



**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUAS ABORDAGENS  
POLÍTICAS: ANÁLISE DOS TRABALHOS DOS ENCONTROS DE PESQUISA  
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (I, II, III EPEAS)**

Viviane da Silva Junta - Prefeitura Municipal de Monte Mor - São Paulo  
vivissd@yahoo.com.br

Luiz Carlos Santana - UNESP – Campus Rio Claro  
luizcs@rc.unesp.br

**Resumo**

Este texto relata os resultados da pesquisa sobre os trabalhos apresentados nos I, II e III Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEAs). A pesquisa teve como *corpus* documental, 61 trabalhos, definidos através de uma amostragem aleatória estratificada a partir das edições dos eventos. Seus objetivos foram: a investigação do entendimento dado à dimensão política da educação ambiental; a caracterização das concepções de educação ambiental presentes nesses trabalhos; e a identificação das abordagens políticas dessas concepções de EA. Esta pesquisa se caracteriza como uma análise documental, qualitativa. As análises empreendidas foram concretizadas através das seguintes categorias: concepção emancipatória de educação, concepção transformadora da relação sociedade-natureza, concepção conservadora de educação e concepção conservadora da relação sociedade-natureza. A maior parte dos trabalhos dos EPEAs (64%) foi compreendida no universo das abordagens emancipatória e transformadora. Dentre os trabalhos analisados, 18 relacionam de algum modo a educação ambiental com a dimensão política.

**Palavras-chaves:** educação ambiental transformadora, dimensão política, Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEAs).

**Abstract**

This inquiry analyses the works presented in I, II and III the Environmental Education Research Meetings (EPEA). There have how corpus documentary end 61 works defined through a random sampling become entrenched from the publications of the events. His objectives are: the investigation of the understanding given to the political dimension of the environmental education in the works of the EPEAS; the characterization of the present conceptions of environmental education in these works; and the identification of the political approaches of these conceptions of EE. The analyses here undertaken were made real through the categories: conceptions emacypatory of education, conception transforming of the relation society-nature, conservative conception of education and conservative conception of the relation society-nature. Most of the works of the EPEAs (64%) were understood in the universe of the approaches emancypatory and transforming. Among the analysed works, 18 connect in some way the environmental education with the political dimension.

**Keywords:** transforming environmental education, political dimension, Environmental Education Research Meetings.

## **1.Introdução.**

Ao se abordar a crise ambiental, é pertinente demarcar o pioneirismo das ciências biológicas na percepção da degradação ambiental enquanto questão merecedora de atenção. Layrargues (2003a) reconhece o mérito dessas ciências, mas define como possível consequência desse pioneirismo uma perspectiva biologizante (naturalista) da crise ambiental, que reduz a compreensão sobre a mesma, deslocando sua resolução do seio da sociedade para a natureza.

Uma perspectiva naturalista compreende a espécie humana de forma genérica como vítima e também responsável pela degradação ambiental, estabelecendo uma dicotomia homem/natureza. Tal perspectiva obscurece o fato de que a forma de viver em sociedade provocou a crise ambiental, e que as classes sociais têm responsabilidades e sofrem de modo diferenciado suas consequências (LAYRARGUES, 2003a; FOLADORI, 2000).

Sob esta perspectiva naturalista, não há uma apreensão dos conflitos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes no interior de nossa sociedade e que estão imbricados com a questão ambiental. Não há explicitação do conflito capital/trabalho, das desigualdades sociais e de poder, dentre outras. Sob tal perspectiva, a problemática ambiental é compreendida como algo externo à dinâmica social e política, e a natureza é vista como variável externa a ser manejada e gerida (ZHOURI, LASCHEFSKI, PEREIRA, 2005), excluindo uma perspectiva dialética. A questão ambiental aparece como um problema da natureza que deve ser solucionado a partir do conhecimento ecológico, do desenvolvimento técnico-científico e da mudança comportamental dos indivíduos na sua relação com a natureza.

A perspectiva naturalista estabelece um equívoco que retira a problemática do universo social, dissimulando seu caráter essencialmente político. (BORNHEIM, 1985).

Entender este caráter político é entender que a questão ambiental está alicerçada no solo social, é uma problemática que remete ao coletivo e à forma de se viver em sociedade, o que compreende “soluções” coletivas, exigentes de uma transformação social baseada nos princípios de justiça social e de sustentabilidade social e ambiental. Esta “solução” em sociedade envolve conflitos e rupturas, principalmente em uma sociedade desigual e hierarquizada como a capitalista.

A questão ambiental possui uma difusão que a caracteriza especificamente, posto que esta não se refere a um corpo social determinado, diferenciando-se de questões como a dos movimentos operário, feminista, e outros. Devido à sua dimensão antrópica (antropogênica) e planetária (SOFFIATI, 2002; LAYRARGUES, 2003a), há na questão ambiental uma referência a “toda a humanidade”. Dentro desta caracterização da questão ambiental, ressaltam-se duas “consequências”: a compreensão de que todos estão consensualmente engajados na resolução da problemática, e a incorporação do ideário ambiental por diversos grupos sociais, criando múltiplos ambientanismos, ou seja, diversas aceções sobre o que seria a crise ambiental e quais seriam os caminhos para sua solução ou minimização.

Este “aparente consenso” se dá a partir da premissa de que todos são a favor do estabelecimento de uma relação “saudável” entre homem e natureza, ignorando, entretanto, que diferentes são as perspectivas de como se estabelece esta relação, e que, eminentemente, a crise ambiental envolve conflitos (LIMA, 2005). O desaperceber dos conflitos permite que questão ambiental apareça como questão consensual e numa perspectiva de mudanças somente ambientais e não sociais (LAYRARGUES, 2003b).

