UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Cartografando o *Campo da Pesquisa em Educação Ambiental*: convergências e controvérsias na construção de um território híbrido

PROFA. DRA. CLARICE SUMI KAWASAKI

RIBEIRÃO PRETO

Maio de 2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

Cartografando o *Campo da Pesquisa em Educação Ambiental*: convergências e controvérsias na construção de um território híbrido

Profa. Dra. CLARICE SUMI KAWASAKI

Texto apresentado ao concurso de livre-docência em Metodologia do Ensino de Biologia e de Ciências Naturais junto ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

RIBEIRÃO PRETO

Maio de 2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Kawasaki, Clarice Sumi

Cartografando o campo da pesquisa em educação ambiental : convergências e controvérsias na construção de um território híbrido, 2019.

139 p., il. Rodrigo Aziani.

Texto de Livre-Docência apresentada à FFCLRP-USP. Área de Concentração: Metodologia do Ensino de Biologia e de Ciências Naturais.

1. Educação Ambiental. 2. Pesquisa. 3. Estado da Arte. 4. Estudo dos Campos.

Ilustração da capa: Rodrigo Aziani

Agradecimentos

Marco Antonio de Almeida que junto comigo deu o “pontapé inicial” e acompanhou “ativamente” todo o processo de organização do meu material para esse concurso de livre-docência.

Daniela Bertolucci que “arregaçou as mangas” e iniciou a organização do meu memorial na parte “mais chata” que é a de juntar e dar uma sequência à documentação.

Sumeire T. de Oliveira, André Villanova, Valnei Andrade e Rodrigo Aziani que cuidaram dos aspectos formais e estéticos do memorial e do texto de livre-docência.

Amigos e colegas do DEDIC: Andrea Lastória, Antonio Vitor, Cris Pedroso, Dani Sudan, Giulia, Lina, Lucia Tinós, Noeli e Sheila, pelo companheirismo e pelo suporte em diversos momentos.

Alunos de graduação, por serem a minha principal fonte inspiradora na Universidade.

Nelio Bizzo e Luiz Marcelo de Carvalho, referências intelectuais de minha trajetória acadêmica.

À minha família – Jorge (*in memoriam*), Tisuko, Fumi, Tamy, Romy e Anita-Flor, de onde vim e sempre chego.

RESUMO

Este estudo buscou “cartografar” o campo da pesquisa em Educação Ambiental (EA), a partir de resultados de pesquisas desenvolvidas no Projeto EArte - Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (2010-2019), tendo como aportes teóricos os paradigmas de “campo” de Bourdieu e de “mundos” de Becker. Apesar de outros estudos do campo da pesquisa nessa área, o diferencial deste trabalho é desenvolver estudos do campo tendo a teoria bourdieuniana como referência. Afinal, a cada estudo dessa natureza é possível identificar um novo conjunto de posições e disposições dos recursos simbólicos que estão distribuídos nesse campo – sua comunidade, seu *habitus* e suas estratégias de alianças e disputas, que dependem em grande medida das inter-relações que estabelecem entre si no momento em que esse campo está sendo estudado, o que muda de configuração a cada novo estudo. O texto parte da trajetória da autora no campo da pesquisa em EA, para chegar às reflexões acerca desse campo ao final do percurso. Ainda no primeiro capítulo, é problematizada a (meta)pesquisa em EA desenvolvida no Projeto EArte, que é descrita e analisada em seus dez anos de existência. No segundo capítulo, desenvolvem-se os aportes teóricos dessa pesquisa relacionados ao estudo dos campos, baseando-se nas teorias dos “campos” em Bourdieu e dos “mundos” em Becker, privilegiando aqueles aspectos que conduzem a ideia dessa teoria como uma referência analítica para esse estudo. No terceiro capítulo, são destacados e analisados aspectos da comunidade de pesquisadores, suas principais alianças em busca de cumplicidade objetiva e algumas das disputas entre grupos majoritários e minoritários dessa comunidade. Finalmente, no quarto capítulo, são destacadas as principais controvérsias em torno da questão central: “O que é uma pesquisa em EA, afinal?”, trazendo para discussão, alguns dos dilemas colocados nesse campo da pesquisa. Considerações finais visando à superação desses dilemas e hipóteses de trabalho a partir desse cenário fecham o presente texto.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PESQUISA – ESTADO DA ARTE – ESTUDO DOS CAMPOS

ABSTRACT

This study aimed at “mapping” the field of Environmental Education (EE) research based on the results of studies developed in the EArte Project - Environmental Education in Brazil: analysis of the academic production (2010 – 2019), with theoretical contribution from the “field” paradigm by Bourdieu and the “worlds” paradigm by Becker. Despite other studies in the research field in this area, the differential in this investigation is the development of studies in the field based on the Bourdieunian theory. After all, in each study of this nature it is possible to identify a new set of positions and dispositions of the symbolic resources that are distributed in this field - their community, their *habitus* and their strategies of alliances and disputes, which depend to a great extent on the interrelationships that they establish among one another at the time when this field is being studied, the configuration of which changes after each new study. The text departs from the author's trajectory in the field of EE research in order to achieve the reflections on this field at the end of the course. In the first chapter, the (meta)research on EE developed in the EArte Project is problematized, then described and analyzed in its ten years of existence. In the second chapter, the theoretical contributions of this research related to the study of the fields, based on the “fields” theory by Bourdieu and the “worlds” theory by Becker, are developed by privileging the aspects that lead to the idea of this theory as an analytical reference for this study. In the third chapter, aspects of the community of researchers, their main alliances in search of objective complicity and some of the disputes between majoritarian and minority groups in that community are highlighted and analyzed. Finally, in the fourth chapter, the main controversies around the central question are highlighted: “What is EE research, anyway?”, bringing to the discussion some of the dilemmas placed in this field of research. Concluding remarks aiming at overcoming these dilemmas and work hypotheses based on such scenario close the present text.

Keywords: ENVIRONMENTAL EDUCATION - RESEARCH - STATE OF THE ART - STUDY ON FIELDS.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. A TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR AMBIENTAL E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	12
2.1 A (Meta) Pesquisa em Educação Ambiental: pesquisar a própria pesquisa?	16
2.2 O Projeto EArte: Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações)	19
3. OS PARADIGMAS DE “CAMPO” e DE “MUNDO” COMO APORTES TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	31
3.1 A “Teoria dos Campos” de Bourdieu	31
3.2 A “Teoria dos Mundos” de Becker	39
4. O CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMUNIDADE, ALIANÇAS E DISPUTAS	43
4.1 As “correntes migratórias” em direção à constituição de uma comunidade de pesquisadores em EA	49
4.2 Alianças em busca de “cumplicidade objetiva” no campo da pesquisa em EA	54
4.2.1 <i>Os espaços institucionais para a constituição de um “novo território” para os pesquisadores em EA</i>	54
4.2.2 <i>As convenções em busca de coesão e identidade para o “novo território”</i>	60
4.3 Disputas em busca de “territorializações” no campo da pesquisa em EA.	65
4.3.1 <i>A Educação Ambiental Crítica como contraponto à Educação Ambiental Ecológica/Conservacionista.</i>	65
4.3.2 <i>Perspectivas críticas, pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernas...</i>	95
5. O QUE É UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AFINAL?	103
5.1 O significado de “pesquisa” no campo da pesquisa em EA.	107
5.2 O significado de “educação ambiental” no campo da pesquisa em EA.	110
5.3 A “função social e o papel político” da pesquisa em EA.	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DAS DISPUTAS, AS COOPERAÇÕES.	121
REFERÊNCIAS	126
LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRAFICOS	139

1. INTRODUÇÃO

Aproprio-me metaforicamente da ideia de “cartografar o campo da pesquisa em Educação Ambiental” para desenvolver o texto que apresento aqui. Não se trata de uma cartografia tradicional ligada ao campo da Geografia, ao mesmo tempo se aproxima dela; tampouco, de uma cartografia social, que incorpora os métodos históricos e perspectivas metodológicas de Foucault e Deleuze (PRADO FILHO; TEI, 2013), e sim de uma cartografia que se inspira nessas perspectivas para mapear “territórios” de campos do conhecimento, suas forças e relações, não como posições fixas, mas em seus movimentos. Quem sabe, uma cartografia como estratégia flexível de análise crítica, segundo Prado Filho e Tei:

É bom lembrar ainda que existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado, indicando que dessa perspectiva método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como estratégia flexível de análise crítica (PRADO FILHO; TEI, 2013, p. 46)

É inevitável que ao pensar sobre o “campo da pesquisa em Educação Ambiental (EA)” não surja um mapa e esse traga uma imagem: a imagem de um território-rede de Santos e Silveira (2001), que se estabelece por diferentes pontos do espaço em áreas não necessariamente contínuas, mas com ligações e fluxos contínuos de conhecimento entre pessoas da comunidade de pesquisadores e de fora dela, que vêm por meio de movimentos migratórios entre esses diferentes espaços. Esses buscam demarcar o seu “novo território” e sua identidade, criando uma dinâmica interna de alianças e lutas, em busca de legitimação dentro dele, mas também, uma dinâmica externa, na qual mantêm trocas constantes e fluxos contínuos com os demais campos. Vejo também uma comunidade que não abandonou seus campos de origem, pois entendem a importância de se manterem ligados a eles, ao mesmo tempo, em que buscam desbravar um novo território. Há ainda um fluxo entre campos e no interior desse território-rede há movimentos de “territorializações” de grupos de pesquisadores que buscam se distinguir e obter reconhecimento e legitimação, muitas vezes, conservando ou subvertendo a ordem estabelecida. Nesse sentido, cartografar esse campo de pesquisa não significa somente cartografar as convergências que conduzem a uma identidade e a distinguem dos demais campos, mas também e, sobretudo, cartografar as controvérsias buscando visualizar uma árvore de questões com os representantes de cada

ponto de vista e seus argumentos, a fim de captar e entender a sua complexidade. É nesse universo complexo e controverso da constituição do campo específico da pesquisa em EA que passo a circular e trazer reflexões.

Mergulhar no universo das pesquisas em EA assumindo ser uma pesquisadora nessa área do conhecimento foi um passo importante para a minha constituição enquanto pesquisadora na área educacional, pois foi o local de síntese de minhas escolhas feitas ao longo de todo o meu percurso acadêmico. Foi nesse lugar que encontrei a Biologia - área de formação inicial, o Ensino de Biologia/Ciências - área de atuação docente na escola básica, a Educação - área de atuação acadêmica no tripé pesquisa-ensino-extensão e a área socioambiental e de Educação Ambiental - áreas de militância política e educacional. E foi no Projeto “A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações” (CNPq, 2010-2016), com discussões iniciadas a partir de 2008, mas estruturada na forma de um Projeto de Pesquisa em 2010, que consegui direcionar e estruturar toda a minha atual produção científica e acadêmica na área da pesquisa em EA. Em suma, foi nesse Projeto que passei a me envolver mais sistematicamente com pesquisadores de várias universidades, a fim de estruturar um estudo do estado da arte da pesquisa em EA no Brasil.

Nesse sentido, além de contar com a produção do Projeto EArte (2010-2019) - os projetos e os relatórios científicos enviados ao CNPq; as dissertações e teses e textos de anais de congressos/periódicos e outras publicações -, tomei como principal material de referência para esse texto, a tese de livre-docência de Carvalho (2015), que além de sistematizar os dados produzidos no Projeto EArte, trouxe questões e reflexões importantes para o “campo da pesquisa em EA”:

O esforço empreendido busca sistematizar não apenas o que já sabemos sobre a pesquisa em EA, mas, sobretudo, os possíveis questionamentos, contrapontos e reflexões suscitados a partir do diálogo com a literatura que enfoca as questões relativas à pesquisa em EA. O interesse, fundamentalmente, é o de pontuar uma série de questões e de interrogações que temos levantado a partir das experiências e discussões sobre a pesquisa em EA no Brasil. Questões, estas, que acatamos como significativas para exploração e aprofundamentos futuros. (CARVALHO, 2015, p. 19-20).

Texto esse que, juntamente com os textos produzidos por mim, orientandos e parceiros de pesquisa, são a principal referência das reflexões que passo a fazer sobre a constituição do “campo da pesquisa em EA”.

Entretanto, o interesse pela área da pesquisa em EA e mais propriamente as preocupações em torno da constituição de um “campo da pesquisa em EA” é de longa data. Não surgiram com o Projeto EArte (2010-2019), mas há algum tempo, mais precisamente em 2001, no I EPEA, no qual apresentei o primeiro trabalho sobre essa temática (KAWASAKI, 2001). Esse trabalho, que já sinalizava um início de discussões em relação à constituição de um “campo da EA” na perspectiva bourdieuniana, buscou nas reflexões sobre a minha trajetória de educadora ambiental, indícios da constituição de um campo na área da EA. Alguns anos depois, tais reflexões conduziram à necessidade de entender a constituição do campo da pesquisa nessa área do conhecimento, o que resultou em outro trabalho (KAWASAKI; MATOS; MOTOKANE, 2006). Tais estudos apontavam para a emergência de um “campo da pesquisa em EA”. Em ambos os trabalhos, apontava-se para a complexidade como uma característica distintiva tanto do “campo da EA” como do “campo da pesquisa em EA”. Daí, a necessidade de estudos mais sistemáticos e aprofundados que buscassem elucidar e decifrar essa complexidade.

Entendo, assim, que esses trabalhos marcaram o início de minha trajetória como pesquisadora na área da EA, o que veio culminar em minha participação junto ao Projeto EArte (2010-2019). Assim, o presente texto inicia-se com o relato crítico dessa fase preliminar até chegar a esse Projeto, o qual se estrutura como uma (meta)pesquisa na área da EA.

Segue-se um capítulo sobre a “Teoria dos Campos” de Bourdieu (1983a, 1983b, 1989, 2004 e Bourdieu; Chartier, 2012) que é um dos principais referenciais teóricos de análise desse estudo. Apesar dessa teoria trazer várias e ricas contribuições para esse estudo, foi necessário me apoiar em outro referencial que auxiliasse a elucidar aspectos outros, que vão para além dos institucionais da pesquisa acadêmica, isto é, que se relacionassem aos contextos sociais aos quais esse campo de pesquisa possui grande conexão. A questão dos atores sociais envolvidos na militância socioambiental e educacional frente às políticas neoliberais se coloca de forma bastante significativa na comunidade de pesquisadores desse campo, trazendo aspectos adicionais ao *habitus* do campo científico/acadêmico da pesquisa em EA. Tal perspectiva levou-me a buscar a contribuição de Becker (2009 e 2015), que de uma crítica internalista à teoria de Bourdieu, propõe um olhar para além do institucional do campo científico e das disputas, por meio de um ponto de vista englobante e interacionista,

constituindo um complemento a alguns pontos da teoria bourdieniana. A partir dessas referências teóricas, empreendemos nesse texto, a relação entre o “campo da EA” com o “campo da pesquisa em EA”, conforme veremos adiante.

A discussão dos resultados das análises feitas sobre o estudo do “campo da pesquisa em EA”, à luz desses referenciais teóricos, trazendo-nos suas principais estratégias de consolidação e legitimação do campo – alianças, convenções, disputas e subversões, constitui o capítulo seguinte.

E, finalmente, no último capítulo, a partir da questão central: “O que é uma pesquisa em EA, afinal?”, são reunidos de maneira sintética, os principais embates em torno desse debate que tem mobilizado a comunidade de pesquisadores em suas práticas de pesquisa.

Movimentos no campo específico da pesquisa em EA em busca de autonomia e movimentos heterônomos são observados ao longo desse percurso, apontando para a existência de um campo emergente enquanto um “território híbrido”, formado por lógicas e convenções oriundas de campos distintos e, ainda com fronteiras pouco definidas.

Assim, entendendo a trajetória de um pesquisador como resultante do encontro do *habitus* com as disposições do campo, proponho-me a realizar esse estudo, procurando fazer um estudo prospectivo, no qual trago reflexões ao final dele, que possam contribuir com algumas hipóteses/premissas a serem investigadas em pesquisas posteriores, o que vem fechar o presente texto.

2. A TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR AMBIENTAL E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Antes de iniciar esse texto, é importante deixar claro que apesar desse trabalho investigar o “campo da pesquisa em EA”, há referências constantes nesse texto, ao “campo da EA”, que apesar de manterem relações diretas entre si, são, na perspectiva bourdieuniana, dois campos distintos. Na realidade, quando falamos do “campo da pesquisa em EA” nos referimos a um subcampo do universo da EA, já que o primeiro deriva de um campo mais amplo que é a EA, um campo relativamente autônomo de atividade e de saber. Como veremos ao longo desse texto, tanto do ponto de vista simbólico quanto institucional, o “campo da pesquisa em EA” busca no “campo da EA” os elementos mais significativos de sua identidade e formação, ao mesmo tempo, que traz suas particularidades e especificidades. Assim, para contribuir com a fluência desse texto, retiramos o termo subcampo, referindo-se simplesmente e diferentemente ao “campo da EA” e ao “campo da pesquisa em EA”.

Feito isso, passemos ao texto que inicia-se na minha própria trajetória enquanto educadora ambiental retomando as percepções iniciais acerca de um percurso que traria pistas sobre os movimentos de estruturação, que se inicia no “campo da EA” e chega no “campo da pesquisa em EA”. Assim, em um movimento cíclico, retomo as minhas reflexões sobre esse percurso, agora não mais como uma iniciante, mas com um acúmulo de experiências na área que permite reler e reinterpretar essa trajetória e retratar novos percursos.

Foi em 2001, no I Encontro de Pesquisa em EA (I EPEA), que é um dos principais eventos científicos na área da pesquisa em EA, que sistematizei esse percurso na forma de um relato reflexivo dessa trajetória ao longo de minhas atuações docente, de pesquisadora na área educacional e de militante nas áreas ambiental e da EA. Essa trajetória foi determinante na decisão de assumir-me enquanto pesquisadora na área da EA, pois até então colocava muitas resistências em ocupar esse novo espaço acadêmico. Sair da estabilidade de uma área a qual vinha atuando - o ensino de Ciências/Biologia, onde as ciências-referências traziam limites mais claros em relação aos seus campos científicos, para

investir em uma área multi, inter ou transdisciplinar que caracteriza a EA, embora fascinante, representavam insegurança e um grande desafio para mim.

Nesse artigo, à luz da Teoria dos Campos de Bourdieu (BOURDIEU, 1983; ORTIZ, 2003), analiso experiências vivenciadas por mim onde mesclam-se experiências escolares, profissionais acadêmicas, políticas e, sobretudo, de militância nas áreas ambiental e da EA, atuando como: professora de Ciências e Biologia na educação básica, docente na formação inicial e continuada de professores de Biologia, coordenadora de EA na Secretaria Municipal do Meio Ambiente, participante e elaboradora de Estudos de Impacto Ambiental e Plano Diretor Ambiental do campus USP-RP, docente em atividades/projetos de extensão universitária, pesquisadora nas áreas de Ensino de Ciências e Biologia e Educação Ambiental e militante junto aos movimentos sociais ambientais do município de Ribeirão Preto (ONG Pau Brasil e Promotoria Pública do Meio Ambiente de RP). Ao final dessa reflexão, concluo que a formação do educador ambiental não se dá unicamente na educação formal/academia, mas, sobretudo, fora dela, nas várias experiências aqui relatadas e que acontecem principalmente, em espaços não formais e na atuação profissional e militante na área em questão. Identifico, ainda, a constituição de um “campo da EA”, onde uma comunidade emergente de educadores ambientais, com diferentes perfis, vem atuando em diferentes contextos socioeducacionais.

Outros trabalhos, que trazem discussões a respeito da emergência desse campo e do educador ambiental foram decisivos para apoiar esses estudos iniciais. Dentre eles, o de Carvalho *et al.* ([200--], p. 1):

A emergência de um conjunto de práticas educativas nomeadas genericamente como Educação Ambiental (EA), e a identidade de um profissional a ela associada, o educador ambiental, são desdobramentos que podem ser entendidos como parte dos movimentos de estruturação de um campo ambiental, tanto internacional quanto brasileiro. A Educação Ambiental, nesse sentido, está profundamente marcada pelos limites e possibilidades deste campo.

E o de Carvalho (2001), que ao situar a EA na confluência do ambiental e do pedagógico, afirma:

A construção de uma prática educativa denominada EA e a identidade profissional de um educador ambiental a ela associada são desdobramentos que podem ser entendidos como parte dos movimentos de legitimação de um campo ambiental, tanto em termos internacionais quanto no caso brasileiro. Neste sentido, a EA corrobora para a formação do campo na medida que se constitui uma categoria entre os novo “especialistas” em meio ambiente. O educador ambiental é um dos

novos profissionais que ganha destaque no campo ambiental pelo seu papel pedagógico e sua missão de formação de novos sujeitos ambientalizados” (CARVALHO, 2001, p. 46).

