos como tão certas que deixamos de questioná-las. “O que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (FOUCAULT, 2009, p. 15)? A possibilidade de provocar as verdades do campo da Educação Ambiental é o que me moveu a continuar problematizando a presença tão forte de discursos pautados nas teorizações críticas.

Tendo por base a ideia de compreender e problematizar a formação discursiva, que compõe o campo de saber da Educação Ambiental, dediquei-me no próximo capítulo a esmiuçar os materiais empíricos selecionados. Voltei minha atenção para as produções científicas do GT 22 da ANPED que se debruçam sobre os fundamentos da Educação Ambiental.

Capítulo 4. Pensar além do justificável: Os caminhos que a Educação Ambiental tem a mostrar

Considerar que a minha tarefa é dar ao máximo de oportunidades à multiplicidade, ao encontro, ao impossível, ao imprevisível... Esta maneira de interrogar a História a partir desses jogos de possibilidades e impossibilidades é, a meu ver, a mais fecunda, quando se quer fazer uma História política e uma política histórica. No limite, pode-se pensar que é o mais impossível, finalmente, que se tornou o necessário. É preciso dar o máximo de oportunidades ao impossível e dizer-se: como essa coisa impossível efetivamente aconteceu (FOUCAULT, 2006, p.99)?

A citação acima, de Michel Foucault, define as linhas pelas quais me propus ao construir o quarto capítulo dessa dissertação. Trazendo novamente as ferramentas teórico-metodológicas - problematização (FOUCAULT, 2009), documentos vistos como monumentos (FOUCAULT, 2015) e suposição de que os universais não existem (FOUCAULT, 2008) - busquei ampliar os olhares para compreender os ditos visíveis no *corpus* empírico, que conta com o número de trinta e nove (39) trabalhos publicados nos anais da ANPED desde a criação do GT 22 até o ano de 2015. A dissertação realizada está abarcada pela linha de pesquisa de Fundamentos da Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, por isso me detive as pesquisas que se debruçam sobre os aspectos epistemológicos e filosóficos desse campo de saber e das duas perspectivas

teóricas mais recorrentes nas reuniões científicas do GT 22, a saber: as teorias críticas e pós-críticas.

Ao enfatizar a relação teórica e metodológica, apresentei um panorama geral do GT 22 desde sua criação, mostrando os/as autores/as mais recorrentes, as Universidades e suas localizações entre as cinco regiões do Brasil. Posteriormente me voltei as análises do *corpus* empírico, primeiramente apontando as recorrências enunciativas dos trabalhos anunciados como embasados nas teorias críticas e posteriormente os fundamentados nas teorias pós-críticas. As análises demonstraram que, apesar da ênfase política de ambas teorizações, há distinções epistemológicas e filosóficas que demonstraram a multiplicidade de olhares para explicar e definir os objetos discursivos e não discursivos específicos do campo de saber da Educação Ambiental. Por isso, retorno as palavras de Michel Foucault (2006, p. 9) procurando trilhar as margens de seu estudo dando “[...] o máximo de oportunidades ao impossível [...]”.

4.1 Tecendo articulações entre o *corpus* empírico e as ferramentas teórico-metodológicas

Essa dissertação foi resultado da minha experiência a respeito da entrada no campo da Educação Ambiental. Ver o maciço discurso da Educação Ambiental embasado nas vertentes críticas me provocou sobremaneira. Em muitos espaços – salas de aula, congressos, escritas acadêmicas, etc -, falar de qualquer coisa que não os ditos frequentes em muitos dos trabalhos da ANPEd, por exemplo, trouxe o sentimento de sentir-me a par do próprio campo de estudos. Não é à toa que o conceito de problematização, mais presente posteriormente a década de 70 nas obras de Michel Foucault, é uma das ferramentas analíticas que utilizei para compreender como se constitui a Educação Ambiental nas reuniões científicas da ANPEd (2003 – 2015). Sendo assim, a análise do material deve considerar que:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2017, p.236). [Acréscimo do autor]

A recorrência expressiva das concepções advindas das teorias críticas, para explicar, conceituar e definir as finalidades e os fundamentos da Educação Ambiental nas produções

científicas, leis, programas e documentos governamentais brasileiros, apresentados nos capítulos anteriores, mostraram modos de pensar e determinar o que é válido ou desconsiderável para esse campo de saber. Podemos nos remeter a pergunta respondida no terceiro capítulo dessa dissertação que discutia os movimentos que levaram a Educação Ambiental de uma vertente conservacionista para condições epistemológicas, sociais e políticas de ser interdisciplinar, emancipadora e transformadora.

Problematizar algo pressupões buscar compreender e discutir as formas pelas quais algumas enunciações são aceitas e circulantes em determinados contextos. Tanto os mapeamentos realizados quanto as análises do *corpus* empírico evidenciam a formação discursiva que constitui o campo de saber da Educação Ambiental. Isso significa “Tomar as coisas como problema” (FISCHER, 2011, p.234). Remete a:

Tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos. Transformar constatações em problemas a serem pensados. Investigar o que tornou possível determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo – num determinado aspecto de nossa vida. Tal movimento tem a ver com um trabalho de análise crítica, que nos ajuda a investigar e a expor de que modo puderam ser construídas diferentes soluções a determinados problemas que nos pusemos, em épocas e lugares distintos; há de se levar em conta que essas soluções, por sua vez, decorreram do modo como foram postas para nós certas problematizações (IDEM).

Nas reuniões científicas da ANPED, desde a criação do GT 22 (Educação Ambiental), já é possível ver a presença de um (1) trabalho que se utiliza de autores considerados pós-estruturalistas, especificamente Gilles Deleuze e Félix Guattari (SOARES, 2003), para discorrer sobre o conceito de natureza no sistema mercadológico e escolar recorrendo a concepção de natureza como um semióforo⁷. Isso nos aponta que, apesar de quantitativamente as teorias críticas serem mais presente no GT destinado a esse campo de saber, a teorias pós-críticas já se faziam presentes.

Como dito anteriormente, para Michel Foucault (2015) analisar as formações discursivas não se restringe a voltar-se apenas para as enunciações concordantes e complementares, mas igualmente ampliar os horizontes de análise para formas distintas de compreender os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental que caminham para visões distintas entre as relações socioambientais.

⁷ Termo utilizado pela autora Marilena Chauí (2000) para explicitar algo simbólico que possui sua singularidade, o que chama a atenção para o setor econômico.

Para transgredir⁸ o material sob análise, foi necessário operar com a visão que Michel Foucault (2015) lança sobre os documentos, vistos como monumentos. Utilizei tal perspectiva como ferramenta para olhar os documentos não como a tradução de uma determinada verdade que constitui o passado, mas enquanto relações de poder e saber que estabelecem os jogos de diferenças discursivas que classificam os discursos em mais recorrentes, ou menos visíveis, em verdadeiros ou falsos. Nessa esteira, os artigos selecionados são vistos como enunciações que se materializam nos formatos de pesquisas científicas. São formas de conceituar, explicar e colocar em funcionamento os ditos sobre a Educação Ambiental, seja a partir das teorias críticas ou pós-críticas.

Em decorrência disso, ao pensar sobre a possibilidade de inexistência dos discursos universais (FOUCAULT, 2008), coloquei-me na posição, não de destruir ou refutar tudo o que tomamos como verdade, mas na possibilidade de pensar na multiplicidade como meio de ampliar o pensamento para outros tantos modos de compreender, viver e sentir a relação ser humano, meio ambiente e cultura. A própria concepção de uma Educação Ambiental capaz de conscientizar e emancipar os sujeitos estaria nesse cerne, enquanto uma fabricação que tem visibilidade e veracidade em um determinado tempo histórico e que, portanto, não dá conta de responder a todas as questões em diferentes contextos culturais, sociais e históricos. O trabalho com embasamento pós-críticos, articula-se a um exercício do pensamento, limitado em um contexto. Não almeja a capacidade de atingir a todos e a tudo ou de anunciar o caminho mais correto a seguir. Isso não quer dizer que se abdica de uma posição política, ao contrário:

Se negamos a hipótese repressiva, se não nos contentamos em simplesmente bradar contra todos os poderes, muito menos em buscar a revelação da verdade, mais verdadeira ou a magia das soluções para os tantos impasses e impedimentos vividos no campo da educação, [...] é bem verdade que também não aceitamos a neutralidade de nossos gestos, de nossos estudos, de nossa posição política como intelectuais, estudiosos, professores, pesquisadores. Trata-se sem dúvida de assumir um posicionamento de outra natureza (FISCHER, 2007, p. 51).

A autora inicia uma discussão que aponta para a compreensão de Educação Ambiental que essa dissertação assumiu. Primeiramente é preciso assinalar que o caráter propositivo de ações ou categorias certas ou erradas, são aspectos que não correspondem a uma pesquisa

⁸ Conforme Judith Revel (2004), o reinvestimento da transgressão pauta-se na ênfase das reverberações que as formações discursivas têm na atualidade.

científica de cunho teórico pós-críticos, isso porque entende-se a provisoriedade e limitações das práticas discursivas. Trata-se de uma escolha teórica que não esmaece o caráter político da Educação Ambiental, apenas a vê por um outro ângulo, mais microscópico, mais capilar. Ao tratar do poder em suas relações microfísicas, Michel Foucault (2015 b) nos mostra o caráter estritamente relacional entre as redes de poder e de resistências. Resistir não é um ato revolucionário, mas pequenas ações, solitárias. No solo de uma *episteme* Moderna, que nos ensinou a buscar respostas, soluções e explicações, pensei na Educação Ambiental a partir da expectativa de abertura para outros modos de pensar nossa existência em nossa relação com o meio ambiente. Sem refutar outros saberes, outros discursos ou outras teorias, a Educação Ambiental como espaço de provocação do pensamento, dos saberes e dos discursos que a constituem, afinal “[...] a política é a guerra continuada por outros meios” (FOUCAULT, 2010, p. 16 a).

Entre as concepções críticas e pós-críticas há distanciamentos conceituais e finalidades que apontam para lados diferentes. Muito mais do que criar categorias, utilizei-me das enunciações presentes nos documentos sob análise para compreender a dinâmica que constitui as diferenças entre as formações discursivas que se apresentam recorrentes no campo de saber da Educação Ambiental. Para Michel Foucault (2015, p.186):

Nada seria mais falso do que ver na análise das formações discursivas uma tentativa de periodização totalitária: a partir de um certo momento e por um certo tempo, todo mundo pensaria da mesma forma, apesar das diferenças de superfície, diria a mesma coisa, através de um vocabulário polimorfo, e produziria uma espécie de grande discurso que se poderia percorrer indiferentemente em todos os sentidos.

Poderíamos pensar em algumas “defasagens arqueológicas” (FOUCAULT, 2015, p. 197), em que é possível perceber diferentes noções para uma mesma nomenclatura. Seria, assim, a condição de perceber as divergências entre as compreensões das noções de poder, crítica, teoria, saber, transformação, política e realidade, abordados tanto nas teorias críticas quanto nas pós-críticas no *corpus* empírico.

No nível das diferenças a problematização implica um exercício crítico sobre o pensamento, não como forma de solucionar um problema, mas uma atividade incessante de análise das relações que os jogos de poderes têm com a verdade. Sem o intuito de instaurar uma outra verdade, a problematização tem por premissa instaurar novos problemas (REVEL, 2011). A partir do momento que nos despimos da vontade de sugerir algo novo, de dizer o que é certo, o que é verdadeiro, propomos novos problemas a uma ordem discursiva que incessantemente exige de nós, educadores e pesquisadores ambientais, sábias práticas

munidas da legitimidade do que é visto como verdadeiro, e por isso, correto. Nessa correnteza o autor nos diz que:

Para libertar a diferença é preciso um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção; um pensamento do múltiplo – da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas imposições do mesmo; um pensamento que não obedece ao sistema escolar (que truque a resposta pronta), mas que se dedica a insolúveis problemas: ou seja, a uma multiplicidade de pontos notáveis que se desloca à medida que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste em um jogo de repetições (FOUCAULT, 2013, p. 256 a) [Acréscimo do autor]

O que me propus foi sobretudo pensar sobre o que é dito entre educadores e pesquisadores ambientais, dentro das Reuniões científicas da ANPEd, que se filiam a correntes teóricas recorrentes no campo de saber da Educação Ambiental. Parti do entendimento de que os diferentes conjuntos de enunciações dão conta de fabricar, de maneira diversa discursos que não tem, estritamente, por obrigatoriedade abrigar apenas um único olhar, mas também visões diversas, disparatadas e dispersas.

Abordar o conceito de diferença, ancora-se na vontade de mostrar que o trabalho realizado nessa dissertação não buscou criar taxionomias que se dirijam a negação de uma teoria, para a exaltação de outra, tampouco procura achar laços de igualdade que universalizem o campo de saber da Educação Ambiental. Parti do entendimento de que:

[...] a descrição do nível enunciativo não pode ser feita nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças (FOUCAULT, 2015, p.111).

Munida das palavras do autor, trata-se de fazer aparecer os espaços de diferenças entre as teorias críticas e pós-críticas que procuram pensar sobre um mesmo objeto de estudo. Por meio de estratégias de análises, conceitos e discussões viu-se sendo produzido modos distintos de compreender o campo de saber da Educação Ambiental.

Apesar dos resultados dos mapeamentos realizados nas seções anteriores – que mostram as teorizações críticas como preponderantes no campo da Educação Ambiental – não posicione as pesquisas de cunho pós-críticas como dispersões discursivas. Veremos que em outros documentos essa diferenciação quantitativa já não se mostra tão enfática. O que leva a considerar que mesmo quantitativamente em número menor, as produções científicas, dedicadas a Educação Ambiental, com posicionamento teóricos pós-críticos se fazem presentes na formação discursiva que produz o campo de saber da Educação Ambiental.

O número total de trabalhos apresentados desde a criação (2003) do GE e depois do GT da Educação Ambiental, até o recorte dessa pesquisa (2015), foram apresentados 154 artigos científicos. O refinamento do material corresponde ao objetivo do problema de pesquisa a que se propôs: Como se constitui, filosoficamente e epistemologicamente, o campo de saber da Educação Ambiental nas reuniões científicas da ANPED no GT 22 no período de 2003 a 2015? Com isso, interessavam pesquisas que tratassem dos fundamentos filosóficos e epistemológicos da Educação Ambiental, enfocando nas questões maciça das teorias críticas e pós-críticas nos trabalhos, totalizando um total de 39 materiais analisados – vinte e seis (26) críticos e treze (13) pós-críticos.

O olhar para as diferenças movimenta um conjunto de subjetividades que nos empurram a pensar as relações entre os seres humanos e o meio natural. De certo que aqui tratou-se de diferenças epistemológicas que se opõem, mas não excluem uma a outra ou misturam-se a um único discurso. As teorias críticas e pós-críticas organizam-se em uma mesma formação discursiva que fabrica sentidos teóricos, epistemológicos e conceituais distintos para um mesmo campo de saber.

Para compreender de maneira mais profunda o cerne ao qual me inseri – ANPED, GT 22 – realizei uma breve pesquisa sobre as Universidades que participaram e as regiões do Brasil nas quais estão localizadas, mostrando também o quantitativo dessas regiões. Busquei também mostrar os/as autores/as que publicaram mais de duas vezes nas reuniões científicas. Os achados das pesquisas são apresentados no formato de tabelas. Por ora mostro a relação das universidades de todos/as autores/as e co-autores/as que participaram das reuniões científicas do GT 22 e as regiões do país de cada universidade. Isso pode nos dar indícios para perceber em quais Universidades e regiões os estudos voltados à Educação Ambiental tem sido mais preponderante.

| Instituição ou Universidade | Reunião científica | Região da Instituição ou Universidade | Número de vezes que participou |
|---|--|--|---------------------------------------|
| Universidade do Estadual Paulista | 26 ^a (3X), 27 ^a , 28 ^a (2X), 29 ^a , 30 ^a , 31 ^a , 32 ^a , 33 ^a (4X), 34 ^a e 35 ^a (2X) | Sudeste | 17 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | 29 ^a , 30 ^a , 33 ^a (6X), 34 ^a (2X), 35 ^a (3X), 36 ^a e 37 ^a | Sudeste | 15 |
| Universidade Federal do Rio Grande/FURG | 28 ^a , 29 ^a , 31 ^a , 33 ^a , 34 ^a , 35 ^a , 36 ^a e 37 ^a (4X) | Sul | 11 |
| Universidade de Sorocaba | 26 ^a , 27 ^a , 28 ^a , 29 ^a , 30 ^a , 31 ^a (2X), 32 ^a , 33 ^a e 34 ^a | Sudeste | 10 |
| Universidade de São Paulo | 27 ^a (2X), 28 ^a , 30 ^a , 31 ^a , 33 ^a , 34 ^a , 35 ^a e 36 ^a | Sudeste | 9 |

| | | | |
|---|--|--------------|---|
| Universidade Federal do Espírito Santo | 27 ^a , 29 ^a , 30 ^a (2X), 31 ^a , 32 ^a e 36 ^a (2X) | Sudeste | 8 |
| Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 26 ^a , 27 ^a (2X), 29 ^a , 30 ^a , 33 ^a e 34 ^a | Sudeste | 7 |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | 33 ^a (2X), 34 ^a (3X) e 35 ^a (2X) | Sudeste | 7 |
| Universidade Estadual do Ceará | 26 ^a , 27 ^a , 29 ^a , 30 ^a , 31 ^a e 32 ^a | Nordeste | 6 |
| Universidade Federal do Ceará | 27 ^a , 29 ^a , 30 ^a , 31 ^a , 32 ^a e 33 ^a | Nordeste | 6 |
| Universidade Estácio de Sá | 26 ^a , 27 ^a , 29 ^a , 33 ^a e 35 ^a | Sudeste | 5 |
| Universidade Federal de Santa Catarina | 30 ^a , 34 ^a (2X), 35 ^a e 37 ^a | Sul | 5 |
| Universidade de Brasília | 30 ^a , 35 ^a , 37 ^a (2X) | Centro-Oeste | 4 |
| Universidade Luterana do Brasil RS | 26 ^a , 28 ^a , 29 ^a e 34 ^a | Sul | 4 |
| Universidade Vale do Itajaí | 26 ^a , 30 ^a e 37 ^a (2X) | Sul | 4 |
| Pontifícia Universidade Católica/RJ | 29 ^a , 33 ^a e 34 ^a | Sudeste | 3 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 28 ^a , 29 ^a e 36 ^a | Sul | 3 |
| Universidade Federal de Santa Maria | 28 ^a , 29 ^a e 30 ^a | Sul | 3 |
| Universidade Federal de São Carlos | 31 ^a , 33 ^a e 35 ^a | Sudeste | 3 |
| Universidade Federal Fluminense | 33 ^a e 35 ^a (2X) | Sudeste | 3 |
| Universidade Federal de Uberlândia | 27 ^a , 29 ^a e 35 ^a | Sudeste | 3 |
| Centro Universitário La Salle | 33 ^a e 35 ^a | Sul | 2 |
| Centro Universitário Moura Lacerda | 27 ^a e 29 ^a | Sudeste | 2 |
| Fundação de Apoio à Escola Técnica/RJ | 31 ^a e 33 ^a | Sudeste | 2 |
| Universidade do Estado de Minas Gerais | 28 ^a e 29 ^a | Sudeste | 2 |
| Universidade Estadual de Campinas | 26 ^a e 28 ^a | Sudeste | 2 |
| Universidade Federal da Paraíba | 32 ^a e 33 ^a | Nordeste | 2 |
| Universidade Federal de Pelotas | 31 ^a e 32 ^a | Sul | 2 |
| Universidade Federal do Mato Grosso | 34 ^a e 37 ^a | Centro-Oeste | 2 |
| Universidade Federal Rural do Pernambuco | 34 ^a (2X) | Nordeste | 2 |
| Universidade Metodista de Piracicaba | 26 ^a e 33 ^a | Sudeste | 2 |
| Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas | 27 ^a | Sudeste | 1 |
| Colégio Pedro II | 28 ^a | Sudeste | 1 |
| Fundação Oswaldo Cruz | 35 ^a | Sudeste | 1 |
| Instituto Federal do Rio de Janeiro | 37 ^a | Sudeste | 1 |
| Pontifícia Universidade Católica de MG | 37 ^a | Sudeste | 1 |
| Pontifícia Universidade Católica do RS | 33 ^a | Sul | 1 |
| Secretaria de Educação do Estado de São Paulo | 28 ^a | Sul | 1 |
| Secretaria do Estado de Educação/RJ | 35 ^a | Sudeste | 1 |
| Universidade Católica de Petrópolis | 35 ^a | Sudeste | 1 |

| | | | |
|---|-----------------|----------|---|
| Universidade Estadual de Santa Cruz | 33 ^a | Nordeste | 1 |
| Universidade do Estado da Bahia | 33 ^a | Nordeste | 1 |
| Universidade do Estado de Santa Catarina | 34 ^a | Sul | 1 |
| Universidade do Planalto Catarinense | 35 ^a | Sul | 1 |
| Universidade Federal de Alagoas | 35 ^a | Nordeste | 1 |
| Universidade Federal de Pernambuco | 33 ^a | Nordeste | 1 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 34 ^a | Sudeste | 1 |
| Universidade Federal do ABC | 36 ^a | Sudeste | 1 |
| Universidade Federal do Amazonas | 26 ^a | Norte | 1 |
| Universidade Federal do Pará | 27 ^a | Norte | 1 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 31 ^a | Nordeste | 1 |
| Universidade Nilton Lins | 31 ^a | Norte | 1 |
| Universidade Nove de Julho | 34 ^a | Sudeste | 1 |

Tabela 1 Universidades e regiões do Brasil que participaram da 26^a a 37^a reuniões científicas do GT 22.