Vários autores (LIMA, 2005; LAYRARGUES, 2003a; FOLADORI, 2000; entre outros) analisam as tendências ambientalistas, e as diferentes perspectivas que incidem sobre a temática ambiental. Entre estas tendências podemos elencar: eco-socialismo, eco-capitalismo, eco-anarquismo, ecologia profunda (deep ecology), ecologia superficial, conservacionismo, preservacionismo. Estas tendências ambientalistas se diferenciam a partir de perspectivas biocêntricas(ecocêntricas)/antropocêntricas, materialistas/ espiritualistas, conservadora/transformadora, entre outras distinções (LAYRARGUES, 2003a).

É necessário assinalar que estas distinções não se dão de forma binária, possuindo imbricações. Carvalho (2001a) afirma que, apesar das oposições naturalismo/ conservacionismo e ecologismo/ visão sócio-ambiental nos debates ideológicos, no que se referem às sensibilidades que formam os sujeitos ecológicos estes elementos estão bastante entrelaçados. O “aparente consenso” torna os diferentes discursos e suas imbricações não evidentes, resultando na apresentação do discurso ambientalista como um discurso único.

Estes “ambientalismos” fazem parte do que está sendo chamado de “campo ambiental”, ou seja, o campo social onde diferentes atores e aceções disputam a legitimidade frente ao que configuraria a questão ambiental e as possibilidades de abordá-la (CARVALHO, 2001a; LIMA, 2005).

A educação ambiental é entendida aqui no sentido definido por Brügger (1994): trata-se de uma prática social que surge a partir do reconhecimento de que “a educação tradicional não tem sido ambiental”. Nesse sentido, a autora conclui que o “‘ambiental’ deveria ser parte intrínseca da educação como um todo e não modalidade ou uma de suas dimensões” (BRÜGGER, 1994, p.78).

A educação ambiental entendida, portanto, como processo educativo, é uma prática social eminentemente política. A educação se refere à humanização. A consciência do homem de seu inacabamento compreende a educabilidade, remetendo a educação à formação humana, o que imprime no processo educativo um sentido ético-político. Como “intervenção no mundo”, a educação não pode ser neutra, ao contrário, é exigente de opções e tomadas de posição (FREIRE, 2001), o que a situa na reprodução da realidade social ou na sua transformação. Pode-se concluir que a educação, a partir de determinada concepção de homem, de mundo, do próprio processo educativo, e no caso da educação ambiental, a partir da concepção de crise ambiental, caracteriza a formação de determinado sujeito, a defesa de um projeto de relação sociedade-natureza bem como a própria ação pedagógica.

Percebe-se, então, que a dimensão política da educação refere-se justamente a como essa educação se relaciona com o contexto social na qual está invariavelmente inserida. Na educação ambiental não poderia deixar de ser diferente. A questão ambiental é uma questão política, conforme salientado acima. Esta diz respeito à sociedade e a seus conflitos, cabendo então saber como os educadores ambientais vão se posicionar frente a isso.

O conhecimento e o processo educativo são construções históricas, não-neutras, que podem atender a diferentes fins na sociedade. O caráter político da educação se refere ao fato de que esta deve assumir uma postura diante da forma como a sociedade se organiza econômica, social e culturalmente em sua relação com a natureza.

No sentido aqui trabalhado, a dimensão política da educação não se restringe apenas aos momentos em que a cidadania, a participação, a mobilização ou um ideal transformador são declarados e assumidos. Na completa ausência destes conceitos ou ideais há também uma relação da educação com o universo da política, com a forma que nossa sociedade se organiza: mesmo passando ao largo destas referências, a educação produz sujeitos sociais a partir de opções assumidas, o que ocorre mesmo que este processo não esteja claro para o educador.

A educação como prática social está “exposta” às relações de poder da sociedade, subordinando-se “a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 1998, p.71). Deste modo, a tendência é que haja continuidade nos interesses dominantes quando esta educação não se posiciona de forma crítica perante a realidade e decide se irá conservá-la ou transformá-la.

Há a exigência imprescindível de questionamentos sobre quais concepções de mundo, de homem, e mesmo de educação, carregamos. No campo ambiental, de modo particular na EA, cabe indagar: O que estamos compreendendo por crise ambiental? Quais são seus determinantes e possíveis caminhos de solução? De qual educação estamos falando? Estas, entre outras questões, devem ser feitas e suas respostas buscadas para que se estabeleçam teorias e práticas mais conscientes e conseqüentes.

Constituindo-se como “porta-voz” do movimento ambientalista, a educação ambiental reflete a sua variedade de tendências e o “aparente consenso”. Muitas são as “educações ambientais”. Diversas classificações vêm se formando a partir da década de 1980 (LAYRARGUES, 2003), em torno de determinadas diferenciações. Têm-se classificações a partir do entendimento de meio ambiente, da perspectiva ética, do local onde ela ocorre, entre outras.

Estas diferenciações surgiram de uma dupla necessidade: de um lado, tentar tornar menos monolítico o aparente bloco coeso que a EA representava e, por vezes, ainda representa; de outro, concretizar uma educação ambiental que represente maiores possibilidades de resolução da crise ambiental, uma EA transformadora do atual contexto sócio-ambiental.

A partir da explicitação de que concepções e práticas de educação ambiental estão necessariamente relacionadas à transformação ou à conservação da realidade sócio-ambiental, visto sua inerente dimensão política, e da existência de um “aparente consenso” neste campo, a problemática da pesquisa aqui relatada surge da necessidade de debates a respeito do que diferentes concepções de educação ambiental significam sob a ótica de sua dimensão política.