A partir do olhar de hoje e de toda experiência acumulada na área, vejo que esse primeiro trabalho sobre o “campo da EA”, à luz da teoria bourdieuniana, iniciou passos importantes, ainda que de forma intuitiva, em direção ao “campo da pesquisa em EA”.

Nesse ínterim, vários trabalhos versando sobre a questão da biodiversidade no ensino de Biologia e Ciências e na EA, foram publicados, no período de 2002 a 2005, em co-autoria com orientandos (OLIVEIRA; KAWASAKI, 2002; KAWASAKI; OLIVEIRA, 2003; KAWASAKI; OLIVEIRA, 2004; MOTOKANE; NASCIMENTO; KATO, FILGUEIRA, MATOS, GONÇALVES; MENDONÇA, 2005; KAWASAKI; OLIVEIRA, 2005; PIVELLI; KAWASAKI, 2005; MATOS; MOTOKANE; KAWASAKI, 2005). Embora tais trabalhos não demonstrem relação direta com a questão do “campo da pesquisa em EA”, seus resultados trouxeram contribuições importantes para aprofundar as relações entre o Ensino de Biologia/Ciências e a Educação Ambiental, conforme veremos adiante.

Foi no segundo trabalho relacionado à perspectiva bourdieuniana de campo, apresentado no III EPEA (2005), que passei a dar prosseguimento às reflexões sobre o “campo da EA” e, mais especificamente, o “campo da pesquisa em EA”.

Kawasaki, Matos e Motokane (2006), a partir da caracterização do perfil do pesquisador em EA, por meio da análise de suas características institucionais e de formação na pesquisa, identificaram aspectos e referenciais que vieram contribuir para um estudo sobre a constituição de um “campo da pesquisa em EA”. A constituição de uma comunidade de pesquisadores em torno da temática em questão ocupando espaços institucionais de pesquisa identificada nessa pesquisa era uma das estratégias de aliança em busca de cumplicidade objetiva no interior de um campo novo que emergia.

Os dados necessários para a caracterização desse perfil foram obtidos por meio das fichas de inscrição dos participantes do I e II EPEA e dos currículos Lattes desses participantes. As características priorizadas nesse estudo foram: faixa etária, gênero, formação acadêmica, atuação profissional e acadêmica dos pesquisadores e características das instituições de PG – localização geográfica, tipo de pesquisa (mestrado ou doutorado), tipo de instituição (pública ou privada), áreas do conhecimento dos programas, etc.

O presente estudo concluiu que não há um perfil único de pesquisador em EA e sim perfis variados; e que há algumas tendências no perfil desses pesquisadores, sendo a primeira composta por pesquisadores do público masculino (66%), na faixa etária entre 24-40 anos (público jovem), com formação nas áreas das ciências naturais, ativos no mercado de trabalho e atuando como profissionais da área da educação, principalmente como professores da educação básica e do ensino superior; e a segunda, composta por pesquisadores que atuam em órgãos governamentais e não governamentais, cujas origens institucionais e de formação apontam para uma pluralidade de áreas do conhecimento, contextos educacionais em que atuam (formal e não-formal) e atores sociais. São pesquisadores ligados aos programas de PG do país, sendo esses programas localizados predominantemente em universidades públicas estaduais ou federais, com grande concentração nas regiões SE e S do país. Para além dessas tendências predominantes, foi identificada uma dispersão significativa, principalmente em relação às áreas de conhecimento dos pesquisadores e dos programas de PG, às temáticas/áreas de pesquisa desenvolvidas e aos aportes teórico-metodológicos, que apontam para um campo de pesquisa plural.

A partir desses resultados, foi possível afirmar-se que há um “campo científico/acadêmico da pesquisa em EA” e que esse se encontra no início de sua constituição.

Certamente, com o olhar iniciado em trabalhos anteriores que desenvolveram-se na perspectiva bourdieuniana de campo, toda análise que passasse a fazer sobre as pesquisas em EA estaria “contaminada” por essa perspectiva. E foi assim que mergulhei no universo dessa área de pesquisa, participando intensamente de eventos na área da EA que ofereciam espaços para discutir a pesquisa em EA. Até então, havia poucos (raros) espaços institucionais específicos nessa área da pesquisa, o que significava “desbravar” um “território novo” de pesquisa.

O caminho natural desse percurso conduziria a associar-me a um grupo de pesquisadores com interesses comuns, o que resultou na criação de um projeto de pesquisa interinstitucional – Projeto EArte: Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (2010-2019), cujo detalhamento é apresentado a seguir.

2.1 A (Meta) Pesquisa em Educação Ambiental: pesquisar a própria pesquisa?

Gamboa (2007), ao questionar acerca do significado de pesquisas cujo objeto de investigação são as próprias pesquisas, tornando-se, dessa forma, um novo objeto de investigação daquela própria área, levou-nos a refletir sobre como poderíamos abordar esse novo objeto de investigação – a pesquisa em pesquisas de EA.

A forte expansão das dissertações de mestrado e teses de doutorado em EA e o acúmulo de conhecimentos gerados a partir disso têm instigado muitas iniciativas em pesquisas do tipo estado da arte ou do conhecimento. Com o desenvolvimento dos programas de PG em Educação, surgem as primeiras dissertações no “campo da EA”, defendidas em 1981, e desde então a área da pesquisa em EA tem um crescimento significativo, estimando-se cerca de 3.000 dissertações e teses até 2009 (MEGID NETO, 2009); atualmente, considerando o Banco do Projeto EArte, contamos com 4195 trabalhos (após validação) defendidos entre 1981 e 2016.

É a partir desse cenário que Megid e Carvalho (2018) voltam seus olhares para o conjunto das investigações em uma determinada área, como material não só de referência e, de ponto de partida para o planejamento de novas pesquisas, mas, também, como objeto de investigação daquela própria área.

Em um artigo intitulado “Pesquisas de Estado da Arte: fundamentos, características e percursos metodológicos”, esses autores buscam na literatura elementos que possam situar esses estudos quanto aos significados, potencialidades e limites, bem como, abordar, em linhas gerais, as perspectivas teórico-metodológicas e procedimentos de investigação que têm orientado o desenvolvimento de tais pesquisas. Amplas considerações sobre a relevância e o significado dos estudos denominados “pesquisas de estado da arte” (do inglês *state-of-the-artresearch* ou *state-of-artresearch*) iniciam o texto, destacando-se a natureza descritiva, compreensiva (ou interpretativa) e também avaliativa desses estudos. Para tanto, refere-se a um artigo anterior de Megid Neto (2011) que descreve esses estudos como aqueles que:

[...] buscam, inventariar, sistematizar e avaliar a produção em determinada área do conhecimento, o que implica na identificação de trabalhos produzidos na área; na seleção e classificação dos documentos segundo critérios e categorias estabelecidos em conformidade com os interesses e objetivos do pesquisador; na

descrição e análise das características e tendências do material; e na avaliação dos seus principais resultados, contribuições e lacunas (MEGID NETO, 2011, p. 131).

Referem-se aos autores que buscam caracterizar as diferentes concepções de pesquisas de estado da arte, por meio de diferentes denominações. Por entenderem que essas não acrescentam conteúdo significativo à compreensão do significado das pesquisas de estado da arte, justificam a opção do Projeto EArte pelo uso das variadas denominações - estado da arte, estado do conhecimento, estado atual do conhecimento, pesquisas de revisão bibliográfica, de maneira indistinta.

Afirmam ainda que tais estudos têm sido produzidos a partir do uso de fontes diversas, como aqueles mais acadêmicos - artigos em periódicos científicos, resumos ou trabalhos completos em eventos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, relatórios científicos encaminhados às agências de financiamento ou às instituições acadêmicas, até menos acadêmicos, como fontes documentais, legislações, artigos de divulgação, como jornais e outros. Considerando que a produção da pesquisa educacional e, mais especificamente, da EA encontra-se quase que totalmente concentrada em programas de PG *stricto sensu*, no Projeto EArte, foram os documentos das teses e dissertações em EA que foram escolhidos como fontes de pesquisa.

E pesquisas de estado da arte podem ainda ser entendidas como “metapesquisas” (pesquisa sobre pesquisas), já que não se restringem apenas à descrição do conjunto de pesquisas, mas vão além, buscando as principais tendências e perspectivas. E, nesse sentido, o Projeto EArte ao propor uma pesquisa cuja finalidade é a investigação sobre o próprio campo científico, passa a ser entendida como uma “metapesquisa”, que busca uma “síntese integrativa” da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento em um período definido de tempo.

Nesse contexto, Megid Neto e Carvalho (2018) consideram duas grandes vertentes das pesquisas de estado da arte: a) os estudos panorâmicos nos quais se busca descrever e analisar características e tendências da pesquisa em determinado campo de conhecimento e b) os estudos analítico-compreensivos, nos quais se busca uma avaliação e síntese integrativa da produção naquele campo:

No primeiro caso, os estudos podem envolver um número relativamente grande de pesquisas científicas traduzidas sob a forma de teses e dissertações, artigos, trabalhos em eventos científicos. Tem-se conhecimento de estudos realizados nessa perspectiva panorâmica com algumas centenas ou mesmo milhares de

documentos. No segundo caso, há necessidade de aprofundamento da leitura e interpretação dos trabalhos, do cruzamento multivariado de dados, do confronto desses cruzamentos e resultados obtidos com referenciais teóricos adequados. Também, exige-se uma reflexão profunda por parte do pesquisador, ou grupo de pesquisa, em todas as etapas da investigação, mas, sobretudo, em seu momento final, ocasião da síntese integrativa e da avaliação. Sugerimos, assim, a lida com um número relativamente restrito de trabalhos nas pesquisas de estado arte com perspectiva de síntese integrativa e de avaliação. Nesse caso, o importante é definir um conjunto de trabalhos que permita explorar as questões de pesquisa propostas e ao mesmo tempo analisar os textos com a profundidade esperada para uma pesquisa dessa natureza (MEGID NETO; CARVALHO, 2018, p. 10).

Para Megid Neto (2009), ambas as perspectivas são necessárias para a plena compreensão do desenvolvimento de um campo científico, já que, as análises decorrentes de estudos panorâmicos e de tendências abrem possibilidades para a realização de estudos mais aprofundados na linha de metapesquisas ou de avaliação da produção desse campo. Assim, as duas perspectivas foram incorporadas no Projeto EArte.

Do ponto de vista metodológico, essas pesquisas de estado da arte possibilitam pesquisas documentais descritivo-compreensivas (MEGID NETO, 2011; SOARES, 2006), podendo utilizar uma multiplicidade de instrumentos e de referenciais teórico-metodológicos de pesquisa. Tal multiplicidade foi inteiramente incorporada pelo Projeto EArte, que abrange desde análises mais descritivas do conteúdo a análises discursivas sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

De qualquer modo, mais importante do que a definição conceitual de que tipo de estado da arte se pretende desenvolver, são as possibilidades que os estudos de estado da arte oferecem de sistematização e síntese dos conhecimentos produzidos em uma determinada área.

Caminha-se assim, na direção e justificativa de se construir um programa de pesquisa, no qual o próprio campo de produção de conhecimentos é tomado como um problema de investigação e é nesse ponto que se insere a minha experiência junto ao Projeto EArte e de onde partem as minhas reflexões sobre o “campo da pesquisa em EA” que desenvolvo nesse texto.

2.2 O Projeto EArte “Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações)”

O Projeto *EArte – Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil* é um projeto interinstitucional de pesquisa, criado em 2008, que tem como objetivo central desenvolver pesquisas do tipo estado da arte da produção acadêmica da EA no Brasil, por meio de estudos descritivos e analíticos das teses e dissertações em EA cadastradas no Sistema de Programas de PG do país.

A opção pelos documentos das dissertações e teses como os documentos primários dessa pesquisa, conforme já relatado anteriormente, deve-se ao fato de que a produção acadêmica/científica em EA no Brasil é oriunda de programas de Pós-Graduação, ou relacionada a esses programas, além do fato de que esses constituem-se em relatórios bastante completos de pesquisa.

Envolvendo na 1ª fase, de 2008-2012, pesquisadores de três instituições universitárias paulistas – UNESP/Rio Claro, UNICAMP/FE e USP/RP e nas 2ª e 3ª fases, de 2012-2016 e 2016-2019, pesquisadores das instituições anteriores e mais outras três instituições universitárias brasileiras – UFF/RJ, UFTM/MG e UEL/PR, o presente projeto encontra-se em sua terceira etapa, tendo obtido financiamento nas duas primeiras etapas do CNPQ (MCT/CNPq/Nº 480328/2010-2012 e CNPq/Nº484374/2012-2015) e aguardando resposta à solicitação de financiamento junto à FAPESP para a etapa atual. Na página do Projeto (<http://www.earte.net/>) há um detalhamento do mesmo e um link para o Banco do Projeto EArte, que atualmente (2019) abrange 4195 teses e dissertações, defendidas entre 1981 a 2016.

Vários pesquisadores (FRACALANZA, 2004; FRACALANZA et al, 2005; TOMAZELO, 2005; GRANDINO; TOMAZELO, 2007; REIGOTA, 2007; CARVALHO, L. M., 2009) têm apontado o crescimento vertiginoso da produção da pesquisa em EA no Brasil nos últimos dez anos. Os Relatórios científicos desse Projeto (CNPQ/Nº480328/2010-2012 e CNPq/Nº484374/2012-2015), encontrados na página do Projeto, vêm corroborar com essa perspectiva, trazendo dados concretos desse crescimento.

Diante desse cenário, a seguinte questão veio motivar o presente Projeto:

- ☐ Qual tem sido a real contribuição da pesquisa acadêmica sobre EA para a produção acadêmica e científica na área da educação brasileira e quanto essa produção tem oferecido elementos para subsidiar a elaboração de políticas públicas de EA e de programas de EA?

Decorrente dessa questão central, outras questões foram formuladas:

- Que tendências podemos identificar em termos da produção das pesquisas acadêmicas ao longo dos anos, quantitativa e qualitativamente?
- Qual a participação das diferentes instituições de produção e sua distribuição pelas diversas regiões do país?
- Quais têm sido os principais temas e questões abordados nas pesquisas sobre EA.
- Quais as áreas de conhecimento têm sido privilegiadas por essa produção?
- Que grupos de pesquisa na área podem ser caracterizados como consolidados? Quais os grupos emergentes?
- Que subsídios essas pesquisas fornecem para a ação educacional em diferentes contextos educacionais?
- Que relações entre a EA e as propostas e práticas curriculares são explicitadas pelas pesquisas?
- Quais propostas de formação para educadores ambientais têm sido apresentadas ou tratadas nestas pesquisas?
- Que sentidos sobre EA têm sido construídos pelos pesquisadores e explicitados e/ou veiculados pelas pesquisas?

Conduzindo aos seguintes objetivos e produtos de pesquisa:

- Realizar estudos descritivos da produção acadêmica sobre EA no Brasil, analisando os diferentes aspectos dessa produção, mediante a classificação dos documentos obtidos, conforme descritores básicos, tais como: centros de produção (instituição e unidade acadêmica onde os trabalhos foram realizados); ano da defesa do trabalho; grau de titulação; contexto educacional, modalidades, níveis e área curricular quando voltados para o contexto escolar; foco privilegiado de atenção do autor do documento.

- Desenvolver estudos na linha do “estado da arte” da pesquisa em EA de natureza mais analítica, a partir de diferentes focos e abordagens explorados pelos pesquisadores.
- Constituir acervo da produção acadêmica e científica, dissertações e teses, produzidas no Brasil sobre EA (Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte).
- Editar catálogo analítico da produção acadêmica sobre EA no Brasil.

Se considerarmos a natureza da investigação envolvida, podemos situar o Projeto em três etapas que trazem abordagens distintas:

A 1ª etapa, de caráter inventariante, consistiu basicamente na identificação e recuperação das teses e dissertações, no estabelecimento de descritores apropriados para a classificação desse material, na elaboração de uma Ficha de Classificação, na elaboração do catálogo analítico e na criação de um Banco de Teses e Dissertações em EA – Banco do Projeto EArte. Essa etapa possibilitou traçar cenários panorâmicos sobre a pesquisa em EA, levantando as características e as tendências quanto à evolução temporal da produção dessa pesquisa em nosso país.

A 2ª etapa refere-se aos estudos mais específicos sobre a produção, estabelecendo-se quatro focos de investigação, a partir de temas de interesse dos diferentes pesquisadores envolvidos no projeto: a) A EA e a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; b) Processos de Ambientalização Curricular; c) Concepções de EA e d) Intersecção Entre o Ensino de Ciências Naturais e a EA. Particularmente o subgrupo da USP/RP, sob minha coordenação, optou pelo recorte (d), conforme detalhado no Projeto EArte (2008). Essa abordagem que ocorre concomitantemente à anterior, iniciou-se na 1ª etapa desse Projeto.

A 3ª etapa, cuja proposta foi enviada à FAPESP para solicitação de financiamento, busca dar continuidade ao conjunto de ações que vem sendo desenvolvidas nas etapas anteriores e, ainda, aprofundar três focos investigativos, conforme descrição detalhada no item (A.2) desse texto “O Projeto EArte: Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações)”.

O desenvolvimento das etapas desse Projeto, bem como, as análises preliminares, encontra-se no 1º Relatório Científico do Edital MCT/CNPq 14/2012 – 2010/12, trabalhos concluídos entre 1987 e 2009, e no 2º Relatório Científico do Edital MCT/CNPq 14/2012 –

2012/15, trabalhos concluídos entre 1981 a 2012. Há ainda, um sistema de busca, associado a este Banco do Projeto EArte, que permite a localização dos trabalhos a partir dos interesses dos pesquisadores, educadores e comunidade em geral, que está disponível para a comunidade de pesquisadores e educadores ambientais.

Na 1ª etapa do projeto, de caráter inventariante da pesquisa em EA no BR, a pesquisa possibilitou traçar cenários panorâmicos sobre o tema, além de eleger temas de estudo que permitiram recortes específicos dentro desse panorama da pesquisa em EA. Nesses estudos panorâmicos, foi possível visualizar a amplitude e abrangência dos trabalhos de pesquisa nessa área, pois foi possível conhecer algumas das características gerais desses trabalhos de pesquisa – aspectos institucionais, autorais, educacionais e de pesquisa em EA. Teve início em 2008, na definição do *corpus documental*, que foi um processo bastante complexo que envolveu várias outras atividades – definição de fontes para o levantamento e a busca das teses e dissertações em EA (portais, acervos, banco de dados, etc.); definição de critérios de busca de documentos (palavras-chave/radicais, descritores, etc) e definição de critérios para a identificação e seleção de trabalhos considerados como sendo de pesquisa em EA. Uma vez definido o *corpus documental* da pesquisa, passou-se à análise e classificação dos trabalhos selecionados. A análise dos trabalhos reunidos permitiu construir um panorama inicial e preliminar, em relação aos contextos institucionais, nos quais as pesquisas vêm sendo realizadas, contextos educacionais que têm recebido a atenção dos pesquisadores, áreas curriculares e/ou áreas de conhecimento envolvidas nas pesquisas e principais temas de estudo das pesquisas, indicando algumas tendências da pesquisa em EA no Brasil.

De acordo com Carvalho e outros (2019), o ano de 1980 marca o início da pesquisa em EA no país, quando 17 dissertações de mestrado (de aproximadamente 3.000 trabalhos listados no Banco do Projeto EArte) foram defendidas. A partir daí houve um crescimento vertiginoso de pesquisas em EA, principalmente aquelas relacionadas a programas de PG acadêmicas. Segundo Carvalho et al (2016), considerando os trabalhos produzidos até 2012, há um crescimento expressivo a partir de 2000 e de forma mais acentuada, nos anos de 2011 e 2012, predominando as dissertações de mestrado acadêmico (79,3% da produção), seguida pelas teses de doutorado (11,3%) e dissertações de mestrado profissional (9,4%). Essa tendência é apontada por outros autores (TOMAZELLO, 2005; REIGOTA, 2007;

CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2009; KAWASAKI; CARVALHO, 2009; CARVALHO 2009; KAWASAKI; MATOS; MOTOKANE, 2006; MEGID NETO, 2009; CARVALHO; FARIAS 2011; GONZALEZ GAUDIANO; LORENZETTI, 2013).