Notoriamente a região Sudeste se fez imensamente presente nas reuniões científicas do GT 22. Entre as universidades dessa região, destaco a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual Paulista, a Universidade de São Paulo, Universidade de Sorocaba e a Universidade do Espírito Santo que perfizeram um total de 59 no montante de 154. Em segundo lugar apresenta-se a região Sul, com duas universidades, são elas: Universidade Federal do Rio Grande e Universidade Federal de Santa Maria, totalizando 14 publicações nos anais da ANPED no GT 22. As regiões menos recorrentes são as do Nordeste, Norte e Centro-Oeste, nesta ordem destaca-se três instituições para cada região: Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal de Brasília, somando 11 trabalhos aprovados. Um fato interessante é o trabalho em conjunto com outros autores de universidades de diferentes regiões do Brasil. Encontrei três (3) casos de intercâmbios brasileiros, dois (2) entre as regiões Sudeste e Nordeste e um (1) entre as regiões Nordeste e Sul. O primeiro intercâmbio aconteceu na 33^a Reunião Científica e o último na 35^a. Isso mostra que os encontros entre diferentes pesquisadores do Brasil, promovidos pela ANPED, articulam o conhecimento de outros trabalhos e possibilitam a conhecer a multiplicidades de olhares que constituem a Educação Ambiental no cenário brasileiro.

Abaixo preocupei-me em trazer a tabela que apresenta a relação dos autores que possuem mais de dois trabalhos aceitos e pelos menos um (1) como primeiro autor, publicados nos anais do GT 22 da ANPED da 26^a a 37^a reunião científica.

| Autores(as) | Reuniões científicas (RCs) | Ano das RCs |
|---|---|---|
| BARCELOS, Valdo | 28 ^a , 29 ^a e 30 ^a | 2005, 2006 e 2010 |
| BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga | 26 ^a , 27 ^a e 33 ^a | 2003, 2004 e 2010 |
| BONOTTO, Dalva Maria Bianchini | 28 ^a , 32 ^a e 33 ^a | 2005, 2009 e 2010 |
| FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque | 26 ^a , 27 ^a , 29 ^a , 30 ^a , 31 ^a , 32 ^a e 33 ^a | 2003, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010 |
| GARRÉ, Bárbara Hees | 33 ^a , 36 ^a e 37 ^a | 2010, 2013 e 2015 |
| GRÜN, Mauro | 26 ^a , 28 ^a e 29 ^a | 2003, 2005 e 2006 |
| HENNING, Paula Corrêa | 33 ^a , 35 ^a , 36 ^a e 37 ^a | 2010, 2012, 2013 e 2015 |
| LACERDA, Ana Braga de | 29 ^a , 30 ^a e 32 ^a | 2006, 2007 e 2009 |
| NOVICKI, Victor de Araujo | 26 ^a , 27 ^a , 29 ^a e 35 ^a | 2003, 2004, 2006 e 2012 |
| PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos | 31 ^a , 33 ^a e 35 ^a | 2008, 2010 e 2012 |
| SOARES, Maria Lucia de Amorim | 26 ^a , 32 ^a e 33 ^a | 2003, 2009 e 2010 |
| SPAZZIANI, Maria de Lourdes | 27 ^a , 29 ^a e 35 ^a | 2004, 2006 e 2012 |
| TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos | 26 ^a , 27 ^a , 28 ^a , 30 ^a , 33 ^a , 34 ^a e 35 ^a | 2003, 2004, 2005, 2007, 2010, 2011 e 2012 |
| TRISTÃO, Martha | 27 ^a , 30 ^a e 31 ^a | 2004, 2007 e 2008 |

Tabela 2 Autores/as que publicaram suas pesquisas mais de duas vezes no GT 22 da ANPED de 2003 a 2015.

A partir dos dados coletados é possível tecer algumas breves considerações. Foram encontrados quatorze (14) autores/as que publicaram mais de duas vezes no GT 22 no período da 26^a a 37^a reuniões científicas da ANPED. Desses quatorze autores/as, mais da metade é citada como referência nos textos do GT 22 analisados nessa dissertação (39). Descrevi em número a quantidade de vezes que são tomados como *corpus* teórico nos artigos mapeados: Bárbara Hees Garré, um (1); João Batista de Albuquerque Figueiredo, um (1); Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, dois (2); Martha Tristão, três (3); Mauro Grün, seis (6); Paula Corrêa Henning, um (1); Valdo Barcellos, dois (2); Victor de Araujo Novicki, três (3).

Importante ressaltar que dos quatorze autores recorrentes mais de duas vezes no GT 22 das reuniões científicas da ANPED, apenas três (Bárbara Hees Garré, Mauro Grün e Paula Corrêa Henning) fundamentam suas pesquisas em vertentes teóricas distintas das teorizações críticas. Isso levou-me a pensar sobre os espaços ainda pouco preenchidos por outros embasamentos teóricos na Educação Ambiental, deixando evidências de que cada vez mais se torna necessário ouvir outras considerações para que o campo epistemológico e filosoficamente se fortaleça a partir da abertura mais ampla à diferença.

Unindo a coleta de dado de ambas as tabelas é conspícuo que a 34^a reunião científica reuniu mais pesquisadores do que a 26^a. Sem dúvida, devemos considerar que, paulatinamente, o GT foi criando seu grupo de pesquisadores e professores interessados nessa discussão. Ao investigar o embasamento teórico de ambas reuniões do GT 22, de 2003 e 2011, é visível que as teorizações críticas é ainda preponderante. Dos doze (12) trabalhos

publicados na 26ª (10) tem embasamento nas teorias críticas, ao passo que na 34ª, oito anos depois, dos dezoito (18) trabalhos publicados, quatorze (14), fundamentam-se nas teorias críticas para compreender e definir os objetivos da Educação Ambiental em espaços formais, informais e não formais.

Em todas as reuniões científicas do GT 22 da ANPEd, com exceção da 32ª em que todos os trabalhos fundamentam-se a partir da Educação Ambiental crítica, é possível ver outras perspectivas, como: pós-críticas, hermenêutica, fenomenológica, epistemologia de Fleck e teoria da complexidade. Em outras palavras, constata-se a hegemonia das teorias críticas no campo de saber da Educação Ambiental, ainda que vejamos outras teorizações compartilharem esse espaço.

O objetivo mote deste capítulo ancorou-se na tentativa de rastrear as diferenças epistemológicas e filosóficas de compreender o campo de saber da Educação Ambiental. Para Michel Foucault (2015, p.160), a investigação, pelo viés da diferença mostra-nos “[...] que somos diferença, que nossa razão é a diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu a diferença das máscaras. Que a diferença, longe de ser origem esquecida e recoberta, é a dispersão que somos e que fazemos”. Com isso, procurei fugir da contradição e da negação para operar no nível dos saberes em suas relações com os jogos de poderes que permitiram o ingresso das teorias educacionais críticas e pós-críticas no âmago das questões socioambientais. Na seção seguinte tratei exclusivamente dos trabalhos que assumem as perspectivas críticas na Educação Ambiental.

4.2 O GT 22 e os fundamentos da Educação Ambiental crítica: A finalidade interdisciplinar no compromisso social de emancipar e transformar a sociedade

Com o fim da ditadura militar no Brasil, o país ansiava por mudanças no campo político, educacional e ambiental. O “milagre econômico” da década de 70, deu lugar aos questionamentos sobre a já denominada crise ambiental. Neste cenário vimos pouco a pouco fortalecimento de discursos voltados à preocupação com o meio ambiente no âmbito internacional. O Brasil tardiamente foi pensar em tais questões, todavia seu movimento com a Educação Ambiental foi fortalecendo-se a ponto de ser uma questão “essencial”, vista como indiscutivelmente necessária para as esferas governamentais.

Como trazido anteriormente, a relação dos movimentos ambientalistas aos movimentos sociais reconfigurou as compreensões sobre os princípios e objetivos da Educação Ambiental. O fortalecimento desse campo deu-se em concomitância com os

discursos das teorias críticas que buscam mostrar a potência eminentemente política da educação. Daí foi possível perceber que ao passo que a educação buscava distanciar-se do tecnicismo, a Educação Ambiental permeava os rastros de discursos que ansiavam não só pela politização do campo, mas por sua finalidade formativa na conscientização de sujeitos críticos e ativos, desejando modificar os contextos ambientais, sociais, culturais e políticos. Premissas, essas, tão claramente presentes no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014a).

Vemos, com maior potência, na década de 90 a formação de discursos muito contemporâneos que denotam ao campo da Educação Ambiental, uma finalidade mais ampla do que exclusivamente a preservação e conservação dos meios naturais. Articula-se ao compromisso social, entendendo que:

A educação ambiental como compromisso social não pode abrir mão da politização do debate ambiental, situando-o no terreno das doutrinas políticos-ideológicas e seus respectivos mecanismos de produção e reprodução social, trabalhando pelas condições ideais para os atores desvelarem a realidade a que estão submetidos com todas as suas contradições, percebendo a existência de situações de desigualdade, vulnerabilidade e risco ambiental, auxiliando-os a se instrumentarem na defesa de seus direitos e interesses, motivarem-se a reagir e participar para institucionalizar a justiça ambiental e mobilizarem-se *de fato* como sujeitos políticos na participação pública (LAYRARGUES, 2009, p. 28). [Grifo do autor]

As palavras de Phillippe Layrargues (2009), no que concerne aos objetivos do campo da Educação Ambiental, traduzem as discussões e compreensões dos 26 artigos publicados nos anais das reuniões científicas da ANPED, no período de 2003 a 2015, que se baseiam nos fundamentos da Educação Ambiental denominada como “crítica, emancipatória e transformadora”. A politização da Educação Ambiental, nesta perspectiva, vincula-se a ideia de desvelar as ideologias dominantes que ofuscam as situações de dominados dos sujeitos em vulnerabilidade socioambiental. Essa intencionalidade atrelada ao campo, parte de uma base teórica relacionadas ao Materialismo Histórico Dialético marxista, utilizada como um dos fundamentos da teoria educacional de Paulo Freire. Nos trabalhos mapeados temos indicativos desta relação teórica, apresento-os em dois excertos que trouxe abaixo.

É o pensamento marxista o principal referencial epistemológico da pedagogia crítica. Nele podemos encontrar um enorme, complexo e, por vezes, confuso, conjunto de idéias (sic) que emergem do pensamento de

*Marx (1818-1894) e de seu maior e mais constante parceiro intelectual Engels (1820-1895) (TOZONI-REIS, 2003, p. 11).*⁹[Grifo meu]

Distinguimos a Educação Ambiental como crítica preenchendo-a de sentido político; como uma ação política de transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente, no sentido histórico. Para subsidiar este tipo de prática acreditamos na contribuição do referencial baseado na Teoria Crítica, com forte influência teórico-prática no pensamento marxista; ou seja, no materialismo histórico dialético (OLIVEIRA, 2011, p. 5). [Grifo meu]

Assim como na educação, Paulo Freire é um autor de grande potência também no campo da Educação Ambiental. Seus estudos foram abraçados por educadores/as ambientais que se debruçam sobre a possibilidade de transpor os limites das disciplinas, dos currículos descontextualizados, das consciências oprimidas, das contradições encobertas pela ideologia dominante. Esta correnteza epistemológica se mostra presente em pesquisas que se debruçam sobre a Educação Ambiental, principalmente, em espaços formais e não formais. A participação do autor na construção do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2014 a), não se findou na década de 90, pelo contrário, perpetuou-se entre pesquisadores que se dedicam ao enfrontamento das questões ambientais às educacionais. Isso tudo aponta para a compreender o grande número de trabalhos aprovados que se utilizam das conceituações, problematizações e visões que tomam a interdisciplinaridade, a emancipação e a transformação social como eixos indispensáveis para se pensar a Educação Ambiental “crítica, transformadora e emancipatória”.

Antes de me deter a apresentar a forma com que as teorias críticas são tratadas nos trabalhos mapeados, julguei importante justificar, a partir de uma abordagem quantitativa, inicialmente, o número de pesquisas que acionam teoricamente os conceitos de interdisciplinaridade, emancipação e transformação. Tais eixos foram escolhidos por mostrarem-se recorrentes, igualmente, no *corpus* empírico da dissertação, assim como, mostraram-se nas produções científicas discutidas no terceiro capítulo.

No que concerne a noção da interdisciplinaridade, no GT 22, nove (9) trabalhos a utilizam como forma discutir uma abordagem crítica da Educação Ambiental. Tal conceito se articula tanto com a vontade de emancipar o sujeito, proposição utilizada em metade dos trabalhos selecionados (13), bem como, com a indispensabilidade de transformar as relações

⁹ Os excertos do *corpus* discursivo da dissertação estão em itálico como forma de diferenciá-los do *corpus* teórico.

socioambientais (21). O que interessa, nesta amostra quantitativa, é que esses três conceitos não se apresentam de forma isolada, mas articulados no interior de uma ordem de pensamento que em um âmbito pedagógico discute a interdisciplinaridade, e em alguns casos, sua junção à transdisciplinaridade para a possibilidade de conscientizar os sujeitos a fim de que estes possam desvencilharem-se de uma visão ideologicamente manipuladora da realidade em que estão inseridos. A emancipação da ordem ideológica capitalista é inevitável para que coletivamente os sujeitos ajam em esferas políticas e governamentais.

Como o recorte do material de análise desta dissertação deu-se a partir de trabalhos que tomam por temática as esferas epistemológicas e filosóficas da Educação Ambiental, é compreensivo que a interdisciplinaridade seja menos presente, uma vez que, tal discussão se apresenta com maior ênfase em pesquisas cujo objetivo está na esfera formal do campo. Apesar de seu número menor em comparação aos demais eixos (emancipação e transformação socioambiental), não é possível descartá-la como fora da formação discursiva que constitui o campo de saber da Educação Ambiental, pelo motivo de visualizar a correlação que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade possuem com a emancipação e transformação. Sobre este assunto Ronaldo de Castro (2009, p, 173) afirma que:

A educação ambiental constitui uma área de conhecimento eminentemente interdisciplinar, em razão dos diversos fatores interligados e necessários ao diagnóstico e à intervenção que pressupõe. Nesse sentido, a educação ambiental não pode ser concebida apenas como um conteúdo escolar, pois implica uma tomada de consciência de uma complexa rede de fatores políticos, econômicos, culturais e *científicos*. [Grifo do autor]

Na continuidade do pensamento exposto pelo autor, é possível ponderar que a interdisciplinaridade se junta a noção transdisciplinar ao considerar os “[...] fatores políticos, econômicos, culturais e *científicos*” (IDEM) [Grifo do autor]. A aproximação das condições interdisciplinares e transdisciplinares da Educação Ambiental são expostas nas pesquisas científicas como parte eminente de um projeto político e educacional cujo objetivo pauta-se na emancipação dos sujeitos e na transformação da realidade socioambiental. Algumas citações ponderam a interdisciplinaridade sob o viés da aproximação de diferentes áreas do conhecimento científico com saberes locais e tradicionais. Trouxe alguns exemplos abaixo:

[...] é preciso reconhecer a necessidade da produção de conhecimento sobre Educação Ambiental que leve em conta a relação trabalho, meio ambiente e educação, dada a lacuna na pesquisa sobre a temática, considerando a interdisciplinaridade necessária à compreensão de uma realidade com múltiplas determinações (DELUIZ & NOVICKI, 2004, p.13). [Grifo meu]

A proposta interdisciplinar da Educação Ambiental é justamente a superação do reducionismo disciplinar. Apenas a articulação entre disciplinas não bastaria, pois pressupõe uma atitude interdisciplinar, uma maleabilidade dos espíritos (TRISTÃO, 2004, p. 12). [Grifo meu]

Na última década, a EA tem sido pauta de diversas pesquisas, muitas, questionando as identidades que vêm sendo construídas e outras problematizando sua perspectiva em diferentes áreas, pois, ao pretender um “fazer interdisciplinar”, oportuniza o diálogo com diferentes áreas do conhecimento, abrindo um leque de interações sociais (GONÇALVES & DIAS, 2005, p.1). [Grifo meu]

Sendo assim, pensar em Educação Ambiental nesta abordagem dialógica, ecorelacional, freireana, significa atender aos princípios da inter/transdisciplinaridade; da resolução de questões ambientais concretas que carregam em si uma teia abrangente de problemas biofísicos, psíquicos, ecológicos, espirituais, éticos, morais, estéticos; da leitura de uma realidade que se constitui em rede de potencialidades; da multidimensionalidade humana; da noção de integralidade, inteireza; do foco nas múltiplas relações; da ecopraxis enquanto práxis ampliada por uma hololeitura política e social de mundo (FIGUEIREDO, 2006, p.14). [Grifo meu]

Em síntese, partindo da perspectiva interdisciplinar, seja na produção de conhecimento e/ou no processo de ensino-aprendizagem, transitando entre saberes científicos, populares e tradicionais, a EA Crítica busca mecanismos para que o indivíduo e a coletividade assumam uma postura reflexiva frente à problemática ambiental e busquem elementos para a consolidação de uma sociedade sustentável (SILVA, 2006, p.3). [Grifo meu]

Por via da análise dos excertos acima foi possível concluir que, a interdisciplinaridade se faz presente na esfera pedagógica, mas não se resume a essa, perpetua-se enquanto questão epistemológica, política e cultural. Nisso a Educação Ambiental, muito a partir da articulação dos movimentos sociais e educacionais aos ambientais, envolve-se na discussão contrária ao fracionamento do conhecimento, quanto também na posição política e governamental que a interdisciplinaridade assumiu na sociedade brasileira, como mostrado no Art. 5 – Inciso I da PNEA (BRASIL, 1999) e discutido no terceiro capítulo desta dissertação. É viável compreender que antes de uma posição unicamente pedagógica, a interdisciplinaridade atravessa outras esferas mais amplas.

Principalmente a partir de meados do século XX, tornou-se cada vez mais difundida e forte um tipo de crítica à Ciência: passou-se a atribuir ao conhecimento científico uma boa parte dos males da Modernidade, senão mesmo a possibilidade de que esse tipo de conhecimento leve a espécie humana à barbárie total, ou até mesmo leve ao extermínio a vida no planeta (VEIGA-NETO, 1996, p. 19).

Ao analisar a difusão da prática discursiva pela interdisciplinaridade o autor nos trouxe pistas para pensar que, assim como a interdisciplinaridade, a Educação Ambiental também

ganha força em um cenário de crise epistemológica, ambiental, social e cultural. São formações discursivas que emergem de uma vontade de modificar, substituir ou repensar as condições nas quais nos constituímos a partir de um pensamento metafísico. A visão de progresso as custas da exploração da natureza, das desigualdades e injustiças socioambientais se apresentam como “[...] males da Modernidade [...]” (IDEM). Não pus em questão a condição de emergência do campo de saber da Educação Ambiental, uma vez que não é esse o objetivo dessa dissertação, mas pensar nas condições de possibilidade que ocasionaram na preocupação com a relação ser humano-natureza, em um aspecto mais amplo, a circulação de enunciações que se firmam na relevância de considerar os saberes sociais, culturais e científicos para constituir uma prática discursiva da Educação Ambiental, como mostram as citações extraídas do *corpus* empírico.

A interdisciplinaridade é posta, nos trabalhos analisados, como parte integrante de uma posição que considera a multiplicidade das relações que se cruzam entre o meio ambiental, cultural, econômico, político, educacional e social. Multiplicidade que precisa ser vista, compreendida, tomada como relevante para que as ações sobre as questões de cunho socioambiental possam ser percebidas e resolvidas pelos sujeitos. Trata-se de uma posição que tem por finalidade um ensinamento, um tratar reflexivo de tais questões que necessitam ser resolvidas. Há uma finalidade, um objetivo a ser alcançado, uma tarefa a ser cumprida, posicionamento que alicerça um dos objetivos da educação, da escolarização das massas populacionais, pensadas e calcadas no contexto da Modernidade.

Retomo as palavras do Michel Foucault (2006) na citação que iniciou esse capítulo com a intenção de pensar e provocar sobre o que é impossível pensar na seara da Educação Ambiental. Parece que a interdisciplinaridade, nos trabalhos analisados, é tomada por uma potência não só pedagógica como epistemológica desse campo de saber. Isso nos mostra o valor de verdade que a interdisciplinaridade é considerada para que de fato haja uma Educação Ambiental.

As produções midiáticas não acionam as bases epistemológicas interdisciplinares, nem por isso deixam de educar e fabricar modos entender a crise ambiental e de ver-se na relação com o meio natural. Não entrei no dualismo moral de explicar se isso é ou não certo, mas no fato de que se educa ambientalmente através de artefatos culturais que não se preocupam com uma abordagem interdisciplinar. Pesquisas tem se debruçado sobre os modos de nos subjetivarmos contemporaneamente através de artefatos culturais que nos educam ambientalmente, destaquei algumas produções científicas: Bárbara Garré (2015), Clarissa Henning, Marisa Luvielmo e Paula Henning (2010), Cristiane Fensterseifer (2005), Eunice

Kindel (2003), Maria Lúcia Wortmann (2007, 2010) Paula Henning (2012) e Shaula Sampaio e Leandro Guimarães (2009). Nessas produções científicas é possível perceber ensinamentos circulantes em diferentes artefatos culturais que não se preocupam com a abordagem interdisciplinar.

Mesmo diante de tantos modos em que as questões ambientais são acionadas, construindo visões de natureza, meios de consumo e vida sustentáveis, como também formas de se conduzir ecologicamente, vemos no campo da Educação Ambiental a constante reafirmação da indispensabilidade da interdisciplinaridade. Com o mapeamento, apresentado no terceiro capítulo, 157 produções científicas, em nenhuma vê-se questionada a interdisciplinaridade. Ao contrário, ou ela não é discutida, ou é afirmada como o meio pelo qual a Educação Ambiental pode acontecer. Voltando ao pensamento de Michel Foucault (2006), talvez pudéssemos dizer que na Educação Ambiental o questionamento quanto a interdisciplinaridade aparece como um dos “impossíveis” desse campo de saber.