Esta pesquisa analisa os trabalhos apresentados nos Encontros de Pesquisas em Educação Ambiental (EPEAs). Procuramos identificar as concepções de educação ambiental destes trabalhos e suas abordagens políticas.

A relevância da análise dos trabalhos desse evento se justifica não apenas em razão de seu caráter de evento de pesquisa como também pela representatividade do universo da educação ambiental que o caracteriza, uma vez que os temas, os estados participantes, as instituições de ensino, apresentam uma significativa diversidade. Devido à importância deste evento, bem como ao significado que ele apresenta como

pólo de debates teóricos no universo da educação ambiental, justifica-se a análise aqui empreendida.

As questões da pesquisa aqui relatada são:

- Os trabalhos apresentados nos EPEAs explicitam alguma compreensão de uma dimensão política da educação ambiental?
- Quais concepções de educação ambiental estão presentes nos trabalhos dos EPEAs?
- Qual a abordagem política dessas concepções de educação ambiental?

Esta pesquisa tem, assim, como seus objetivos: a investigação do entendimento dado à dimensão política da educação ambiental nos trabalhos dos EPEAs; a caracterização das concepções de educação ambiental presentes nesses trabalhos; a identificação das abordagens políticas dessas concepções de EA.

### 1.1. Procedimentos metodológicos

A pesquisa aqui relatada se caracteriza como uma análise documental (PIMENTEL, 2001), de abordagem qualitativa, pois a educação ambiental e sua dimensão política são fenômenos complexos e dinâmicos e procedimentos quantificáveis poderiam simplificar as análises empreendidas (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Os trabalhos analisados foram escolhidos através de uma amostragem representativa aleatória, estratificada a partir das edições dos EPEAs, já que compreendemos que toda educação ambiental possui uma dimensão política, e que, portanto, qualquer trabalho poderia contribuir para a análise a ser realizada, desde que trouxesse elementos sobre sua perspectiva de educação ambiental. A opção de aleatoriedade garantiria uma maior representatividade dos trabalhos, sendo possível constar no *corpus* documental inclusive os temas e instituições pouco representados, além dessa estratificação contemplar a representatividade segundo as edições dos eventos. Cabe destacar que esta opção envolveu uma discussão coletiva no Grupo de Pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo”<sup>1</sup> e a consulta a um professor de Estatística<sup>2</sup> com experiência em trabalhos de pesquisa na área da educação.

Assim, decidimos por analisar 30% (trinta por cento) dos trabalhos de cada evento, de forma a garantir, com esse número, certa representatividade dos trabalhos, e constituir uma quantidade possível de ser analisada.

O processo de organização destes materiais de forma a torná-los inteligíveis aos objetivos de nossa pesquisa, ou seja, transformá-los em dados (LUNA, 2003), se deu da seguinte maneira. Foram realizadas leituras exaustivas dos trabalhos, buscando a formação de categorias, ou seja, da “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns” (BARDIN, 2004, p.111). Estas categorias foram formadas tendo como referência as questões de pesquisa.

Conforme apontado por Bardin (2004) tratou-se de um momento que buscava dar ordem e sentido, a partir de certos critérios, ao material aparentemente confuso presente nos trabalhos analisados. Procuramos compreender as presenças ou ausências que faziam sentido às questões da pesquisa. Assim, as leituras buscavam destacar o que

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa do CNPq do qual participam docentes e alunos do núcleo de Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação – IB/UNESP/RC.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Antônio Carlos Simões Pião. (DEMAC - UNESP/ Rio Claro).

era mais apresentado, ou menos, nos trabalhos, referente à compreensão da crise ambiental, seus determinantes e as possíveis “soluções”, perspectivas sobre educação, entre outras idéias, que nos possibilitariam compreender qual a concepção de educação ambiental dos trabalhos sob a ótica da dimensão política, com o intuito de caracterizar as abordagens políticas de educação ambiental destes trabalhos.

Utilizamos como unidade de registro<sup>3</sup> o tema, caracterizado como “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Trata-se de buscar descobrir “núcleos de sentido” que representem algo significativo para o objetivo da pesquisa (BARDIN, 2004, p.99). A utilização do tema como unidade de registro não remete a recortes com critérios de forma, ou seja, não recorta palavras, frases ou parágrafos, mas a recortes semânticos, que podem remeter a um conjunto de palavras, frases, ou parágrafos.

Na pesquisa é utilizado ainda o trabalho integral como unidade de contexto<sup>4</sup>, ou seja, as análises são realizadas a partir da significação que os temas (unidade de registro) adquirem no contexto dos trabalhos, quando estes são considerados integralmente.

Através das leituras realizadas procuramos estabelecer a diferenciação e o reagrupamento dos trabalhos analisados. Em um primeiro momento, construímos quadros com base nas idéias que os trabalhos traziam sobre a relação sociedade-natureza e sobre educação, compreendendo que a educação ambiental envolve estas duas dimensões. Desmembramos, assim, os trabalhos nestes dois quadros, enquanto se tecia observações sobre o trabalho de modo geral, na perspectiva da unidade de contexto.

Ao final da constituição destes quadros, constatamos que ainda não seria possível compreender de forma mais detalhada as concepções de educação ambiental, pois os dados brutos não haviam sido trabalhados suficientemente para proporcionar uma “representação simplificada” dos trabalhos analisados (BARDIN, 2004). Constituímos, então, outros quadros, onde desmembramos os trabalhos a partir das características que estes traziam: exemplos dessas características seriam os de trabalhos que faziam referência à participação política, ou à educação numa perspectiva de emancipação, ou ainda a consideração do sistema capitalista como uma das causas da degradação ambiental. Este momento resultou em uma grande variedade de quadros. Nesse momento, foram criados códigos que representavam cada característica dos trabalhos: por exemplo, o código 04 significava que o trabalho abordava a participação política. A partir deste “inventário”, deste processo de isolamento dos elementos (BARDIN, 2004), foi possível perceber detalhadamente quais eram as características mais presentes nos trabalhos e compreender melhor suas concepções.