Essa produção concentra-se em programas situados nas regiões Sudeste e Sul do país, perfazendo aproximadamente 71% da produção investigada, especialmente dos estados de SP, RS e RJ. Há, ainda, o predomínio de IES de instituições públicas, principalmente as federais com aproximadamente 50% das pesquisas e as instituições estaduais com aproximadamente 20,5% dessa produção; e as instituições privadas que respondem por 26,6%, ultrapassando a porcentagem das IES estaduais. Há uma grande diversidade de campos do conhecimento relacionados aos programas de PG onde esses trabalhos foram desenvolvidos e existe uma grande concentração de estudos em programas relacionados às áreas de Educação, de Ensino e de natureza interdisciplinar. Outros campos do conhecimento são aqueles que são tradicionalmente ligados a abordagens estatísticas, como os campos de Engenharia, Geografia, Ciências Biológicas e Ciências Agrícolas. Quando são agrupados nas grandes áreas do conhecimento, observa-se uma predominância de programas ligados a área das humanidades, seguida das áreas de ciências da saúde, especialmente em saúde pública, ciências naturais e tecnologia. Os programas de PG são os locais, por excelência, onde essas pesquisas são desenvolvidas, sendo que as instituições superiores públicas representam a grande maioria (em torno de 90%) (CARVALHO *et al.*, 2019).

Em relação aos contextos educacionais, prevalecem as pesquisas que foram realizadas em contextos escolares (60%) em relação às realizadas em contextos não escolares (30%), sendo os temas de estudo mais abordados: “Currículos, Programas e Projetos”, “Concepções/Representações/Percepções e processos cognitivos do aprendiz em EA”, “Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem” e “Trabalho e Formação de Professores/Agentes” (CARVALHO *et al.*, 2019).

Como produtos resultantes do processo de sistematização e informatização dos dados coletados foi possível gerar o *Banco de Dados do Projeto – Banco do Projeto EArte*, que envolveu a criação de um sistema de informação, o qual permitirá à comunidade científica ter acesso e manejar os dados resultantes do processo de análise e descrição das dissertações e teses e um *Catálogo de Teses e Dissertações em EA*.

Sínteses dos resultados desses estudos panorâmicos da pesquisa em EA, que desenvolvemos nesse Projeto, encontram-se publicados em “Um Panorama do Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil” (CARVALHO; KAWASAKI, 2018) e em “Environmental Education Research in Brazil: some highlights from theses and dissertations” (CARVALHO *et al.*, 2019).

Na 2ª etapa do projeto, buscando ir além do estudo de caráter inventariante e descritivo da etapa anterior (FERREIRA, 2002; TEIXEIRA, 2008), foram incorporadas perspectivas mais analíticas e reflexivas orientadas por categorias construídas a partir de quadros teóricos referenciais mais amplos, por meio de recortes temáticos – Ambientalização Curricular, Formação de Professores/Educadores e Relações Ensino de Biologia e Ciências e EA. Tais abordagens levaram à produção de vários trabalhos de pesquisadores do Projeto EArte, na forma de teses e dissertações, conforme os quadros abaixo (CARVALHO, 2015):

Quadro 1 – Dissertações e teses em EA concluídas por graduandos e pós-graduandos vinculados aos grupos de pesquisa do Projeto EArte. Extraído de Carvalho (2015), com atualizações.

ALUNO / ORIENTADOR NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO /	IES/	DATA DE CONCLUSÃO
Elaine Dantas / Luiz Marcelo de Carvalho (TCC)	Educação ambiental e práticas pedagógicas em escolas no ensino básico: o que dizem as teses e dissertações produzidas no Estado de São Paulo?	UNESP Rio Claro	2010
Glaucia de Medeiros Dias / Dalva Maria B. Bonotto (TCC)	Educação ambiental e as dimensões local e global apresentadas em teses e dissertações	UNESP Rio Claro	2010
Leandro Costa Cuebas / Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho (IC)	A educação ambiental em programas de pós-graduação em geografia do estado de São Paulo (2000-2010).	UNESP Rio Claro	2012
Thamilin Barão Silva / Dalva Maria B. Bonotto (IC)	A valorização estética na Educação Ambiental: referenciais teóricos e propostas educativas apresentadas em teses e dissertações.	UNESP Rio Claro.	2012
Karina AMBRÓSIO CLARO / Dalva Maria B. Bonotto (IC)	O tema agroecologia em teses e dissertações brasileiras de educação ambiental.	UNESP Rio Claro	2016
Alison Lulu Bittar / Luiz Marcelo de Carvalho (MA)	Pesquisa em educação ambiental: a atividade de campo em teses e dissertações.	UNESP Rio Claro	2010
Maria Luíza Bonazzi Palmieri / Rosa Maria FeiteiroCavalari (MA)	Os projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras: análise de dissertações e teses	UNESP Rio Claro.	2011

Bárbara de Mendonça Heiras / Luiz Carlos Santana (MA)	Cultura e educação ambiental – um estudo a partir das dissertações e teses sobre educação ambiental no Brasil	UNESP Rio Claro.	2012
Heluane Aparecida Lemos de Souza / Rosa Maria FeiteiroCavalari (MA)	A “ética ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em educação ambiental no Brasil.	UNESP Rio Claro.	2012
Rodrigo Girardi Santiago/ Clarice Sumi Kawasaki	Encontros e desencontros entre Ecologia e Educação Ambiental: uma análise da produção científica.	USP FFCLRP	2012
Danielle Aparecida dos Reis / Luciano Fernandes Silva (MA)	Educação ambiental e mudanças climáticas: um olhar sobre dissertações e teses.	UNESP Rio Claro	2013
Maria Fernanda ZanattaZupelari/Rosa Maria F. Cavalari (MA)	O debate modernidade/pós-modernidade e a crise socioambiental: um estudo sobre teses e dissertações em Educação Ambiental.	UNESP Rio Claro	2014
Maria Cristina Bolela Silva / Clarice Sumi Kawasaki (MA)	As pesquisas em Educação Ambiental Crítica.	USP FFCLRP	2015
Vanessa Lima Bonfim / Clarice Sumi Kawasaki (MA)	As “Ecologias” em Pesquisas em Educação Ambiental.	USP FFCLRP	2015
Diogenes Rafael Camargo / Rosa Maria FeiteiroCavalari (MA)	Os conceitos de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável na produção teórica em Educação Ambiental no Brasil: um estudo de teses e dissertações.	UNESP Rio Claro	2016
Marinete Belluzzo Luccas / Dalva Maria B. Bonotto (MA)	Práticas docentes em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras.	UNESP Rio Claro	2016
Éricka M. M. Pedroso / Clarice Sumi Kawasaki (MA)	As pesquisas em Educação Ambiental Crítica: dissertações e teses do Projeto EArte.	USP FFCL - RP	2017
Larissa Nobre Magacho / Rosa Maria FeiteiroCavalari (MA)	Educação Ambiental e Movimentos Sociais em teses e dissertações em Educação Ambiental	UNESP Rio Claro	2017
Thaís Angeli / Luiz Marcelo de Carvalho (MA)	A “Justiça Ambiental” nas pesquisas em Educação Ambiental: análise de teses e dissertações brasileiras.	UNESP Rio Claro	2017
Danilo Seithi Kato / Luiz Marcelo de Carvalho (DOUT)	A pesquisa em Educação Ambiental e a construção de sentidos sobre o conceito de ecossistema: o discurso científico em foco.	UNESP Araraquara	2014
Francielle Amâncio Pereira / Ivan A. do Amaral (DOUT)	A integração curricular na formação de professores para a educação ambiental: tecendo fios e revelando desafios da pesquisa brasileira.	UNICAMP FE	2014
Juliana Rink / Jorge Megid Neto (DOUT)	A ambientalização curricular no ensino superior: tendências da pesquisa acadêmica brasileira em educação ambiental (1981-2010).	UNICAMP FE	2014

Carolina Mandarini Dias / Jorge Megid Neto (DOUT)	Concepções e Práticas de Educação Ambiental nas Pesquisas Acadêmicas desenvolvidas em Áreas Protegidas.	UNICAMP FE	2015
Leiri Valentin/ Luiz Marcelo de Carvalho (DOUT)	A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: sentidos construídos na produção acadêmica de teses e dissertações.	UNESP Rio Claro	2016
Marilac Luzia de Souza Leite Sousa Nogueira / Jorge Megid Neto (DOUT)	Práticas interdisciplinares de Educação Ambiental na Educação Básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas (1981-2012)	UNICAMP FE	2016

Quadro 2 – Dissertações e teses em EA em andamento desenvolvidas por graduandos e pós-graduandos vinculados aos grupos de pesquisa do EArte. Extraído de Carvalho (2015), com atualizações.

ALUNO / ORIENTADOR	TÍTULO	IES	NATUREZA DO TRABALHO
CAMPOS, D.B. / Rosa Maria Feiteiro Cavalari	Projetos de Educação Ambiental em contextos educacionais não escolares: uma análise a partir de teses e dissertações	UNESP Rio Claro	DOUT
CORRÊA, R. E. / Luiz Carlos Santana	A Política Nacional de Educação Ambiental em dissertações e teses de educação ambiental no Brasil.	UNESP Rio Claro	MA
ZANE, A. C. / Luiz Carlos Santana	Educação Ambiental e Políticas Públicas: análise da produção acadêmica (teses e dissertações) nos programas de pós-graduação em direito.	UNESP Rio Claro	MA
FASSIS, F. / Luiz Marcelo de Carvalho	Educação Ambiental e Cidadania: processos de construção de sentidos em relatos de pesquisa.	UNESP Rio Claro	DOUT
SANTOS, R. J. / Luiz Marcelo de Carvalho	Controvérsias e conflitos socioambientais: análise de teses e dissertações em Educação Ambiental desenvolvidas no Brasil.	UNESP Rio Claro	DOUT
SOUZA, H. A. L / Rosa Maria Feiteiro Cavalari	A Teoria Crítica nas teses e dissertações em Educação Ambiental	UNESP Rio Claro	DOUT
TEIXEIRA, C. / Luiz Marcelo de Carvalho	Educação Ambiental e formação de professores: uma análise de teses e dissertações em Educação Ambiental	UNESP Rio Claro	DOUT

O sub-grupo da USP/RP, coordenado por mim, privilegiou o recorte temático “Relações Ensino de Biologia e Ciências e EA”. Nesse recorte, propôs-se a investigar a presença da “Ecologia” nas pesquisas em EA, desde o seu significado original no campo científico da Biologia até sua apropriação por outros campos do conhecimento e pelo senso comum. Nas primeiras incursões investigativas, chamou atenção, a forte oposição das vertentes críticas em EA em relação a essa perspectiva, o que nos levou a investigar ambas as perspectivas da EA nas pesquisas em EA. Foi no percurso dessas investigações, que

situamos historicamente a oposição entre essas perspectivas, sinalizando uma importante disputa no “campo da EA” que trouxe implicações importantes para o “campo da pesquisa em EA”. A discussão em torno dessa disputa passou assim a ser objeto desses estudos, envolvendo alunos de mestrado e de doutorado que produziram os seguintes trabalhos de pesquisa:

Quadro 3 – Dissertações e teses em EA concluídas por pós-graduandos vinculados ao Projeto EArte, no recorte temático “Relações Ensino de Biologia e Ciências e EA”.

Rodrigo Girardi Santiago/ Clarice Sumi Kawasaki (MA)	Encontros e desencontros entre Ecologia e Educação Ambiental: uma análise da produção científica.	USP FFCLRP	2012
Vanessa Lima Bonfim / Clarice Sumi Kawasaki (MA)	As “Ecologias” em Pesquisas em Educação Ambiental.	USP FFCLRP	2015
Maria Cristina Bolela Silva / Clarice Sumi Kawasaki (MA)	As pesquisas em Educação Ambiental Crítica.	USP FFCLRP	2015
Éricka Milena Mesquita de Morais Pedrosa/ Clarice Sumi Kawasaki	A abordagem da práxis educativ em dissertações e teses em educação ambiental crítica	USP FFCLRP	2017
Danilo Seithi Kato / Luiz Marcelo de Carvalho (DOUT)	A pesquisa em Educação Ambiental e a construção de sentidos sobre o conceito de ecossistema: o discurso científico em foco.	UNESP Araraquara	2014

Um estudo sobre os movimentos ecológicos/ambientalistas nas pesquisas em EA permitiu situar a origem dessa oposição perspectiva ecológica/conservacionista *versus* perspectiva crítica da EA na história desses movimentos, envolvendo uma aluna de mestrado que produziu o seguinte trabalho de pesquisa:

Quadro 4 – Dissertação em EA do Projeto EArte, no recorte temático “Relações Ensino de Biologia e Ciências e EA”.

Elaine de Sousa Guideti Junqueira/ Clarice Sumi Kawasaki (MA)	Os movimentos ambientalistas nas pesquisas em Educação Ambiental: análise de teses e dissertações.	USP FFCLRP	2016
--	--	---------------	------

Na 3ª etapa do Projeto EArte (2018-2020) cuja proposta foi submetida à Fapesp para apoio financeiro pretende dar continuidade ao conjunto de ações que vem sendo desenvolvidas nesse Projeto, propondo-se a analisar a produção acadêmica e oferecer subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de outras pesquisas no “campo da EA” e para as práticas pedagógicas em EA, buscando formas mais efetivas de ampliação do

processo de socialização dos conhecimentos oriundos da pesquisa acadêmica sobre a EA no Brasil e relacioná-los com os diversos contextos e ações educacionais nos quais as práticas se desenvolvem.

Nesse sentido, busca dar continuidade ao processo de recuperação dos documentos (de 2017 a 2022) para alimentar o Banco do Projeto EArte com os documentos referenciados (dissertações e teses) e aos estudos descritivos e panorâmicos da produção acadêmica sobre EA no Brasil, analisando os diferentes aspectos dessa produção, mediante a classificação dos documentos obtidos, conforme descritores básicos: contextos de produção, contextos educacionais e temas de estudo.

Considerando o aumento progressivo da produção de teses e dissertações em EA, as seguintes questões motivaram nossos estudos nessa etapa: Qual tem sido a contribuição da pesquisa acadêmica sobre EA para a construção do campo da educação ambiental e do próprio campo educacional no Brasil? Que significados sobre a temática ambiental e sobre EA têm sido construídos pelos pesquisadores e explicitados e/ou veiculados pelas pesquisas? Que sentidos podemos construir sobre a relação entre educação e a temática ambiental, a partir dos diálogos com essa produção acadêmica e científica? O quanto essa produção tem oferecido elementos para subsidiar a elaboração de políticas públicas de EA e de programas de EA?

A partir dessas questões, novos objetivos surgiram:

- 1) Estimular e orientar a realização de pesquisas do tipo estado da arte por pesquisadores e grupos de pesquisa de outras IES e articular interesses anunciados de outras instituições nacionais de participar da equipe do projeto e/ou de ampliar o escopo do Banco EArte.
- 2) Estimular e articular interesses anunciados de outras instituições latino-americanas na implementação de um Banco de Teses e Dissertações em EA, envolvendo os países interessados.
- 3) Desenvolver pesquisas de natureza analítica com o objetivo de orientar as opções dos diferentes pesquisadores e grupos de pesquisas para os seguintes focos de investigação:
 - a) *Produção Institucional: Instituições de Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação, Grupos de Pesquisa e Perfil do Pesquisador em EA*, buscando mapear a constituição do campo de pesquisa em EA no Brasil pela via institucional, sobretudo pelos programas de

pós-graduação e grupos de pesquisa da área; *b) Referenciais Teóricos e Metodológicos – fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos– para as Pesquisas em EA*, investigando os referenciais teóricos e metodológicos que têm norteado a Pesquisa em EA no Brasil, no âmbito da pós-graduação, buscando evidenciar algumas características e percursos de produção desse campo de pesquisa e *c) Produção da Pesquisa considerando contextos educacionais (escolar e não escolar) e temáticas relacionadas com a temática ambiental ou com o processo educativo, investigando as concepções / representações / significados e sentidos relativos à natureza, à temática ambiental, à relação sociedade – natureza, à educação e EA*, bem como, os contextos e aspectos que têm sido explorados em pesquisas que se voltam para os contextos escolar e não escolar e os temas de estudos relacionados com a problemática ambiental e com a educação ambiental.

Em suma, nessa atual etapa do Projeto, sem perder o olhar panorâmico sobre a produção do “campo da pesquisa em EA” (amplitude e abrangência) e o olhar analítico a partir de recortes temáticos, busca-se apurar esse olhar analítico a partir de focos de investigação relacionados a itens que caracterizam e situam as teses e dissertações em EA do ponto de vista institucional, teórico-metodológico e de produção da pesquisa.

É nesse contexto que o presente estudo se insere propondo-se a olhar mais detidamente para pontos que se destacaram nesse cenário, tentando relacioná-los em um todo que nos permita desenvolver um estudo sobre a constituição de um “campo da pesquisa em EA” como um “programa de pesquisa em colaboração”.

Busco assim, sistematizar alguns resultados de pesquisas desenvolvidas ao longo desse Projeto, orientadas por mim e por outros pesquisadores envolvidos no Projeto EArte. Os dados obtidos nesse percurso foram analisados à luz da Teoria dos Campos de Bourdieu, concebida como uma referência analítica, permitindo uma análise do “campo da pesquisa em EA” como um campo científico, principalmente do ponto de vista institucional/acadêmico. Todavia, esse campo científico apresentou movimentos oscilatórios entre a busca de autonomia e movimentos heterônomos, em virtude de sua forte conexão com as práticas educacionais e políticas postas na sociedade. Essa particularidade nos levou a buscar diálogo com outras abordagens, como a importante contribuição de Becker (1999) que a partir de uma crítica à abordagem bourdieuniana, ofereceu-nos um ponto de vista englobante e interacionista.

Algumas controvérsias encontradas no percurso desse estudo, tanto nas estratégias de alianças, nas disputas e, principalmente, em torno da questão central “O que é pesquisa em EA, afinal?”, implicaram na busca de outros referenciais teóricos de análise, principalmente de autores que além de contribuírem para discutir a realidade das nossas especificidades latino-americanas e brasileiras (LAYRARGUES, 2018; BRANDÃO, 2007), trazem discussões mais universais sobre a relação natureza-cultura, a partir de outros referenciais e/ou visões culturais (CARVALHO; 2014; CARVALHO; STEIL, 2014; CASTRO, 1996). Entretanto, esses referenciais não puderam ser aprofundados nesse estudo, ficando como portas de entrada para a continuidade desses estudos.

Entendendo ser a complexidade a principal marca distintiva desse campo, essa questão é tomada como ponto de partida e como ponto de chegada, permeando assim, toda a nossa discussão. Ao buscar decifrar essa complexidade ao longo desse estudo, foi possível fazer emergir pontos, contrapontos, questionamentos e reflexões acerca desse campo de pesquisa e, mais do que isso, problematizar o próprio “campo da pesquisa em EA”, no sentido de buscar novas questões e novas possibilidades de investigação em relação a esse campo.

3. OS PARADIGMAS DE “CAMPO” E DE “MUNDO” COMO APORTES TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesse capítulo, desenvolveremos os dois principais referenciais teórico-metodológicos desse estudo, concebidos aqui como referências analíticas que se complementam. De um lado, a noção de “campo” de Pierre Bourdieu, que busca dar conta da compreensão de microcosmos sociais relativamente autônomos, a partir de suas lógicas internas e das relações objetivas que elas produzem. Desse modo, Bourdieu debruça-se sobre diversos territórios e suas propriedades específicas – campos como o científico, o literário, da moda, etc. Buscamos inspiração em suas reflexões para abordarmos o “campo da pesquisa em EA”. Por outro lado, embora extremamente reveladoras, as reflexões de Bourdieu acabam focando principalmente os mecanismos de disputa, as contendas entre os atores dos campos em busca de legitimidade simbólica, posições e recursos. Nesse sentido, buscamos em Howard Becker elementos complementares à teoria bourdieuiana, focando na teoria dos “mundos” que ele propõe. Assim como os “campos” de Bourdieu, os “mundos” de Becker são microcosmos sociais, mas constituídos não só por disputas, como também por redes colaborativas, padrões de trabalho e convenções compartilhadas que possibilitam as interações entre os atores e a ação coletiva.

3.1 A “Teoria dos Campos” de Bourdieu:

Constructo que começou a ser desenvolvido em meados dos anos 1960, a Teoria dos Campos Sociais de Pierre Bourdieu (1930-2002), busca uma lógica de funcionamento comum a diferentes campos particularizados, a partir de estudos da constituição de objetos tão diversos como os campos escolar, literário, artístico, da moda, dos esportes e outros. Segundo Garcia (1996):

Para Bourdieu (1990b), existem homologias estruturais e funcionais entre os campos sociais e político como um todo, e os campos da produção cultural e simbólica, mesmo considerando que os fenômenos, em cada um desses campos particulares, revistam-se de formas específicas e irreduzíveis umas às outras (GARCIA, 1996, p. 65).

Todavia, para Montagner e Montagner (2011), apesar dos elementos para a confecção dessa teoria terem sido buscados intensamente nos vários estudos empreendidos por Bourdieu sobre cada um desses campos sociais, as relações entre os mesmos não foram suficientemente analisadas a ponto de sistematizar uma teoria geral dos campos.