As noções extraídas do material empírico sobre a interdisciplinaridade trazem as marcas de um modo de pensar muito particular de um posicionamento teórico: as teorias críticas. Os conceitos de diálogo, leitura da realidade, consolidação de outro modo societário por meio da modificação individual e da ação coletiva pertencem a um bojo enunciativo da Educação Ambiental caracterizada como crítica.

A EA (crítica) pode ser compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos - o que implica mudança cultural e social (TORRES, FERRARI & MAESTRELLI, 2014, p. 14). [Acréscimo dos autores]

Conforme apresentam os autores acima, a Educação Ambiental crítica tem por permissa a atuação transformadora das relações sociais, econômicas, culturais e ambientais, a partir da interação humana. Tal concepção ampara-se nas teorias críticas, cujas formulações e reflexões estão ancoradas em representantes da Escola de Frankfurt, que fortemente baseia-se no pensamento de Karl Marx. De um modo geral, entre os trabalhos selecionados como críticos (26) é possível destacar enunciações recorrentes entre os trabalhos mapeados: Busca pela construção de uma sociedade mais igualitária e menos degradante; Transformação socioambiental; Formação de sujeitos com plena cidadania; Educação Ambiental como processo emancipatório; Crítica a produção capitalista; Embasamento teórico em Karl Marx e Paulo Freire; Preocupação com uma ordem autoritária; Crítica à dicotomia entre sociedade e natureza e Crítica ao trabalho alienador.

Continuando com a análise das pesquisas científicas mapeadas nos anais da ANPED, passei a considerar outro eixo enunciativo de grande potência e recorrência para as teorias críticas na Educação Ambiental, refiro-me a questão da emancipação do sujeito. Antes de qualquer consideração mais aprofundada, julguei importante trazer citações do *corpus* empírico selecionado que mostram os meios pelos quais a emancipação dos sujeitos é tomada, bem como sua intenção na/para a Educação Ambiental. Vejamos:

O que a Educação Ambiental propõe é uma teoria comprometida com a emancipação dos sujeitos, com a transformação da realidade socioambiental. A teoria é importante porque nos ajuda a compreender a prática, não porque seja superior à prática como durante muitos anos nos fez acreditar a ciência moderna (TRISTÃO, 2004, p.12). [Grifo meu]

Em nossa análise das coleções, vemos que o livro de História está mudando e buscando se modernizar para atender aos PCN e conseguir uma boa classificação pelo MEC. Porém, muito precisa ser feito para que efetivamente o livro didático atue com eficácia na formação de cidadãos conscientes e críticos (SOARES & NOVICKI, 2006, p. 9). [Grifo meu]

[...] a pedagogia crítica diz respeito à teoria e a prática do processo de apropriação de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais (TOZONI-REIS, 2007, p.4). [Grifo meu]

A atividade docente, numa visão emancipadora, deve construir comunidades de aprendizagem, desenvolver capacidade para flexibilidade, inovação, flexibilização e combater problemas criados pela sociedade capitalista, tais como o consumo excessivo, a perda da noção de comunidade e o distanciamento crescente entre as classes sociais superando a distância entre teorias ideais e práticas cotidianas [...] (SOARES, 2009, p. 14). [Grifo meu]

Ao elaborarmos estes argumentos relacionados à participação e à educação ambiental crítica, queremos ressaltar que cabe à Educação Ambiental a perspectiva da emancipação humana. Contribuir para o entendimento de que o atual estado crítico do mundo pela insolvência das relações, a condição fragmentária e dicotômica entre ser humano-sociedade-natureza é produção e produzida e ideologicamente reproduzida pelo modo de produção capitalista (OLIVEIRA, 2011, p.10). [Grifo meu]

Na proposta de uma EA crítica, a preocupação com as dimensões éticas e políticas são essenciais. A mudança de comportamentos individuais é substituída pela construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas, que supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social. Dessa forma, a EA Crítica busca mecanismos para que o indivíduo e a coletividade assumam uma postura reflexiva frente à problemática ambiental e busquem elementos para a consolidação de uma sociedade sustentável [...] (SILVA, 2013, p. 14). [Grifo meu]

*Nesse sentido, percebe-se que tanto a EA quanto a EP (Educação Popular) compartilham de um mesmo compromisso decorrente de um momento histórico de luta, de fazer da educação um espaço de tomada de consciência das situações econômicas, sociais e ambientais. **Com raízes em um projeto educativo de ideais emancipadores, a educação aí toma um lugar de construção de conhecimentos a partir do saber, da cultura, da vida dos sujeitos envolvidos, tornando-os autores de sua própria história** (GOMES, 2015, p. 15). [Acréscimo meu] [Grifo meu]*

A emancipação dos sujeitos é abordada, nas pesquisas científicas, como um objetivo educativo que confronta o poder hegemônico, singularizado pelos meios de produção capitalista. Não é qualquer sujeito que precisa ser emancipado, esse é marcado por sua condição de dominado. Na busca por emancipá-los prepondera a ideia de que esses precisam perceber-se e constituir-se como cidadãos politicamente participativos e conscientes de sua condição para que seja possível uma mudança das relações sociais, ambientais, econômicas, educativas e políticas.

Nesse escopo, a emancipação, apresenta-se a partir de quatro prerrogativas que caracterizam a enunciação da Educação Ambiental enquanto ação emancipadora, são elas: Função de uma prática pedagógica; Articulação entre teoria e prática; Esclarecimento das consciências; E por fim, integração entre ser humano e natureza.

Ao referir-me à emancipação enquanto finalidade de uma prática pedagógica, evidentemente não desconsidere sua carga epistemológica e filosófica, ao contrário disso, vi a emancipação como uma vontade eminentemente educativa que têm por base a compreensão das relações sociais a partir dos estudos de Karl Marx. É possível ver a aproximação com as ideias de luta das classes sociais, da compreensão das formações econômicas da sociedade capitalista como condições históricas constituidoras dos sujeitos, ou mesmo, da relação do trabalho como processo criativo, não submetido a lógica do lucro.

A segunda consideração, vem ao encontro dessa primeira, a ideia de que teoria e prática precisam ser articuladas é encontrada nos estudos de Paulo Freire. Ao referir-se à necessidade de relacionar teoria e prática, tornando-se práxis, atravessa o compromisso da formação de sujeitos que refletem sobre as ações, buscando a transformação da sociedade. Para Paulo Freire (1987, p. 38) “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Assim, foi possível perceber a finalidade pedagógica e filosófica da emancipação, a partir da articulação de dois polos vistos como separados, que precisam ser relacionados.

Não há emancipação sem o esclarecimento da consciência. Perceber a condição de dominados, das relações socioambientais orientadas pela ideologia do lucro capitalista; o

estado de crise, seja ele abordado como ambiental ou civilizatório; as relações de desigualdade social e ambiental, são algumas das condições apresentadas no *corpus* empírico como indispensáveis para uma proposta de Educação Ambiental com objetivos emancipadores. Nisso, a tomada de consciência é uma questão central para a construção de um projeto societário justo, igualitário e sustentável. O bem-estar humano e não humano depende da consciência humana “[...] entendida como um estado a que se pode chegar pelo uso correto da razão” (VEIGA-NETO, 2002, p. 25).

Nos trabalhos analisados, a polarização entre teoria e prática, é assumida a partir da prerrogativa de que se faz necessário, através da práxis, articulá-las para que a emancipação dos sujeitos oprimidos aconteça. Lidamos com uma noção de sujeito que no caminho de uma educação crítica consegue libertar-se das relações de poder. O poder, assim, é tomado como algo pertencente a uma minoria, algo negativo que oprime e aliena.

Outra finalidade atribuída à emancipação constitui-se na integração entre ser humano e natureza. Como podemos perceber ao longo das explicitações sobre a ação emancipatória é que essa intenciona alcançar diferentes fins no campo da Educação Ambiental, isso porque baseia-se na proposição de ações que viabilizem mudanças no âmbito individual e coletivo. O ser humano é entendido como uma extensão da natureza.

A dicotomia entre ser humano e natureza acontece na mercantilização dessa, seu valor passa a ser socialmente atribuído como troca, daí floresce a exploração do ser humano e da natureza e a consequente dicotomia entre ambos. Assim, segundo Karl Marx (2004, p.2004) “Todo auto-estranhamento do homem de si e da natureza aparece na relação que ele outorga a si e à natureza para com os outros homens diferenciados de si mesmo”. O estranhamento, a que se refere o autor, é o resultado da relação do trabalho não criativo que distancia ser humano e natureza.

O modelo de produção capitalista é entendido como principal responsável pela condição de separação entre ser humano e natureza. Tornar visível a ideologia reproduzida por esse modo de produção, exige o esclarecimento e o desvelamento das relações ideologizadas. Voltamos a importância do esclarecimento das consciências e da articulação entre teoria e prática, para que seja possível emancipar-se e perceber-se enquanto parte da natureza, tendo assim posturas ecológicas e políticas que vão de encontro ao sistema econômico vigente, possibilitando a efetivação do processo de transformação de uma sociedade em crise para uma sustentável.

É justamente sobre a transformação social que a partir de agora detive minha atenção e análise. Como venho metodologicamente organizando, primeiramente apresento um conjunto de excertos das pesquisas aprovadas nas reuniões científicas da ANPEd. Seguem abaixo:

As abordagens crítico-dialéticas têm como categoria epistemológica fundamental a práxis (reflexão-ação-reflexão), pois objetivam a transformação social. A relação causal revela-se na inter-relação entre os fenômenos (lei da interdependência universal), inter-relação entre o todo e as partes e vice-versa, inter-relação da tese com a antítese, inter-relação dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual etc (NOVICKI, 2003, p. 4). [Acréscimo do autor] [Grifo meu]

Na perspectiva de uma Educação Ambiental crítica, torna-se fundamental discutir as várias concepções de desenvolvimento econômico em disputa e as matrizes discursivas que as fundamentam (ideologias, valores, comportamentos), tendo em vista a superação da alienação homem-natureza e a construção de um modelo alternativo de desenvolvimento contra-hegemônico, apoiado na “sustentabilidade democrática” e na superação da desigualdade e da exclusão social, que se reflita nas concepções e práticas educacionais (DELUIZ & NOVICKI, 2004, p. 12). [Acréscimo dos autores] [Grifo meu]

[...] entendemos que a EA captada pelo ponto de vista da análise institucional, pode não ser um simples discurso ingênuo, comprometido e belo sobre a questão ambiental, mas sim um discurso repleto de conflitos, paradoxos, que escamoteiam um jogo oculto de forças e de poder, que tem como principal objetivo a implementação de uma sociedade com diferentes valores no que diz respeito às nossas relações com o meio ambiente (SÁNCHEZ & VASCONCELLOS, 2010, p. 12). [Grifo meu]

Distinguimos a Educação Ambiental como crítica preenchendo-a de sentido político; como uma ação política de transformação das relações dos homens entre si e deles com o ambiente, no sentido histórico. Para subsidiar este tipo de prática acreditamos na contribuição do referencial baseado na Teoria Crítica, com forte influência teórico-prática no pensamento marxista; ou seja, no materialismo histórico dialético. O método dialético busca a construção de uma visão integradora de ciência e filosofia, informando uma atuação transformadora das relações sociais (OLIVEIRA, 2011, p.5). [Grifo meu]

No entanto, consideramos que a educação ambiental crítica visa propiciar uma leitura de mundo mais complexa, que contribua no processo de transformação de uma realidade que historicamente se coloca em uma crise socioambiental. A partir da compreensão gerada nesse processo, nós entendemos que ao buscar a transformação dos sujeitos, a abordagem da fenomenologia hermenêutica seja ‘compatível’ com uma educação ambiental crítica, emancipatória, transformadora, potencializando a ação dos atores sociais para uma melhor qualidade de vida (IARED, TULLIO & OLIVEIRA, 2012, p.1). [Grifo meu]

Diversas publicações, entre elas governamentais, têm buscado definir e defender um paradigma crítico-transformador da educação ambiental de

modo a desenvolver uma análise e ação social sobre as complexas problemáticas socioambientais, entre as quais podem ser inseridos os riscos de desastres naturais. Essa educação ambiental ‘crítico-transformadora-emancipatória’ baseia-se em processos que discutem a organização da sociedade moderna e seus impactos sobre a socio-bio-diversidade, em oposição a uma concepção educacional conteudista e comportamentalista, baseada na transmissão de conhecimentos científicos sobre o ambiente e comportamentos ambientalmente adequados [...] (SULAIMAN & JACOBI, 2013, p.7). [Grifo meu]

A educação ambiental, como componente de uma cidadania abrangente, está relacionada com uma nova forma da relação homem/natureza. Assim, a Educação Ambiental se constitui como um ato político voltado para a transformação social e representa um instrumento essencial para superar os atuais impasses da nossa sociedade. Esta mesma intencionalidade que orienta a EA como parte essencial da formação cidadã dialoga com uma Educação Popular pensada como um instrumento de emancipação dos oprimidos, posto que a opressão da natureza tem se manifestado historicamente como a outra face da opressão humana (GOMES, 2015, p.11). [Grifo meu]

É inexorável a presença do desejo de transformar as relações sociais, cada trabalho apresenta sua discussão e conseqüentemente sua justificativa para que a transformação social, econômica, democrática ou ambiental aconteça. Transformar o modelo de produção capitalista aparece como predominante entre as pesquisas. No entanto, é possível perceber que ao longo das reuniões científicas da ANPEd, do período de 2003 a 2015, essa enunciação foi unindo-se a outras. A imprescindibilidade de transformar os meios de produção capitalista foi se atrelando a outras enunciações que também preponderam o objetivo da Educação Ambiental de transformar. Diante disso, a pergunta a ser respondida, a partir dos trabalhos mapeados é: O que a Educação Ambiental, fundamentada nas teorias críticas, deve transformar? Foi na tentativa de dar indícios que possam responder a essa pergunta, que me dediquei nos próximos parágrafos.

Os excertos demonstram que a ideia de transformação dos meios de produção foi sendo articulada a outras transformações, tais como: Transformação das relações entre ser humano e natureza, das desigualdades sociais, da crise ambiental, da abordagem epistemológica, filosófica e pedagógica da Educação, assim como, dos valores éticos e morais. Transformações essas, igualmente vistas como necessárias a uma Educação Ambiental crítica. Tudo isso, sem desconsiderar a indispensabilidade de transformar o sistema econômico.

Essa articulação não supõe que as enunciações referentes à transformação tenha perdido seu valor, aliás, justo o contrário! Como nos ensinou Foucault (2015), as formações discursivas não são estanques, ou seja, estão em conformidade com outros sistemas de

formação que exigem a presença de outros enunciados para dar conta de novas problemáticas que vêm sendo aderidas ao campo de saber da Educação Ambiental. Sobre isso Michel Foucault (2015, p. 79), nos alerta que:

Uma formação discursiva não ocupa, assim, todo o volume possível que lhe abrem por direito os sistemas de formação de seus objetos, de suas enunciações, de seus conceitos; ela é essencialmente lacunar, em virtude do sistema de formação de suas escolhas estratégicas. Daí o fato de que, uma vez retomada, situada e interpretada em uma nova constelação, uma dada formação discursiva pode fazer aparecerem possibilidades novas [...]

As enunciações que visam a transformação do sistema capitalista vão sendo ajustada e imiscuída a outras enunciações que também estão na ordem do verdadeiro. Esse ajustamento enunciativo muito antes de diminuir a potência da ação transformadora, da Educação Ambiental, reativa suas forças nos acontecimentos que fomentam outras transformações, como as epistemológicas, sociais, culturais e éticas, sem desconsiderar a transformação do sistema econômico, o que longe de diminuir sua potência a fortalece para abranger outros objetos e temas de pesquisa.

Isso nos mostra os movimentos conceituais e estratégicos que intencionalmente constituem uma determinada formação discursiva. Assim é que não estamos lidando com a perda de potência de uma enunciação, mas da junção dessas com outras, o que gera um outro sistema enunciável, que não perde completamente suas características, reconfigura-se numa trama de acontecimentos históricos.

A relevância da transformação do sistema de produção capitalista é considerada mais fortemente para a consolidação de um outro modo de vida, diferente do que o capitalismo consolidou. A apropriação desenfreada dos recursos naturais e a natureza, vista como mercadoria de troca, é uma questão relevante para que a Educação Ambiental possa modificar tais relações que separam ser humano e natureza na formação de uma ideologia dominante que visa o lucro. A separação entre a humanidade e a natureza se dá através do trabalho alienado que desumaniza e exprime sem receio os recursos naturais.

O início da transição do sistema Feudal para o sistema Capitalista no século XVI, foi marcado por acontecimentos no âmbito epistemológico, político, cultural e social, que deram condições de possibilidade para a consolidação do Capitalismo no século XVIII. Salientei aqui a importância dos acontecimentos da ciência, nos modos de olhar para a natureza e posicionar o ser humano como sujeito do conhecimento, que demarcaram no início da transição Feudalismo-Capitalismo e a separação hierarquizada entre ser humano e natureza. Nas palavras da autora, abaixo, vê-se as primeiras manifestações dos modos de produzir

conhecimento, que ocorrem no mesmo período histórico da transição de modelos econômicos distintos.

Os acontecimentos acerca da ciência a que me refiro aqui destinam-se a olhar para a revolução científica que tivemos na virada do século XVI para o XVII, e que vem apresentando sinais de enfraquecimento. Vale referir que esta revolução teve início em 1543, com a publicação do *De Revolutionibus* de Copérnico, e, em 1687, com a publicação dos *Principia*, momento fértil de produção de novos conhecimentos e nova visão de mundo. No entanto, a virada epistemológica foi mais decisiva no final do século XVII, com os estudos de Isaac Newton. Além disso, não é possível deixar de comentar que, nas quatro primeiras décadas do século XVII, aparecem os trabalhos seminais de Galileu e de Kepler, de importância decisiva para o processo da revolução científica (HENNING, 2012, p. 488 a).

O que gostaria de evidenciar é que, a passagem de uma *episteme* clássica para uma *episteme* moderna, foi um dos acontecimentos que igualmente influenciaram na separação e hierarquização entre cultura e natureza. Portanto, o sistema econômico pode ser visto como não sendo o único responsável por essa visão. Há uma variedade de acontecimentos que poderiam ser descritos. Não cabe aqui ressaltá-los, uma vez que necessitaria de uma outra pesquisa científica para demarcar uma genealogia da separação entre ser humano e natureza.

Voltando para o conceito de transformação nos trabalhos mapeados, vimos que o pensamento marxista se faz presente junto ao referencial crítico para demarcar a importância da “[...] *construção de uma visão integradora entre ciência e filosofia* [...]” (OLIVEIRA, 2011, p.5) para a efetivação da transformação das relações socioambientais. Como anteriormente dito, não se trata de dizer que o sistema econômico deixou de ser relevante para as pesquisas de cunho crítico, mas que há uma abertura para abordagens mais abrangentes no campo da Educação Ambiental.

Neste cerne em que apoiei minhas análises, trouxe uma questão que teoricamente ressaltou minha atenção: a tentativa de aproximar a Educação Ambiental crítica, como processo de transformação da crise socioambiental, da abordagem fenomenológica e hermenêutica. Isso mostra a necessidade de diálogo com outras perspectivas teóricas sem que se abra mão das enunciações ligadas às teorizações críticas.

Tal aproximação teórica é inevitavelmente instigante, porém preocupante, uma vez que partem de filosofias diferentes. Enquanto as teorias críticas, embasam-se em uma filosofia da consciência, a perspectiva fenomenológica e a hermenêutica apoia-se na filosofia da linguagem. Segundo Arilene Maria Soares de Medeiros e Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques (2003), a filosofia da consciência ampara-se por um interesse *a priori*, como por exemplo o uso dos conhecimentos para a emancipação dos sujeitos, a consciência baseia-

se em uma intencionalidade para o conhecimento, seja para dominação ou para emancipação. A filosofia da linguagem desloca-se desse interesse, no momento em que considera a relevância da compreensão, é o processo de argumentação e contra-argumentação que não busca o conflito, mas o consenso.

Encontramos ainda duas aproximações com a relação entre a Educação Ambiental e o conceito de transformação. As temáticas que realizam tal articulação amparam-se na possibilidade de reverter os riscos e desastres naturais e superar a separação entre ser humano e natureza. O caráter transformador da Educação Ambiental, de abordagem crítica, tem por objetivo o desenvolvimento de análise e ação política que constituam uma cidadania plena, que ultrapassem as atitudes sustentáveis, sem uma discussão plena dos aspectos sociais, políticos, ambientais, científicos, filosóficos e sociais, que atinja as esferas governamentais. Essas enunciações se mostram próximas ao que caracterizam a interdisciplinaridade e emancipação dos sujeitos.

De um modo geral, entre os três eixos de análise - interdisciplinaridade, emancipação e transformação - há uma confluência enunciativa em diferentes temas envolvendo a Educação Ambiental, quais sejam: institucionalização escolar, risco ambiental, aproximações com Paulo Freire, alfabetização de jovens e adultos em uma cooperativa de resíduos sólidos, filmes, práxis pedagógica, natureza, mudanças climáticas. Tais temas são tomados como escopo dos estudos, trazendo conceituações que dão corpo ao que tem se entendido por Educação Ambiental nas linhas teóricas críticas.

Nos trabalhos analisados não houve a possibilidade de olhar para a interdisciplinaridade sem considerar a emancipação e a transformação. Existe uma correlação entre esses três eixos que se apresentam como características potentes e fortemente circulantes na formação de uma Educação Ambiental de perspectivas críticas.

Diante desses três elementos que mapeei nos trabalhos e procurei dar visibilidade, entendi que as teorias críticas vêm sendo assumidas como um campo de estudos profícuos para pensar a Educação Ambiental. A partir delas, os textos apresentados na ANPEd vêm compondo a seara ambiental e trazendo para discussão uma série de questões necessárias e pertinentes para o momento atual de preocupantes problemas ambientais que vivemos. O modo como essas discussões são feitas, muitas vezes, se atrelam a esses três elementos: interdisciplinaridade, emancipação e transformação.