O processo seguinte constitui-se da construção de resumos detalhados dos trabalhos, buscando perceber as idéias centrais dos textos e a concepção de cada um em específico, para que efetivamente se trabalhasse com a unidade de contexto. A elaboração de resumos detalhados possibilitou a percepção das idéias que apareciam

---

<sup>3</sup> Unidade de registro é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial [*sic*]” (BARDIN, 2004, p.98).

<sup>4</sup> “A unidade de contexto serve de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas (*sic*) para que se possa compreender a significação exacta (*sic*) da unidade de registro” (BARDIN, 2004, pp.100-101).

como acessórios nos trabalhos analisados, não sendo desenvolvidas centralmente e que, portanto, não representavam as concepções de educação ambiental destes trabalhos.

Assim, na busca por encontrar “núcleos de sentidos’ que [...] pode[riam] significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 2004, p.99), definimos como categorias: concepção emancipatória de educação; concepção transformadora da relação sociedade-natureza; concepção conservadora de educação; e concepção conservadora da relação sociedade-natureza. Tais categorias representam as concepções de educação ambiental dos trabalhos dos EPEAs, considerando-se a dimensão política destas concepções. Estas categorias foram constituídas através dos dados encontrados nos trabalhos e dos referenciais adotados.

Campos (2000), em sua tese de doutorado, baseia-se no materialismo histórico-dialético para analisar os referenciais teóricos dos professores formadores de educadores ambientais nas universidades públicas de São Paulo. A autora considera que debates sobre educação ambiental exigem reflexões acerca da educação e da questão ambiental, relacionando-se, respectivamente, às dimensões pedagógica e epistemológica da EA. Campos afirma ainda que uma questão central da problemática ambiental e da educação ambiental, considerando-se o caráter histórico, é a intervenção do homem na natureza, “pois a intervenção humana no ambiente parece sintetizar elementos para a compreensão da problemática ambiental, mas também sintetiza, por seu caráter intencional, a problemática educacional” (CAMPOS, 2000, p.23). Nessa perspectiva, considera-se a história da humanidade como a história das relações sociais e dos homens com a natureza.

Utilizando-se de duas categorias como ponto de partida das análises, a educação e a relação homem-natureza, Campos (2000) afirma que estas permitem problematizar a educação ambiental em suas dimensões pedagógica e epistemológica, considerando-as “sínteses de múltiplas determinações” a serem “desvendadas” na pesquisa. Em nossa pesquisa, é em torno das idéias de educação e de relação sociedade-natureza apresentadas nos trabalhos dos EPEAs que se desenvolvem as categorias formuladas.

A pertinência das categorias com as questões de pesquisa estabeleceu-se como preocupação constante no processo de nossa investigação. Assim, a partir do corpus documental selecionado e da bibliografia sobre o tema, definimos as seguintes categorias de análise para esta pesquisa: concepção emancipatória de educação; concepção transformadora da relação sociedade-natureza; concepção conservadora de educação; e concepção conservadora da relação sociedade-natureza.

O significado dado a estas concepções se refere às possibilidades que estas apresentam de transformar a ordem social vigente e sua relação com a natureza, ou conservar a “atual estrutura social, com todas as suas características e valores econômicos, políticos, éticos e culturais” (LIMA, 2005, p.128). Trata-se de, ao observar as concepções de educação ambiental e sua dimensão política, questionar se estas concepções se apresentam numa perspectiva de socializar o educando, “integrando-o aos valores culturais instituídos pelos grupos dominantes no poder”, ou de estabelecer perspectivas críticas da realidade histórica, propondo uma “alteração das injustas relações de poder” (LAYRARGUES, 2003a, p.60).

Estas categorias respondem de maneira bastante nítida às questões desta pesquisa. Não se trata de uma perspectiva que considera binariamente as concepções de educação ambiental, pois nenhuma concepção de educação ambiental é puramente transformadora ou conservadora.

## 1.2. Caracterização do *corpus* documental.

Este tópico apresenta uma breve caracterização do material analisado no intuito de proporcionar ao leitor maior conhecimento sobre o corpus analisado nesta pesquisa.

Pode-se observar que há representantes de todas as regiões, sendo que o Sudeste e o Sul possuem representantes de todos os estados. Por região temos a proporcionalidade apresentada na Figura 1.