Para Béra e Lamy (2015), a Teoria dos Campos não tem o caráter acabado e pronto que às vezes lhe querem atribuir, pois na síntese sobre o campo artístico, Bourdieu referia-se a um “trabalho exploratório”. O que se pode afirmar é que a partir da fundação da revista *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, Bourdieu inaugura todo um programa de pesquisas sobre diversos temas, a partir de um estudo empírico de universos diferentes que permitem levar a um nível de generalidade e de formalização, as leis invariantes de estrutura e da história dos diferentes campos.

O presente estudo insere-se na perspectiva da Teoria dos Campos enquanto um programa de pesquisa, no qual se investiga o conjunto de “disposições” de um campo e como essas disposições se relacionam no interior e fora dele. Tais disposições se apresentam de formas variadas no interior desse campo e para investigá-las é importante conhecer alguns conceitos da teoria de Bourdieu aqui desenvolvidos de maneira esquemática. Conforme nos alerta Socha (c2019), esses devem ser compreendidos em sua interdependência, ou seja, na relação de um com o outro.

Segundo Garcia (1996), para falar da noção de campo, é importante trazer a noção de capital simbólico, expresso em formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer de lutas no interior do campo, pois é a busca de suas diversas formas e efeitos que move os campos. Para Socha (c2019), essa noção de capital simbólico vem de uma ampliação da concepção marxista do termo capital a qual Bourdieu refere-se não apenas ao acúmulo de bens e riquezas econômicas, mas todo recurso ou poder que se manifesta em uma atividade social. Assim, cada campo tem um interesse comum a todos os agentes e esse interesse está ligado à própria existência do campo (sobrevivência), às diversas formas de capital, isto é, aos recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais.

A acessibilidade a esse capital simbólico ocorre somente aos consumidores dotados de disposição e da competência que são condições necessárias de sua apreciação, ou seja, aqueles agentes portadores de um *habitus*. Assim, o conceito de *habitus* surge

anteriormente ao conceito de campo, envolvendo uma hermenêutica bastante complexa em sua explicação:

Bourdieu sustenta que os agentes e instituições dominantes tendem a inculcar a cultura dominante, de modo a reproduzir o *habitus*, as desigualdades sociais nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar (Dubet, 1998:46). Para ele, a família, a escola, o meio não só reproduzem as desigualdades sociais, como legitimam inconscientemente esta reprodução. São aparelhos de dominação. A desigualdade não residindo no acesso ao campo, mas no âmago do próprio sistema. A vida social é governada pelos interesses específicos do campo. É regida pela *doxa* sobre o que vale, tanto no sentido do que tem valor, isto é, o que constitui o capital específico do campo, como no sentido do que é válido, o que vale nos termos da regra do jogo no campo. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38).

Para Socha (c2019), *habitus* pode ser concebido como um sistema aberto de disposições, ações e percepções duráveis, socialmente constituídas, que, incorporadas por um agente ou um conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas ações e representações. O *habitus* são estruturas “estruturadas e estruturantes” que ultrapassam o indivíduo e o nível da consciência, fazendo a mediação entre estruturas sociais e práticas individuais, para superar a antinomia entre objetivismo (no caso, preponderância das estruturas sociais sobre as ações do sujeito) e subjetivismo (primazia da ação do sujeito em relação às determinações sociais) nas ciências humanas. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos, sendo constituído ao longo da vida do indivíduo como uma estrutura sempre atualizada perante as novas situações e às ações práticas dos indivíduos. O *habitus* é constituído por um conjunto de esquemas geradores de ação adaptados a um determinado campo ou situação. É nesse sentido que esse conceito se relaciona com o conceito de campo (GARCIA, 1996).

Assim, o conceito de campo surge a partir de uma necessidade de situar os agentes portadores de um *habitus* em uma situação ou campo. Para Montagner e Montagner (2011), o conceito de campo ganhou uma independência significativa em relação ao de *habitus*, sendo inclusive utilizado de forma heterônoma:

O conceito de campo surge na obra de Bourdieu em um período mais tardio, e de certa forma eclipsou seu primeiro conceito fundamental, o de *habitus*. O fato se deve, para o bem ou para o mal, que o conceito proporciona ganhos heurísticos evidentes no trabalho de pesquisa, sem remeter ao corpus teórico de Bourdieu. Vale dizer, pode e passou a ser utilizado de forma heterônoma, sem a concorrência do par teórico representado pelo *habitus*. Sua utilização permite, como se fora uma profecia auto-realizável, ao mesmo tempo uma análise de um determinado espaço social específico e, nos casos nos quais ainda não existia um determinado campo, a sua própria inauguração fundadora (considerando que os intelectuais são os operadores da criação simbólica). Passou a ser corriqueiro pessoas investirem na

análise de setores sociais, nomeando-os como campo e, em seguida, tornarem-se especialistas nesse campo, como no exemplo da “terceira idade” na França, apontado por Lenoir (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p. 258).

Entretanto, em todo campo a distribuição desse capital simbólico é desigual, o que implica que os campos vivam em permanente conflito, com os indivíduos e grupos dominantes procurando defender seus privilégios em face do inconformismo dos demais indivíduos e grupos (THIRY-CHERQUES, 2006). Assim, todo campo se estrutura a partir de estratégias que buscam a conservação das formas de capital e investem em sua reprodução e sucessão, com vistas à manutenção das heranças e ao ingresso nas camadas dominantes, ao mesmo tempo, que buscam subverter essa ordem predominante. Tais estratégias mudam no tempo e se tornam obsoletas desde que os valores internos ao campo mudem e as apostas sofram revoluções periódicas. É nesse contexto que se estabelece uma luta concorrencial interna ao campo, por meio de estratégias de conservação e/ou de subversão dessa cultura dominante:

Há assim, aquelas pessoas que ocupam as posições dominantes no interior do campo e que desenvolvem estratégias de luta que é tanto explícita, material e política, como travada no plano simbólico. Assim estabelecem estratégias de conservação que são levadas a efeito pelas ortodoxias. Há ainda aquelas pessoas que ocupam as posições dominadas no campo ou que são dele excluídos e que entram em disputa com os dominantes, desenvolvendo estratégias de subversão que são implementadas pelas heterodoxias. Essas disputas visam, em última análise, defender ou conquistar uma determinada posição dominante nas hierarquias constitutivas do campo; essa posição dominante se expressa no poder de definir critérios e o monopólio do exercício legítimo de uma determinada atividade cultural ou científica (GARCIA, 1996. p. 66).

Em suma, para que um campo funcione, é necessário que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis desse jogo (GARCIA, 1996). Em torno desse capital simbólico se estabelecem hierarquias, pela maior ou menor detenção, pelos agentes, dessas formas específicas de capital. Nesse sentido, pessoas dotadas de um *habitus* específico em uma determinada situação ou campo possuem acesso maior ao capital simbólico desse contexto, tendo maiores oportunidades de obter privilégios e dominarem o campo.

Todo campo busca uma autonomia procurando se distinguir de outros campos, afirmando uma identidade ou singularidade, agindo numa intenção (mais ou menos consciente) de demarcação. Para isso, estabelece estratégias de alianças em torno de um interesse comum, que supera os antagonismos e fazem todos cúmplices no que se refere a

tudo aquilo que está ligado a própria existência do campo, o que os une principalmente em relação a fatores que atuam contra a autonomia do campo. Ocorre, portanto, um acordo entre os antagonistas a respeito do que merece ser disputado em torno de uma cumplicidade objetiva entre os pares.

Todavia, todo campo mantém e sofre pressões externas inter-relacionando-se com outros campos, como o campo escolar e o campo social que são distintos, mas não independentes (THIRY-CHERQUES, 2006). O capital simbólico de um campo pode sofrer grandes alterações a partir das influências de outras ordens sociais, como do poder político, o poder econômico e até mesmo o poder religioso.

Tal situação leva Bourdieu a afirmar que todo campo possui uma autonomia relativa que varia de acordo com o maior ou menor peso dado às forças internas ao campo como definidoras do que é legítimo ou ilegítimo. Para Bourdieu, o campo pode ser entendido como autônomo quando tem suas fronteiras bem delimitadas e, por isso, menos permeáveis às racionalidades que são construídas em outras esferas, em outros campos sociais. Quando tais limites não são bem demarcados e o campo fica suscetível a influências de outras ordens, entende-se ser esta uma característica heterônoma. Assim, quanto menos autônomo, mais um campo está sujeito às inferências externas e aos poderes temporais, como afirma Thiry-Cherques (2006):

A autonomia do campo, dada pelo volume e pela estrutura do capital dominante, faz com que estas inter-relações, influências e contaminações sejam interpretadas, sofram uma espécie de refração ao ingressarem em cada campo específico. O que se passa no campo não é o reflexo das pressões externas, mas uma expressão simbólica, uma tradução, refratada pela sua própria lógica interna. A história própria do campo, tudo que compõe o *habitus*, as estruturas subjacentes, enfim, funcionam como um prisma para os acontecimentos exteriores (Bourdieu, 1984:219). Os resultados das lutas externas — econômicas, políticas etc. — pesam na relação de forças internas. Mas as influências externas são sempre mediadas pela estrutura particular do campo, que se interpõe entre a posição social do agente e a sua conduta (*prise de position*). É nesse sentido que o campo é “relativamente autônomo”, isto é, que ele estabelece as suas próprias regras, embora sofra influências e até mesmo seja condicionado por outros campos, como o econômico influencia o político, por exemplo. Isto quer dizer que o fato de na nossa sociedade o capital econômico ser dominante não significa que ele o seja em outras sociedades, nem em todos os campos, nem que, no futuro, esta situação não possa se alterar (BOURDIEU, 1987, p. 125-126¹ *apud* THIRY-CHERQUES, 2006).

A presença de uma comunidade científica dotada de *habitus* e pronta para disputar o jogo é um claro indício da existência de um campo científico. Essa comunidade científica em

¹ BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

Bourdieu está longe de ser homogênea e portadora de um ethos único, mas se encontra clivada por habitus em conflitos, internos e externos, muitas vezes, respondendo a demandas que vêm de fora do campo. É nessa perspectiva que a ciência, para BOURDIEU (1983a), constitui-se também em um campo social:

O universo "puro" da mais "pura" ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas. [...]. O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU (1983a, p.1).

Campo social esse que condiciona, altera, influencia, eliminados e recriados continuamente e historicamente:

O campo científico sofre fortes restrições das lógicas de dominação racionais iminentes das instituições de financiamento das pesquisas, da institucionalização dos cientistas em grupos nos quais o trabalho se hierarquiza e coletiviza, dos interesses econômicos das grandes corporações que investem e se beneficiam dos resultados da tecnociência e de inúmeras outras fontes que obedecem a lógicas instrumentais. Por outro lado, as explicações científicas sofrem uma acirrada concorrência, especialmente nas ciências humanas, de tradicionais formas de narração do real, da prática do *métier* intelectual realizada por grupos consuetudinários, antigos, com regras e *ethos* diferenciados, concorrentes em potencial na legitimação da "verdade" científica. Como enfatiza assim a permanência do habitus, parece mesmo improvável para o sujeito escapar das malhas do social, do peso das estruturas societárias, construções humanas naturalizadas. (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p. 268)

É nesse ponto que Bourdieu sofre uma série de críticas, que apontam uma contradição em sua teoria, ao apontar como lógica geral dos campos a estratégia conservadora e reprodutiva, ao mesmo tempo em que destaca a forte capacidade de subversão dessa ordem estabelecida, em resposta aos condicionantes sociais. A crítica se volta principalmente à exacerbação de uma leitura economicista dessa questão, sendo por isso, acusado de reducionista. Para Montagner e Montagner (2011):

Se os campos sociais são capazes de conter sua própria negação e engendrar agentes que o contestem e subvertam, intelectuais orgânicos contra-hegemônicos, a lógica geral dos campos não seria exclusivamente reprodutiva e teríamos assim a possibilidade da ação das vanguardas e de novas ordens de legitimação propostas por agentes, não herdeiros da lógica da conservação social. As trajetórias individuais e coletivas são afetadas por eventos e sucessos de incontáveis maneiras, e nem toda incrustação das características sociais e de grupo nas personas individuais, via *habitus*, ocorre de modo conservador e de manutenção da

ordem social, ainda que estatisticamente essa seja uma tendência majoritária e, por vezes, a incorporação de motivos de negação e alteração do *habitus* grupal ou de classe esteja no limite da quase impossibilidade. De todo modo, o pessimismo não significa um determinismo. Caberia então um programa de pesquisa atento aos “dispositivos” de mudança e de contra-adestramento, que pudessem tornar os corpos indóceis e, os *habitus*, capazes de hysteresis (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011, p. 269).

Várias críticas, destacadas por Béra e Lamy (2015), são feitas alimentando os debates em torno da teoria bourdieuniana. Dentre elas, refere-se à Lahire que faz uma crítica interna permanecendo dentro do paradigma de Bourdieu, já que conserva os seus instrumentos teóricos principais, mas os afina, retoma, remenda, conserta. Sua crítica volta-se para os pontos mais frágeis dessa teoria relacionados aos conceitos centrais - *habitus*, campo, capital simbólico, etc. Em relação à noção de *habitus*, afirma ser uma teoria simplista demais, pois pretende ser unificadora, quando esse tem um caráter plural em razão das socializações diversificadas. Amparado na tradição dos interacionistas de Chicago - Mead, Blumer, Goffman, questiona o caráter de estabilidade e determinismo do *habitus*, pois para esse autor, o mais importante é focar nas interações do que nas determinações, mais no presente e no futuro (as intenções) do que no passado, enfatizando a liberdade criadora dos atores, a “ordem negociada” do social, a inventividade e as mudanças. Critica ainda Bourdieu, por esse fazer parecer que se deixou guiar pelos dados empíricos e por tentar tudo para integrar alguns dados em seu quadro teórico preexistente.

Ainda em Béra e Lamy (2015), há críticas ferrenhas à teoria de Bourdieu no que diz respeito ao “sociologismo” que não hesita em “reduzir” a posição dos indivíduos no espaço social a coordenadas econômicas (capital econômico) ou culturais (capital escolar) e a deduzir daí, de modo probabilista, suas práticas e seus gostos, como em: Boudon na qual critica-se o determinismo e o reducionismo dos bens culturais às condições sociais dos consumidores ou dos produtores, propondo o abandono da referência às classes sociais como variável explicativa das práticas culturais; em Grignon e Passeron, na qual a luta de classes não é o princípio explicativo de toda dominação e em Becker, na qual a crítica ao determinismo é reencontrada em todos os níveis conforme discutiremos adiante. Para esse autor, a ação não é previsível, as consequências possíveis são sempre numerosas e variadas, e não deixam se capturar facilmente numa fórmula (a do *habitus*), isto é, a natureza das relações não é dada a priori, pois sempre se pode fazer de outra maneira, em outro lugar.

Essas oposições não poderiam ser mais claras. O paradigma bourdieusiano, inteiramente probabilista, enfatiza as forças dominantes, que são objetivadas por constantes, médias, desvios relativos, regularidades estatísticas, e deixa de lado tudo o que é minoritário, indeterminado, instável, efêmero, variável – em suma, todos esses locais que os outros, ao contrário, espiam com interesse e que, segundo eles, exatamente caracterizam o domínio das artes e da cultura (PESSIN; BECKER, 2005 *apud* BÉRA; LAMY, 2015, p. 256)

O que Hjarvard (2014) resumidamente busca ao afirmar que:

Campos, na acepção de Bourdieu, “isto é, como áreas sociais caracterizadas por certa autonomia e estrutura interna, conforme a qual ocupam os agentes posições específicas uns perante os outros. [...] nenhum campo, contudo, é inteiramente autônomo; todos são influenciados, em maior ou menor grau, por outros campos. [...] Nesse sentido Bourdieu estabelece uma distinção entre polo autônomo e polo heterônomo. O primeiro constitui o terreno da lógica imanente ao campo, onde os atores procedem conforme os valores próprios do campo, a exemplo de quando uma obra de arte é julgada com base no critério de qualidade do gênero. O polo heterônomo, por sua vez, é o terreno da influência de outros campos, como os do mercado, da política ou dos meios de comunicação.” (HJARVARD, 2014, p. 71)

Divergências à parte, o que conta para o presente estudo é que essa teoria repousa sobre bases epistemológicas gerais que explicitam as posições e as disposições de um campo, que travam interações de naturezas múltiplas, cabendo a um programa de estudos “capturar” e analisar. Nesse contexto, o conceito de campo passa a ser um instrumento heurístico, capaz de iluminar a análise das “posições” dos agentes envolvidos em uma determinada arena social, suas “disposições” e a partir daí suas “tomadas de posição” dentro do campo. Destarte, o estudo dos campos se complexifica e torna-se uma teoria geral da ação dos indivíduos, com conotações de funcionamento global dentro da sociedade.

Nesse sentido, o estudo do campo aqui é concebido como um instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado campo, ou seja, mais do que uma teoria esse estudo é utilizado aqui como uma referência analítica, na qual se busca o conjunto de posições e disposições e recursos simbólicos que estão distribuídos e inter-relacionados em um campo.

3.2 A “Teoria dos Mundos” de Becker

Já, a contribuição de Becker (2009), em sua obra “Falando da Sociedade”, parte de uma crítica à ideia de que somente os sociólogos ou cientistas sociais deteriam o monopólio da representação social e de que haveria uma forma de expressão mais apropriada que outras para falar da sociedade. E demonstra como áreas não convencionais de representação desempenham no papel de “falar” da sociedade. Nesse sentido, coloca-se como um crítico ferrenho ao que chamou de “sociologismo” na teoria bourdieuniana, desenvolvendo a busca por uma esfera mais ampla de possibilidades e formas de representar a sociedade.

Para esse autor, cientistas sociais e cidadãos comuns usam não somente mapas, mas também, uma variedade grande de outras representações da realidade social, dando uma descrição parcial, mas adequada para algum objetivo:

Para simplificar, uma “representação” da sociedade é algo que alguém nos conta sobre algum aspecto da vida social. Esta definição abarca um grande território. Num extremo situam-se as representações comuns que fazemos uns para os outros como leigos, no curso da vida diária. Tome por exemplo a elaboração de mapas. Em muitas situações e para muitos objetivos, essa é uma atividade altamente profissionalizada, baseada em séculos de experiência prática combinada, raciocínio matemático e erudição científica. Em muitas outras situações, porém, é uma atividade comum que todos exercemos de vez em quando. (BECKER, 2009, p. 18)

Estas representações da realidade social emergem de diferentes contextos organizacionais, que limitam o que pode ser feito e definem os objetivos a que a obra deverá atender. Para Becker, todos os modos de representação social são “perfeitos” para alguma finalidade:

Apesar de diferenças superficiais entre gêneros e meios, os mesmos problemas fundamentais ocorrem em todos eles. A influência de orçamentos, o papel da profissionalização, que conhecimentos os públicos devem ter para que uma representação seja eficaz, o que é eticamente permitido ao se fazer uma representação — tudo isso é comum a todas as formas de construção de representação. O modo como esses problemas são enfrentados varia de acordo com os recursos organizacionais e objetivos. (BECKER, 2009, p. 29)

E toda representação da realidade social é parcial:

Uma representação eficiente nos diz tudo que precisamos saber para nossos objetivos, sem perder tempo com aquilo de que não precisamos. Como todos esperam que esses artefatos sejam assim adequados, produtores e usuários de representações devem realizar várias operações sobre a realidade que experimentam para obter a compreensão final que querem comunicar. A

organização social afeta a feitura e o uso da representação ao afetar o modo como os produtores levam a cabo essas operações. (BECKER, 2009, p. 31)

As representações da sociedade vindas de diferentes pessoas, meios, campos, revelam dimensões analíticas e possibilidades diferentes, já que representações só existem plenamente quando alguém as usa, lê, vê e ouve, completando a comunicação ao interpretar os resultados e construir para si mesmo uma realidade a partir do que o produtor lhe apresentou. E qualquer representação da realidade social é menos do que experimentaríamos e teríamos à nossa disposição para interpretar se estivéssemos no contexto real que ela representa. Assim, um relato sobre a sociedade é um dispositivo que consiste em declarações de fato, baseadas em evidências aceitáveis para algum público, e interpretações desses fatos, igualmente aceitáveis para algum público.

Quando se atribui apenas aos cientistas sociais o monopólio da representação social, adota-se, um ponto de vista “legitimista” ao superestimar os efeitos do capital cultural no jogo social e recusar qualquer autonomia às culturas “dominadas”. Dá preeminência aos grupos dominantes (cultural ou economicamente) e negligencia as competências culturais dos outros grupos.

O grupo de sociólogos ingleses reunidos sob a bandeira dos Estudos Culturais, tendo Hoggart como principal representante, ressalta, ao contrário, as riquezas e as sutilezas da cultura popular, assim como a capacidade dos atores de resistir à dominação cultural (a cultura de massa).