Tal tríade, em dados momentos, apresenta-se nos materiais analisados, como conceitos de atuação e coexistência recíproca na produção da compreensão da Educação Ambiental de cunho crítico. A abordagem interdisciplinar, entendida não só como a correlação entre as

disciplinas, mas também entre os saberes tradicionais e populares, apresenta-se consoante a possibilidade de conscientizar os sujeitos, garantindo sua emancipação através do pensamento crítico que desvela a ideologia dominante, que degrada e explora os seres humanos e a natureza. A perspectiva interdisciplinar possibilita, assim, a emancipação dos sujeitos.

A finalidade de emancipar o sujeito relaciona-se com a possibilidade de ação; emancipar tem sua finalidade. A humanização do ser humano, o pensar criticamente sobre o sistema econômico capitalista que reflete, nesta perspectiva das teorias críticas, nas conjunturas sociais e ambientais são condições para que ocorra a transformação dos meios de produção, das relações de desigualdade social, da educação, das injustiças ambientais e da própria sociedade. É dessa imbricação, tão sonora e evidente, que continuei o processo ensinando por Foucault (2006, p.99), “dar oportunidade ao impossível”.

A perspectiva teórica apresentada, nessa seção, apresenta-se como um modo de produzir o campo de saber da Educação Ambiental, o que não quer dizer que não existam outros modos de enxergar a Educação Ambiental, é contrária a isso que demonstrei posições teóricas divergentes em suas concepções filosóficas e epistemológicas. É justamente tal diferença que faz a Educação Ambiental atualizar-se ao longo dos tempos.

Na próxima seção adensei as análises para os treze (13) trabalhos mapeados nas reuniões científicas da ANPEd, cuja perspectiva teórica é embasada nos estudos pós-críticos. Olhei para os eixos (discurso, poder e resistência), como forma de apresentar e discutir os fundamentos da Educação Ambiental por um outro viés teórico, ainda recente em seu campo de saber.

4.3 O GT 22 e as tramas pós-críticas na Educação Ambiental: relações de poder e possibilidades de resistência

Analisar a formação discursiva de um campo de saber, considerando que os discursos fabricam modos distintos de pensar e conceituar a Educação Ambiental requer a atenção aos pequenos detalhes, que se apresentam nos trabalhos mapeados. Posicionar o campo de saber enquanto um conjunto de práticas discursivas entrelaçadas nas relações de poder e saber, delinea o olhar analítico que não buscou em nenhum momento dessa dissertação validar um único modo de perceber a Educação Ambiental.

As perspectivas teóricas evidenciadas lançam olhares distintos para um mesmo objeto de estudo. A problemática ambiental mobilizou áreas, temáticas, espaços e concepções teóricas que procuraram compreender esse problema mundial e, em alguma medida, buscaram

meios de solucioná-lo ou amenizá-lo. Com isso, não há como posicionar as pesquisas pós-críticas como dispersões discursivas, uma vez que por meio de outras abordagens, igualmente, buscam compreender a Educação Ambiental e deslindar outros modos de pensar a relação entre humanidade e meio natural.

Voltando as condições discursivas da Educação Ambiental no Brasil, sinalizadas principalmente, nos mapeamentos apresentados no terceiro capítulo dessa dissertação, é viável que as teorias pós-críticas se apresentem em menor número nas reuniões científicas do GT 22 da ANPEd. O que não quer dizer que os trabalhos fundamentados nestas perspectivas estão na condição de dispersões discursivas, como bem Michel Foucault (2015) nos alerta, analisar uma formação discursiva não significa buscar uma universalidade. O que se procura é analisá-las como ingressas em jogos de força que legitimam distintos modos de pensar um determinado objeto discursivo.

Problematizar, para o filósofo, também não coaduna com a ideia unicamente de concordância, mas de compreender a potência das regras de restrição que determinam a formação de alguns saberes e de outros não. No enquadramento da pesquisa, é possível o deslocamento desse conceito para entender como constituem-se os fundamentos epistemológicos e filosóficos que delineiam os discursos críticos e pós-críticos no interior das reuniões científicas da ANPEd sobre Educação Ambiental.

O que se convencionou a chamar de teorias pós-críticas fundamenta-se no pensamento francês do século XX que influenciou diversas áreas da ciência, como as sociais e humanas. Vimos a potência desse pensamento perpetuar-se igualmente no campo da Educação e da Educação Ambiental. O que as produções científicas analisadas nessa seção deixaram evidente suas maneiras singulares de pesquisar, a base em conceitos e discussões que convergem entre si são parte de um processo aberto para novas criações. E é sob essa visão que a maioria das pesquisas mapeadas procuram lançar à Educação Ambiental.

Entre os autores utilizados como fundamentação teórica e metodológica, percebeu-se nos trabalhos mapeados uma maior recorrência de Michel Foucault. Entre as treze (13) pesquisas, oito (8) utilizaram suas abordagens. Viu-se a reincidência, também considerável, dos autores Félix Guattari e Gilles Deleuze, especificamente em seis (6) trabalhos. Ainda foi possível perceber a presença de autores brasileiros que se debruçam sobre os estudos pós-críticos na área da Educação, apresento os mais utilizados: Maria Lúcia Castagna Wortmann (4), Silvio Gallo (3), Alfredo Veiga-Neto (2) e Rosa Fischer (2).

Como evidenciado anteriormente, as teorias pós-críticas aparecem no GT 22 das reuniões científicas da ANPEd ainda no seu primeiro ano, 2003, porém temos um

adensamento maior dessas perspectivas a partir do ano de 2012. Na 35ª reunião científica os trabalhos aprofundaram em maior número um olhar específico para a Educação Ambiental fundamentada nas bases das perspectivas pós-críticas.

Para a seleção dos trabalhos que se amparam nas teorias pós-críticas, na ausência da delimitação do/a autor/a considere a abordagem pela qual a Educação Ambiental é entendida no decorrer do trabalho sob análise, o que não exige a existência de uma movimentação entre conceitos de ambas as perspectivas – críticas e pós-críticas. Tratei de evidenciar tal situação nos parágrafos que seguem.

Ao discutir a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari as possibilidades de fuga perante a visão do semióforo natureza enquanto mercadoria de forte apropriação do sistema mercadológico, Maria Lucia Soares (2003), transita entre conceitos que coadunam com as perspectivas críticas – ideologia dominante e poder como uma relação única de dominação – ao passo que, concomitantemente, faz uso de termos que se chocam aos conceitos de ideologia e poder hegemônico utilizados pela autora, como a máquina de guerra deleuziana-guattariana.

Ao tratarem da questão referente à máquina de guerra, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) compreendem que há no tecido social espaços maiores, como as malhas do Estado e espaços menores como a máquina de guerra. Ao contrário da institucionalização legitimada e estruturada das formas de operação do Estado, a máquina de guerra caracteriza-se por situar-se em constante movimentações, não previsíveis, que dão margem para a criação de outros modos de pensar que não rompem com as relações de poder, mas que coexistem. Neste cerne é compreensível que:

Não é em termos de independência, mas de coexistência e de concorrência, *num campo perpétuo de interação*, que é preciso pensar a exterioridade e a interioridade, as máquinas de guerra de metamorfose e os aparelhos identitários de Estado, os bandos e os reinos, as megamáquinas e os impérios. Um mesmo campo circunscreve sua interioridade em Estados, mas descreve sua exterioridade naquilo que escapa aos Estados ou se erige contra os Estados (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.18). [Grifo dos autores]

Ainda que seja evidente no trabalho o uso de conceitos que transitam ora nas teorias pós-críticas, ora nas teorias críticas, Maria Lucia Soares (2003, p. 11) deixa explícita sua concepção de Educação Ambiental quando diz que:

Mesmo exponenciando o semióforo natureza e o motivo edênico que habita o imaginário social brasileiro, a temática Educação Ambiental surge como um dos referenciais de mudança no campo educacional. É na escola, que historicamente tem sido o espaço para o aprendizado de temas urgentes e

*complexos sob a mediação de um educador, que conceitos científicos podem ser sedimentados. No contraponto, é também na escola que verdade, razão, consciência, conceitos caros ao pensamento moderno, são colocados sob suspeita e o poder da educação em construir indivíduos conscientes, autônomos, esclarecidos passa a ser posto em questão.*¹⁰ [Grifo meu]

Ao colocar em suspenso a concepção de uma Educação Ambiental capaz de constituir sujeitos conscientes e autônomos, a autora deixa claro seu posicionamento teórico. Considerando o contexto histórico e epistemológico em que a autora produziu sua pesquisa deve-se levar em conta que no ano de 2003 as teorias pós-críticas estavam ainda em processo de fortalecimento na área da Educação, no que diz respeito a Educação Ambiental, buscar embasamento em outros modos de olhar para esse campo de saber ainda era muito recente. Ao escrever sobre a visão de natureza e a relação dessa com a educação atrevo-me a dizer que presenciamos no GT 22 da 26^a reunião científica uma configuração epistemológica pouquíssima explorada.

Ao aprofundar a leitura em cada um dos trabalhos mapeados é possível perceber a veemência com que os conceitos de discurso, poder e resistência são acionados para compreender as formas com que a Educação Ambiental vem sendo fabricada em diferentes espaços e artefatos culturais. Tais conceitos são tratados especialmente pelas obras de Michel Foucault. E, como bem sabemos, eles se apresentam como fortes marcadores da distinção entre o pensamento crítico e pós-crítico. Esses são utilizados como forma de mostrar uma fundamentação filosófica e epistemológica distinta entre essas duas teorias educacionais. Antes de adentrar mais especificamente aos trabalhos mapeados, decidi explanar brevemente a posição divergente entre esses três conceitos que amparam um outro olhar, volto a reiterar nem pior, nem melhor, de compreender o campo de saber da Educação Ambiental.

Michel Foucault (2015) nos apresenta os discursos como práticas sociais. A teoria, nesse modo de pensamento, é entendida como uma fabricação que direciona para os modos de compreender um objeto, um campo, o sujeito e suas relações. Ideia que não coaduna com a possibilidade de criação de uma teoria totalizante que respondesse tudo a todos, uma vez que essa não descobre a realidade, mas a produz. Logo há uma circularidade entre teoria e prática. Em diálogo com Michel Foucault (2015, p. 130 b), Deleuze nos provoca: “Quem age e fala? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos sempre pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de

¹⁰ Assim como na seção anterior, os excertos do *corpus* discursivo estão em itálico como forma de diferenciá-los do *corpus* teórico.

prática em relações de revezamento ou em rede”. Toda e qualquer teoria possui um estado provisório, tem seus limites regulados nas relações de poder.

Nesta perspectiva contrapõe-se a ideia de um poder universal e unitário alocado no Estado ou em uma determinada classe social, suas formas são díspares e heterogêneas, uma vez que não se tratam unicamente de dominação. Isso não quer dizer que não se considere os momentos de assimetria do poder, mas esses não são acontecimentos universais. O poder está presente na capilaridade das relações sociais, esparramado, ele se exerce em relações de força. Na confluência de Michel Foucault (2015, p. 44 b) podemos pensar que:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discurso.

Nisso o conceito de poder distingue-se do binarismo opressor-oprimido, no momento em que está relacionado ao ato criativo, ao ato de resistência, a possibilidade de respiro, de fissura. Há sempre uma perpétua continuidade que afirma a existência das relações de poder, somente possíveis pela possibilidade de resistir. A luta não acontece distante ou contra o poder, ela se dá em pontos múltiplos na continuidade da propriedade relacional do poder. No mesmo cerne em que não há um só lugar em que o poder se exerça, igualmente não é possível determinar antecipadamente o lugar e a forma com que a resistência possa existir.

Na maioria dos trabalhos mapeados no campo pós-crítico (11), é possível perceber a relevância de pensar sobre os discursos que acionam a relação entre os seres humanos e o meio natural pelo medo, pelo comportamento individualista ou por uma visão romantizada. Nisso, o conceito de poder se torna recorrente, aparecendo em dez (10) trabalhos dos treze (13) mapeados, como forma de mostrar as redes de poder que fabricam o campo da Educação Ambiental, legitimando saberes e discursos aceitos e circulante em diferentes espaços e artefatos culturais. Os resultados das pesquisas mapeadas amparam-se na possibilidade de provocar os modos com que correntemente os discursos fabricam a Educação Ambiental. Em onze (11) é possível perceber a vontade de provocar o pensamento frente aos discursos presentes na sociedade para buscar formas de (re)inventarmos nossa relação como o meio ambiente. É diante desses tensionamentos aos discursos recorrentes da Educação Ambiental que o conceito de resistência é utilizado pelos autores.

As pesquisas se debruçam sobre o conceito de discurso embasado no pensamento foucaultiano, recusando a busca pela veracidade obscurecida pelo discurso. O discurso é

analisado naquilo que está dito, detém-se ao nível da existência das palavras compreendendo que não há uma correlação direta entre as palavras e as coisas. Michel Foucault (2015, p. 59) afirma que com a Análise do discurso:

[...] gostaria de mostrar que os "discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

A partir dessa concepção de discurso os trabalhos mapeados debruçam-se sobre a visibilidade de práticas discursivas que produzem modos de nos relacionarmos com a natureza e o meio ambiente, a fabricação da crise ambiental, a emergência da Educação Ambiental, a produção de um modelo de consumo voltado à sustentabilidade, impulsionado também, por discursos que se pautam no medo das catástrofes ambientais e na futura perda do planeta.

O campo de saber da Educação Ambiental é formado de discursos presentes em diferentes artefatos que incidem na subjetivação dos sujeitos em diferentes momentos da vida. Não se trata de entender que a Educação Ambiental emerge da conscientização dos sujeitos sobre os desmatamentos, o derretimento das geleiras, as catástrofes ambientais, a poluição, o aquecimento global, a extinção de espécies, enfim, mas de olhar para os discursos que se produzem a partir dessas materialidades como fabricações que alertam para a necessidade de pensar formas de existência mais sustentáveis, que garantam a sobrevivência do planeta. A ênfase da pesquisa exemplificada abaixo está justamente nessa visão:

*Para o bem ou para o mal, tais discursos reverberam cotidianamente na mídia e em outros espaços em que a vida se coloca como questão central para continuidade do futuro do planeta. Com isso, a Educação Ambiental toma força e vem se constituindo num campo de visibilidades diante da preocupante devastação do meio ambiente. [...] **O que queremos colocar em evidência, no entanto, são os discursos da periculosidade e a política do medo que muitas vezes a mídia ajuda a propagar, intensificando uma atitude individualista, tanto de culpabilização pelo problema (Você é o culpado!), quanto de redenção solitária frente à crise (Salve sua própria pele enquanto há tempo!)** (RATTO & HENNING, 2012, p. 6). [Grifo meu]*

O que os autores colocam em questão no excerto acima não é a materialidade da qual o discurso se debruça. A ênfase está na forma com que a crise ambiental é produzida na

mídia, acionando práticas individualistas perante as questões ambientais. A produção do discurso que reafirma o perigo eminente das catástrofes ambientais e do próprio fim do Planeta são muito mais do que conjunto de palavras, são saberes legitimados para evidenciar a indispensabilidade de mudança em nosso comportamento.

O campo de saber da Educação Ambiental captura a ideia de mudança e transformação para si. Seja uma mudança questionada, por ser individualista e comportamentalista, ou uma transformação do sistema econômico, vê-se a potência que a necessidade de modificar é acionada. Desse modo, quando se referem a produção discursiva, os trabalhos de cunho pós-crítico deixam:

[...] de ver a disseminação das questões ambientais na sociedade como uma tomada de consciência dos indivíduos, mas como uma nova discursividade que vem ganhando visibilidade e formando agenciamentos subjetivos que vivem hoje a necessidade da EA. Essa necessidade não é vista como uma vitória do conhecimento que significaria a captação ou aproximação de uma verdade que até há pouco não existia, mas que é comum a todos e cuja conquista se deu através do amadurecimento dos erros e acertos já vividos ao longo da história do homem (PALHARINI, 2005, p.6). [Grifo meu]

Junto com a emergência de um campo de saber são produzidos modos de subjetivação possíveis através dos atravessamentos entre as relações de poder e a fabricação de saberes. São construídos a figura do(a) professor(a) voltados às questões socioambientais, como igualmente, a representação cultural de natureza, conforme apresentam os trabalhos selecionados nos excertos abaixo:

[...] há uma multiplicidade de representações de natureza circulantes na cultura implicando em modos diferenciais de estabelecimento de relações dos humanos com a mesma. Contudo, precisamos estar atentos para não pensarmos que cada indivíduo, solitariamente através de sua consciência, seja capaz de construir sua própria idéia de natureza. Tais idéias são definidas cultural e historicamente (GUIMARÃES, 2006, p.1). [Grifo meu]

Quando falo em "política de identidade em educação ambiental" quero referir-me a arranjos discursivos que acredito exercerem uma influência, não desprezível, sobre a formação de professores/as da rede municipal de ensino de Porto Alegre, sobre os projetos realizados e fomentados nesse âmbito e, enfim, sobre a constituição das identidades desses/as professores/as. Essas políticas não necessariamente são produzidas em alguma instância determinada, mas contêm e se estruturam em discursos e representações culturais relacionados à educação ambiental que atravessam diferentes instâncias, configurando um emaranhado que é difícil dizer onde começa e onde termina (SAMPAIO, 2005, p.4). {Grifo meu}

Contrário à concepção moderna, Michel Foucault (2014) adverte que o sujeito não está no ponto original do surgimento dos saberes, mas é produzido nas relações de poder que organizam, distinguem e selecionam o que pode ser dito, em que momento dizer e quem pode dizer. “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9). Os discursos são regulados e nesse ordenamento dos jogos de verdade vemos as redes de subjetividade, nunca únicas e atemporais, produzirem modos de percebermos a nós, o outro e o mundo.

O foco desses trabalhos, que se amparam na noção foucaultiana de discurso, é mapear, compreender e discutir as formas com que vão sendo fabricados modos de entender nossa relação com o meio ambiente, seus desdobramentos, na constituição de saberes outorgados como necessários, e a relação desses no sistema de captura dos sujeitos no limiar dos discursos voltados às questões ambientais.

Ao definir os sistemas de exclusão internos e externos aos discursos Michel Foucault (2014) nos mostra a dependência entre as produções de saberes e as relações de poder. A exaltação da vontade de verdade esmaece a vontade de saber com maior força no século XIX, esse desejo pela verdade que rege nossa vontade de saber, definindo a utilização, legitimação e separação dos saberes.

[...] creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Dito isso, é verossímil afirmar a relação que o *corpus* empírico toma entre discurso e poder. Tal relação pode ser exemplificada nas discussões tecidas nos excertos abaixo.

O tenho tomado como um conjunto de saberes atravessados e sustentados por relações de poder que nos educam para o consumo, não apenas para que consumamos mais, mas especialmente para que aprendamos a consumir bem e continuemos consumindo sempre (MUTZ, 2013, p.4).

Reconhecer uma dimensão política como constitutiva da EA permite compreender que é de se esperar que haja conflitos entre os discursos que fazem parte do campo – que tentarão construir uma identidade dos princípios que orientarão as práticas em EA e dos sujeitos cuja posição os educadores qualificados para tal deverão ocupar - daqueles que não fazem; ou mesmo, conflitos entre discursos do próprio campo, que criem julgamentos a respeito do que é dito sobre a EA e sobre a crise ambiental,

distinguindo aqueles que podem ser considerados legítimos dos que não podem (PALHARINI, 2005, p. 6). [Grifo meu]

[...] compreendemos que ao enunciar a questão ambiental a partir do medo e do terror pelo fim da vida no Planeta, a revista Veja se utiliza dos dados estatísticos para descrever e prever a realidade. Dessa forma, coloca em operação uma relação de poder/saber, pois através dos números vai constituindo o real e direcionando as ações dos indivíduos nessa mesma correnteza (GARRÉ & HENNING, 2013, p. 11). [Grifo meu]

Nos trechos acima é possível perceber três linhas de temáticas diferentes que convergem na discussão do vínculo entre a produção de saberes e as relações de poder, quais sejam: os saberes voltados para o ensinamento de modos de consumo sustentável; a legitimação dos ditos da Educação Ambiental; as enunciações de medo e terror pelo fim do Planeta. Pesquisas que se debruçam sobre assuntos variados, mas que demonstram a ligação poder-saber discutida por Michel Foucault (2015 b).

Foucault expressa sua compreensão alternativa – uma compreensão que, para mim, é altamente convincente – de poder e de saber, e de sua relação, através da expressão ‘poder-saber’. Nessa visão, o poder não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz, seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais provável ou menos provável (Foucault, 1983b). Além disso, o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda a força a ele relacionada (GORE, 2008, p. 11). [Grifo da autora]

Na linha de pensamento pós-crítico, poder e saber não estão em polos opostos, mas dependem um do outro para existirem, modificarem-se e reorganizarem-se no interior de uma sociedade moderna.

Difícilmente encontramos nas obras de Michel Foucault (2017) o uso da palavra poder, sem estar antecedida pela palavra relações, isso porque o filósofo não o vê como um objeto, um conjunto de ação que pode ser capturado por uns para ser utilizados em outros. Para ele, onde há relações humanas, há relações de poder que não restringem a possibilidade de estar ativo no jogo de forças e disputas.

[...] nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2017, p. 270).

As relações de poder estão presentes na produção de saberes, de nossa subjetividade, no gerenciamento de nossas condutas e no governo da população. No exercício do

poder nos constituímos sujeitos desse tempo, produzindo nossos modos de pensar, nossos corpos, nossas falas e nossas concepções de mundo.

Nos trabalhos mapeados, as relações de poder são entendidas como fundamentais na fabricação dos ditos ambientais, na seleção dos saberes, na produção da necessidade de educar-se ambientalmente. A legitimidade científica torna-se uma condição importante para alertar sobre os reveses que ocorrem no meio ambiente e afetam a todos os seres vivos que habitam esse Planeta. Nos dois excertos do *corpus* empírico abaixo é possível perceber a potência das relações de poder na emergência da Educação Ambiental.