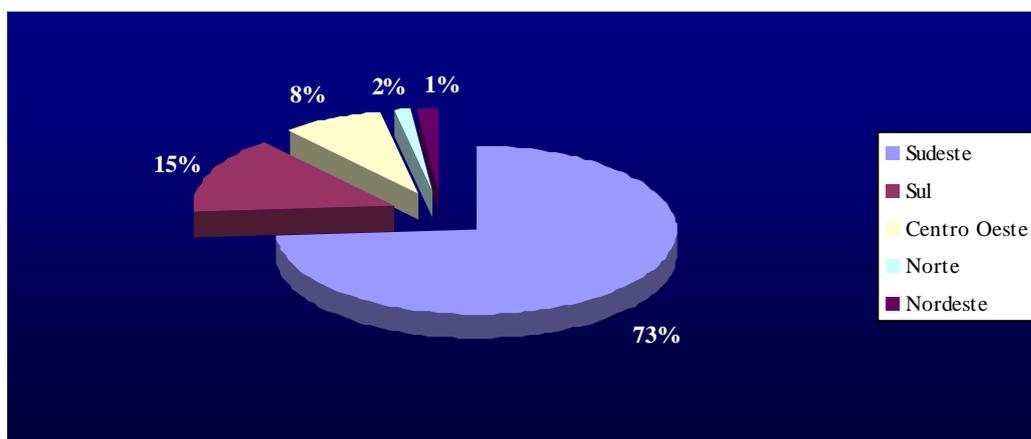
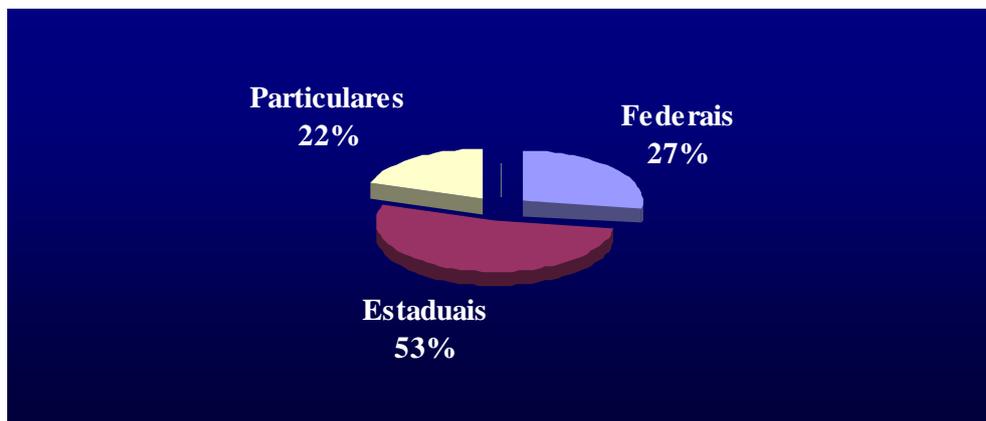


Figura 1. Autorias dos trabalhos por Região.

Ao observarmos somente as Instituições de Ensino Superior, que representam 92% (119 autorias) das instituições em que foram produzidos os trabalhos, conclui-se que há predomínio das universidades estaduais, seguidas pelas federais, e universidades e faculdades particulares. A proporcionalidade se apresenta conforme o gráfico que constitui a figura 2.



Pode-se observar a proporcionalidade dos temas na Figura 3.

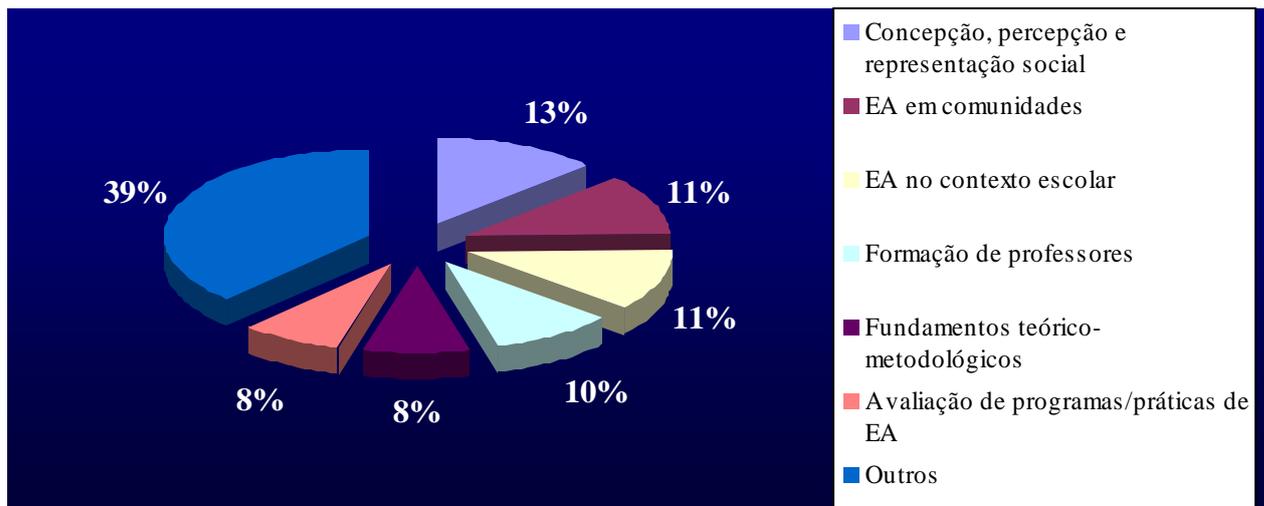


Figura 3. Temas identificados nos trabalhos e sua frequência.

Os temas mais abordados são “Concepção, percepção e representação social” (08), “EA em comunidades/coletivos urbanos, rurais, autóctones” (07), “EA no contexto escolar” (07), “Formação de professores” (06), “Fundamentos teórico-metodológicos da EA” (05) e “Avaliação de programas/práticas de EA” (05). Com base nestes dados, conclui-se que a maior parte dos trabalhos aborda temas referentes ao universo escolar (13), considerando nesse conjunto os trabalhos que debateram a formação de professores, bem como os que discutiram a educação ambiental na escola.

Pode-se observar que há nos trabalhos analisados, grande diversidade, referente às regiões de onde seus autores provêm, às instituições dos autores e aos temas abordados. Entretanto, é igualmente perceptível o predomínio de trabalhos da região sudeste, das Instituições de Ensino Superior e, dentre estas, das universidades públicas, além de maior incidência de trabalhos que remetem ao universo escolar.