É nesse contexto que, baseado em autores da Escola de Chicago (Anselm Strauss), se apresenta o paradigma dos “mundos” de Becker que propõe um ponto de vista englobante, onde um “mundo social” caracteriza-se por vários elementos, isto é, por uma infinidade de “mundos”. Assim sua inspiração é interacionista.

O paradigma dos mundos, enquanto uma abordagem interacionista, traz uma dupla dimensão: a *simbólica*, na qual os atores trabalham na produção de sentido, e a *prática*, na qual se constroem redes para tornar eficaz sua ação coletiva. Estas duas estão imbricadas: da mesma maneira que a rede é produtora de sentido para os que se associam a ela, o sentido engendra alianças.

Em Béra e Lamy (2015), há referências à Simmel que enfatiza o papel das interações na construção do social do sentido. Para ele, a sociedade não existe em si, mas enquanto

associações de indivíduos em interações e para que as formas sociais existam, os indivíduos que agem em interação devem ter consciência delas; e à Mead e Blumer, na qual a sociedade é uma ação coletiva que repousa sobre significados e estudar as ações coletivas significa estudar o procedimento dos atores sociais que as realizam, incluindo nelas o universo dos significados aos quais se referem.

Os interacionistas norte-americanos descrevem a atividade social como um trabalho de definição, perspectiva original que desembocou sobre a questão “identitária” da construção de si, relacionada com o olhar dos outros. O trabalho “identitário” constrói-se na tensão entre particularização e assimilação dos coletivos (HEINICH, 1996 *apud* BÉRA; LAMY, 2015, p. 269).

A noção de convenção é central no paradigma dos mundos. Ela permite a coordenação da ação coletiva, a compreensão das obras, sua produção, sua difusão; permite diferenciar os profissionais e os públicos segundo seu grau de conhecimento. Becker mostra que os atores sociais têm maiores vantagens em conservar as convenções como estão: os hábitos estabilizados permitem reunir coletivos de forma duradoura, reduzindo de uma vez por todas os custos de sua mobilização. Os “mundos” desenvolvem muitas vezes uma inércia interna, na medida em que há sempre uma dimensão ética ou moral por trás da noção de convenção. Não são somente sistemas de regras, mas são também, arranjos que assumiram uma forma habitual. O “estável” acaba assumindo uma densidade ética e moral.

A noção-chave de convenção permite ressaltar a dupla dimensão - *prática e simbólica* da ação social: de um lado, remete ao sentido, ao simbólico, ao cognitivo; do outro, às práticas e, de modo mais geral, à ação coletiva que dá uma objetividade. Essa bipartição sem dúvida não é exclusiva deste modelo, pois é encontrada na teoria dos campos ou no individualismo, mas é a mais equilibrada e não privilegia nenhum dos dois extremos.

Os interacionistas destacam também o interesse que há em associar-se e cooperar adotando convenções que abarcam todo um conjunto de coisas. Representações são feitas num mundo de produtores e usuários que cooperam entre si: o que os produtores não fazem deve ser realizado pelos usuários, para que uma representação seja criada e comunicada de um modo que satisfaça mais ou menos a todos os envolvidos. Os custos do desacordo e os benefícios do acordo são dados objetivos da vida social. Há um custo por optar pelo não convencional, que consiste em excluir círculos de sociabilidade preexistentes.

Se todo trabalho se inscreve numa rede de cooperação, deve estender seu campo para aumentar seu valor: “Uma obra tem qualidade e um valor quando se faz a unanimidade quanto aos critérios retidos para julgá-las” (BECKER, 1988, p. 150 *apud* BÉRA; LAMY, 2015, p. 277).

Todavia, há críticas a teoria dos “mundos” afirmando-se que esse não consegue autonomizar-se tão claramente da teoria dos “campos”. As duas teorias partilham uma posição marcadamente antideterminista e unem-se em torno da noção de rede e, também quanto ao primado dado ao ponto de vista do ator, as suas estratégias, a seu interesse em se aliar. Já, os interacionistas recusam a “reduzir” os atores a coletivos, recusam reduzir o indivíduo a coordenadas sociais, atributos, propriedades que, pretensamente, os caracterizariam e explicariam seus comportamentos. Para eles, a “ordem social” é fundamentalmente uma “ordem negociada”. Para Bourdieu, a teoria dos “mundos” é subjetivista, à medida que não posiciona as interações no espaço de lutas e das relações de forças objetivas, já que, as interações são reduzidas a meras relações de cooperação entre atores. Além de uma hipertrofia do sentido vivenciado – “subjetivismo”, Bourdieu critica o “intelectualismo”, no qual a capacidade reflexiva dos atores é superestimada, da mesma maneira que a necessidade de romper com o senso comum é subestimada.

Na crítica de Bourdieu, a sociologia interacionista traz os vários sentidos, porém não basta dizer que isso ou aquilo faz sentido, é preciso saber por quê. Assim, nunca procura as razões de agir, notadamente em suas dimensões cognitivas. Nela, o contexto é sempre privilegiado, em detrimento do conteúdo daquilo que fundamenta as interações. Assim, para Béra e Lamy (2015), disfarçada de interacionismo, a posição de Becker seria na realidade um sociologismo, isto é, um holismo:

Por trás de um individualismo aparente, que consiste em observar, descrever e dar conta das interações individuais, as teorias dos mundos sociais remetem a explicações de um holismo que não deixa a desejar à teoria dos campos (BÉRA; LAMY, 2015, p. 282)

4. O “CAMPO” DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMUNIDADE, ALIANÇAS E DISPUTAS

Se considerarmos a noção de campo de Bourdieu (1983a), definida como um espaço de lutas, onde as pessoas que estão engajadas nesse campo possuem alguns interesses fundamentais em comum, o que resulta na cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos, ao mesmo tempo em que possuem objetos de disputa e interesses específicos, tal qual um jogo onde há regras e desafios específicos e pessoas prontas para manterem a disposição para um jogo, é possível afirmar-se que há um “campo da pesquisa em EA”.

Carvalho, em 2001, ao situar a EA no Brasil como herdeira direta do movimento ecológico e do debate internacional sobre meio ambiente, fez afirmações acerca da EA enquanto uma “esfera educativa” do que se poderia ser considerado, na perspectiva bourdieuniana, como campo ambiental:

A educação ambiental [...] é um fenômeno que não pode ser pensado fora do contexto de formação de um campo de relações sociais que se constitui em torno da preocupação com o meio ambiente e que poderíamos chamar de campo ambiental. Este se configura necessariamente engajado na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiental ideal (CARVALHO, 2001, p. 46).

Em 2009, a mesma autora, referia-se ao campo científico da EA:

...sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) e enquanto “lugar” ou “espaço de jogo de uma luta concorrencial”, onde a moeda de troca é o prestígio que é outorgado pelos outros agentes do campo, pelos pares da arena científica (CARVALHO, 2009, p. 128).

Mas foi em um evento especialmente organizado para discutir a questão do “campo na pesquisa em EA”, o V Encontro de Pesquisa em EA (V EPEA), realizado na Universidade Federal de São Carlos em 2009, que as afirmações sobre a existência desse campo começaram a tomar forma. Questões colocadas desde o I EPEA sobre as principais tendências e perspectivas da pesquisa em EA, as orientações teórico-metodológicas presentes nas pesquisas e os aspectos das práticas da pesquisa em EA continuaram presentes nessa quinta edição do EPEA, porém voltadas para reflexões em torno da constituição de um campo específico de pesquisa em EA. O Editorial dos Anais do V EPEA (2009) justifica a escolha dessa temática:

Como sabemos, tanto a educação ambiental, quanto a pesquisa sobre ela vêm se constituindo nas últimas duas décadas, a partir da emergência do que se convencionou chamar de crise ambiental. A pesquisa em educação ambiental precisa ser compreendida como um campo em formação, em busca de sua identidade, ou seja, do delineamento de suas questões, teorias, fronteiras e zonas de intersecção com áreas próximas, especialmente os campos educacional e ambiental, assim como de sua institucionalização (especialmente nos cursos de pós-graduação) e da formação de profissionais. (ENCONTRO, 2009, p. web).

Em torno da temática desse evento “A Configuração do Campo de Pesquisa em EA”, foram organizadas as conferências, mesas e palestras, que resultaram em textos publicados em uma edição especial da revista “Pesquisa em Educação Ambiental” (v. 4, n. 2, 2009), os quais foram destacados sete deles para as nossas reflexões:

- Entrevista com Prof. Renato Ortiz feita pelo Prof. Marco Antonio de Almeida sobre o tema da conferência “O campo da pesquisa em EA”. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 4, n. 2, p. 11-26, 2009.
- Entrevista com Prof. Afrânio Mendes Catani feita pelo Prof. Luiz Carlos Santana sobre o tema da conferência “Configuração do Campo da Pesquisa em EA”. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 4, n. 2, p. 27-47, 2009.
- PAYNE, P. G. Framing research: conceptualization, contextualization, representation and legitimization. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 4, n. 2, p. 49-77, 2009.
- AVANZI, M. R.; CARVALHO, I. C. M.; FERRARO JR, L. A. Um olhar para a produção de pesquisa em educação ambiental a partir do GT Ambiente, Sociedade e Educação da ANPPAS. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 4, n. 2, p. 79-93, 2009.
- MEGID NETO, J. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.
- CARVALHO, I. C. M. A Configuração do campo de pesquisa em educação ambiental: considerações sobre nossos autorretratos. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 4, n. 2, p. 127-134, 2009.
- KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M.; ROSA, A. V.; BONOTTO, D. M. B.; OLIVEIRA, H. T.; CINQUETTI, H. S. C.; SANTANA, L. C. e CAVALARI, R. M. 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.

O primeiro texto que resultou de uma entrevista feita pelo Prof. Marco Antonio de Almeida ao Prof. Renato Ortiz sobre a sua conferência, inicia com importantes reflexões sobre a constituição do campo das Ciências Sociais para traçar paralelos com o movimento de busca de referentes éticos, políticos e epistemológicos para o “campo da EA”. Nesse, destaca a valorização da ideia de vigilância epistemológica, a construção de identidades em contextos globalizados, a relação entre senso comum e ciência, entre outras questões, especialmente em campos emergentes e de fronteiras porosas e imprecisas como o da EA.

O segundo texto que também resultou de uma entrevista feita pelo Prof. Luiz Carlos Santana ao Prof. Afrânio Mendes Catani, parte de uma reflexão sobre a emergente constituição do “campo da pesquisa em EA” tendo como referência o conceito de campo de Pierre Bourdieu. Ao examinar algumas matérias jornalísticas e os resumos das produções da área nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2008 e 2009, Catani aponta para elementos que sugerem um campo em busca de consolidação e que apresenta produção em pesquisa extremamente relevante em que o componente interdisciplinar se destaca. Ou seja, traz considerações importantes acerca da constituição, se não de um campo, a de um subcampo do “campo da EA”, ao identificar uma área em processo de legitimação, composto de agentes, alunos, professores que se propõem a participar do jogo institucional, além de cursos, áreas de concentração, com significativa produção ou o que chamou de um ministério equivalente (CATANI, 2009, p. 42). Para esse autor (2009), “falar de um campo acadêmico ou campo científico é falar de processos, que exigem toda uma estrutura para a sua realização e, sem dúvida, “uma forte regulação pelos pares” (CATANI, 2009, p. 29), o que envolve fundamentalmente a questão do poder. Essa característica do campo científico coloca a esses pares, a necessidade de reconhecer as diferentes posições dos seus diferentes agentes para compreender, com clareza, as estratégias desses diferentes agentes.

O artigo do convidado internacional Phillip Payne (Monash University, Austrália) expõe um quadro instigante sobre a pesquisa em EA no Canadá e levanta questões sobre as quais é possível estabelecer um diálogo com os pesquisadores brasileiros, estabelecendo um aprendizado mútuo entre os países dos eixos sul e norte deste continente. Refere-se a um campo “*green*” de investigação no Canadá, que poderia oferecer caminhos para a investigação de uma variedade ampla de temas, tanto do ponto de vista conceitual quanto

do ponto de vista metodológico. Dentre eles, destaca as pesquisas e práticas em EA voltadas para matrizes mais ecocêntricas como desafios para o “campo da pesquisa em EA”. Recorre à proposição de análise da conceituação, contextualização, representação e legitimação no processo da pesquisa para que aspectos, muitas vezes desconsiderados, relativos à ética e à política, possam ser incorporados nas teorizações sobre EA.

No artigo de Maria Rita Avanzi e colegas, analisa-se a pesquisa em EA a partir da produção que tem sido veiculada no GT Ambiente, Sociedade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) desde seu surgimento em 2002, identificando ênfases temáticas e teórico-metodológicas e refletindo sobre aspectos importantes para a consolidação do campo de pesquisa em EA como um todo.

O texto de Jorge Megid Neto discute a contribuição da produção acadêmica para o desenvolvimento do campo de conhecimento em EA no Brasil, a partir de um levantamento das dissertações e teses defendidas no país entre 1981 e 2008. Assim, apresenta a estrutura, propósitos e alguns dados preliminares do projeto interinstitucional “A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”, em desenvolvimento por Grupos de Pesquisa vinculados à Unicamp, UNESP-Rio Claro, USP-Ribeirão Preto e UFSCar, que tem como meta um amplo levantamento e estudo da produção científica e acadêmica em EA no país.

Isabel M. C. Carvalho traz considerações a partir de sua intervenção como moderadora de uma mesa, destacando vários aspectos relacionados à produção de pesquisa em EA como indicadora de um fenômeno a ser compreendido ao mesmo tempo em que é constituído, tendo como referência a noção de campo científico de Bourdieu.

A partir da análise dos trabalhos apresentados nos Encontros de Pesquisa em EA, um trabalho de minha autoria e colaboradoras/es destacam a predominância de trabalhos de natureza empírica em relação aos de natureza teórica e reflexiva, bem como de trabalhos voltados a contextos educacionais escolares em relação aos não escolares, com predominância dos níveis de ensino fundamental e médio. Nesse estudo foi possível observar um processo crescente de reflexão sobre a produção de pesquisas em EA, o que também é ressaltado em outros artigos deste número, cujo foco principal é o aprofundamento do debate sobre pressupostos epistemológicos e os fundamentos

metodológicos inerentes à investigação do processo educativo de maneira geral e do processo educativo relacionado à dimensão ambiental da educação em particular.

Outros trabalhos de pesquisa aprovados para apresentação nos oito encontros do EPEA até agora realizados têm incentivado e produzido vários artigos na linha do estado da arte, a partir desse material (AVANZI; SILVA, 2004; CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006; KAWASAKI; MATOS; MOTOKANE, 2006; FREITAS; OLIVEIRA, 2006; KAWASAKI; CARVALHO, 2009; KAWASAKI; CARVALHO; ROSA; BONOTTO; OLIVEIRA; CINQUETTI; SANTANA, CAVALARI, 2009; PATO; SÁ; CATALÃO, 2009; RINK; MEGID NETO, 2009; CARVALHO; FARIAS, 2011. (CARVALHO, *et al.*, 2012; CARVALHO, *et al.*, 2015).

Sem dúvida, ao olharmos para o conjunto desses textos, esses nos revelam a existência, no Brasil, de uma comunidade nascente de pesquisadores envolvidos na produção do conhecimento relacionado à EA e de um campo emergente de pesquisa nessa área. Há aproximações e distanciamentos em relação às experiências com a pesquisa em EA no Canadá, o que nos coloca a necessidade de ficarmos abertos ao diálogo e aprendizados mútuos com experiências de outros países do mundo.

Todavia, ainda há poucos trabalhos que dirigem a investigação e discussão para análises deste campo, levando a vários questionamentos:

Considerando que haja um campo específico de pesquisa em EA, que características esse campo possui? Quais são as estratégias de consolidação e legitimação desse campo? Que aspectos revelam a sua identidade, distinguindo-o dos demais campos? Trata-se de um campo científico, educacional, social ou de outra natureza? A busca pela autonomia é uma meta para esse campo da pesquisa?

São questões que buscam apreender os movimentos de constituição desse campo de pesquisa e que permitem *cartografá-lo*, mapeando as *correntes migratórias* de pesquisadores de outros campos para esse *território novo*, formando uma comunidade de pesquisadores na área que desenvolvem movimentos de *territorialização* em busca de consolidação e legitimação do campo.

Conforme Bourdieu, todo campo busca autonomizar-se (mesmo que de forma relativa) e esse processo histórico requer algumas condições.

A primeira delas refere-se ao processo, descrito por Max Weber, de diferenciação e especialização das atividades sociais, como o surgimento de um corpo de produtores especializados, habilitados a fazer um julgamento científico/acadêmico sobre os produtos de pesquisa e de fixar seu valor simbólico. Movimentos migratórios de pesquisadores de outros campos para o *novo território* foram realizados constituindo-se uma comunidade de pesquisadores em torno da temática da EA, cujas características serão aqui tratadas.

A segunda refere-se às estratégias de aliança em torno das quais a comunidade de pesquisadores passou a se organizar, buscando garantir o reconhecimento e manutenção, interesse maior de todos os seus integrantes, referida por Bourdieu como “cumplicidade objetiva”. Esta se expressa de duas formas:

- a) Na constituição de instâncias específicas de consagração, como os programas de PG, os eventos científicos/acadêmicos e as revistas especializadas na área em questão, que buscaram demarcar o *novo território*. O *território* é aqui entendido não somente por suas fronteiras (uma vez que essas nem sempre são precisas ou visíveis), mas principalmente pelas relações simbólicas, estruturais e de poder que garantem a sua existência e dinamicidade. Além disso, a apropriação do termo *território* remete-nos a uma imagem que auxilia na visualização dos movimentos de *territorialização* empreitados pela comunidade de pesquisadores, seja na busca de alianças ou de disputas no campo.
- b) Nas convenções no interior dessa comunidade de pesquisadores em EA, segundo a perspectiva de Becker (2009). Essas se apresentam na forma de pressupostos, que são declarações enunciadas antecipadamente, antes mesmo de ter contato ou conhecimento sobre o que está sendo declarado, ou seja, declarações a priori, como se fossem pontos de partida para as considerações a serem feitas posteriormente.

E, finalmente, a terceira condição se refere às disputas internas como tentativas de *territorialização* no interior do campo, onde grupos de pesquisadores buscam legitimação nos diferentes espaços de poder do campo e reconhecimento entre seus pares. *Territorialização* é um conceito bio-geográfico de significados distintos em diferentes escolas teóricas da Antropologia, Biologia e Geografia, mas que aqui, esse termo relaciona-se a formas de organização e reorganização no campo, modos distintos de percepção, ordenamento, reordenamento em termos de relações com o espaço, a fim de demarcar territórios distintos dentro dele.

4.1 As “correntes migratórias” em direção à constituição de uma comunidade de pesquisadores em EA.

São poucos os espaços específicos, no Brasil, voltados para a produção da pesquisa em EA. Os primeiros movimentos nessa direção surgiram isoladamente no país, onde as primeiras formas de pesquisa em EA nasciam em meio aos vários espaços institucionais acadêmicos ou não, como nos eventos de uma gama imensa de áreas, onde a temática ambiental em processos educativos passou a ganhar espaço.

Destaca-se aqui o Fórum Brasileiro de EA, criado pela CECAE/USP, em 1991, um dos eventos mais antigos e importantes na área da EA no país, que teve um papel importantíssimo como espaço político de lutas na área da EA e na nucleação de grupos de pesquisadores nessa área. Trata-se de um coletivo que reúne mais de 40 redes de EA com o propósito de reunir os educadores que compõem a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA). Essa rede é quem organiza o evento em parceria com as demais redes ambientais, como a Rede Brasileira de Agendas 21 Locais (REBAL), a Rede Brasileira de Informação Ambiental (REBIA) e a Rede de Salas Verdes. O Fórum em suas várias edições vem incentivando e difundindo a cultura de organização em padrão rede, proporcionando experiências e conhecimentos entre aqueles que nele atuam a partir da sociedade civil, do Estado e da academia. Assim, participam desse evento, desde militantes nas áreas ambiental e educacional, passando por professores e educadores, até chegar aos pesquisadores em EA, o que aponta para a pluralidade de atores sociais dessa comunidade. Por essas características, o Fórum pode ser considerado como um berço importante para a formação de educadores ambientais voltados para a pesquisa nessa área, que passaram a ter visibilidade por meio de participações nesse evento e em outros que também oferecem esses espaços de pesquisa.

Outros eventos não-específicos de pesquisa em EA têm sido realizados por áreas de conhecimento que têm grandes proximidades e afinidades com a área da EA ou com a temática ambiental. Nesses eventos, há espaços na forma de linhas/temáticas de pesquisa e/ou grupos de trabalho/discussões onde a temática da EA é apresentada e discutida. A minha experiência, em particular, se deu na participação com trabalho em eventos de ensino

das áreas de Ciências Naturais (ENPEC) e de Biologia (EPEB, ENEBio, EREBio), que ofereciam tais espaços, inclusive como temáticas específicas nesses eventos.