O dispositivo da EA ganha suas condições de existência a partir do momento em que é preciso criar todo um conjunto de regras, de normas, de saberes e de práticas que possam ser gerenciadas e controladas. Surgem, por consequência, vários movimentos nas décadas de 70, que irão desencadear na necessidade de uma regulamentação da EA. Entretanto, sua potência se dá um pouco mais tarde, nas décadas seguintes (GARRÉ & HENNING, 2015, p.12). [Grifo meu]

Em meados do último século surge um assunto com uma força de “necessidade” que daí em diante não poderia mais deixar de ser enunciado por cientistas, governos, políticos, técnicos, intelectuais, educadores, etc. Um assunto entretecido por uma série de acontecimentos (ele próprio um acontecimento!) que “desordenaria”, de certo modo, os parâmetros do saber moderno ocidental. Pelo menos é assim que ele era percebido num primeiro momento e, talvez, fosse assim que ele se apresentasse. Trata-se de um conjunto de conhecimentos e de práticas e, portanto, de discursos, que se organiza em torno da denominada “problemática” ou “questão ambiental” (FARIAS, 2011, p.9). [Grifo da autora] [Grifo meu]

Para além do julgamento do bem e do mal, as relações de poder são vistas também por sua positividade, produzem saberes, verdades e nossa vida em sociedade. Sua fluidez está em todo o tecido social, nossa liberdade está atrelada às relações de poder. Não há poder, se não houver resistência, ao ser retirado a liberdade de resistir estamos lidando com uma outra coisa que não o poder.

Mesmo quando a relação de poder é completamente desequilibrada, quando verdadeiramente se pode dizer que um tem todo o poder sobre o outro, um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder (FOUCAULT, 2017, p. 270).

A resistência apresenta-se no *corpus* discursivo como uma possibilidade de respiro, de fissura perante aos discursos que estão disseminados em espaços formais, informais e não

formais. Tal conceito, no *corpus* empírico, se concentra em mostrar outras possibilidades de pensar a Educação Ambiental e as formas de nos relacionarmos com o meio ambiente, colocando em suspenso verdades que se destinam às questões ambientais e educacionais.

Para esmiuçar o conceito de resistência, foi preciso separar os trabalhos em dois grupos. O primeiro refere-se a pesquisas que utilizam tal conceito a partir do exercício do pensamento sobre nossa relação com o meio ambiente circulante em diferentes espaços e artefatos. O segundo grupo versa especialmente sobre possibilidades educacionais que criem suspeitas, insurreições e estratégias de resistência. Passemos, inicialmente, primeiro grupo.

Que possamos nos instaurar nas fissuras da Educação Ambiental, pensando políticas que possam nos remeter a construção de coletivos de naturezas e culturas, não permeados, somente e derradeiramente, pelas premissas de um mercado volátil e incisivo sobre nossas existências (GUIMARÃES, 2006, p.12). [Grifo meu]

Onde há exercício do poder, há possibilidade de resistência. E é exatamente aí que vislumbro a desnaturalização do consumo consciente como uma forma de resistência. Implementação de estratégias que se valham desse exercício de desnaturalização em nossas práticas de educação ambiental é algo ao nosso alcance. Não podemos perder de vista que antes de essencializar um tipo específico de consumo, que se julga mais adequado aos objetivos econômicos contemporâneos, o que se está essencializando é o próprio consumo. É essa verdade que proponho desnaturalizarmos em nossas práticas de ensino na área da Educação Ambiental (MUTZ, 2013, p.13). [Grifo meu]

Exercício de desnaturalizar, de pensar sobre as prerrogativas sustentáveis que se lançam sobre práticas de consumo, representações de natureza, gerenciamento das condutas, risco de destruição do Planeta, etc... É a partir do exercício do pensamento sobre os discursos instaurados como verdades que esse primeiro grupo de trabalhos se dirige.

A intenção dos trabalhos desse primeiro grupo paira sobre o desejo de mostrar a exterioridade de discursos que constituem a Educação Ambiental. Não se trata de uma derradeira necessidade de substituí-los, mas de tensioná-los a ponto de possibilitar a criação de fissuras, de problemas, de interrogações que nos movimente para a problematização de nossas condutas. Para Michel Foucault (2008, p. 260 a) “[...] por mais que essas revoltas de conduta possam ser específicas em sua forma e em seu objetivo, nunca são autônomas, nunca permanecem autônomas, qualquer que seja o caráter decifrável de sua especificidade”. Dessa forma, não se trata de desconsiderar a relevância das condutas sustentáveis, mas de provocar-se sobre os motivos que nos movem a adotá-las.

As resistências, não acontecem contra ou distante das relações de poder, é no exercer do poder que há a possibilidade de resistir. Não resistimos ao poder, e sim a seus efeitos,

tecnologias, dominações, discursos, resistimos ao que é produzido nas relações de saber e poder. E para isso não há regras ou formas, como salienta Michel Foucault (1988, p.91):

Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

Debater, problematizar e provocar os discursos que envolvem as questões ambientais, torna-se uma das múltiplas formas de resistir a ideia de uma Educação Ambiental voltada ao fomento de um mercado verde, embasada no medo pela perda do Planeta e acionada unicamente para ensinar comportamentos sustentáveis a serem seguidos. É nesse sentido, que o primeiro grupo de trabalhos utiliza o conceito de resistência, enfatizando que problematizar os discursos aceitos e tomados como verdadeiros possibilita repensarmos a relação ser humano-meio ambiente, as representações culturais de natureza intocada ou mesmo a formação de educadores/as ambientais embebidas em uma simbologia salvacionista.

O segundo grupo vê na Educação Ambiental e em suas práticas pedagógicas a possibilidade de desafiar uma visão unitária e totalizante, convidando a pensar a educação como ato criativo e contestador. Para discutir o ato de resistência no pensar e agir pedagógico da Educação Ambiental, trouxe dois excertos que traduzem as premissas deste segundo grupo:

O que proponho, então, é que devemos opor resistência não só aos discursos contrários à EA, como também a qualquer tipo de discurso ambiental que afirme uma tradição forçada. Desconfiar de toda instituição generalizante, uniformizante em nome de quem quer que seja. [...] Deixar-se ser afetado por saberes que colocam em cheque todo nosso edifício conceitual para permitir um devir criativo em nossas ações. Permitir um ensinar que não se baseia em ações pré-definidas, preparadas, pois quando se age preparado (para algo que nunca se sabe o que será) se "age" pela defensiva, pela reatividade, deixa-se passar uma linha de fuga que poderia dar origem a um momento criativo, transformador. Devemos estar abertos ao risco de ser confrontados: relação pedagógica como uma batalha entre diferentes e não submissão de um – educando – ao outro – educador (ou vice-versa). Educação pela afirmação de si diante do outro e não por sua ausência. Assim penso ser o que chamo educação ambiental (PALHARINI, 2005, p.16). [Grifos meus]

Ruptura que libere a potencialidade da ação política da educação ambiental de toda intenção unificadora e totalizante, que ao invés de ditar currículos e normas, promova encontros alegres e forças criativas. Que não se alie as tentativas de conservações e convenções, regimes

significantes de legitimidade e corrupção (BARCHI, 2008, p.16). [Grifo meu]

Na Educação Ambiental, momentos de resistência se dá através da possibilidade do novo, do diferente. Nesse jogo, a verdade é contestada. Valoriza-se antes os saberes que se produzem no compartilhamento de perspectivas do que os conhecimentos que de antemão definem o que e como entender o meio ambiente. Atenta-se as singularidades sem desconsiderar aquilo que a Educação Ambiental já produziu em seu campo de saber. Não se trata de uma negativa, mas da positividade que as diferenças podem irromper nas tramas discursivas e em suas verdades. “A tarefa não é derrubar ou transcender mas, através da paródia e do paradoxo, travestir as identidades, práticas e objetivos educacionais hegemônicos, para subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna [...]” (DEACON & PARKER, 2008, p. 107). Não se quer romper com o que já está institucionalizado em currículos e documentos governamentais, ao contrário, busca-se trazer outros focos ainda pouco explorados.

A Educação Ambiental, nesta perspectiva, busca envolver-se com práticas que construam relações de cultivo do pensamento, de si e dos outros. Nisso, pensamento e prática, saber e poder, problematização e filosofia caminham juntos. A negação da disciplinarização dos saberes e corpos na educação não coaduna com os movimentos de resistência no contexto educacional, é preciso reconhecê-las para que seja possível pensar outras formas de constituir-se sujeito. É isso que Michel Foucault (2013 b) nos ensina em *Vigiar e punir*, após toda uma análise minuciosa das regras, discursos, instituições que fabricam o sujeito disciplinar o filósofo nos alerta para o compromisso de “[...] ouvir o ronco surdo da batalha” (FOUCAULT, 2013, p. 291 b).

A recorrência dos conceitos de discurso, poder e resistência, nesses treze (13) trabalhos, evidenciam a preocupação em problematizar o esvaziamento da Educação Ambiental cada vez mais premente em âmbito nacional e internacional. Ao sinalizarem os discursos circulantes na mídia, as singularidades desse campo de saber, as linhas de subjetivação que produzem os modos de entendermos nossa relação com o meio ambiente, as representações de natureza, os imperativos de uma sustentabilidade direcionadas para a comercialização de produtos, há a preocupação em exercitar o pensamento perante as respostas certas ou conclusões definitivas. É preciso “[...] sacudir a quietude com a qual as aceitamos” (FOUCAULT, 2015, p. 31), colocando sob suspeita qualquer universalidade que afirme o caminho unívoco, a conduta correta ou a linha de pensamento verdadeira.

Espaços, artefatos que ensinam e fabricam verdades, efeitos e sentidos que vão construindo nossas relações com o meio ambiente nas mais diversas instâncias, com os mais diferentes sujeitos e nos variados meios. Está aí o olhar dessas pesquisas à Educação Ambiental, não como um conceito, um único modo de enxergar, mas como a verossimilhança de abertura à multiplicidade de olhares que não esmaecem a potência crítica, apenas a testam de outras maneiras. O que fica evidente é que não há uma forma única de compreendê-la, o que denota uma concepção mais flexível, que nos permite falar em Educações Ambientais possíveis.

4.4 O fortalecimento do pensamento múltiplo nos atravessamentos da Educação Ambiental

A análise do material empírico mostrou que ao invés de unicamente ver contraposições, deparei-me com divergências conceituais ligadas diretamente as diferenças de perspectivas que produzem a Educação Ambiental. As “defasagens arqueológicas”, a que Michel Foucault (2015) se refere, direcionou-me a considerar que tanto as teorias críticas, quanto a pós-críticas, mesmo que em quantidades consideravelmente distintas, podem ser entendidas como estando no mesmo cerne de recorrência discursiva. Posicionamento que se afirmou no decorrer das análises. Nessa correnteza:

[...] o que é preciso ter bem presente é que a heterogeneidade nunca é um princípio de exclusão ou, se preferirem, a heterogeneidade nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão. Digamos que é precisamente *aí* e nesse gênero de análise que se faz valer, que é necessário fazer valer, sob pena de cair no simplismo, uma lógica que não seja uma lógica dialética (FOUCAULT, 2008, p. 58).

Propôs-se, neste prisma, uma abordagem que se difere da lógica dialética, uma vez que a intenção nunca foi de homogeneizar as teorizações, mas de mostrar suas singularidades filosóficas e epistemológicas que coexistem em uma mesma formação discursiva, produzindo um mesmo campo de saber, empenhadas em um mesmo objeto de estudo.

O GT 22 da 38ª reunião científica que ocorreu em outubro de 2017, apesar de não entrar no material empírico dessa dissertação, possibilitou percebermos o quanto o campo da Educação Ambiental vem cada vez mais se abrindo para outras perspectivas. É o caso do trabalho encomendado do Prof. Dr. Silvio Gallo cujo objetivo pautou-se em analisar a diversidade conceitual que vem ao longo dos anos constituindo o GT 22 da ANPED. Durante sua fala ele refere-se a dois grandes blocos pautados em perspectivas teóricas e metodológicas

distintas, o que identifica a maioria dos trabalhos nas perspectivas críticas e outro nas pós-críticas ou pós-estruturalista. Para o autor:

A riqueza do campo está justamente aí, de não se fechar no sentido de pensar uma teoria única, mas colocá-las em diálogos. Esses atravessamentos produzem novos atravessamentos e as fronteiras entre uma tradição que se afirma como crítica e uma outra tradição que alguns afirmam como pós-crítica são formadas pelos usos que uns fazem dos outros. Na convivência do debate, novas possibilidades podem ser criadas, experimentadas, tensionadas. O conhecimento e a produção só têm a ganhar (GALLO, 2017).

A Educação Ambiental fortalece-se na produtividade das diferenças, as concepções teóricas não se excluem, analisam seu objeto por pontos distintos que possibilitam tensionamentos, abertura a novas experiências e a multiplicidade de pensamento, o que só tem a contribuir para esse campo.

Em um campo de saber que emerge e continua a consolidar-se por meio da problemática da crise ambiental, das catástrofes eminentes, dos sintomas preocupantes de um gerenciamento de condutas e sistemas econômicos, firmou-se a indispensabilidade da ação. Vemos a preocupação com a possibilidade de modificação em ambas as teorizações, seja ela em esferas macroscópicas, com o conceito de transformação, ou em redes microscópicas, com o conceito de resistência. Percebi, nas produções científicas analisadas, uma mesma vontade de mudança, que de maneira distinta se fazem presentes nas teorias críticas e pós-críticas. As compreensões e formas de pensar e operar tal mudança são uma das pistas que evidenciaram a potência da heterogeneidade dos fundamentos filosóficos e epistemológicos da Educação Ambiental.

Pareceu-me conspícuo a vontade de mudança que se perpetua entre as produções científicas que se identificam como críticas ou pós-críticas. Seja com o conceito de transformação, seja com o de resistência, o desejo de uma Educação Ambiental que mobilize o pensamento é notório em ambas as perspectivas. É possível ver entre essas teorias fronteiras distintas, mas não completamente opostas.

As produções científicas que se embasam nas perspectivas pós-críticas apresentam um outro viés de análise aos fundamentos filosóficos e epistemológicos do campo de saber da Educação Ambiental. Os conceitos se chocam entre as duas teorias educacionais produzindo defasagens que fabricam diferentes olhares para esse campo. No clivo de teorias não lidamos com uma competição, lutamos por uma mesma concepção, a politização da Educação Ambiental.

Diariamente deparamo-nos com objetos, propagandas, campanhas governamentais e publicitárias que chamam a atenção para a adoção de comportamentos sustentáveis. Nessa correnteza os meios midiáticos:

[...] producen cierta verdad y con ello, contribuyen muy fuertemente para la creación del hombre contemporáneo. El lugar de esa discusión es comprenderlos como productos ganadores del juego discursivo de lo *ecológicamente correcto*, idea muy usual en los tiempos de la crisis ambiental (HENNING, 2017, p. 343).

Frente a tais produções discursivas, tanto as teorias críticas como as pós-críticas problematizam uma Educação Ambiental que apenas guia a ação. Neste cenário, cabe a esse campo de saber, questionar essa forma unilateral de conviver com o meio ambiente, em que o agir vem desprovido do pensar.

O que ambas as teorizações procuram é colocar em evidência a complexidade que constitui a Educação Ambiental, alertando para a despolitização desse campo de saber em mudanças de condutas que não cedem espaço ao pensamento. Unicamente prescrevem o que fazer e como fazer para manter um meio ambiente saudável. Ignorar tais prescrições, que ditam comportamentos corretos para uma vida sustentável, não é a questão que desacomoda a ambas teorizações, mas sim a preocupação em mostrar que no cerne das atitudes sustentáveis precisamos nos entender como sujeitos desse meio ambiente, nem destruidores, nem salvadores, mas parte integrante de um sistema de relações sociais, culturais, históricas, ecológicas e ambientais que não se findam.

Um das inquietações de ambas as teorizações, que se mostrou preponderante no *corpus* empírico, alerta para a fragilidade de uma Educação Ambiental como apenas formadora de comportamentos sustentáveis. Como forma de sintetizar os caminhos pelos quais a potencialidade política se apresenta em cada uma das teorizações selecionadas, realizei o exercício de mostrar duas formas distintas de analisar a relação entre ser humano, meio ambiente, natureza e sociedade. Comecei esboçando alguns enfoques das perspectivas críticas, para posteriormente mostrar as formas de problematização das teorias pós-críticas.

Traçando uma crítica radical as formas reducionistas em que vemos a Educação Ambiental acontecer no cotidiano de diferentes artefatos culturais (fechar a torneira enquanto escova os dentes, reciclar o lixo, usar sacolas retornáveis, etc), as teorias críticas interligam os problemas ambientais aos conflitos sociais. Essa relação é analisada por meio do enfrentamento ao modelo de desenvolvimento econômico de acúmulo do capital. A Educação Ambiental é concebida, nestas perspectivas, como possibilidade de conscientizar os sujeitos

para que esses sejam capazes de lutar contra a opressão e exploração dos seres humanos e meio ambiente resultantes de uma ideologia do mercado neoliberal.

As teorias pós-críticas analisam esses discursos como produtores de verdades que acionam modos de pensar e viver na relação com o meio ambiente. Na construção dessa análise são colocados em evidência as linhas de subjetivação que nos compõe sujeitos desse tempo no exercício do poder, em suas redes capilares e na formação de saberes legitimados na ordem discursiva da sustentabilidade. Nessas perspectivas, a consciência já é um processo social e por isso não é passível de ser libertada, posto que está sempre em processo de formação, ligada as redes discursivas e emaranhadas em relações de força. O caráter produtivo do poder, como é visto aqui, causa estranhamento quanto a possibilidade de emancipação e transformação. Isso não quer dizer que não haja momentos de fissuras. É na discussão da produtividade dos discursos e no exercício do pensamento que podemos encontrar possibilidades de criar momentos de resistência.

Extraí-se desse momento de explicar sobre duas formas de análises distintas que as diferenças entre ambas teorizações produzem a multiplicidade e não o distanciamento. Estabelecer uma forma linear e universal de compreender a Educação Ambiental deve ser, no mínimo, estranhada por nós pesquisadores e pesquisadoras desse campo de saber. A universalidade enfraquece a possibilidade da criação e do pensamento múltiplo. No instante em que se decide negar uma teorização, nega-se a potência de sua ação política e de problematização das verdades que ditam as condutas mais corretas, as análises mais verdadeiras ou mesmo a posição mais política. Na palestra realizada no IX Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental, a Profa. Dra. Paula Henning (2017 a) nos dá indícios de que:

Dar vasão à vida e as múltiplas possibilidades de experimentá-la é o que se pode fazer em nossa luta diária contra as prescrições que historicamente foram fabricando a Educação Ambiental. Expandir as forças, encontrar frestas de ar parece ser uma possibilidade para nós que nos encontramos desencaixados na colonização do pensamento pedagógico, na colonização de uma racionalização pautada na sustentabilidade.

Distanciar-se das prescrições, apresenta-se como uma possibilidade de luta a qual a autora nos chama a atenção. Suspeitar do aconchego que a certeza nos traz é aceitar o abismo da incerteza, e isso não é tarefa fácil! Nos formamos sujeitos no solo epistêmico moderno, em alguma medida queremos verdades, queremos as certezas, mas “O que importa é assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo [...]” (FISCHER, 2007, p. 61).

Problematizar se trata de um constante exercício de pensar sobre o pensamento amparando-se no entendimento de que na medida em que as limitações são colocadas é que podemos procurar produzir fissuras.

Ao envolver as discussões educacionais, políticas, filosóficas e culturais, a Educação Ambiental reconfigurou seu campo de saber, trazendo às atitudes exclusivamente ecológicas uma postura questionadora. Com o interlaçar das abordagens realizadas pelas teorias críticas, esse campo consolidou-se epistemologicamente como contestador. Ao longo dos anos outras abordagens foram se apropriando das discussões socioambientais, o que não leva ao enfraquecimento de sua potência crítica, mas seu próprio fortalecimento.

Após esse movimento epistemológico no campo da Educação Ambiental, visto com mais veemência no Brasil durante a década de 90, emergiu um outro olhar para o que a Educação para o meio ambiente pode realizar. O que não quer dizer que a vertente conservadora desapareceu, substituída por vertentes mais complexas. Assim como, é possível afirmar que o enfronhamento das teorias pós-críticas nesse campo de saber não se aloca na ocupação de superar as discussões e abordagens das quais as teorias críticas se debruçam.

Desde o século XVIII o embate ao qual a ciência muito se debruçou e em certa medida ainda se debruça está na contraposição entre razão e erro, conhecimento e ignorância. Michel Foucault (2010), em uma genealogia dos saberes direciona esse embate para o eixo discurso-poder, estariam nesse eixo o embate entre os saberes. Nisso, a filosofia é deslocada da finalidade de organização dos saberes, agora organizado por critérios de seleção que permitem distinguir o verdadeiro saber do falso saber.

O século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna de cada saber como uma disciplina, tendo em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato (FOUCAULT, 2010, p. 153 a).

A seleção, normalização, hierarquização e centralização dos saberes são formas de organizá-los em torno de subcampos. Na Educação Ambiental vemos esses quatro eixos operarem na maquinaria das relações de poder que produzem saberes. As grandes áreas como Ecologia e Educação vão constituir uma outra coisa que produz outros saberes, que abrangem as questões educacionais em relação às ambientais.

Não há de um lado uma boa teoria e de outro uma má, ou uma concepção que age e outra que pensa, o que percebo são formas díspares de estranhar os modos como a Educação

Ambiental é acionada, na tentativa de pensar outros cenários para esse campo de saber. Mediante essa postura é verossímil compreender que:

[...] não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam, os que estão encerrados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer concessões necessárias ao real. Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feita ao ar livre e sempre excitado por uma crítica permanente (FOUCAULT, 2010, p. 357).