## 2. Reflexões sobre as concepções de educação ambiental e sua dimensão política.

Tendo como cerne a dimensão política da educação ambiental, a pesquisa aqui empreendida revelou certas características das abordagens políticas presentes nas concepções de educação ambiental dos trabalhos dos EPEAs, bem como a presença e os significados dados à dimensão política da educação ambiental. Diante da complexidade dos trabalhos analisados e do recorte estabelecido nesta pesquisa, é necessário considerar a impossibilidade de apreensão total da realidade destes trabalhos; ao contrário, trata-se aqui de apresentar certas características apreendidas na análise de suas concepções de educação ambiental. Neste tópico são apresentadas reflexões a partir de uma visão de conjunto das concepções de educação ambiental analisadas.

Pode-se observar que a maior parte dos trabalhos apresenta matizes de uma concepção de educação ambiental considerada transformadora, indicando caminhos para a transformação da realidade sócio-ambiental insustentável. Dos 61 (sessenta e um) trabalhos analisados, 39 (trinta e nove) situam-se mais próximos dessa perspectiva transformadora, em um total de 64% dos trabalhos.

A concepção de educação ambiental transformadora é compreendida nas categorias: concepção emancipatória de educação, de um lado; e, de outro, concepção transformadora da relação sociedade-natureza. As principais características que

emergem dos trabalhos são referentes a processos educativos que promovam a emancipação, entendida como a consciência do indivíduo sobre seu processo de autoconstrução, bem como sobre o processo histórico (TONET, 2005). Para tanto são elencados nos trabalhos processos educativos que, de modo cooperativo, constroem conhecimentos sobre a realidade do educando, conhecimentos estes que são construídos de modo crítico. As relações de poder nos processos de formação humana, que impõem perspectivas culturais dominantes, bem como a ocultação destes processos, são também consideradas como alvos do questionamento dessa educação emancipatória presentes no material analisado.

Percebe-se que o tornar-se consciente sobre si e sobre os processos históricos envolve um desvelamento da realidade e uma aproximação mais aprimorada desta, permitindo a construção de conhecimentos sobre ela, compreendendo-a melhor e, portanto, caracterizando-se como uma intervenção mais consciente e significativa.

Nos trabalhos, a aproximação com a realidade se dá no local de vivência dos educandos, o *locus* que realmente permite uma compreensão concreta do mundo, por envolver o ambiente de vida dos mesmos, além de dar margem à intervenção transformadora, exigida pelas concepções destes trabalhos.

A apreensão de problemas no espaço “macro”, global e tido como abstrato, pode desmobilizar uma possível atuação do educando. Apesar da necessidade do debate local/global, micro/macro, também assinalada pelos trabalhos, a intervenção na realidade para as comunidades, de modo efetivo, se dá no cotidiano (LAYRARGUES, 2003a). Deve-se estabelecer uma relação local-global-local. É necessário destacar que processos que envolvam espaços globais, como movimentos sociais de âmbito nacional ou global (MST, Via Campesina, para citar alguns), redes de educação ambiental, de economia solidária, em prol de justiça ambiental, organizações de cunho internacional, entre outros, representam espaços significativos numa abordagem transformadora.

A emancipação nos trabalhos considera o outro como sujeito de sua ação educativa, e, ao caracterizar o papel do educador no sentido da mediação, compreende uma relação entre sujeitos e não uma relação de submissão entre os pólos sujeito/objeto. Neste sentido, considera os saberes deste educando, “permitindo” a este a autonomia, já que compreende que a comunidade pode se valer de seus conhecimentos para a partir destes reconstruir conhecimentos mais críticos sobre sua realidade.

A educação emancipatória pautada nos trabalhos indica que o sujeito pode participar ativamente da gestão de recursos naturais, ou mesmo da solução coletiva de problemáticas ambientais. Abre caminho, assim, para a possibilidade de um conhecimento concreto e histórico sobre a problemática ambiental, entendimento igualmente exigido nos trabalhos, na medida em que pretende construir conhecimentos sobre a realidade local, caracterizando os sujeitos e os processos ocorridos na degradação ambiental.

Ao observarmos as características destacadas nos trabalhos, torna-se evidente certa gradação nas perspectivas transformadoras. Certos trabalhos destacam uma perspectiva ampla da questão ambiental, relacionando diversos conhecimentos ou dimensões da realidade, mas não abordam, por exemplo, a questão dos conflitos no âmbito da questão ambiental, ou do sistema capitalista como causador da degradação ambiental, características capazes de aprofundar em radicalidade a perspectiva transformadora. Deste modo, é possível perceber que a relação transformação e conservação ambiental não se pauta em binarismo, e que apesar de, no limite, as

concepções e práticas de educação ambiental estarem contribuindo mais para a conservação ou transformação, não há uma concepção de educação ambiental “pura”.

A abordagem dos conflitos e da insustentabilidade capitalista coloca a questão ambiental entre as relações de poder e das diferenças ou divergências entre sujeitos, grupos, classes sociais, desnudando a idéia do homem genérico como “poluidor”. A consideração das relações de poder nos processos educativos e a referência à ideologia contribuem para as perspectivas dos conflitos e relações de poder na questão ambiental.

Aos considerarmos somente a concepção de educação dos trabalhos analisados, observamos a referência a uma educação que proporciona intervenção transformadora da realidade, a mesma transformação exigida quando consideramos somente as concepções sobre as relações sociedade-natureza. As transformações pretendidas compreendem a realidade complexa, e pretendem transformar relações éticas, culturais, políticas, econômicas, apresentando perspectivas consistentes parecem realmente indicar para esta possível transformação de um modelo de sociedade que é insustentável.