Assim, o encontro desses pesquisadores se deu inicialmente nos interstícios desses espaços acadêmicos, ganhando uma capilaridade progressiva o que levou à necessidade de criar espaços acadêmicos específicos para a área da pesquisa em EA. Somente a partir de finais de 1990 e início de 2000 surgem no país, eventos científicos específicos nessa área da pesquisa, onde uma comunidade nascente de pesquisadores em EA começa a se constituir.

Embora ainda não tenha sido feito nenhum censo em relação ao número de pesquisadores dessa comunidade no Brasil, se tomarmos como referência as pesquisas cadastradas no Banco EArte, há dados que apontam para uma comunidade significativa, crescente e diversa de pesquisadores em EA, conforme levantamento de dados feito por mim e validado por André Villanova (2019).

Nas tabelas e gráficos abaixo, é possível verificar que em um total 4195 trabalhos de dissertações e teses, defendidos entre 1981 e 2016, há uma predominância de dissertações de mestrado acadêmico (3464), seguida de teses de doutorado (451) e dissertações de mestrado profissionalizante (280). Verifica-se ainda que há 3939 orientados e 1990 orientadores envolvidos nesses trabalhos, totalizando uma comunidade bastante expressiva de 5929 pesquisadores.

Gráfico 1 – Titulação das Dissertações e Teses em EA.

Tabela 1 – Comunidade de pesquisadores em EA.

Orientados	Orientadores	Orientados e Orientadores	Comunidade de Pesquisadores
3939	1990	68	5929

Esses trabalhos (4195) são oriundos de 425 diferentes Programas de PG no país relacionados às diferentes áreas do conhecimento, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Áreas do conhecimento dos Programas de PG mais relevantes.

Áreas do conhecimento essas que se agrupam nas seguintes Grandes Áreas - Humanas (242), Biológicas (116), Exatas (44), Ciências da Terra (16), Artes (6) e não-localizado (1), podendo se ter uma ideia da diversidade de áreas do conhecimento envolvidas nessas pesquisas, conforme as tabelas e gráficos abaixo.

Tabela 2 – Grandes Áreas dos Programas de PG.

Grande Área	Nº de Programas de Pós	Porcentagem %
Humanas	242	56,941
Biológicas	116	27,294
Exatas	44	10,353
Ciências da Terra	16	3,765
Artes	6	1,412
Não localizado	1	0,235
TOTAL	425	100

Gráfico 3 – Grandes áreas dos Programas de PG.

Se contarmos com a comunidade de pesquisadores que participa das várias edições do Encontro de Pesquisa em EA (EPEA), uma média 400 participantes/evento, participantes esses oriundos de diferentes instituições universitárias e não-universitárias, reunindo áreas

diversas, é mais um dado que vem reforçar o número significativo de pesquisadores nessa área e a diversidade de áreas do conhecimento presentes.

Considerando esses dados, duas características importantes dessa comunidade de pesquisadores chamam a nossa atenção:

A primeira é a de que, apesar de não termos dados a respeito das áreas de formação inicial desses pesquisadores, que daria uma noção mais exata dessa pluralidade, o fato desses serem oriundos de diferentes Programas de PG, implica em uma pluralidade de áreas do conhecimento envolvidas nessas pesquisas, trazendo pesquisadores com diferentes formações e diferentes temas socioambientais, educacionais e de pesquisa para o “campo da pesquisa em EA”.

A segunda é a de que, apesar dessa pluralidade envolvida, essas pesquisas em EA convergem para um lugar comum - os programas de PG do país, já que é no interior deles que uma maioria esmagadora das pesquisas em EA é produzida. Esses programas de PG são credenciados junto a CAPES, que normatiza a pesquisa científica no Brasil, o que acaba impondo uma “padronização” nas pesquisas produzidas no país. Nesse sentido, é preciso considerar que a pesquisa em EA influencia e é influenciada pelo perfil dos programas de pós-graduação e também pela política nacional de pós-graduação vigente no país, incluindo-se aí ainda um aspecto importante, que é a avaliação à qual os programas estão submetidos.

A partir dessas características, é possível afirmar-se que é para o campo científico/acadêmico que confluem essas pesquisas múltiplas desenvolvidas por pesquisadores com trajetórias acadêmicas variadas.

Uma terceira característica dessa comunidade refere-se à atuação política e militante de pesquisadores e educadores dessa comunidade na sociedade, por meio de ações junto às políticas públicas na área (MMA, MEC, etc.), aos movimentos sociais ambientais e educacionais, às ONGs, às redes sociais (REBEA), etc. Embora, não parta de dados diretos do Banco EArte, há uma pesquisa desenvolvida por Junqueira e Kawasaki (2017) a qual a questão política e a da militância se colocam diretamente não só na atuação dos educadores ambientais junto aos movimentos ecológicos/ambientalistas, como também, nas pesquisas/pesquisadores em EA que abordam essa temática. Outro exemplo bastante recente que ilustra essa atuação dos pesquisadores em EA, refere-se as discussões e

atuações políticas na sociedade, por meio de redes sociais que se estabeleceram a partir do início do Governo Bolsonaro. Foram tantos os ataques ao meio ambiente já nos primeiros meses de Governo, que a reação a esse estado de coisas se deu de forma rápida e contundente, na forma de fóruns criados nessas redes sociais. Uma dessas redes “Observatório da EA” agrega mais de 250 participantes, sendo esses ligados a várias instituições dessa área. De qualquer forma, faz-se necessário realizar um levantamento sistemático de dados e de referências que venham corroborar com essa tendência.

4.2 Alianças em busca de “cumplicidade objetiva” no “campo da pesquisa em EA”.

Como observou Bourdieu (1983a, 1983b), embora os atores do campo estejam em competição, todos tem interesse em que o campo exista como tal, mantendo, portanto, uma “cumplicidade objetiva” para além das disputas que os opõem. Assim, estabelecem-se estratégias de alianças que visam à defesa do campo como um todo e sua “institucionalização” e legitimação. Nesse sentido, vale lembrar Becker (2009) quando ele menciona a construção de convenções e instâncias de “formação” dos atores, que possibilitam a constituição de um território comum e a possibilidade de ações coletivas.

4.2.1 Os espaços institucionais para a constituição de um novo território para os pesquisadores em EA.

Desde as primeiras dissertações de mestrado elaboradas no “campo da EA”, defendidas em 1981, e a primeira tese de doutorado, defendida na área da pesquisa em EA em 1990 (CARVALHO, 1990), houve um crescimento expressivo dessa pesquisa no Brasil, tanto na publicação em periódicos e apresentação de trabalhos em eventos científicos como na produção acadêmica em nível de Pós-Graduação (MEGID NETO, 2009). Esse crescimento exponencial da produção de teses e dissertações em EA no país se deve a alguns acontecimentos ocorridos a partir do final da década de 1980 - a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1987, nos quais o meio ambiente aparece enquanto tema transversal; a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente em 1992 na cidade do Rio de Janeiro; a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei

9795/99); a implementação do Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, para todos os níveis de ensino em 2001 e, principalmente, às políticas de incentivo e investimento no sistema nacional de pós-graduação, resultando no aumento do número de programas de pós-graduação partir dos anos 1990 (CARVALHO, 2016; CARVALHO; FARIAS, 2011).

Dentre os eventos na área da pesquisa em EA, Carvalho (Carvalho, 2015) destaca eventos internacionais e nacionais que aproximam pesquisadores em EA com as associações de pesquisa em Educação e de pesquisa no campo ambiental, realizados no Continente Europeu, na América do Norte e no Brasil.

No cenário internacional destaca a *American Educational Research Association* (AERA), fundada em 1916, nos Estados Unidos, que tem como meta aprimorar o processo educacional, estimulando a pesquisa relacionada com a educação. Essa propiciou a constituição de Grupos de Interesse Especial (*Special Interest Groups – SIGs*), que organizaram fóruns internos e o *Environmental Education*. No contexto europeu, destaca a *European Educational Research Association (EERA)*, fundada em 1994, com o objetivo de aprimorar a qualidade em pesquisa, além de oferecer subsídios para os elaboradores de políticas, administradores e profissionais em geral. A EERA estrutura-se para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos, e para os encontros anuais na *European Conference on Educational Research (ECER)*, em redes de trabalho (*networks*).

No Brasil, Carvalho (2015) destaca a constituição de grupos de trabalhos em duas associações nacionais de pós-graduação e pesquisa – a ANPed e a ANPASS.

A participação de pesquisadores do Projeto EArte em eventos da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação promoveu um dos movimentos mais significativos de consolidação e legitimação do campo. Este iniciou-se com a constituição de um Grupo de Estudo e ao cumprir o rito de passagem próprio da mais importante associação de pós graduação e de pesquisa em Educação do País, passou a se constituir em 2009-2010 como o Grupo de Trabalho 22 – Educação Ambiental. Para Carvalho (2015), receber grupos emergentes significa dar voz e voto aos recém-chegados, dividir espaços no processo de organização das reuniões anuais, dividir decisões relativas tanto às demandas postas pelos associados, quanto àquelas colocadas na ordem do dia da associação pelas políticas públicas, principalmente as da área da educação, o que representa, em suma, uma divisão de poder

no campo científico em questão. Um histórico detalhado da constituição do GT 22/EA encontra-se na página web da ANPED.

A participação de pesquisadores do Projeto EArte em eventos da ANPASS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, também foi importante para promover movimentos significativos de consolidação e legitimação do campo. O *Grupo de Trabalho 06 - Sociedade, Ambiente e Educação* 32, que discute questões relativas à pesquisa em EA, focalizando principalmente os debates sobre ambiente e educação não-formal.

Em relação aos eventos científicos na área da pesquisa em EA, Carvalho (2015) destaca quatro eventos internacionais - *World Environmental Education Congress* (WEEC), criado em 2001; *North American Association for Environmental Education* (NAAEE); *Congressos Internacionais de Educação Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia*, fundada em 2005 e *International Seminar on Environmental Education Research*, fundado em 1993.

No cenário nacional, Carvalho (2015) destaca o Encontro de *Pesquisa em Educação Ambiental*, realizado em 2001, que partiu da iniciativa de um grupo formado por pesquisadores de três instituições de ensino superior do Estado de São Paulo - o Grupo de estudos e Pesquisa em Educação Ambiental – GEPEA, da Universidade Federal de São Carlos, o Grupo de Pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo” - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro e o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências do Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LAIFE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Destaca-se aqui o papel fundamental da organização desses EPEAs, aos quais é um dos principais organizadores, enfatizando a sua relevância no cenário da pesquisa no país e reunindo uma comunidade de pesquisadores em torno dessa pesquisa.

Ao descrever e relatar o que e como se desenvolveram as edições de 2001 a 2015, Carvalho (2015) refere-se às sete primeiras versões do evento que foram realizadas, a partir de 2001, de dois em dois anos e de forma alternada, nos *Campus* da UNESP, Rio Claro-SP, UFSCar, São Carlos-SP e Campus da USP, Ribeirão Preto-SP, tendo sido o VII EPEA realizado em Rio Claro, em 2013; e aos últimos EPEAs que foram realizados fora do Estado de São Paulo - no Rio de Janeiro-RJ, em julho de 2015 e em Juiz de Fora-MG, em 2017. Dentre os objetivos que têm orientado a organização dos eventos em suas diferentes versões, refere-

se a: discutir, analisar e divulgar trabalhos de pesquisa em educação ambiental; aprofundar as discussões sobre as abordagens epistemológicas e metodológicas das pesquisas em educação ambiental e identificar práticas de pesquisa em Educação Ambiental que vêm sendo desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação e em outros espaços institucionais e não institucionais; e os temas dos eventos, conforme o Quadro abaixo.

Quadro 5 – Ano, local e tema central dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) realizados no Brasil.

EPEA / ANO	LOCAL	TEMA CENTRAL
I / 2001	RIO CLARO - UNESP	Pesquisa em Educação Ambiental: Tendências e Perspectivas
II / 2003	SÃO CARLOS - UFSCar	Pesquisa em Educação Ambiental: Abordagens Epistemológicas e Metodológicas
III / 2005	RIBERÃO PRETO – USP	Práticas de Pesquisa em Educação Ambiental
IV / 2007	RIO CLARO – UNESP	O Debate Modernidade e Pós-Modernidade
V / 2009	SÃO CARLOS - UFSCar	O Campo da Pesquisa em Educação Ambiental.
VI / 2011	RIBEIRÃO PRETO- USP	Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil.
VII / 2013	RIO CLARO - UNESP	Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea
VIII / 2015	UNIRIO – RIO DE JANEIRO	A Avaliação da Década para o Desenvolvimento Sustentável e Perspectivas Futuras.
IX / 2017	UFJF – JUIZ DE FORA	“Democracia, políticas públicas e práticas educativas”

Fonte: Extraído de Carvalho, 2015, p. 113

Tendo participado de todos os EPEAs e diretamente da organização dos sete primeiros EPEAs, foi possível constatar a resposta positiva da comunidade acadêmica de pesquisadores ao longo desses eventos, demonstrado a sua importância enquanto espaços para a discussão da pesquisa em EA, reunindo pesquisadores de várias regiões do país, alunos de pós-graduação e graduação e representantes dos mais diversos grupos de pesquisa, e de atuação política visando à consolidação da pesquisa em EA no país. A publicação sistemática dos Anais do evento e de números especiais da Revista de Pesquisa em EA tem sido um outro fator decisivo na consolidação e legitimação desse campo da pesquisa. Kawasaki *et al.* (2009) tomam a dinâmica de organização e manutenção do EPEA

como uma estratégia de conservação e de busca de autonomia, uma vez que essa exige, organização interna, delimitação de especificidades e tentativas de construção de uma certa identidade do grupo.

Não somente em periódicos específicos da área, mas também em diferentes periódicos de educação, ensino de ciências, interdisciplinares e outras áreas afins apontam para a crescente presença de artigos de pesquisa em EA, contribuindo para a crescente produção acadêmica na área.

Tendo como referência o texto de Carvalho (2015), dados sobre os periódicos na área da pesquisa em EA são aqui abordados. O lançamento de periódicos na área foi também um movimento importante na constituição desse campo da pesquisa. A perspectiva interdisciplinar e a natureza complexa tanto da temática ambiental quanto dos processos educativos a ela relacionados, aliadas à diversidade de áreas de conhecimentos marcam a produção dos periódicos desse campo, que vão de relatos de pesquisa a relatos de experiências pedagógicas ou educacionais. No Brasil, os primeiros periódicos específicos da área da EA – a Revista Ambiente & Educação, em 1996, e a Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental em 1999, ambas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, trazem a relação intrínseca entre os processos de produção de conhecimento e a dimensão prática voltada para a educação ambiental, anunciando como público de destino não só a comunidade acadêmica e pesquisadores, mas também os educadores ambientais e outros setores sociais interessados no campo. Ainda nessa década, é publicada em 1997, a Revista Ambiente e Sociedade (ANPPAS), de foco interdisciplinar, que veio contribuir para a área de conhecimento produzida pela interface entre as questões de ambiente e sociedade.

É na década seguinte que periódicos de pesquisa na área ganham espaços significativos nesse cenário - a Revista Eletrônica de Educação Ambiental em Ação (integrantes do Grupo de Educação Ambiental da Internet - GEAI), em 2002; a Revista Brasileira de Educação Ambiental (Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental – REMTEA), em 2004 e com destaque aqui, a Revista Pesquisa em Educação Ambiental (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP campus Rio Claro, Universidade de São Paulo – USP campus Ribeirão Preto e Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), em 2006, que surgiu no contexto dos EPEAs.

É importante destacar que as iniciativas em torno da organização dos Encontros de Pesquisa em EA e da Revista de Pesquisa em EA, coordenadas por um grupo interinstitucional de pesquisadores em EA – Projeto EArte, o qual fiz parte, se deram a partir de um ponto de vista englobante e interacionista na perspectiva proposta por Becker em seu “Paradigma dos Mundos”, no qual ações coletivas e de cooperação tiveram um papel determinante na constituição desses espaços institucionais de pesquisa.

O forte impulso no sistema de Pós-Graduação no país, nos anos de 1980, trouxe contribuições decisivas para que as iniciativas de pesquisa em educação de maneira geral e, em particular em EA, começassem a ser institucionalizadas. Um dos sinais mais vigorosos, nessa direção, é a inserção dos grupos de pesquisa em EA no sistema de Pós-Graduação do país. Cerca de 90% da produção científica brasileira resultam de pesquisa vinculadas ao sistema de PG no país, o que não é diferente em relação à produção acadêmica e científica em EA que segue a mesma tendência (CARVALHO; KAWASAKI, 2018). Somente no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte, em 2019, há o registro de 4195 teses e dissertações (defendidas entre 1981 e 2016) concluídas no Brasil e vinculadas diretamente aos Programas de Pós-Graduação.

Em relação a esses Programas em PG, são raros aqueles que são específicos em EA, conforme já mencionado. Conforme apresentado no item anterior, a maioria das pesquisas em EA vem de diferentes programas de PG relacionados a diferentes áreas do conhecimento. O primeiro programa de pós-graduação específico em EA no Brasil foi o da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que criou o Mestrado em EA em 1994 e o Doutorado em EA em 2006 (MEGID NETO, 2009). Daí a grande dificuldade e complexidade na constituição de um conjunto de teses e dissertações em EA, já que esses se encontram pulverizados nas diferentes áreas dos diferentes programas de PG no país.

Esse crescente volume de pesquisas em EA ocupando espaços institucionais variados destaca a amplitude e a abrangência dessas pesquisas quanto à “diversificação de temáticas, linhas de pesquisa, áreas do conhecimento, sujeitos envolvidos, abordagens teóricas e metodológicas e contextos educacionais que, cada vez mais, ampliam-se e ocupam novos espaços sociais e educacionais” (KAWASAKI e CARVALHO, 2009, p.144).

A busca por espaços institucionais para a constituição de um novo território para os pesquisadores em EA trouxe discussões importantes na comunidade de pesquisadores, em

relação à ocupação de nichos específicos para a pesquisa em EA. De um lado, a necessidade de se constituir como um grupo à parte buscando identidade própria, de outro, a importância de se manter uma diversidade de espaços ocupados, onde se garantiria a temática da EA perpassando todos esses espaços. Discussões essas que continuam, pois essa é uma questão que permanece nas áreas interdisciplinares.

De qualquer modo, o que se percebe é que esses pesquisadores distribuem-se em ambos os espaços – o específico e o diverso, já que esses mantêm movimentos migratórios entre os seus campos de origem e o novo “campo da pesquisa em EA”, em um fluxo de trocas, bastante produtivo para o campo da pesquisa em questão. Aqui também, faz-se necessário buscar dados e referências que corroborem com essa tendência.

4.2.2 As convenções em busca de coesão e identidade para o novo território.

Além dos movimentos migratórios de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em direção ao “novo território” e as estratégias de ocupação desse território, a comunidade de pesquisadores passou a se estruturar em torno de algumas convenções, segundo a abordagem de Becker (2009). A convenção permite a coordenação da ação coletiva, a compreensão das obras, sua produção, sua difusão, remetendo, de um lado, ao sentido, ao simbólico, ao cognitivo e, de outro, às práticas, à ação coletiva que dá uma objetividade. Essas se expressam nas pesquisas em EA na forma de pressupostos, conforme se apresentam a seguir.

A primeira convenção refere-se à questão da complexidade como pressuposto, ou seja, como algo dado e posto no “campo da pesquisa em EA”:

Textos que se voltam para a reflexão sobre a pesquisa em EA são unânimes em apontar para a complexidade da EA. Se entendemos a EA como uma esfera que se constitui na confluência de dois campos (CARVALHO, 2009), ambos revestidos da perspectiva da complexidade – o ambiental e o educacional – pouco temos a contrapor a essa compreensão. A complexidade é, de fato, uma marca distintiva desse campo.

Assim, a complexidade passou a ser um pressuposto na EA e, quando analisamos as pesquisas em EA, verificamos que esse pressuposto está presente também no “campo da

pesquisa em EA". Para Tristão e Carvalho (2009, p. 18): "[...]a pesquisa na área da Educação Ambiental é vista não apenas como um caminho que privilegia o pressuposto da complexidade e da complexificação das realidades socioambientais e da postura transdisciplinar ou interdisciplinar[...]".

Vários desses estudos buscam relações com a Teoria da Complexidade ou Ciência da Complexidade, um ramo da filosofia da ciência inaugurado no início dos anos 1970, por Isabelle Stengers, Ilya Prigogine e, sobretudo, por Edgar Morin, cuja obra é a mais extensa e a mais conhecida no que se refere à temática da epistemologia da complexidade, especialmente depois de ter concluído a série de seis livros sobre "O Método" (1977 e 2005).