Com o conjunto de análises realizadas nos mapeamentos do primeiro e terceiro capítulos e no *corpus* empírico nesse capítulo, vi abordagens teóricas e metodológicas distintas que possuem bases filosóficas e epistemológicas divergentes. Todavia a crítica e o desejo de mudança fazem-se presente. A inquietude mostrou-se recorrente entre as produções discursivas voltadas à Educação Ambiental.

Vivemos contemporaneamente em um cenário nacional em que pensar parece cada vez mais um ato ridicularizado, ou no mínimo, visto como desnecessário. E vejo isso refletir no campo de saber da Educação Ambiental. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, esmaece a Educação Ambiental. Não se trata nem de ligeiramente discutir o fato de que no documento governamental em questão a palavra Educação Ambiental é utilizada unicamente com referência a Política Nacional de Educação Ambiental, ao sinalizar para a autonomia das escolas para discutirem tal questão. Muito mais preocupante do que a junção de signos é a análise que se denota as questões socioambientais em diversos momentos. Trata-se de esmaecer o campo político da Educação Ambiental e trazê-la como elemento do Ensino de Ciências (SILVA, VIEIRA & HENNING, 2016).

O que a BNCC (BRASIL, 2017) nos mostra é o enfraquecimento de anos de luta para que a Educação Ambiental se fortalecesse enquanto ato político, contestador e problematizador. O que a Base promulga são ações ligadas a hábitos de consumo sustentáveis, uso dos recursos naturais, minimização da degradação ambiental e manutenção do Planeta, ações essas que tenham por base o conhecimento científico para a promoção da “consciência socioambiental”.

Diante de tantos discursos que posicionam a Educação Ambiental como responsável pelo gerenciamento de condutas sustentáveis, é de suma importância potencializar o encontro de perspectivas teóricas distintas, as discussões, divergências e convergências entre as perspectivas teóricas que constituem seu campo de saber pode ser um caminho em que seja

possível dar espaço à diferença, criando alternativas para o pensamento e a criação de outros ares para a seara da Educação Ambiental.

Inventar nuevas armas pasa por crear otra EA, otra forma de ver nuestras relaciones con el planeta y con la vida. Y si la educación se hace de encuentros, que podamos crear potencia en espacios de conversaciones, indagaciones, enfado con los modos como hemos venido relacionándonos con los recursos naturales y las múltiples vidas que aparecen en nuestro cotidiano. Es de esa conversación que quizá emerja alguna posibilidad de resistir y crear otras posibles educaciones ambientales (HENNING, 2017, p. 353).

Adotar atitudes mais sustentáveis é a ordem do século XXI. Somos constantemente convidados (ou convocados?) a assumir comportamentos sustentáveis, mas muito pouco provocados a pensar sobre os mesmos. E é justamente aí que reside a relevância de diferentes abordagens filosóficas e epistemológicas: possibilitar a crítica a uma visão homogênea de compreender a Educação Ambiental, criando espaço ao pensamento múltiplo, e assim criando oportunidades a novas experiências que produzam tensionamentos ao invés do consensual.

Lembremos que diferença não se traduz em distanciamento! Lembremos ainda que “O comum tem de diferente em relação ao consenso o fato de não se tratar de um fundamento dado: ele é uma produção” (REVEL, 2004, p. 84). As teorias críticas e pós-críticas não produzem um consenso entre suas concepções sobre a Educação Ambiental, e é justamente aí que devemos entender que a diferença entre essas não as polarizam entre certas ou erradas.

Como sujeitos formados nas bases epistêmicas da modernidade a organização dos saberes e a utilização de categorias ainda se fazem necessárias para o ordenamento dos conhecimentos. Quando reuni enunciações em duas categorias, críticas e pós-críticas, busquei abrir espaço para a diferença. Não me propus a definir o que pode ou não ser entendido como Educação Ambiental. Procurei ver nesses dois grupos suas forças na produção do campo de saber da Educação Ambiental, enquanto um ato político, filosófico e ético que ultrapassam as fronteiras de conduzir o comportamento dos sujeitos, incitando os desdobramentos resultantes das relações entre pensamento e criação.

O filósofo deve ter bastante má vontade para não jogar corretamente o jogo da verdade e do erro: esse malquerer, que se realiza no paradoxo, lhe permite escapar das categorias. Mas, por outro lado, ele deve ter bastante “mau humor” para permanecer diante da tolice, para contemplá-la imóvel até a estupefação, para se aproximar dela e imitá-la, para deixá-la lentamente crescer em si (talvez seja isso o que se traduz educadamente: estar absorvido em seus pensamentos), e esperar, no final jamais fixado dessa preparação cuidadosa, o impacto da diferença [...] (FOUCAULT, 2013, p. 260). [Grifos do autor]

Michel Foucault (2013, p.260) refere-se a tolice enquanto o movimento categorial que busca evitar o erro, não se trata de evitar nomenclaturas, precisamos “permanecer diante da tolice” para mostrar que entre as nomenclaturas que distinguem um objeto, um animal, uma teoria ou campos de saber não há a derradeira indispensabilidade de distinguir o erro e o acerto. Sob esse “mau humor” é que procurei evidenciar as diferenças que não universalizam a Educação Ambiental em uma única concepção teórica e que não negam a existência e importância de outros olhares.

As fases que se findam nas vicissitudes de novas inquietações

Nessa última etapa da dissertação minha preocupação estava em mostrar as amarras que cada capítulo teve no objetivo mote de contemplar o problema de pesquisa. Problema que me levou a considerar outros olhares que culminaram na produtividade da diferença teórica para a Educação Ambiental. Ao traçar uma analítica das condições de possibilidade de uma predominância das perspectivas críticas e tensionar os ditos mais recorrentes entre as produções científicas e documentos governamentais da Educação Ambiental, procurei igualmente evidenciar os pontos de insurreição de outras linhas teóricas. Ao longo desse trabalho explanei minha vontade de colocar sob suspeita a conjuração da Educação Ambiental em um único olhar teórico. A inquietação com os ditos que vislumbram uma única face epistemológica e filosófica fizeram com que eu esmiuçasse discursos presentes em produções científicas e documentos oficiais.

Em um campo que defende a relevância da relação entre os diferentes saberes, sejam esses legitimados ou não pela ciência. Negar, menosprezar ou mesmo desqualificar os discursos recorrentes e os dispersivos, que produzem a Educação Ambiental, seria um

desfavor aquilo que defendemos e lutamos. No momento em que se coloca uma prerrogativa de negação as diferentes correntes teóricas, despreza-se o caráter político e problematizador da Educação Ambiental. Precisamos colocar em xeque as verdades quase incontestáveis e incomodar as certezas que nos confortam, afastando-se, na medida do possível, da consolidação de outras verdades e de outras certezas.

O primeiro capítulo trouxe uma aproximação entre o campo de saber da Educação Ambiental aos estudos pós-críticos. Para isso, discuti alguns fios de proveniência das teorizações críticas a esse campo de saber e evidenciou-se outras possibilidades de pensamento. Essa inicial discussão já inclinava para o objetivo a qual essa dissertação dedicou-se: levantar suspeitas, interrogar os universais, esmiuçar as enunciações, presentes em diversas produções científicas e documentos governamentais.

A análise dos trabalhos, aceitos no GT 22 das reuniões científicas da ANPEd, é apenas um extrato de outros tantos documentos que não traduzem uma única verdade, mas que fabricam modos distintos de compreender a Educação Ambiental. Evidentemente, o extrato analítico não dá conta de todos os espaços em que vemos ser produzidos os fundamentos epistemológicos e filosóficos desse campo, mas nos dá indícios da constituição da Educação Ambiental.

O aporte teórico e metodológico é apresentado com mais veemência no segundo capítulo. Investi em três ferramentas presentes nas obras do filósofo Michel Foucault, quais são: documentos vistos como monumentos (FOUCAULT, 2015), Problematização (FOUCAULT, 2009, 2017) e suposição de que os universais não existem (FOUCAULT, 2008). A escolha por investir em ferramentas dispersas, em diferentes contextos analíticos dos estudos do filósofo, mostrou-se potente para que fosse possível inquietar as verdades que fabricam a Educação Ambiental, colocando em discussão a universalidade de perspectivas, e assim, buscar dar espaço à diferença. Entrelaçado a isso, o exercício de problematização toma como mote os discursos materializados nos documentos que evidenciam as tramas que constituem múltiplos olhares para a compreensão dos fundamentos filosóficos e epistemológicos desse campo de saber.

Após o exercício investigativo realizado no segundo capítulo, de apresentar e discutir as ferramentas metodológicas, acionadas ao longo de toda a pesquisa, dediquei-me a provocar os discursos educacionais correntemente acionados nas produções científicas e documentos governamentais. Na tessitura entre excertos e problematizações compôs-se o terceiro capítulo, questionando a solidez das certezas que apostam na conscientização e emancipação dos

sujeitos para colocarem-se em busca de uma transformação socioeconômica, que possibilitaria uma conjuntura societária mais justa e sustentável.

Durante essa escrita, investi na problematização dos discursos tomados como universais para constituir os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Educação Ambiental. No decorrer das análises, presentes no quarto capítulo, foi necessário um outro exercício: o de humildade em deter-me a apresentar os modos como se fabricam a Educação Ambiental, nos trabalhos apresentados no GT 22 da ANPEd. Tarefa que exigiu um constante movimento de autovigilância para evitar a negação ou exaltação de qualquer uma das duas vertentes teóricas analisadas. A condução das análises direcionadas pelo que dizem o material empírico denotou outras possibilidades de enxergar as divergências conceituais que até então não apareceram nos capítulos anteriores. O quarto capítulo, portanto, elucidou sobre as potências de cada teorização, suas divergências conceituais e a produtividade dessas diferenças para o campo de saber da Educação Ambiental.

Adentrei em uma problemática de cunho epistemológico e filosófico que distingue os discursos de um mesmo campo de saber. Os conceitos ressaltados em cada um dos dois conjuntos de trabalhos analisados, nas concepções críticas, interdisciplinaridade, emancipação e transformação, e nas pós-críticas, discurso, poder e resistência, evidenciaram uma potência crítica, porém com enfoques e abordagens distintas.

As enunciações referentes a interdisciplinaridade, emancipação e transformação, nos trabalhos voltados às teorias críticas, evidenciam uma correlação entre esses três eixos para compreender os fundamentos da Educação Ambiental. A interdisciplinaridade apareceu como uma posição epistemológica e pedagógica potencializadora da conscientização dos sujeitos, para que esses possam pensar sobre as relações socioambientais que se estabelecem na sociedade. Essa tomada de consciência é o mote para a emancipação dos enlaces do poder que domina e oprime. O olhar crítico às condições estabelecidas pelo sistema capitalista é visto, portanto, como um ato político voltado à transformação social.

Os conceitos de discurso, poder e resistência, no conjunto dos trabalhos de fundamentação pós-críticas, são acionados como estratégias analíticas de elucidar as formas com que vão sendo fabricadas as compreensões de Educação Ambiental em diferentes espaços e artefatos culturais. A relação saber-poder é constantemente acionada para discutir a produção de saberes, sua legitimidade e ação nas linhas de subjetivação que nos fazem sujeitos desse tempo. Mediante aos alertas de ditos que enfocam no fomento de condutas sustentáveis que vislumbram única e exclusivamente a mudança de comportamento, esses trabalhos trazem à tona a possibilidade exercitar o pensamento. O desejo é buscar meios de

criar fissuras no discurso dominante, que nos façam refletir sobre os objetivos que nos levam a adotar condutas sustentáveis. Neste cerne, o conceito de resistência apresentou-se como relevante para pensar formas de existência ligadas à ética conosco, com o outro e com o meio ambiente, como também, para criar práticas pedagógicas que busquem desvios para espaços de problematização e criação no contexto escolar.

Após esse estudo, entendo que a coexistência de posições heterogêneas no campo da Educação Ambiental é um caminho possível para que a própria Educação Ambiental se fortaleça, enquanto um campo de saber contestador e problematizador, das formas de nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros e com o meio ambiente. As problematizações políticas que são acionadas em diferentes trabalhos do GT 22, com diferentes modos de olhar os problemas ambientais, as relações humano-natureza me parecem extremamente necessárias para potencializar o campo e subverter os modos enfraquecidos com que a Educação Ambiental é hoje posicionada em diferentes políticas públicas, sejam nacionais ou internacionais.

Por intermédio dos estudos realizados para essa dissertação, inquieto-me em buscar outros espaços em que vemos as contribuições do pensamento da filosofia da diferença na Educação Ambiental. No decorrer da seção 4.3 pude perceber os diferentes objetos de estudo aos quais se debruçaram as pesquisas nas perspectivas pós-críticas. Resultado que se difere do mapeamento realizado na seção 1.2 em que se constatou a forte relação com os Estudos Culturais. Essas análises levaram-me a considerar que ainda há muito a ser estudado entre a imbricação desse campo de saber com a filosofia da diferença. A produtividade de ampliar o escopo investigativo para revistas bem qualificadas na área da Educação parece-me uma investigação produtiva para compreender como se dá a receptividade da filosofia da diferença no campo da Educação Ambiental. Essa, sem dúvida, é ainda uma pesquisa por fazer...

Iniciei essa dissertação alertando para uma postura de levantar suspeitas e provocar nosso pensamento. Desafiei-me nos caminhos mais tortuosos da insegurança ao despir-me da busca pela certeza, com isso o final dessa etapa não poderia ser outro se não por meio de novas inquietações.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA, 2014, p.6).

Com as palavras de Jorge Larrosa (2014) é que termino esse trabalho de provocar não só o campo de saber da Educação Ambiental e suas verdades, mas igualmente sacudir as verdades que me constituem. A problematização foi um exercício também voltado a minha existência. Todas as páginas precedentes são partes dos movimentos que deslocaram a figura do que fui e do que sou. Espero que, em alguma medida, a força que me atravessou para composição dessa pesquisa, acompanhe os/as leitores/as criando potência para, quiçá, criarmos outras Educações Ambientais possíveis.

Referências:

- ARRIAL, Luciana Roso de. **A ética e a estética dos corpos nus**: um estudo de caso do naturismo como proposta de educação ambiental. 184 f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2009. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2009/dissertao%20completa%2019.06.2009.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.
- _____. **Lei 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.
- _____. Programa Nacional de Educação Ambiental. In: BRASIL. Órgão gestor da PNEA. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável**: ProNEA, Marcos Legais & Normativos. Brasília, 2014 a. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. In: BRASIL. Órgão gestor da PNEA. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável**: ProNEA, Marcos Legais & Normativos. Brasília, 2014 b. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, p. 20-29 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. **Educar em Revista**, n. 27, p. 17-35, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354003>. Acesso em: 03 jan. 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos CEDES**, vol. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a07v2977.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

CASTRO, Ronaldo Souza de. A construção de conceitos científicos em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

COLLA, Rodrigo Avila. **Ecologização e convivialidade**: aproximações entre a educação ambiental e o cinema. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Porto Alegre. P. 103. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5698>. Acesso em: 3 jan. 2017.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Contribuições da pedagogia para a pesquisa em educação ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel. **Revista Brasileira de educação ambiental**. São Paulo, v. 10, n 1, p. 180-200, 2015. Disponível em: <http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/4531>. Acesso em: 3 jan. 2017.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia** - vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FENSTERSEIFER, Cristiane. **Lições de natureza no Sítio do Picapau Amarelo**. Porto Alegre, 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/5103>. Acesso em: 3 jan. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfretar. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

_____. Desafios de Foucault à teoria Crítica em educação. In: APPLE, Michel W; AU, Wayne; GADIN, Luis (orgs.). **Educação Crítica: Análise Internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FLORIANI, Dimas. Educação ambiental e epistemologia: conhecimento e prática de fronteira ou uma disciplina a mais? **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2 – pp. 191-202, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6200/4548> Acesso em: 3 jan. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. O Sujeito e o Poder. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

_____. Eu sou um Pirotécnico. In: POL-PROIT, Roger. **Michel Foucault Entrevistas**. Rio de Janeiro: Graal, 2006. P. 68 – 100.

_____. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 a.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Buenos Aires: Paidós, 2008 b. Disponível em:

https://monoskop.org/images/7/70/Foucault_Michel_Tecnolog%C3%ADas_del_yo_y_otros_textos_afines_1990_2008.pdf. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **Ditos & Escritos VI: Repensar a Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 a.

_____. **A coragem da verdade:** o governo de si e dos outros II. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Ditos & Escritos II:** Arqueologia das Ciências e História dos sistemas de pensamento. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 a.

_____. **Ditos & Escritos III:** Estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 b.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013 c.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

_____. **Arqueologia do Saber.** 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Ditos & Escritos IV:** Estratégias, Poder-Saber. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

_____. **Microfísica do poder.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Ditos & Escritos V:** Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

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

FREIRE, José Célio; VIEIRA, Emanuel Meireles. Uma escuta ética de psicologia ambiental.

Psicologia & Sociedade; n 18 v 2. P. 32-37; mai./ago. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/04.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

GALLO, Silvio. **Teoria e ação nas pesquisas em Educação Ambiental:** partilhando suspeitas epistemológicas do GT 22 da ANPEd. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. 2017. (Comunicação oral).

GARRÉ, Bárbara Hees. **O dispositivo da Educação Ambiental:** modos de constituir-se sujeito na revista Veja. 185 f, 2015. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) –

Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010690.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017

_____; HENNING, Paula Corrêa. Modos de atualizar o enunciado catastrófico do Planeta Terra na revista Veja. **ETD: Educação Temática Digital**, 2014, Vol.16, n 3, p.426-439.

Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/6792>. Acesso em: 3 jan. 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade.** v. 26, n. 2, p. 31-50. 2001. Disponível

em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26137/15252>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Jaqueline Martins. **Conservação da natureza e emancipação social**: um estudo de caso sobre a comunidade de Santa Maria do Caiuaé e sua relação com a Floresta Nacional Pau-Rosa, Maués, Amazônia. Brasília, 2012, 163 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/gestao_participativa/dissertacao_jaqueline.pdf. Acesso em: 3 jan. 2017.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: Terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da[et al]. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **Ética e educação ambiental**: conexões necessárias. 14 ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Imagens da sustentabilidade em um mundo sem ilhas. In: HENNING, Paula; RIBEIRO, Paula Regina; SCHMIDT, Elisabeth (Org.). **Perspectivas de investigação no campo da educação ambiental & educação em ciências**. Rio Grande: FURG, 2011.

HENNING, Clarissa Corrêa; LUVIELMO, Marisa de Mello; Henning, Paula Corrêa. Meio Ambiente, Prevenção e Seguridade: “A Hora do Planeta” sob análise. In: HENNING, Paula Corrêa; Garré, Bárbara Hees; LUVIELMO, Marisa de Mello (Orgs.) **Biopolítica e governamentalidade**: modos de fazer e gerenciar a educação contemporânea. Rio Grande: FURG, 2010, p. 100-110.

HENNING, Paula Corrêa. **Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos**: Produção de saber e moral nas ciências humanas. São Leopoldo, 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação.

_____. Provocações para este tempo... a educação ambiental e os atravessamentos midiáticos. In: PREVE, Ana Maria Hoerpset et. al. (orgs.). **Ecologias inventivas**: conversas sobre educação. Santa cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2012.

_____. Resistência e Criação de uma Gaia Ciência em Tempos Líquidos. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 487-502, 2012 a. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a16v18n2.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. Límites y Posibilidades de la Educación Ambiental. **Bajo Palabra**. II Época, n. 17. 2017, p.:341-358. Disponível em: <http://www.bajopalabra.es/numeros-antiores/epoca-n-17>

ii-n-17-ano-2017/item/754-limites-y-posibilidades-de-la-educacion-ambiental. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **Verdades Educacionais no Brasil e na Espanha:** tensionamentos ambientais sob análise. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande. 2017. (Comunicação oral) a

KINDEL, Eunice Aita Isaia **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais....** Porto Alegre, 2003. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2504>. Acesso em: 3 jan. 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: experiências e sentidos)

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza:** elementos para uma sociologia da educação ambiental. Campinas, 2003, 105 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000293110&fd=y>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. [et al.]. Um Panorama da Educação Ambiental no Brasil. 2003. In: **26ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.93232413.1810623066.1500076241-1212691838.1493936843. Acesso em: 14 jul. 2017. Minicurso.

_____. Educação ambiental como compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda políticocríticacontra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**. Brasília, nº14. P. 398-421. Ago. – Dez. 2012. Disponível em: http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para_ounde_vai_a_educacao_ambiental_o_cenar_io.pdf. Acesso em: 3 jan. 2017.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. **Educação Ambiental no Brasil:** formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.

LINDER, Edson Luiz. Refletindo sobre o ambiente. In: LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Aiata Isaia (orgs.). **Educação Ambiental:** da teoria à prática. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LISBÔA, Livia Lüdke. **Histórias em quadrinhos como local de aprendizagem: saberes ambientais e a formação de sujeitos**. Porto Alegre, 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: química da vida e saúde. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17422>. Acesso em: 3 jan. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A ordem do discurso da Educação Ambiental**. Porto Alegre, 2001, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96091>. Acesso em: 3 jan. 2017.

MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. **Entre as palavras e a intervenção social: análise de uma trajetória individual em uma ação de educação ambiental interpretada a partir da filosofia da práxis**. São Paulo, 2009. 507 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de São Paulo. Programa de pós-graduação em Psicologia. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde.../Malagodi_DO.pdf. Acesso em: jan. 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MEDEIROS, Maria Soares de; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Habermas e a teoria do conhecimento. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v.5, n.1, p.1-24, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/627/642>. Acesso em: 01 jul. 2017.

NOGUEIRA, Christiano; ANDRADE, Gabriela Susana. Fundamentos Filosóficos sobre Educação Ambiental dos Licenciandos em Física do IFSul. **Revista Thema**. v. 11, n. 1, p. 70-85. 2014. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/179/112>. Acesso em: jan. 2017.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Porto Alegre, 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/18256>. Acesso em: jan. 2017.