A discussão sobre uma educação ambiental transformadora, promotora de sujeitos participantes, ou cidadãos, sujeitos que constroem conhecimentos, ou que trabalham cooperativamente, avançam numa perspectiva transformadora, mas não apresentam a radicalidade que é alcançada quando os conflitos são abordados. O entendimento dos interesses e atores diversos, do uso diferenciado dos recursos naturais, bem como de projetos diferentes da relação sociedade-natureza, explicitam a necessidade de tomada de posição e, nesse sentido, permitem uma caracterização crítica, apurada da realidade. Dessa forma, concretiza-se o entendimento de que se trata de uma relação amigo-inimigo na apropriação de recursos naturais, e não de uma sociedade cooperativamente buscando uma sociedade sustentável.

Desta forma conclui-se que, dentre as perspectivas transformadoras presentes nos trabalhos apresentados nos EPEAs, há perspectivas que são mais ou que são menos transformadoras da realidade sócio-ambiental, o que varia em intensidade na medida em que se limita a compreensão dos conflitos na questão ambiental. A compreensão dos conflitos delimita a compreensão de que a questão ambiental pertence à esfera política, e que a educação ambiental possui dimensão política.

Apesar do predomínio de uma concepção transformadora de educação ambiental, é possível observarmos nos dados analisados a presença de uma concepção conservadora de educação ambiental. Esta é compreendida tanto em uma concepção conservadora de educação quanto em uma concepção conservadora da relação sociedade-natureza. Dos 61 (sessenta e um) trabalhos analisados, 36% foram caracterizados nestas categorias (22 trabalhos).

Igualmente no que diz respeito à perspectiva transformadora, é possível estabelecer relações entre as concepções de educação e de relação sociedade natureza na abordagem conservadora. O que perpassa estas perspectivas é uma concepção a-histórica, que desconsidera efetivamente as relações sociais, buscando adaptar os sujeitos a uma possível harmonização com a natureza, ou através do ensinar comportamentos ambientalmente corretos. Neste sentido, é possível buscar em Campos (2000) subsídios para reflexões destes dados.

Campos (2000), em sua tese, trabalha com as tendências natural, racional e histórica de educação ambiental. Interessa-nos aqui caracterizar a tendência natural e a racional, que compreendem a questão ambiental de modo a-histórico, pressupondo um homem “puro”. A tendência natural apreende o homem como mais uma espécie, que

estabelece relação direta com a natureza, sem mediações; desse ponto de vista, caberia à educação ambiental proporcionar um retorno do homem a uma relação harmônica com a natureza. A tendência racional compreende o homem como o ser “da razão”, propondo a transmissão de conhecimentos a este para uma melhor relação com a natureza. Ambas compreendem uma adaptação do homem à sociedade, já que não possuem por foco o debate das relações sociais; a educação seria, portanto, uma educação do indivíduo, adaptadora e não um processo coletivo.

As concepções conservadoras dos trabalhos analisados apresentam como característica central a compreensão de um homem genérico, responsabilizado pela crise ambiental, sem que se apreendam as relações históricas e sociais que determinam, em sociedades diversas, responsabilidades de diferentes sujeitos em relação à crise.

Desta perspectiva, depreende-se uma compreensão de que é o indivíduo que se relaciona imediatamente com a natureza, sem quaisquer mediações sociais, econômicas, culturais. A idéia de um homem genérico nos trabalhos se efetiva a partir da compreensão do homem como parte da natureza, ou mesmo de uma perspectiva que considera como principal causa da degradação ambiental o antropocentrismo.

A idéia do homem genérico acaba por delimitar processos de parcerias e cooperação entre os indivíduos da “espécie”, ignorando os processos conflitivos e divergentes no âmbito social. Cabe à educação, na perspectiva conservadora abordada pelos trabalhos, conscientizar estes indivíduos, levando conhecimento a eles e promovendo a mudança de seus comportamentos em relação à natureza; ou, de outro lado, evocar uma sensibilização do sujeito para com o natural, para que este “retome” perspectivas de relacionamento mais harmônicas.

Em ambos os casos há uma redução da complexidade da questão ambiental, e um foco no indivíduo em sua relação com a natureza; mesmo que haja o envolvimento de diversos indivíduos, como nos trabalhos que indicam para a propagação da educação ambiental, o sentido que se aponta é o de um conjunto de indivíduos, e não de uma relação coletiva na mudança de atitudes em relação a natureza.

A sensibilização e a mudança de comportamentos trabalham como adaptadores destes indivíduos a uma relação mais “harmônica” com a natureza dentro de um mesmo tipo de sociedade, já que as relações sociais não são o foco de sua ação. Aos moldes de uma educação adestradora, conforme enunciado por Brügger (1994), trata-se de ensinar um comportamento correto em relação à natureza: seja através de determinados sentimentos a serem estabelecidos, seja através de certas atitudes, não há o intuito de promover processos reflexivos e a partir daí construir valores e perspectivas mais transformadoras da realidade.

Os trabalhos considerados conservadores apresentam, em sua maior parte, referências a idéias consideradas transformadoras. Cavalari, Santana e Carvalho (2006) constatam, em análise dos trabalhos do I EPEA, um predomínio nestes da relação com uma tendência pedagógica crítica, afirmam, entretanto, que poucos são os trabalhos que explicitam ou definem esta opção, e que apesar da referência a autores como Paulo Freire e José Carlos Libâneo, há pouca sistematização sobre estes autores.

A utilização de idéias transformadoras por abordagens de educação ambiental conservadoras traz certas reflexões importantes para a superação das “confusões” de referenciais políticos estabelecidas por este quadro. Os trabalhos conservadores demonstram deste modo o intuito transformador que não se consegue cumprir por falta de fundamentação teórica, de reflexões mais críticas sobre a questão? Ou subentendem um conservadorismo dinâmico (LIMA, 2005), que pretende transformar, mas nos

limites deste sistema? Há diferentes perspectivas sobre o que seriam processos de transformação social? Há uma tensão entre as perspectivas transformadoras e conservadoras, uma tensão entre a ruptura social e a integração social, o que leva os autores dos trabalhos a não assumirem perspectivas definidas em nenhum sentido?