O conceito de complexidade que é ideia-chave de *O Método* é tomado em seu sentido etimológico latino "aquilo que é tecido em conjunto". A partir de uma crítica aos saberes tradicionais que foram submetidos a um processo reducionista acarretando a perda das noções de multiplicidade e diversidade, Morin propõe-se a elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento, colocando no lugar da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes, o pensamento complexo (MORIN, 2006, p. 13-14):

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessária à inteligibilidade, correm risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos.

Entretanto, há críticas em relação à teoria da complexidade de Morin. Vieira (2006) aponta as limitações dessa teoria do ponto de vista metodológico, cuja principal característica é a crítica ao paradigma cientificista e a irrelevância dada à historicidade do método, deslocado das relações sociais e históricas. Nessa crítica, que é voltada para o principal postulado metodológico da ciência social moderna, Morin situa a responsabilidade pelos dilemas atuais da humanidade na ideia de dominação do sujeito sobre o objeto desenvolvida no interior da ciência, tornando a natureza um mero objeto a ser estudado e explorado para prover os ideais de progresso humano. Todavia, para Vieira, o caráter ontológico entre as formas históricas de relação da sociedade com a natureza não é uma

mera opção metodológica e sim uma realidade natural que é determinada socialmente. Assim, para ele, as relações sociais devem necessariamente incluir relações com a natureza, não como coadjuvante, mas como parte de uma dimensão integradora essencial dessas relações; sem a qual essas não se tornariam possíveis. E a partir daí, buscar entender as configurações que assumem a ciência moderna e a crise ambiental dos nossos dias.

Andrade (2007) propõe uma crítica à teoria da complexidade quanto ao seu pressuposto ontológico, a realidade complexa e à incorporação decorrente de tal pressuposto. Essa crítica visa apontar, por um lado, as insuficiências da referida teoria, marcada por um forte apelo metafísico, quando essa pretende estabelecer um conhecimento a priori e inédito apoiado supostamente num dado empírico ou mais precisamente na complexidade do real. Nessa crítica, busca-se desconstruir parte dos argumentos da teoria da complexidade voltados à generalização de certos modelos complexos, enquanto pretexto para a constituição de uma teoria geral da ciência. Em suma, nessa condição, a teoria da complexidade incorre no grave erro de determinar o *modus operandi* da ciência a partir de uma teoria metacientífica, inexecutável experimentalmente.

De modo geral, as críticas apontam para a falta de densidade conceitual, tornando o debate em torno da complexidade muito genérico e circular. Nesse sentido, acaba se afastando do campo epistemológico e adquirindo uma feição ética, trazendo um forte discurso retórico sobre ela, muitas vezes, despido de discussões mais aprofundadas sobre o significado dessa complexidade nas pesquisas em EA. Independentemente, da validade científica e/ou exequibilidade ou não dessa teoria da complexidade, o que se observa é que esse discurso retórico deixa poucas pistas para responder: De onde vem? A que se refere particularmente no “campo da pesquisa em EA”, ou seja, como essa se expressa nas pesquisas em EA? E para onde vai, ou seja, como essa complexidade pode ser abordada no “campo da pesquisa em EA”?

Ao buscar entender a origem dessa complexidade, foi possível situá-la na própria história da EA no Brasil, cuja gênese da EA encontra-se na intersecção de dois campos – ambiental e educacional, a qual contribui para a pluralidade e a complexidade na EA, como apontam Carvalho *et al.* ([20--], p. 1):

O campo ambiental pode ser caracterizado pela grande diversidade de atores e interesses sociais que articula. É, portanto, no contexto das disputas teórico-metodológicas e ideológicas do campo ambiental que vão se delinear as várias

nuanças, ênfases e diferenças acerca da compreensão da problemática ambiental e, por conseguinte, dos conceitos, programas, pedagogias e políticas em educação ambiental. Este “ambiente” de sentidos sobre as relações sociedade-natureza cria identidades entrelaçadas numa comunidade ambiental, cujo surgimento e desenvolvimento se dão nos planos nacional e internacional.

É nesse contexto que a complexidade é posta como um pressuposto na EA e um “mito de origem” para esse campo, fazendo parte da narrativa central das explicações sobre a criação e origem da EA. É esse mesmo “mito de origem” que é transposto para o “campo da pesquisa em EA”, sem que haja uma reflexão mais aprofundada sobre o seu significado nesse contexto. Ao longo desse estudo, buscaremos decifrá-la, principalmente como essa complexidade se expressa nos movimentos de consolidação e legitimação do “campo da pesquisa em EA”.

A segunda convenção refere-se à forte hegemonia da abordagem qualitativa na pesquisa em EA, que para maioria das pesquisas nesse campo tem sido a abordagem metodológica por excelência.

Segundo Carvalho (2015), diferentemente do que tem sido observado nos países do hemisfério norte, no qual o primeiro período da pesquisa em EA foi marcado pela tradição dos métodos da ciência aplicada, ou seja, a pesquisa quantitativa, no Brasil, a pesquisa em EA tem sido desenvolvida, fundamentalmente, tendo como referência as abordagens de natureza qualitativa. Para esse autor:

Essa forte hegemonia da abordagem qualitativa, no campo da pesquisa em EA na realidade brasileira, é um dado que se apresenta como relevante do ponto de vista da caracterização de macrotendências metodológicas da pesquisa em nosso país, que se diferencia, claramente, de tendências observadas em outros países, nos quais as abordagens quantitativas ocupam um lugar de destaque no cenário da pesquisa em Educação Ambiental (veja, entre outros, Roboton & Hart, 1993; Hart, 2000; Clark, Marcinkovsky, 2013; Gough, 2013) (CARVALHO et al., em preparação, p. 16 – APÊNDICE 1). De um modo geral, no Brasil, o campo das Ciências Humanas em geral, e particularmente da Educação, pouco se aproximaram da tradição da pesquisa quantitativa e experimental, envolvendo muito mais, investigações de caráter mais histórico ou de estudos descritivos com levantamentos e outras abordagens não experimentais (CARVALHO, 2015, p. 89).

Souza e Kerbauy (2017), ao analisarem a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa e suas aplicações no campo educacional, defendem a convergência de ambas as abordagens como alternativa a ser seguida nas ciências humanas, superando essa dicotomia. Inicia o trabalho diferenciando essas abordagens na literatura, para em seguida, trazer discussões

sobre como o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas educacionais, que se apresentam a partir de múltiplas facetas.

E, finalmente, a terceira convenção refere-se à forte aproximação da pesquisa em EA com as perspectivas nomeadas como críticas, onde “ser crítico”, independentemente do(s) seu(s) significado(s), passou a ser uma “palavra de ordem” no “campo da pesquisa em EA”.

Segundo Carvalho (2015), questionamentos quanto à ausência de uma dimensão política mais explícita nos processos de produção de conhecimento, levaram alguns pesquisadores a iniciarem um movimento na direção de explorar e trazer para a pesquisa as perspectivas e abordagens teorico-metodológicas fundamentadas nas chamadas teorias críticas. Para eles, as abordagens socialmente críticas seriam aquelas que oferecem referenciais e perspectivas interpretativas mais holísticas, alimentadas por análises que permitem incorporar fatores de natureza diversa (políticas e sociais mais amplas) e, por isso, deveriam ser vistas como as mais adequadas e como um caminho privilegiado para o processo de produção de conhecimento em EA.

É nesse contexto que proliferam na área de pesquisa em EA, trabalhos que se situam na perspectiva crítica da EA. Trein e Cavalari (2014) e Kawasaki e Teixeira (2018) confirmam essa tendência ao analisarem os trabalhos apresentados nos EPEAs, que foram objetos de discussão nos Grupos de Discussão de Pesquisa voltados para os aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em EA.

Todavia, o que se verificou nas pesquisas em EA analisadas, é que não há uma perspectiva crítica “única” e sim “várias” perspectivas críticas, apontando para uma polissemia do termo “crítico”. A discussão em torno, de um lado, da afirmação de uma perspectiva crítica “no singular”, como um pressuposto para as pesquisas em EA, e de outro, a constatação da existência de perspectivas críticas “no plural” nas pesquisas em EA analisadas, geram debates infundáveis no “campo da pesquisa em EA”.

Uma discussão mais aprofundada sobre essa perspectiva crítica nas pesquisas em EA e a polissemia identificada nas diferentes abordagens dadas a essa perspectiva é feita a seguir.

4.3 Disputas em busca de territorializações no campo da pesquisa em EA.

Para além das *alianças*, todo campo se constitui, fundamentalmente, como um espaço de lutas, onde *disputas* entre diferentes grupos se desenvolvem no interior desse campo, demarcando territórios e buscando legitimidade.

Apesar dos alertas constantes em relação ao perigo das abordagens estanques e descontextualizadas das categorizações sobre “meio ambiente” e “educação ambiental” (LAYRARGUES, 2011; LAYRARGUES; LIMA, 2014), muitas das disputas nesse campo são enunciadas por meio de posicionamentos bipolarizados e dicotomizados no interior dessas abordagens. Tais posicionamentos conduzem, via de regra, a abordagens reducionistas e maniqueístas, não permitindo explorar a multiplicidade de posicionamentos e concepções que traduzem a complexidade desse campo da pesquisa.

Nesse contexto, foram destacados para análise e discussão, três enunciados que apontam para as disputas no “campo da EA” e que foram transpostos para o “campo da pesquisa em EA”.

4.3.1 A Educação Ambiental Crítica como contraponto a uma Educação Ambiental Ecológica/Conservacionista.

Foi na segunda etapa do Projeto EArte, no subtema “Intersecção Entre o Ensino de Ciências Naturais e a Educação Ambiental”, desenvolvido pelo Grupo de Ribeirão Preto, que passamos a investigar a presença da “Ecologia” nas pesquisas em EA. “Ecologia” entendida aqui em suas variadas apropriações – desde a sua concepção original enquanto uma área científica da Biologia até seus sentidos comuns na sociedade.

O termo “Ecologia”, originalmente relacionado a uma disciplina científica ligada à Biologia, passou a representar na sociedade uma multiplicidade de significados, muitos deles para além dos seus significados científicos. Esta polissemia do termo pode ser encontrada também no “campo da EA”, já que a história deste campo do conhecimento está fortemente ligada ao que se chamou de “movimentos ecológicos/ambientalistas”, onde se originou a EA no Brasil. Na realidade, essa associação “ecologia” e “meio ambiente”, como se fossem

sinonímias, encontra-se fortemente arraigada em nossa cultura brasileira, sendo constantemente reforçada pela mídia e até mesmo pela escola.

A origem dessa associação pode ser encontrada na história dos movimentos ecológicos/ambientalistas dos países europeus, os quais os movimentos brasileiros herdaram parte de sua história e várias de suas características.

O início desses movimentos ecológicos/ambientalistas foi marcado pelo caráter de preservação ambiental, sem considerar a interferência antrópica, aproximando-se fortemente de ideais conservacionistas. Tal perspectiva marcaria a própria EA com um caráter instrumental e imediatista das práticas educativas, como se essas pudessem resolver ou ao menos minimizar os problemas ambientais, revelando certa ingenuidade no enfrentamento da complexidade envolvida nas questões ambientais (KAWASAKI; CARVALHO, 2009).

É nesse contexto que se insere a vertente “ecológica/conservacionista” da EA que, sob variadas denominações – “EA conservadora” (GUIMARÃES, 2004), “EA convencional” (LOUREIRO, 2004), “EA adestramento ambiental” (BRÜGGUER, 1994) ou “EA conservacionista” (LAYRARGUES; LIMA, 2011), deteve a hegemonia nos momentos fundacionais do “campo da EA”. Como se pode ver, há uma confusão conceitual instalada à medida que termos com significados diferentes – ecologia e meio ambiente, conservadora e conservacionista, são tratados como sinonímias.

Em resposta a novas demandas e questões colocadas no campo ambiental, a EA deixou de ser uma prática pedagógica monolítica e passou a ser plural, apresentando diferentes concepções e práticas, embasadas em tendências teórico-metodológicas, para além dessa prática educativa fundamentalmente conservacionista. Nesse contexto, diversos autores passaram a categorizar as variadas perspectivas/tendências/correntes da EA, inaugurando os estudos das (macro)tendências em EA.

Campos (2018) destaca seis propostas, sendo que quatro delas buscam responder a uma diversidade maior de abordagens – *Sorrentino* (1997) e as quatro grandes correntes de EA - “conservacionista”, “educação ao ar livre”, “gestão ambiental” e “economia ecológica”; *Tozoni-Reis* (2004) e as três tendências político-pedagógicas em EA - natural, racional e histórica; *Sauvé* (2005) e uma diversidade de correntes em EA, porém com zonas de

convergência entre as mesmas - “naturalista”, “conservacionista/recursista”, “resolutiva”, “sistêmica”, “científica”, “humanista”, “moral/ética”, “holística”, “biorregionalista”, “prática”, “crítica”, “feminista”, “etnográfica”, “eco-educação” e “sustentabilidade” e Amaral (2004) e as quatro tendências em EA - “adestramento ambiental ou EA instrumental”, “desenvolvimento sustentável”, “ecologismo radical” e “crítica”; e duas delas, buscam uma síntese das demais – Layrargues e Lima (2011) que propõem três macrotendências político-pedagógicas de EA - “conservacionista”, “pragmática” e “crítica”, e Lima (2002) que as reúne em duas grandes tendências da EA - “conservadora” e “emancipatória”.

O que mais chama a nossa atenção é a forma pela qual as pesquisas em EA analisadas se apropriam desses estudos das (macro)tendências em EA, enfatizando a polarização entre dois grandes blocos de tendências/correntes que se opõem - o primeiro que reúne as vertentes de matriz “conservadora” e o segundo que reúne as vertentes de matriz “crítica e emancipatória”. Ou seja, as perspectivas críticas definem-se pela negação e contraposição às perspectivas não-críticas. Nesse contexto, a vertente ecológica/conservacionista situa-se na matriz “conservadora”, ou seja, nas perspectivas não-críticas da EA.

É no texto mais recente de Layrargues e Lima (2014) que as propostas de categorização dessas tendências são retomadas no intuito de compreender a dinâmica atual do “campo da EA” no Brasil e de diferenciar suas principais tendências superando dicotomias e polarizações. Para esses autores, tais estudos constituem-se em uma tentativa de sistematização na qual nem sempre uma única tendência poderia ser evidenciada, pois uma ou mais tendências poderiam fundamentar a EA em sua multiplicidade. Buscando um diálogo com a literatura da área e com o apoio dos referenciais da Ecologia Política e da noção de Campo Social de Bourdieu, os autores identificam três macro-tendências - *conservadora*, *pragmática* e *crítica*, como tipos ideais weberianos com fins didáticos, analíticos e políticos. Essas disputam a hegemonia simbólica e objetiva do “campo da EA”, ao mesmo tempo em que convivem complementando-se entre si.

Assim, esses autores iniciam sua abordagem, contextualizando a EA historicamente, em seu momento inicial, no qual era concebida como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionistas, possivelmente para o enfrentamento da faceta mais

visível da crise ambiental, que foi a destruição da natureza. Chamam a atenção para as dificuldades em abordar a EA de outra forma, possivelmente pelo fato das ciências ambientais ainda não estarem suficientemente maduras para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza:

Os problemas ambientais eram, em grande medida, percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento científico e tecnológico. (LYRARGUES; LIMA, 2014, P.4).

E, pelo fato da institucionalização da EA ocorrer prioritariamente por meio do sistema ambiental e não do educacional, trazendo uma “ecologização” dos problemas ambientais:

Tanto do ponto de vista simbólico e político quanto do ponto de vista institucional foi do campo ambiental que a Educação Ambiental brasileira herdou a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas. A aproximação teórica e prática com o campo educativo e os frutos dessa relação só vieram a se revelar mais tarde, a partir da década de 90. Esse conjunto de circunstâncias deve ter reforçado uma leitura “ecológica” dos problemas ambientais como deve explicar a predominância absoluta de cientistas naturais no campo da Educação Ambiental em detrimento de outros profissionais formados nas ciências humanas e sociais. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 5-6).

A partir disso, em resposta a distintas percepções acerca da relação meio ambiente-sociedade-educação, surge a necessidade de uma diversificação maior de tendências na EA, o que mostra na prática para esses autores, que existem muitos caminhos possíveis de conceber e de realizar os meios e os fins da EA. Assim, mesmo assumindo o risco de elaborar um quadro parcial, Layrargues e Lima (2014) apontam para a existência de três macro-tendências como modelos político-pedagógicos para a EA.

Em relação à vertente “conservadora” da EA, Layrargues e Lima (2014) afirmam:

A vertente *conservadora*, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento, com limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder. Apoia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante. É uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação e determinados biomas específicos, mas não parece ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 8-9).

Para esses autores, tais correntes pertencem à vertente conservadora da EA por não questionarem a estrutura social vigente em sua totalidade, propondo reformas em partes ou setores sociais, sem propor transformações nas bases econômicas e políticas da sociedade.

Já, a vertente “pragmática” da EA, para esses autores:

A vertente *pragmática*, que abrange sobretudo as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 80 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 90. A vertente pragmática tem suas raízes no estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra, e poderia apresentar uma leitura crítica da realidade, caso aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo desenvolvimentista. Porém, sua trajetória apontou ideologicamente para um viés pragmático (LAYRARGUES, 2002b), simplesmente para servir como um mecanismo de compensação para corrigir a “imperfeição” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis. Isso porque esse sistema proporciona um significativo aumento na geração do lixo, que necessariamente deve ser reciclado para manter sua viabilidade. Dessa forma, essa vertente que responde à “pauta marrom” por ser essencialmente urbano-industrial, acaba convergindo com a noção do Consumo Sustentável, que também se relaciona com a economia de energia ou de água, o mercado de carbono, as ecotecnologias legitimadas por algum rótulo verde, a diminuição da “pegada ecológica” e todas as expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, demográficas, comportamentais” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 9).

Nesse sentido, a vertente pragmática da EA representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado à sua dimensão mínima, em relação às políticas públicas ambientais. Essa vertente vem marcada por duas características – a ausência de reflexão que permita a compreensão das causas, conseqüências e peculiaridades dos problemas ambientais, resultando na crença da neutralidade da ciência e da tecnologia, e na busca por projetos e ações imediatistas, porém dentro de um limite do economicamente viável e da conservação do *status quo* (LAYRARGUES, 2009).

Segundo esses autores (LAYRARGUES, 2009), tanto a vertente “conservadora” como a vertente “pragmática” representam dois momentos evolutivos de uma mesma linhagem político-pedagógica, pois a primeira foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje caracteriza a segunda. Assim, ambas são comportamentalistas e individualistas. Quanto à corrente conservacionista, que faz parte da vertente conservadora, os autores entender ser essa uma versão mais ingênua, primária e menos enviesada de grupos mais ligados as ciências naturais

que precisou se adequar às mudanças tecnológicas e econômicas e às pressões do mercado definido pelo capitalismo.

Em resposta às demandas sociais e políticas inscreve-se nesse contexto, a vertente “crítica” da EA, na qual esses mesmos autores a descrevem como:

A vertente *crítica*, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente. Em grande medida, assim como o ambientalismo, há um forte viés sociológico e político na vertente *crítica* da Educação Ambiental, e em decorrência dessa perspectiva são introduzidos no debate desses campos alguns conceitos-chave como os de Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social” (LAYRARGUES, 2009, p. 11).

Vertente essa que possui confluência com a Ecologia Política e com o pensamento da complexidade:

Não por acaso, o surgimento e a consolidação dessa vertente coincidem com o movimento ocorrido na Ecologia Política como possibilidade de interpretação do ambientalismo. Além dessa preocupação política, a Educação Ambiental Crítica tende a conjugar-se com o pensamento da complexidade ao perceber que os novos riscos e questões contemporâneas, como é o caso dos problemas ambientais, não encontram respostas em soluções disciplinares e reducionistas (LAYRARGUES, 2009, p. 11).

Em síntese, na trajetória histórica da EA, há um momento inicial de busca por uma definição universal comum a todos os envolvidos na práxis educativa e essa convergiu para a (macro)tendência conservadora. No momento seguinte, a percepção de uma crescente diversidade de visões e pluralidade de atores no “campo da EA” levou a novos esforços teóricos e políticos de diferenciação conduzindo a outras interpretações sobre as relações entre a educação, a sociedade, o ambiente natural e construído:

Hoje fica claro que, de fato, era impossível formular um conceito de Educação Ambiental abrangente o suficiente para envolver o espectro inteiro do campo; mas fica claro também que essas diferentes propostas conceituais e práticas nada mais eram do que a busca por hegemonia interpretativa e política desse universo sócio-educativo. A multiplicidade de propostas conceituais revelava essa diversidade interna, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida, apenas na fase de consolidação do campo pôde ser compreendida. Ou seja, não mudou o objeto, em si já diferenciado, mudaram e refinaram-se os olhares sobre ele. (LAYRARGUES; LIMA, 2014 p. 26-27).