OLIVEIRA, Ana Carolina Brasil de. **A penetração da educação ambiental crítica nos artigos publicados na ANPED**. Rio de Janeiro, 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25775/25775.PDF>. Acesso em: maio 2017.

OLIVEIRA, Moisés Alves de Oliveira. A construção dos enunciados ambientais no currículo, na perspectiva da vontade de verdade. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Nov. 2005, Vol.26, n 1, p.71-86. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3798>. Acesso em: 3 jan. 2017.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação**

em **Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.283-298. dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/14.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

RAGO, Margareth. As marcas da pantera. Foucault para historiadores. **Resgate**, vol.4, n.5, p. 22-32. 1993. Disponível em <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/55>. Acesso em: 3 jan. 2017.

REIGOTA, Marcos. Devastação ecológica em Cinzas do Norte de Milton Hatoum. **Psicologia & Sociedade**, 2014, Vol.26, n 3. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3799>. Acesso em: 3 jan. 2017.

RESTREPO, Eduardo. Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, n.8, p. 111-132, enero-junio 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/restrepoE.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric (org.). **Foucault: A coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editora, 2004.

_____. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, Marcelo Dias. **A educação ambiental e a interdisciplinaridade através da horta: um estudo de caso entre duas escolas da cidade de Rio Grande**. Rio Grande, 2013, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do rioa Grande/FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010502.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Cosntrução da Cidadania: Desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. **Notas sobre a "fabricação" de educadores/as ambientais : identidades sob rasuras e costuras**. Porto Alegre, 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/7201>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. **“Uma floresta tocada apenas por homens puros...” ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia**. Porto Alegre, 2012. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49082>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____; GUIMARÃES, Leandro Belinaso **Educação Ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios**. **Educação em Revista**. Dez. 2009, Vol.25, n 3, p.353-368. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300017. Acesso em: 3 jan. 2017.

SILVA, Lorena Santos da; VIEIRA, Virgínia Tavares; HENNING, Paula Corrêa. Alfabetização, Livros Didáticos e Educação Ambiental: produção de sujeitos na contemporaneidade. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa/ MG. Vol.8, n.1, jan-abr 2017. P.36-53. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/807/203> Acesso em 17 jan. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Mariana Cristina da Cunha. Educação ambiental e as Trilhas: contexto para a sensibilização ambiental. **Revista brasileira de educação ambiental**. São Paulo, v.9, n 2, p. 239-253, 2014. Disponível em: <http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/2644/2919>. Acesso em: 3 jan. 2017.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (orgs.). **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo [et al.] (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre, 1996. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131158>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. **Revista brasileira de ciências do esporte**. V. 17, n 2, p. 128 – 137, 1996a. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/74/6>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. Olhares. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. RJ: DP&A, 2002. p.23-38.

_____. **Foucault & a Educação**. 3. Ed. 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

_____; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault: implicações educacionais. In.: CLARETO, Sônia Maria e FERRARI, Anderson (org). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. P. 33-47.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Investigação e Educação Ambiental - uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. **Educação: Teoria e Prática**, Jun. 2007, Vol. 1 N 2. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277997948_Investigacao_e_Educacao_Ambiental_uma_abordagem_centrada_nos_processos_de_construcao_cultural_da_natureza. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. A Educação Ambiental em perspectivas culturalistas. In.: CALLONI, H. e SILVA, P.R.G.C. (org). **Contribuições à Educação Ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010. p. 13-37.

Anexo I: Referências do *corpus* empírico

BARCHI, Rodrigo. Fundamentos da educação ambiental libertária. 2007. In: **30ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3132--Int.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. Contribuições “inversas”, “perversas” e menores às educações ambientais. 2008. In: **31ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT22-4111--Int.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

BARRETO, Marcos Pinheiro. Educação e meio ambiente: As possibilidades de uma utopia vermelho e verde. 2010. **33ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-5990--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: Implicações para uma proposta crítica de educação ambiental. 2004. In: **27ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t2210.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

DIAS, Denise Gamio; BATTESTIN, Claudia. A natureza da/na crise dos paradigmas do século XXI. 2009. In: **32ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT22-5858--Int.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Problemática ambiental na perspectiva do acontecimento. 2011. In: **34ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT22/GT22-1086%20int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

FIGUEIREDO, João Batista. As contribuições de Paulo Freire para uma educação ambiental dialógica. 2006. In: **29ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e**

Pesquisa em Educação. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-2184--Int.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. O enunciado de terror e medo pela perda do planeta: modos de constituir o discurso de crise ambiental na atualidade. 2013. In: **36ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt22_trabalhos_pdfs/gt22_2754_texto.pdf. Acesso em: 26 out. 2017.

_____; _____. Urgência histórica do dispositivo da educação ambiental: mapeando algumas condições de possibilidade para o aparecimento do campo de saber ambiental. 2015. In: **37ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT22-3945.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GOMES, Dinorá de Castro. A confluência da educação ambiental com a educação popular na alfabetização de adultos trabalhadores em cooperativa de resíduos sólidos. 2015. In: **37ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT22-4583.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart; DIAS, Cleuza Maria Sobral. Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações dos princípios da educação ambiental. 2005. In: **28ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.151015929.1917186005.1496960557-1212691838.1493936843. Acesso em: 08 jun. 2017.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. 2006. In: **29ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-1726--Int.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

HENNING, Paula Corrêa; RATTO, Cleber Gibbon. Educação Ambiental, mídia e biopoder. 2010. In: **33ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-6233--Int.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

IARED, Valéria Ghislotti; TULLIO, Ariane Di; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Uma aproximação entre Gadamer e Paulo Freire como contribuição para refletir sobre a pesquisa em educação ambiental. 2012. In: **35ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1395_int.pdf. Acesso em: 1º jul. 2017.

KAPLAN, Leonardo. Análise crítica dos discursos das políticas federais de educação ambiental: Estado, sociedade civil, crise socioambiental e o lugar da escola. 2011. In: **34ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT22/GT22-90%20int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LACERDA, Ana Brada de. Educação ambiental pelos caminhos da ética complexa e da transdisciplinaridade. 2006. In: **29ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-1736--Int.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

LOPES, Alice Cassimiro; GIRÃO, Jaqueline. Disciplina e integração curricular: diálogos com o campo da educação ambiental. 2011. In: **34ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/minicursos/MINICURSO%20GT22%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017. Minicurso.

MUTZ, Andresa Silva da Costa. A educação ambiental e o discurso do consumo consciente: uma análise sobre os modos como se produzem sujeitos consumidores nas pedagogias culturais contemporâneas. 2013. In: **36ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt22_trabalhos_pdfs/gt22_2784_texto.pdf. Acesso em: 07 nov. 2017.

NOVICKI, Victor de Araujo. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental: programas de pós-graduação em educação do Rio de Janeiro (1981-2002). 2003. In: **26ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.51350505.1984736531.1498861634-1212691838.1493936843. Acesso em: 1º jul. 2017.

OLIVEIRA, Aline Lima de. Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. 2011. In: **34ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT22/GT22-547%20int.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. Discutindo a práxis participativa: Concepções e contribuições à educação ambiental crítica da Baixada Fluminense. In: **35ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1577_int.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017.

PALHARINI, Luciana. A educação ambiental enquanto acontecimento. 2005. In: **28ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt22/gt221587int.doc>. Acesso em: 27 out. 2017.

PEDROSA, José Geraldo. (Des)educação ambiental, linguagem e ideologia. 2005. In: **28ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt22/gt2247int.rtf. Acesso em: 08 jun. 2017.

RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Paula Corrêa. Urgências sócio-ambientais contemporâneas: por uma ética do cuidado planetário ante a política do medo. 2012. In: **35ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**.

Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1599_int.pdf. Acesso em: 14 out. 2017.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini. Costuras narrativas: discutindo a “fabricação” de identidades em educação ambiental. 2005. In: **28ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt22/gt221398int.rtf>. 10 out. 2017.

_____; GUIMARÃES, Leandro Belinasso. O dispositivo da sustentabilidade: Pedagogias no contemporâneo. 2012. In: **35ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1592_int.pdf. Acesso em: 14 out. 2017.

SÁNCHEZ, Celso; VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de. A institucionalização da educação ambiental: uma perspectiva. 2010. **33ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6370--Int.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2017.

SILVA, Lincoln Tavares. Os sentidos atribuídos pelos professores de geografia à educação ambiental: Olhares sobre a questão. 2004. In: **27ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t225.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, Rosana Louro Ferreira. O meio ambiente por trás da tela: concepções de educação ambiental dos filmes da tv escola. 2007. In: **30ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3678--Int.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. A educação ambiental frente às mudanças climáticas globais: contribuições da análise crítica da mídia. 2013. In: **36ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt22_trabalhos_pdfs/gt22_3217_texto.pdf. Acesso em: 30 jun. 2017.

SOARES, Andréa de Almeida Rosa; NOVICKI, Victor. Educação ambiental através de livros didáticos de história do segundo segmento do ensino fundamental. 2006. In: **29ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-2378--Int.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. De semióforos, motivo edênico e educação ambiental. 2003. In: **26ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.198626214.808620938.1499899150-1212691838.1493936843. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Entre a dupla determinação de homem e a revolução técnico: científica no campo da educação ambiental crítica. 2009. In: **32ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT22-5165--Int.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SULAIMAN, Samia Nascimento; JACOBI, Pedro Roberto. Os desafios e potencialidades da articulação entre educação ambiental e prevenção de desastres naturais no Brasil. 2013. In: **36ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt22_trabalhos_pdfs/gt22_3060_texto.pdf. Acesso em: 1º jul. 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Natureza, razão e história: Contribuições para uma Pedagogia da Educação Ambiental. 2003. In: **26ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.124126026.1728742667.1496793583-1212691838.1493936843. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. 2007. In: **30ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

TRISTÃO, Martha. Os contextos da educação ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola. 2004. In: **27ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t229.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. 2007. In: **30ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3691--Int.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Enunciações das narrativas sobre educação ambiental de sujeitos praticantes. 2008. In: **31ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT22-4946--Int.pdf>. 09 jun. 2017.

Anexo II: Referências das pesquisas mapeadas no terceiro capítulo

AMORIM, Aline Pinto. **O papel do profissional técnico em meio ambiente: um estudo das interfaces da educação profissional técnica de nível médio com a educação ambiental.** 97 f. 2010. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2010/aline%20pinto%20amorim.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

ARRIAL, Luciana Roso de. **A ética e a estética dos corpos nus: um estudo de caso do naturismo como proposta de educação ambiental.** 184 f, 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2009/dissertao%20completa%2019.06.2009.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

ARRUDA, Rogério Dias de. **As tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação docente no programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, no Brasil, e no doutorado interuniversitário em Educação Ambiental, na Espanha.** 220 f, 2010. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2010/rogerio%20dias%20de%20arruda.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

AVILA, Raquel Alves Pereira. **Educação Ambiental no curso de licenciatura em Educação do Campo: uma análise à luz da Educação Ambiental Ecomunitarista e do Ecomunitarismo (o caso da turma 1 - UAB/UFPEL, Pelotas/RS).** 264 f, 2014. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010488.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

BRASILEIRO, Luiza; ALMEIDA, Luzia Etelvina de; SAITO, Carlos Hiroo. Percepção dos visitantes do parque nacional de Brasília sobre sua interação com *Cebus Libidinosus*: subsídios para uma prática de educação ambiental e de conduta consciente de visitantes de unidade de conservação da natureza. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** v. 26, 2011. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3352/2008>. Acesso em: mar. 2017.

BRAVO, Maicon Dourado. **Na maré das lembranças: memória, pesca artesanal, globalização e educação ambiental no contexto da Laguna dos Patos.** 109 f. 2011. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2011/dissertao%20maicon%20bravo.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

CABRAL, Rosana Torma Miranda. **A constituição das relações familiares na era digital: diálogos com a Educação Ambiental.** 133 f. 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em:

http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/capas/dissertao%20%20final_rosana%20orma%20miranda%20cabral.pdf. Acesso em: mar. 2017.

CAMPOGARA, Silviomar; RAMOS, Flávia Regina Souza; KIRCHHOF, Ana Lúcia Cardoso. Reflexões sobre o conceito de natureza: aportes teórico-filosóficos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.18, 2007. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3582/2131>. Acesso em: mar. 2017.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. **Educar em Revista**, n. 27, p. 17-35, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354003>. Acesso em: mar. 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos CEDES**, vol. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a07v2977.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

CIANDRINI, Fernanda. **A Natureza do/no MST**. 85 f, 2010. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2010/fernanda%20ciandrin%20de%20mendonca.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

CIPRIANO, Diego Mendes. **O Bairro Getúlio Vargas e a grande faxina dos anos 70: conseqüências socioambientais e Educação Ambiental na remoção de moradias durante a expansão portuária (Rio Grande-RS)**. 119 f. 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/dissertacao-diego_entregar%20ppgea%20-%20final%20capa%20dura.pdf. Acesso em: mar. 2017.

COIMBRA, Audrey de Souza. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: integrando seus princípios necessários. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 14, 2005. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2888> Acesso em: mar. 2017.

COLLA, Rodrigo Avila. A lógica da organização forçada e as improbabilidades do futuro. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v 9, n 1, p. 10-22, 2014. Disponível em: <http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/2311/2830>. Acesso em: mar. 2017.

_____. **Ecologização e convivialidade: aproximações entre a educação ambiental e o cinema**. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Católica de Porto Alegre. P. 103. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5698>. Acesso em: mar. 2017.

COMPIANI, Maurício. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 1, p. 29-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a03.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

CONCEIÇÃO, Daniel Machado da. Happy Feet e a marcha dos pinguins como promotores de educação ambiental e sua representação de cultura e natureza. **Tessituras**, v. 2, n. 1, p. 181-194, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/2918>. Acesso em: mar. 2017.

CORRÊA, Maria Alice Schida. **Educação ambiental: uma possível alternativa para a construção da cidadania**. Porto Alegre, 2010, 121 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2809>. Acesso em: mar. 2017.

COSTA, César Augusto Soares da. Bioética e meio ambiente: Implicações para uma ética da libertação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v 8, n 2, p. 31-46, 2013. Disponível em: <http://www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/1821/2608>. Acesso em: mar. 2017.

_____. **A interdisciplinaridade na produção em Educação Ambiental: uma leitura ontometodológica à luz do materialismo-dialético**. 275 f, 2015. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010693.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

_____; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Contribuições da pedagogia Crítica para a pesquisa em Educação ambiental: Um debate entre Saviani, Freire e Dussel. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 10, n. 1, p.180-200, 2015. Disponível em: <http://www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/4531/2982>. Acesso em: mar. 2017.

_____; _____. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciência e Educação** Bauru, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0693.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

CUNHA, Álvaro Luís Ávila da. **Constituinte escolar do RS como práxis político-pedagógica e sua dimensão ambiental**. 152 f, 2010. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2010/lvaro%20luis%20de%20vila%20cunha.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

CRUPI, Maria Cristina. **A natureza nos livros didáticos de História: uma investigação a partir do PNLD**. Rio Claro, 2008, 123f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90229>. Acesso em: mar. 2017.

DIAS, Eugênia Antunes. **Desculpe o transtorno, estamos em obras para melhor servi-lo!** A Educação Ambiental no contexto da apropriação privada da natureza no licenciamento ambiental. 256 f, 2014. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010698.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

DOUNIS, Sumaya Cristina. **Diálogo intercultural na Educação Ambiental**: uma pedagogia da palavra. 2012, 134f. (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11136>. Acesso em: mar. 2017.

DOMINGOS, Suzane Carvalho. **Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II- Rio Grande/RS**: o que dizem as crianças. 167 f, 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2008/suzane%20carvalho%20domingos.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

DUTRA, Maristela. **Especialista em Educação Ambiental**: constituição de subjetividades num curso na modalidade Educação a Distância. 118 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/dissertao.maristeladutra2013.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

EDOM, Fernanda Turnes. **A Educação Ambiental proposta pela ecologia onírica**: uma releitura do ambiente externo-interno das casas da cidade do Rio Grande sob a perspectiva poética. 199 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010496.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

EICHENBERGER, Jacqueline Rogerio Carrilho. **Natureza, linguagem e racionalidades**: contribuições para uma Hermenêutica Ambiental. 117 f, 2015. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010620.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

ESTEVAM, Bread Soares. **História, crítica e a Educação Ambiental sob o prisma das crônicas ecológicas da associação gaúcha de proteção ao ambiente natural do extremo sul do Brasil (1978-81)**. 148 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010489.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

FARIAS, Rosana Amália Singh. **A contribuição da geografia escolar para uma Educação Ambiental crítica e transformadora**: o caso do Bairro Estoril de São Bernardo do Campo-SP. São Paulo, 2012, 117 f. (Dissertação) Mestrado de Geografia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/.../Rosana%20Amalia%20Singh%20Farias.pdf>; Acesso em: mar. 2017.

FÉLIX, Rodrigo de Oliveira; CUNHA, Adorea Rebelo da; BATISTA, Daiane Cardoso Lopes. Geografia e educação ambiental: o desafio da práxis no subespaço escolar. **Revista de Estudos Geoeeducacionais**, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/369>. Acesso em: mar. 2017.

FENSTERSEIFER, Cristiane. **Lições de natureza no Sítio do Picapau Amarelo**. Porto Alegre, 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/5103>. Acesso em: mar. 2017.

FERREIRA, Yoshiya Nakagawara. Metr pole sustentável? Não   uma questão urbana. **São Paulo em perspectiva**, v 14, n 4, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000400016. Acesso em: mar. 2017.

FIGURELLI, Ana Hartma. **O turismo a velhice praticado a cidade de Rio Grande e suas aproxima es com os princípios da educa o ambiental**. 185 f, 2009. Disserta o (mestrado) Programa de Pós-Gradua o em Educa o Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2009/ana%20hartmann%20figurelli.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

FILHO, Cl ncio Braz da Silva. **Educa o Ambiental Transformadora e bacharelismo: uma leitura a partir de Pierre Bourdieu**. 279 f, 2012. Disserta o (mestrado) Programa de Pós-Gradua o em Educa o Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/capas/dissertao%20clncio%20braz.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

FLORIANI, Dimas. Educa o ambiental e epistemologia: conhecimento e prática de fronteira ou uma disciplina a mais? **Pesquisa em Educa o Ambiental**, vol. 4, n. 2, p. 191-202, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6200/4548>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Obstáculos e potencialidades para a constru o de uma sociedade sustentável, na perspectiva da educa o e da prática sócio-ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educa o Ambiental**. v. especial. Dez. 2008. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3390>. Acesso em: mar. 2017.

FREIRE, José Célio; VIEIRA, Emanuel Meireles. Uma escuta  tica de psicologia ambiental. **Psicologia & Sociedade**; n 18 v 2. P. 32-37; mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/04.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GARR , Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. Modos de atualizar o enunciado catastrófico do Planeta Terra na revista Veja. **ETD: Educa o Temática Digital**, 2014, Vol.16, n 3, p.426-439. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/6792>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. **O dispositivo da Educação Ambiental:** modos de constituir-se sujeito na revista Veja. 185 f, 2015. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010690.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GALVÃO, Melina Chiba. **Diálogos entre gênero, gestão e Educação Ambiental:** os papéis das mulheres nos modos de vida na pesca artesanal. 191 f, 2013. . Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/dissertao%20corrigida.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GAUTÉRIO, Daiane Teixeira. **As concepções educativas/ambientais e de desenvolvimento na cidade do Rio Grande:** Reflexões críticas sobre as políticas municipais. 118 f, 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2009/daiane%20teixeira%20gautrio.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GERBER, Leda Maria Dummer. **Avaliação da proposta pedagógica de Educação Ambiental implantada como uma das formas de ajustamento de conduta de infratores ambientais beneficiários da Transação Penal Ambiental.** 243 f, 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/capas/dissertao%20leda%20dummer%20gerber.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GOMES, Jaqueline Martins. **Conservação da natureza e emancipação social:** um estudo de caso sobre a comunidade de Santa Maria do Caiuá e sua relação com a Floresta Nacional Pau-Rosa, Maués, Amazônia. Brasília, 2012, 163 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/gestao_participativa/dissertacao_jaqueline.pdf. Acesso em: mar. 2017.

GOMES, Ligiane Raimundo. **Moralidade e respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes: a construção da “moral ecológica”.** Araraquara, 2007, 268 f. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras, Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101536/gomes_lr_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: mar. 2017.

GOMES, Róger Waltman. **A geopolítica portuária do século XXI no município do Rio Grande/RS:** uma proposta de Educação Ambiental Crítica/Emancipatória. 108 f. 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/capas/dissertao%20revisada_impressao.pdf. Acesso em: mar. 2017.

GONÇALVES, Isabel Cristina. **Contexto, relato e possibilidades de uma experiência socioambiental educativa**. 281 f, 2011. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2011/tese%20-%20isabel%20c.%20gonalves.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **Extensão universitária e associativismo popular: um estudo a partir da Educação Ambiental Crítica**. 157 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/leonardo%20dorneles%20gonalves.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goularte. **A alfabetização na idade certa e A Educação Ambiental como práticas de Governo: deslocamento nas Políticas Públicas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental**. 162 f, 2014. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010692.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GUIDO, Lucia de Fátima Estevinho. **Educação, televisão e Natureza: uma análise do repórter ECO**. Campinas, 2005, 170 f. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000375919>. Acesso em: mar. 2017.

_____; JÚNIOR, Melchior José Tavares. Pesquisa sobre educação ambiental no contexto escolar: a imersão nos ambientes educativos. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 4, n. 2 – pp. 175-189, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6199/4547>. Acesso em: mar. 2017.

GRÜN, Mauro. A Pesquisa em Ética na Educação Ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1, p. 185-206, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6138/4499>. Acesso em: mar. 2017.

HÜBNER, Marcus. **A Educação Ambiental no contexto da interculturalidade e da cultura surda**. 178 f, 2012. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2011/marcus%20hbner%20-%20tese%20doutorado%202012.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/cidadaniaesustobriga.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

JUNIOR, Jonas Bach. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 30, n.1, p. 140-158, 2013. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3462/2224>. Acesso em: mar. 2017

_____. A linguagem da natureza e a fenomenologia de Goethe. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 31, n.1, p. 76-92, 2014. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4269>. Acesso em: mar. 2017.