Sem a pretensão de respostas definitivas, consideramos, a partir dos dados analisados, que as propostas de transformação de realidade são diversificadas, o que pode ser observado dentre as próprias categorias que abordam uma concepção de educação ambiental transformadora. Deste modo, o que aqui é considerado conservadorismo dinâmico pode perfeitamente ser considerado uma perspectiva transformadora a partir de outros referenciais. Consideramos também que a realidade vem se apresentando de modo inexorável, o que vem inibindo propostas radicalmente transformadoras da realidade (FREIRE, 2001). A educação ambiental é uma prática social recente, o que pode acarretar a falta de fundamentação teórica e reflexiva. Com relação a isto, é necessário ressaltar que a educação está ligada construção história da humanidade, e ainda assim carrega perspectivas bastante conservadoras.

Os questionamentos acima elencados se caracterizam, talvez, como perguntas sem respostas, pois não é possível, ao menos através desta pesquisa (ou diante das dificuldades de alguém assumir uma perspectiva conservadora em contexto de desigualdade e insustentabilidade), delimitar quais foram os intuítos ou causas que levaram os autores dos trabalhos analisados a fazerem referências a perspectivas transformadoras que não são sustentadas no decorrer de seus textos. É válido destacar também que educadores são sujeitos deste momento histórico, que assumem – ou não – perspectivas sustentáveis; simplesmente adotar a questão ambiental, “tornar-se” um educador ambiental, não remete a uma prática transformadora, ou ao menos, “bem intencionada” (BRÜGGER, 1994). Na ausência de reflexões, debates e, principalmente, na ausência de assunção consciente de determinada perspectiva, reproduz-se uma realidade insustentável, e as conseqüências e responsabilidades que resultarão desta perspectiva são “sofridas”. Certamente não cabe somente ao educador se posicionar diante a questão ambiental, e, do mesmo modo, este não “sofrerá” sozinho as conseqüências desta realidade que estamos construindo coletivamente.

O entendimento dos trabalhos no que concerne, em sua maioria, à relação entre educação e política, não compreende uma dimensão política na educação ambiental, não compreende a impossibilidade de neutralidade na educação, e igualmente obscurece o entendimento da esfera política como esfera social permeada de conflitos, de relações conservadoras ou transformadoras. Isso decorre do fato de que os trabalhos relacionam a educação ambiental à dimensão política somente no momento em que há o intuito declarado (e nem sempre sustentado) de uma educação transformadora, revolucionária. Os dados encontrados nestes trabalhos não significam que os autores não compreendem que a educação ambiental não é neutra, mas significa que, ao construírem uma exposição de suas concepções, inferidas a partir da apresentação de seus trabalhos, estes não consideraram essencial, no caso dos trabalhos analisados, que se explicitasse este tipo de entendimento.

Consideramos importante a ressaltar a não neutralidade na educação. É necessário um posicionamento diante da questão ambiental, e a compreensão de que há antagonismos entre certas concepções de educação ambiental, que não se resumem a meras diferenças.

Assumir uma perspectiva transformadora é considerar as relações sociais, econômicas, culturais e éticas como relações históricas e concretas, no sentido de

múltiplas determinações (MARX, 1987). Tal postura “abre” o horizonte das transformações: se a realidade foi construída deste modo, é necessário a partir disso que se construa outra realidade, considerando que suas contradições são o impulso para a perspectiva transformadora, e não os seus limitantes (DEMO, 1988); não nos é possível, afinal, transformarmos qualquer outra realidade que não esta.

### Referências Bibliográficas:

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORNHEIM, G. A. Filosofia e política ecológica. *Ver. Filosóf. Brás*, Rio de Janeiro, vol. 1, n.2, p.17-24, dez./1985.

BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: LetrasContemporâneas, 1994. (Teses.).

CAMPOS, M. M. F. *Educação ambiental e paradigmas de interpretação da realidade: tendências reveladas*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, I.C. M. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAVALARI, R; SANTANA, L. C.; CARVALHO, L. M. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. In: *Pesquisa em Educação Ambiental: abordagens epistemológicas e metodológicas*. vol. 01, nº01, p.141-173, jul.-dez./2006.

DEMO, P. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FOLADORI, G. El pensamiento ambientalista. *Tópicos em Educación Ambiental*. México, 2000. vol. 2, n.5, p.21-38, ago.2000.

LAYRAGUES, P.P. *Educação Ambiental e Mudança Social. Um Panorama da Educação Ambiental no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. Disponível em: <[http://siaiweb03.univali.br/geea22/arquivos/taglieber\\_jerno.pdf](http://siaiweb03.univali.br/geea22/arquivos/taglieber_jerno.pdf)> Acesso em: 05 jul. de 2006.

LAYRAGUES, P. P. A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental. UNICAMP: Campinas, 2003a. (Tese de Doutorado).

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, G. F.C. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios.* 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução.* São Paulo: EDUC, 2002.

MARX, K. *Para a crítica da economia política.* Trad. José Carlos Bruni. 4.ed. São Paulo: Abril Cultura, 1987.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cad. Pesq.* nº114, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 30 maio 2006.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e ecoeducação. In: CASTRO, R. S. et. al. (Orgs.) *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania.* São Paulo: Cortez, 2002.

TONET, I. Educar para cidadania ou para liberdade? *Perspec.* v.23, n.2, p.469-484, 2005

Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>> Acesso em: 10 mar. 2007.

ZHOURI, A. et al. (Orgs.). *A insustentável leveza da política ambiental: desenvolvimento e conflitos socioambientais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.