JUNIOR, Sérgio Ronaldo Pinho. **O discurso de natureza nas HQs do Chico Bento: provocações ao campo de saber da Educação Ambiental**. 86 f, 2015. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010880.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

JURAWWSKI, Claudete. **Auto-ética: um estudo da constituição do educador ambiental a partir da noção de metamorfose antropológica**. 106 f, 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010045.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

KARPINSK, Lila Fátima; [et al...]. A pesquisa em educação ambiental nos EPEAs (2001-2007): natureza dos trabalhos, contextos educacionais e focos temáticos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 147-163, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30067>. Acesso em: mar. 2017.

_____. **Bairro da Balsa e Educação Ambiental: conflitos socioambientais e controvérsias em torno da criação do campus porto da UFPEL**. 93 f, 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010110.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

KINDEL, Eunice Aita Isaia **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...** Porto Alegre, 2003. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/2504>. Acesso em: mar. 2017.

LABORDE, André Luiz Portanova. **Refugiados Ambientais: um estudo sobre a política de proteção da vida e suas articulações entre os Direitos Humanos e a Educação Ambiental em uma dimensão ética**. 179 f, 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/tese%20andre_laborde_ea.pdf. Acesso em: mar. 2017.

LANZNASTER, Leonir Claudino. **Contribuição das ações de educação ambiental propostas no PRAPEM para o desenvolvimento humano**. 140 f, 2010. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2010/leonir%20claudino%20lanzmaster.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. Campinas, 2003, 105 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e

Ciências Humanas. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000293110&fd=y>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda políticocríticacontra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**. Brasília, n 14, p. 398-421. 2012. Disponível em: http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para_oude_vai_a_educacao_ambiental_o_cenar_io.pdf. Acesso em: mar. 2017.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental: emergências, identidades e desafios**. 2005, 207 f. (Tese) Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000350183>. Acesso em: mar. 2017.

LIMA, Luciana Sereneski de. **A participação no conselho ambiental da Ilha dos Marinheiros (Rio Grande - RS): diálogos entre a Educação Ambiental Transformadora e o gerenciamento costeiro integrado**. 147 f, 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2009/luciana%20sereneski%20de%20lima.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

LISBÔA, Livia Lüdke. **Histórias em quadrinhos como local de aprendizagem: saberes ambientais e a formação de sujeitos**. Porto Alegre, 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: química da vida e saúde. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17422>. Acesso em: mar. 2017.

LOOS-SANT'ANA, Helga; LIMA, Camila Silva de. Representações de crianças sobre a natureza a partir de uma perspectiva ecológica – afetivamente ampliada – da vida. **Educação**, Santa Maria. v. 39, n. 1, p. 201-214, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5470>. Acesso em: mar. 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400020. Acesso em: mar. 2017.

_____; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 32, n. 2. 2015. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5536>. Acesso em: mar. 2017.

LUVIELMO, Marisa de Mello. **Educação Ambiental, cinema e Biopoder**: uma discussão possível. 89 f. 2011. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2011/educacao%20ambiental%20cinema%20e%20biopoder%20- marisa%20luvielmo.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

MAIA, Vânia R. Pascoal. **Estudos da infância no programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG**: análises de dissertações do período de 1997-2012. 79 f, 2014. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010636.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

MACHADO, Barbara Milene Silveira. **O campo de saber da história e a educação ambiental nos livros didáticos**: provocações e perplexidades para uma história do presente. 82 f, 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2009/brbara%20milne%20silveira%20machado.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. **Entre as palavras e a intervenção social**: análise de uma trajetória individual em uma ação de educação ambiental interpretada a partir da filosofia da práxis. São Paulo, 2009. 507 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade Federal de São Paulo. Programa de pós-graduação em Psicologia. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde.../Malagodi_DO.pdf. Acesso em: mar. 2017.

_____. Processos coletivos de formação socioambiental: para além das palavras, mas a partir de suas raízes. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 6, n. 1 – pp. 11-27, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6225/4571>. Acesso em: mar. 2017.

MARIN, Andréia Aparecida; Oliveira, Luiz Cláudio Batista. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v 15, 2005. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/2935/1660>. Acesso em: mar. 2017.

_____. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v.2, n.2, p. 11-27, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6140/4500>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 203-222, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6163/4519>. Acesso em: mar. 2017.

_____; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, v 25, n 2, p.267-282, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200012. Acesso em: mar. 2017.

MARTINS, Débora Lima. **Educação Ambiental: natureza humana em interação com a natureza natural a partir da implantação da plataforma P-55 na cidade do Rio Grande, RS.** 80 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/dissertao%20-%20dbora%20lima%20martins.pdf>. Acesso em: mar. 2017

MARTINS, Livia Tátila dos Reis. **Percepção e Educação Ambiental: contribuições metodológicas para o estudo das relações entre áreas naturais protegidas e instituições de ensino.** 209 f, 2015. (Tese) Doutorado em Geografia. Instituto de Geociência e Ciências Exatas. Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/138510>. Acesso em: mar. 2017

MATTA, Caroline Rodrigues da; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. O paradigma da sustentabilidade: o que pensam pesquisadores em educação ambiental sobre as sociedades sustentáveis? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 108-119, maio./ago. 2014. Disponível em: http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1889/pdf_246. Acesso em: mar. 2017.

MENEZES, Diego Sabbado. **Educação Ambiental, Educação Libertária e a Agroecologia: uma pesquisa com o projeto ‘Vivências com a terra’.** 163 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2013/dissertao%20verso%20final.pdf>. Acesso em: mar. 2017

MERCADANTE, Marilu; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Memória de velhas professoras: a natureza e a relação sociedade-natureza. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 721-736, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/15.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

MISSIUNAS, Rafael de Carvalho. **Aspectos sócio-jurídicos da sustentabilidade no âmbito do MERCOSUL: Reflexões sobre a Educação Ambiental Transformadora e o Estado Ambiental.** 83 f. 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/capas/rafael%20de%20carvalho%20missiunas%20dissertao%202012%20.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

MORRONE, Eduardo Corrêa. **A Natureza das/nas políticas públicas da pesca artesanal: Um olhar desde Santa Vitória do Palmar – RS.** 91 f, 2010. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/dissertao_eduardo_morrone.pdf. Acesso em: mar. 2017.

_____; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A natureza em Marx e Engels: Contribuição ao debate da questão ambiental na atualidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 24, 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3877/2314>. Acesso em: mar. 2017.

NABAES, Thais de Oliveira. **Leituras do ser no horizonte da racionalidade ambiental:** contribuições à Educação Ambiental. 132 f, 2015. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010800.pdf>. Acesso em: mar. 2017

NEGALHO, Renata Borges. **A tríplice:** o Estado, as Políticas Públicas e a Política Nacional da Educação Ambiental. 53 f. 2011. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2011/dissertao%20renata%20negalho%20parte%201.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

NOGUEIRA, Christiano; ANDRADE, Gabriela Susana. Fundamentos Filosóficos sobre Educação Ambiental dos Licenciandos em Física do IFSul. **Revista Thema**. v. 11, n. 1, p. 70-85. 2014. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/179/112>. Acesso em: mar. 2017.

OLIVEIRA, André Luis de; OBARA, Ana Tiyomi; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v 6, n 3, p. 471-495, 2007. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART1_Vol6_N3.pdf. Acesso em: mar. 2017.

OLIVEIRA, Moisés Alves de Oliveira. A construção dos enunciados ambientais no currículo, na perspectiva da vontade de verdade. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Nov. 2009, Vol.26, n 1, p.71-86. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3798>. Acesso em: mar. 2017.

OLIVEIRA, Thaisa Lemos de Freitas; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Vivências integradas à natureza: Por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 22, 2009. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2829/1600>. Acesso em: mar. 2017.

PAGEL, Thaís Guma. **A atividade criadora como processo político do trabalho:** contribuições para uma Educação Ambiental Transformadora. 91 f. 2011. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2011/thas%20pagel%20-%20dissertao.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

_____. **O artesanato como processo político do trabalho:** reconstruindo os caminhos da atividade criadora pelo viés da EA Transformadora. 177f, 2014. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010699.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

PALHARINI, Luciana Aparecida. **A Educação Ambiental enquanto campo de conhecimento:** fatos ou fetiches? 2005, 140 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000364422>. Acesso em: mar. 2017.

PASSOS, Luiz Augusto. Metodologia da pesquisa ambiental a partir da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 38-52, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/8851/6167> Acesso em: mar. 2017.

PEDRINI, Alexandre; COSTA, Érika Andrade; GHILARDI, Natalia. Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 163-179, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100010. Acesso em: mar. 2017.

PEREIRA, Cristiane Leite. **Telejornalismo e Educação Ambiental: formação do sujeito consumidor?** Brasília, 2010, 347 f. (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7998>. Acesso em: mar. 2017.

PEREIRA, Maria Odete da Rosa. **PEAS – Programas de Educação Ambiental no licenciamento: uma análise e uma proposta pedagógica para além do capital social.** 171 f, 2011. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2011/revisadatese1.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

PEREIRA, Pedro Miguel da Silva. **Ética Ambiental e a Escola do Futuro: por um equilíbrio entre o presente e o Amanhã.** 2011, 94f. (Dissertação) Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57057/2/TESEMESPEDROPEREIRA000141821.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

PIEPER, Daniela da Silva. **Representações às margens do São Gonçalo: o pertencimento e sustentabilidade na perspectiva da Educação Ambiental da UFPEL – estudo de um processo de formação/capacitação dos servidores.** 146 f, 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2012/verso%20homologada%20capa%20dura.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Horizontes de diálogo em educação ambiental: contribuições de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.283-298. dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/14.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

PINTO, Dayse Vilas Boas. **O conceito de formação da atitude ecológica: Problematizando o discurso e a prática de um Programa de Educação Ambiental Governamental-AmbientAÇÃO.** 128 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/fruit/dissertacao_dayse_vilas_boas_pinto.pdf. Acesso em: mar. 2017.

PLANTAMURA, Vitangelo. Gramsci e a sustentabilidade: as possibilidades de uma consciência ambiental crítica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, v 2, 2009.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/28291735_Gramsci_e_a_sustentabilidade_as_possibilidades_de_uma_consciencia_ambiental_critica. Acesso em: mar. 2017.

PONCIANO, Elísio Félix; SANTOS, Antonio Carlos dos; OLIVEIRA, Raimunda Nonato da Cruz. A Educação Ambiental como estratégia de emancipação dos sujeitos: um estudo da Política de Saneamento Ambiental desenvolvida pela

Fundação Nacional de Saúde – FUNASA. **Caminhos da Geografia**, v. 15, n. 49, 2014.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/22780/14369>. Acesso em: mar. 2017.

PORTELA, Eliane Carine; BECKER, Elsbeth Léia Spode; SANTOS, Roselena Pereira dos; PEREIRA, Joelmir Christian Kuntz. Ecoturismo e Educação ambiental: uma proposta para a recuperação e proteção do patrimônio histórico e natural da barragem do Rio Vacacaí Mirim, Santa Maria (RS). **A. Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v.4, n.4, 2011, p. 537.

Disponível em:

<http://www.sbecotur.org.br/rbecotur/seer/index.php/ecoturismo/article/view/215>. Acesso em: mar. 2017.

PRADO, Daniel Porciuncula. **A figueira e o machado raízes da Educação Ambiental no sul do Brasil**: práticas educativas e militância ambiental na perspectiva do cronista Henrique Luiz Roessler. 200 f, 2008. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2008/tese%20de%20daniel%20prado.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

PROSPERE, Renel. **A Educação Ambiental em tempos de crise**: desafios e propostas após a catástrofe haitiana. 134 f. 2011. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em:

http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2011/c_pia%20de%20disserta_o%20corregida%20prof%20daniela%20pronto%20pdf.pdf. Acesso em: mar. 2017.

_____. **As mobilizações comunitárias locais como alavanca no reflorestamento do/no Haiti**: uma proposta de Educação Ambiental. 233f, 2015. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em:

<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010834.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

RAMOS, Igor Paiva; CARVALHO, Edmir Daniel; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Abordagem ecológica em educação ambiental: elaboração de um guia ilustrado de peixes de água doce. **Revista Ciência em Educação**, v 5, n 1, p. 74, 2009. Disponível em:

http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/33. Acesso em: mar. 2017.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. Cidadania e educação ambiental. **Psicologia & Sociedade**, v 20, Edição Especial, p. 61-69, 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010271822008000400009&script=sci_abstract&tlng=pt.

Acesso em: mar. 2017.

_____. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 539-553, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a08v36n2.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Devastação ecológica em Cinzas do Norte de Milton Hatoum. **Psicologia & Sociedade**, 2014, Vol.26, n 3. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3799>. Acesso em: mar. 2017.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia. **Ecologia, educação ambiental, ambiente e meio ambiente: modelos conceituais e representações mentais**. Bauru, 2012, 148 f. (Dissertação) Mestrado em Educação para a ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação para a ciência. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90939/ribeiro_jag_me_bauru.pdf?sequence=1. Acesso em: mar. 2017.

ROCHA, Paulo Ernesto Diaz. Educação Ambiental e Questões Epistemológicas: algumas reflexões. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1 – pp. 223-238, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6164/4520>. Acesso em: mar. 2017.

ROCHA, Ronaldo Gazal. Ecoideologias associadas aos movimentos ambientais: contribuições para o campo da educação ambiental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 55-73, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mar. 2017.

RODRIGUES, Marcelo Dias. **A Educação Ambiental e a interdisciplinaridade através da horta: um estudo de caso entre duas escolas da Cidade de Rio Grande**. 118 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010502.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini de. **Notas sobre a "fabricação" de educadores/as ambientais : identidades sob rasuras e costuras**. Porto Alegre, 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/7201>. Acesso em: mar. 2017.

_____; GUIMARÃES, Leandro Belinaso Educação Ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. **Educação em Revista**. Dez. 2009, Vol.25, n 3, p.353-368. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300017. Acesso em: mar. 2017.

_____. **“Uma floresta tocada apenas por homens puros...” ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia**. Porto Alegre, 2012. 298 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49082>. Acesso em: 3 jan. 2017.

SANCHEZ, Karine Ferreira. **A contribuição da Educação Ambiental para uma compreensão ética da relação entre indivíduos humanos e cães: inferências teóricas a partir de um estudo de caso no município de Rio Grande-RS**. 140 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/food/karine.diss.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

SANTIAGO, Rodrigo Girardi. **Encontros e desencontros entre ecologia e educação ambiental: uma análise da produção científica**. São Paulo, 2012, 91f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde.../Rodrigo_Girardi_Santiago.pdf. Acesso em: mar. 2017.

SANTOS, Janaina Roberta dos. Ética e natureza: o papel da educação na construção de um novo olhar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 25, 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3510/2087>. Acesso em: mar. 2017.

SANTOS, Leonardo Bis dos. Da árvore ao rizoma: apontamentos para a educação ambiental na alta modernidade. **Vértices**. v. 7, n. 1, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20050004>. Acesso em: mar. 2017.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. As Diferentes Correntes Epistemológicas e suas Implicações para a Pesquisa em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. vol. 2, n. 1, p. 67-94, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6131/4492> Acesso em: mar. 2017.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; CARVALHO, Luiz Marcelo de; LEVINSON, Ralph. A Dimensão Política da Educação Ambiental em Investigações de Revistas Brasileiras de Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2702>. Acesso em: mar. 2017.

SILVA, Lúcia Maria Alves e; GOMES, Edvânia Torres Aguiar; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Diferentes olhares sobre a natureza – representação social como instrumento para educação ambiental. **Estudos de Psicologia**. v 10, n 1, p. 41-51, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000100006. Acesso em: mar. 2017.

SILVA, Maria de Fátima Santos da. **Limites e contribuições da Educação Ambiental e da agricultura de base agroecológica no extremo sul do Brasil**: o projeto de agricultura urbana e periurbana em Rio Grande e São José do Norte (RS). 210 f, 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/capas/tese_versao_final_maria_de_fatima_com_alteracoes_propostas_pela_banca.pdf. Acesso em: mar. 2017.

SILVEIRA, Wagner Terra. **O fundamento estático na Educação Ambiental Transformadora**. 124 f. 2012. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010071.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

SIMÕES, Christian da Silva. **A Educação Ambiental Crítica como ferramenta de análise da dicotomia entre o circuito inferior e superior da economia**: um estudo de caso do pequeno comércio varejista de alimentos da cidade do Rio Grande-RS. 136 f, 2013.

Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em:
<http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/dissertao%20christian%20da%20silva%20simes%20-%2098095.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

SOLER, Antônio Carlos Porciúncula. **Antropocentrismo e Crise Ecológica: Direito Ambiental e Educação Ambiental como meios de (re) produção ou superação**. 178 f. 2011. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em:
<http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2011/ppgea%20antonio%20osoler%20dissertacao%20versao%20digital%20final.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

SORIA, Edward Conrado Rodriguez. **Ecologia humana e ecologia profunda na práxis de Educação Ambiental da Escola da Natureza**. Brasília, 2012, 153 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11125/1/2012_EdwardConradoRodriguezSoria.pdf. Acesso em: mar. 2017.

SOUZA, Antônio Carlos de; GABRIEL, Fábio Antônio; SOUZA, Odirlei Silva de. Ciência e ética: uma nova formulação do imperativo categórico como princípio da responsabilidade em Hans Jonas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v 17, n 3, p. 130-146, set./dez. 2012. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/GABCET>. Acesso em: mar. 2017.

SOUZA, Heluane Aparecida Lemos de. **A “ética ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em Educação Ambiental no Brasil**. Rio Claro, 2012, 201 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:
<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90085>. Acesso em: mar. 2017.

SOUZA, Mariana Cristina da Cunha. Educação ambiental e as Trilhas: contexto para a sensibilização ambiental. **Revista brasileira de educação ambiental**. São Paulo, v.9, n 2, p. 239-253, 2014. Disponível em:
<http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/view/2644/2919>. Acesso em: mar. 2017.

STRIEDER, Roque. Educação ambiental versus natureza humana: do *Homo Rapiens* ao *Homo Sapiens*. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 28, 2012. Disponível em:
<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3114/1785>. Acesso em: mar. 2017.

TAVARES, Claudia Moraes Silveira; BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Estética e Educação Ambiental no paradigma da complexidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**. vol. 4, n. 1, p. 177-193, 2009. Disponível em:
<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6185/4536>
 Acesso em: mar. 2017.

TEIXEIRA, Deoclécio José Martins. **Saúde bucal: prevenção e preservação de dentes molares permanentes no contexto de um processo educativo ambiental**. 176 f, 2013. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em:

<http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/tese%20verso%20final%2023-02-13.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

TEIXEIRA, Dinair Velleda. **A ética no discurso do jornal Zero Hora sobre as mudanças climáticas**. 98 f, 2008. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/fruit/dissertao_Dinair.pdf. Acesso em: mar. 2017.

TOALDO, Adriane Medianeira; MEYNE, Lucas Saccol. A educação ambiental como instrumento para a concretização do desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v 8, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/8393#.WLRBdDvyvIU>. Acesso em: mar. 2017.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v.5, n.9, p.33-50, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/03.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

_____; SOUZA, Daniele Cristina de. Pesquisa em educação ambiental e questões metodológicas: uma discussão coletiva. **Pesquisa em Educação Ambiental**. vol. 9, n. 1, p. 133-143, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/search/search?simpleQuery=Pesquisa+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental%2C+vol.+9%2C+n.+1+%E2%80%93+p%C3%A1gs.+133-143%2C+2014&searchField=query>. Acesso em: mar. 2017.

TREIN, Eunice; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 9 n. 1. P. 120-132. 2014. Disponível em: <http://lieas.fe.ufrj.br/download/artigos/8862-46525-1-PB.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

TRINDADE, Tatiane Barbosa; LANNA, Anna Cristina. Educação ambiental como ferramenta para promover mudanças organizacionais. **Revista Geográfica Brasileira**, v 1, n 1, 2007. Disponível em: <http://revista.ufrj.br/rga/article/view/2969>. Acesso em: mar. 2017.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de. [et al...] Espaços educativos impulsionadores da educação ambiental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v 29, n 77, p. 29-47, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000100003. Acesso em: mar. 2017.

VIEIRA, Virgínia Tavares. **O Discurso da Crise Ambiental nas letras de Rock and Roll: modos de ser sujeito em tempos contemporâneos**. 86 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/dissertao%20impresso%201.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

VILLABONA, Ivonne Ayde Rodríguez. **Vivências na cidade educadora e reflexividade crítica para a transformação da cultura ambiental: aprendizagens com estudantes de Rio Grande**. 195 f, 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em:

<http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/dissertacoes/2009/dissertao.pdf>.

Acesso em: mar. 2017.

VELASCO, Sírio Lopez. Ética e reformulação – fundamentação dos princípios da Educação Ambiental. **Revista de Educação Ambiental Ambiente & Educação**. V 12, n 1, p. 33-65, 2007. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/803/293>. Acesso em: mar. 2017.

WITT, Julia Rovena. **Educação Ambiental em Unidades de Conservação**: a experiência da ação cultural de criação saberes e fazeres da mata atlântica no litoral norte gaúcho. 135 f, 2013. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande. Disponível em:

http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/dissertao_julia_witt_verso_digital.pdf. Acesso em: mar. 2017.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Investigação e Educação Ambiental - uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. **Educação: Teoria e Prática**, Jun. 2007, Vol. 1 N 2. Disponível

em: https://www.researchgate.net/publication/277997948_Investigacao_e_Educacao_Ambiental_uma_abordagem_centrada_nos_processos_de_construcao_cultural_da_natureza. Acesso em: mar. 2017.

ZUBEN, Reginaldo Von. **Educação e ética planetária no contexto da globalização**. Londrina, 2010, 146 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:

<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ZUBEN,%20Reginaldo%20Von.pdf>. Acesso em: mar. 2017.