Certamente, essas abordagens da EA, por meio dos estudos das (macro)tendências, viriam a se refletir no “campo da pesquisa em EA”, conforme os estudos que se seguem.

Já, nas primeiras incursões de estudos feitos por Santiago (2012) e Bomfim (2015), a forte crítica à presença da “ecologia” na EA se expressava na oposição perspectiva crítica *versus* perspectiva ecológica/conservacionista, na qual a EA crítica apresentava todas as virtudes e a contraparte nenhuma (o bem contra o mal). Assim, a perspectiva crítica da EA como contraponto à hegemonia da EA ecológica/conservacionista (blog EA crítica) veio inaugurar no grupo de Ribeirão Preto, uma linha de pesquisa em EA que se situava na interface perspectiva ecológica/conservacionista *versus* perspectiva crítica da EA. Essa resultou em duas dissertações de mestrado versando sobre as diferentes concepções de “crítica” nas pesquisas em EA (SILVA, 2015; PEDROSO, 2017), duas dissertações de mestrado versando sobre as concepções de “ecologia” nas pesquisas em EA (SANTIAGO, 2012; BOMFIM, 2015) e uma tese de doutorado versando sobre as concepções de “ecossistema” nas pesquisas em EA (KATO, 2014).

Passaremos assim a abordar individualmente cada uma dessas perspectivas, a partir da análise dos resultados das referidas pesquisas, para depois, buscar possíveis relações entre elas. Mais do que buscar respostas a essa oposição, o aprofundamento em torno dessa dualidade, trouxe discussões enriquecedoras para questões postas no “campo da pesquisa em EA”.

Em relação à ***perspectiva ecológica/conservacionista da EA*** nas pesquisas em EA, a grande crítica que se faz é a de que essa perspectiva é reducionista, à medida que reduz questões e problemas socioambientais a explicações meramente “naturalísticas e biologizadas” do meio ambiente. Há aqui uma forte crítica à Biologia enquanto uma ciência positivista, trazendo uma associação direta entre EA ecológica/conservacionista, abordagem naturalística/biologizada e Biologia como ciência positivista.

Todavia, nos estudos feitos por Santiago (2012) e Bomfim (2015), que analisaram a relação entre EA e Ecologia nas teses e dissertações em EA, tal associação não é tão direta e nem tão simples como parece ser.

A dissertação de mestrado intitulada “Encontros e desencontros entre Ecologia e Educação Ambiental: uma análise da produção científica”, defendida em 2012, por Rodrigo

Girardi Santiago, e a dissertação de mestrado intitulada “As *Ecologias* nas pesquisas em Educação Ambiental”, defendida em 2015, por Vanessa Lima Bomfim, inserem-se na produção do Projeto EArte, desenvolvendo um estudo panorâmico sobre a pesquisa em EA no BR e um estudo temático dentro do subtema “A intersecção entre o Ensino de Ciências Naturais e a Educação Ambiental”

A relação entre EA e Ecologia parece ser óbvia e direta para o senso comum que facilmente confunde EA com Ensino de Ecologia. No contexto escolar, por muito tempo essa confusão esteve presente, a ponto de relacionar EA somente com as disciplinas de Biologia e de Ciências Naturais (KAWASAKI; CARVALHO, 2009). E até mesmo na história da EA, essa associação marcou o início da EA no mundo e no Brasil. No entanto a epistemologia destes dois campos é bastante diversa (SANTIAGO, 2012).

Santiago (2012) e Bomfim (2015) apontaram em seus estudos que a relação entre “ecologia” e EA não é tão direta e simples como possa parecer. Ao buscarem compreender a crítica contundente à vertente ecológica/conservacionista da EA, acusada de trazer uma abordagem naturalística e reducionista do meio ambiente e consequentemente da EA, esses identificaram a presença, não apenas de uma, mas de várias “ecologias” nas pesquisas em EA analisadas. Assim, se há diferentes concepções de “ecologia” possivelmente há diferentes significados de “ecologia” para a EA.

Santiago (2012) investigou as relações “Ecologia” e EA nas teses e dissertações em EA, por meio de uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional e análise do conteúdo (BARDIN, 2011). Utilizando o termo de busca “ECOLOG” nos títulos, resumos e palavras-chave, e depurando-se aqueles trabalhos que faziam apenas menções a esse radical, selecionou do Banco do EArte, 40 trabalhos de pesquisa, de um universo amostral de 1514 (defendidos entre 1987 a 2009). Desse *corpus* documental, verificou que havia uma prevalência de dissertações de mestrado acadêmico (32), em relação às teses de doutorado (7). Chamou-lhe a atenção, o número significativo de programas de PG em Ecologia (9 de 17), em relação a programas de PG em outras áreas do conhecimento.

Para construir o referencial teórico de análise, Santiago (2012) iniciou seus estudos baseando-se na história da Ecologia, cujo termo foi criado, em 1866, pelo biólogo e zoólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), um dos maiores discípulos de Charles Darwin. Esse termo

que deriva de duas palavras gregas: oikos (casa) e logia (ciência) se refere originalmente a um ramo da Biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente onde vivem, bem como as influências recíprocas. Nesse estudo, identificou diferentes abordagens no interior da ciência Ecologia, de acordo com os diferentes níveis de organização - Ecologia de populações, Ecologia de comunidades, Ecologia ecossistêmica e Ecologia da Biosfera; de acordo com a sua aplicabilidade - Ecologia da Conservação e Ecologia da paisagem; e termos/conceitos associados - ecossistema, cadeia trófica, dinâmica populacional, abundância, biodiversidade, serviços ecológicos, etc.

Um dado intrigante foi que, apesar desses trabalhos serem produzidos, em sua maioria, em Programas de PG em Ecologia, verificou-se a apropriação do termo "ecologia" por outras áreas do conhecimento, sobretudo pelas ciências humanas, conduzindo o pesquisador a realizar estudos sobre a Ecologia Social, Ecologia Política e Ecologia Profunda.

Nas pesquisas analisadas, identificou em grande parte deles, o uso coloquial do termo "ecologia" e de termos/conceitos associados, principalmente de expressões ou afirmações relacionadas a problemas, desastres, desequilíbrios ecológicos/ambientais, sem qualquer discriminação entre o "ecológico" e o "ambiental".

Ao analisar as principais referências bibliográficas das pesquisas em EA-Ecologia, Santiago identificou um número relativamente baixo de trabalhos com referências a conteúdos da ciência Ecologia, com forte predominância de trabalhos com referências a conteúdos da área de Ciências Humanas, fazendo intersecção com as áreas de Educação, Sociologia, Filosofia, Ciências Ambientais e, principalmente, Política, na qual comparece com 20 referências em meio a 48. Todos eles apresentando um posicionamento político com fortes características de esquerda, que para o autor se explica pelo fato da questão ambiental exigir a contestação ao modelo atual de desenvolvimento por sua anunciada insustentabilidade. Para ele, tal perspectiva política ganha força a partir da *Conferência Rio-92, que foi um fórum político na área socioambiental de suma importância para o Brasil e para o mundo*. O resultado mais preocupante é que a visão de equilíbrio explicitada, ou subentendida, em praticamente todas as citações é a antropocêntrica e utilitarista. Como descrito anteriormente, este ponto de vista mascara graves questões ambientais como a perda de biodiversidade, uma vez que a preocupação central limita-se à capacidade dos ecossistemas continuarem a nos suprir com seus "serviços ambientais".

A partir desses resultados, Santiago (2012) concluiu que existe uma relação ambígua entre a pesquisa em EA e o campo da Ecologia, pois ao mesmo tempo em que há uma conotação negativa em relação à vertente ecológica/conservacionista da EA, há uma perspectiva positiva ao identificar dentre as várias “Ecologias” aquelas que possuem um diálogo promissor com a área ambiental e da EA.

A aversão à Ecologia ciência na EA surge, principalmente, em relação a uma concepção de Ecologia na perspectiva reducionista, positivista, mecanicista e cartesiana da ciência, pois essa traria limitações para uma abordagem holística do meio ambiente e uma abordagem crítica da EA. Entretanto, ao identificar nas pesquisas em EA, não apenas uma Ecologia, mas várias Ecologias, as discussões em torno dessa crítica a perspectiva ecológica/conservacionista na EA passam a tomar novos rumos. A própria discussão em torno de holismo e reducionismo e das demais concepções a ela atribuídas apresenta-se imprecisa e improdutiva, se considerarmos a complexidade inerente aos campos da EA e da Ecologia. Assim, para Santiago (2012), seria mais interessante a tentativa de explorar as diferentes possibilidades entre estes campos, do que a tentativa de dicotomizá-los.

De qualquer modo, a pesquisa feita por Santiago apontou para a existência de uma multiplicidade de abordagens ecológicas que se apresentam na área da EA e da pesquisa em EA - desde uma abordagem pela ciência *Ecologia* em seu sentido estrito até abordagens para além desta ciência, sobretudo pelas Ciências Humanas. Tal perspectiva foi corroborada e complementada por Bomfim (2015), que ao aprofundar essa multiplicidade de concepções de Ecologia, identificou o que chamou de “Outras Ecologias”.

Bomfim (2015) também ao investigar as relações entre a “ecologia” e EA nas pesquisas em EA procedeu da mesma forma que Santiago em relação à metodologia da pesquisa. Analisou teses e dissertações em EA, por meio de uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional e análise do conteúdo (BARDIN, 2011), utilizando o mesmo termo de busca “ECOLOG” na Ficha de Classificação desses trabalhos, já que essa inclui informações autorais, institucionais e da pesquisa, inclusive os resumos dos mesmos. Assim, foram selecionados 545 trabalhos de pesquisa, de um universo amostral de 2290 (de defendidos entre 1987 a 2009). Veja que mesmo que o período de defesa dos trabalhos coincida com o de Santiago (2012), o número total é diferente porque ao longo dos três anos subsequentes, o processo de inclusão de trabalhos continuou intensamente, o que levou a ampliar esse

universo de forma bastante significativa. Desse corpus documental, verificou-se que havia uma prevalência de dissertações de mestrado acadêmico (440), em relação às teses de doutorado (85). Em uma segunda triagem, Bomfim depurou desse corpus, aqueles que faziam menções ao termo, chegando-se ao universo amostral de 159 trabalhos.

Seus estudos retomaram os de Santiago (2012), iniciando com uma retrospectiva histórica da Ecologia enquanto um ramo das Ciências Biológicas. Para Bomfim (2015), boa parte da sociedade enxerga tanto a Ecologia como a EA como redentoras de todos os males da humanidade em relação aos problemas ambientais, com a esperança desmedida de que estas áreas tragam soluções para a crise ambiental que nos aflige. A Ecologia, particularmente, tem sido apontada como uma ferramenta poderosa e necessária para “corrigir” os males da sociedade industrial contemporânea (KELLER; GOLLEY, 2000). Ou seja, atualmente, é impossível tratar de assuntos políticos, econômicos e sociais sem levar em conta questões ecológicas, a ponto de chamar esse momento que atravessamos de “Era da Ecologia” (WORSTER, 1994). É neste contexto que, a EA e a Ecologia, embora sejam áreas distintas, se encontram profundamente relacionadas entre si, tendo como ponto de convergência a questão (socio)ambiental.

Em seus estudos sobre a ciência Ecologia, retoma os estudos de Santiago (2012), onde situa a “Ecologia Natural”, que se dedica ao estudo sobre o funcionamento dos sistemas naturais, tratando, antes de tudo, de uma ciência, isto é, do estudo científico da distribuição e abundância de organismos e das interações que determinam a distribuição e abundância (SANTIAGO, 2012). Nesta definição, verifica-se uma abordagem estritamente naturalística, que surgiu a partir da Geobotânica, investigando as interações entre plantas e fatores ambientais. A partir daqui, discorre brevemente sobre as abordagens da Ecologia no interior da ciência Ecologia desenvolvidas por Santiago.

Todavia, sua atenção se volta muito mais para o que chamou de “outras ecologias”, que agrupa as abordagens da Ecologia para além da ciência Ecologia. Inicia contextualizando essas outras abordagens da Ecologia, que surgem em meio aos problemas ambientais no mundo, onde a ciência passa a incorporar estudos sobre as relações entre o meio e os outros seres vivos e, finalmente entre ambiente e a espécie humana, ampliando o debate no sentido de se considerar os efeitos das ações antrópicas sobre o ambiente natural. É neste cenário que Santiago traz a ‘Ecologia Humana’ e os diferentes autores que a descrevem:

Acot (1990) que a fundamenta com considerações biológicas, culturais e sociais; Manzochi (1994) que a considera uma área do conhecimento que recorre tanto as disciplinas das ciências naturais como das ciências sociais, tendo por objetivo o homem e suas relações com a natureza; Begossi (1993) que discorre sobre linhas da 'Ecologia Humana' que se estruturam em uma base comum ecológica de conteúdo biológico em diálogo com ciências sociais, argumentando que as abordagens são complementares mesmo tratando de diferentes perguntas, com metodologias próprias, e Machado (1984) que afirma ser o objetivo da 'Ecologia Humana' a análise das interações entre dois sistemas complexos, o sistema homem e sistema ambiente, em um estudo interdisciplinar com grandes potenciais para analisar e adquirir conhecimentos fundamentais para atuação prática. Concluindo que a "Ecologia Humana" apresenta uma forte tendência a aproximações com a abordagem científica dos conhecimentos ecológicos das ciências naturais, propondo, contudo, uma ampliação ao integrar as ciências humanas.

Embora para alguns autores, a distinção entre ciência Ecologia e as demais apropriações dessa ciência seja muito clara, para outros, tais limites não estão claros.

Dentre os autores que circunscrevem a "ecologia" no contexto científico, a autora refere-se a vários deles. Para Branco (1995) é um engano dizer que a Ecologia é o único ramo da ciência que se tornou movimento político, confundindo essa ciência com manifestações políticas, como se fossem sinônimos. Para ele, as denominações de movimento ecológico, partido ecológico ou ecologistas geram algumas confusões, ao caracterizar como "as três ecologias", três diferentes abordagens políticas dos problemas ambientais, sem mencionar a existência de uma ciência Ecológica. Pasquo (2013) alerta que os fenômenos ecológicos e os ambientais podem estar relacionados, todavia, são distintos, sendo que os problemas ambientais não são necessariamente científicos. Descreve os diferentes papéis do ecólogo atualmente que, como sujeito da ciência, é considerado capacitado a resolver problemas ambientais, passando a se pronunciar sobre os enunciados vinculados ao meio ambiente. Para Acot (1990), as abordagens globais sobre a questão das relações entre homens e a natureza teriam valor mais ideológico do que científico e a aplicação das leis da natureza no domínio cultural resulta em confusão epistemológica. Almaça (2011) aborda que a busca pela resolução dos problemas ambientais introduziu a perspectiva científica da Ecologia no movimento social. Giuliani (1998) ao estabelecer a possibilidade de diálogo entre a Ecologia

e a Sociologia identifica a Ecologia como uma disciplina que se manteve aberta, com intuito de responder tanto às ciências naturais como às sociedades humanas.

Já, entre os autores que ampliam a Ecologia, para além do contexto científico, Bomfim (2015) refere-se a vários deles. Para Lago e Pádua (1985), essa distinção possui limites tênues, já que a palavra “ecologia” deixa de ser utilizada apenas para designar uma disciplina científica acadêmica, para se associar a uma variedade de ideias, projetos e até mesmo de visões de mundo. Mello (2006) discorre sobre como a Ecologia ultrapassa os limites das ciências naturais e incorpora-se aos discursos das ciências humanas, alcançando dimensões éticas, políticas e econômicas, em concepções que supõem uma transcendência de fronteiras disciplinares e conceituais. Desta forma, a autora defende que a Ecologia não pode ser considerada uma ciência unificada com divisões em vários níveis de complexidade, mas, que deve ser reconhecida e compreendida a existência de diferentes “Ecologias”, ou seja, o termo “ecologia” passa de um termo estritamente da área científica da Ecologia para um termo polissêmico apropriado por outras áreas do conhecimento científico e social. De acordo com Oyama (2002), ao se considerar que sistemas naturais não são independentes dos sociais, a ciência Ecologia passa a sofrer mudanças conceituais e metodológicas, originando uma nova síntese da teoria ecológica para solucionar os problemas da crise ambiental.

É a partir desse cenário que Bomfim (2015) estrutura o referencial teórico de sua pesquisa, optando por conceber a Ecologia por meio de dois agrupamentos: (a) *Ciência Ecologia*, compreendendo-a como uma área das Ciências Naturais, especificamente das Ciências Biológicas e (b) *Outras Ecologias*, envolvendo outras áreas do conhecimento para além da Biologia, de naturezas diversas, como a filosófica, sociológica, cultural, religiosa, entre outras, trazendo, por isso, uma abordagem muito mais próxima a das ciências humanas do que das ciências naturais. Para essa forma de estruturação, baseou-se em Mello (2006), que a partir de uma análise do discurso das diferentes “ecologias” presentes no contexto acadêmico ambiental, apresentou uma divisão dos discursos da Ecologia.

Em relação ao agrupamento “Outras Ecologias”, Bomfim (2015) destaca: (a) Ecologia Social, que busca a compreensão das raízes sociais dos problemas, assim como, a apresentação de novas possibilidades para construção de uma sociedade ecológica; (b) Ecologia Política, que de acordo com Loureiro e Layrargues (2013) possui o objetivo de

buscar a compreensão dos modos de funcionamento da sociedade e das relações que envolvem disputas e compartilhamento de recursos naturais que ocorre entre os diferentes agentes sociais, estabelecendo uma crítica ao sistema atual e propostas de transformações e (c) Ecologia Profunda, que de acordo com Lovatto *et al.* (2011), a crise ambiental é percebida como crise existencial e de valores vinculada a esfera ética da visão de mundo moderna e, segundo Grun (2007), é denominada ‘Ecologia Profunda’, por buscar as raízes da crise ecológica e é desenvolvida a partir de modelos como os de comunidade e de ecossistema da ciência ecológica, ocorrendo uma ressignificação desses conceitos científicos em uma abordagem espiritualista.

A partir desse referencial teórico, Bomfim (2015) passa a analisar as teses e dissertações em EA, as quais verificou o predomínio de trabalhos relacionados ao agrupamento (b) Outras Ecologias (47) em relação aos trabalhos relacionados ao agrupamento (a) Ciência Ecologia (34); e muitas delas em nenhum dos dois agrupamentos (78), já que não foi possível situá-las por oferecerem informações insuficientes para essa análise.

Diferentemente da premissa inicial de que a vertente ecológica da EA implicaria em uma abordagem naturalista e reducionista do meio ambiente e da EA, os resultados dessa pesquisa trouxeram outra perspectiva. Verificou-se que as “Ecologias” presentes nestes trabalhos não apresentam um significado único nem representam uma área uniforme ou conjunto de conhecimentos homogêneos. O termo ecologia apresenta uma estrutura radial, da qual partem diversos caminhos, originados dessa base comum central. Desse modo, fica sem sentido, afirmar-se que a Ecologia presente nessas pesquisas oferece somente um caráter naturalista e reducionista da questão ambiental e, conseqüentemente, da abordagem dada na EA. Ao contrário, há uma multiplicidade de possibilidades de abordagens ecológicas a serem dadas na EA, podendo essas serem, inclusive, complementares entre si.

De qualquer modo, há nos dias de hoje, uma exploração excessiva e até mesmo errônea do tema na sociedade, sobretudo veiculada pela mídia e pelos processos educativos, que se apropriam do termo e dos aspectos relacionados a ele de forma descontextualizada, ocasionando uma disseminação de erros e imprecisões. Há também, uma incompreensão e confusão em relação ao campo de atuação da Ecologia, como alerta

Oyama (2002), há pouca clareza e, relação ao seu significado e Lacreu (1995) que aponta uma utilização de termos da Ecologia de forma indiscriminada e descontextualizada, o que ocasiona uma perda gradual de significado e conteúdo. Se por um lado, a popularização ocasiona a maior aproximação da população com o tema, por outro, não significa uma melhor compreensão do mesmo, e sim a replicação de erros, enganos e mitos.

Em sua tese de doutorado intitulada “A produção acadêmica em educação ambiental no Brasil (teses e dissertações) e o tema ecossistema: processos de construção de sentidos”, Kato (2013) investiga os processos de construção de sentidos em torno do tema “ecossistema” nas pesquisas em EA identificando uma pluralidade de significados e sentidos atribuídos a esse termo (e à própria “ecologia”) no próprio contexto da Ciência Ecologia. Esse trabalho que se insere na produção do Projeto EArte (2008-2029) desenvolveu um estudo panorâmico das pesquisas em EA no BR e um estudo temático dentro do subtema “A intersecção entre o Ensino de Ciências Naturais e a Educação Ambiental”.

Conhecer e explorar as práticas discursivas para delinear algumas características do “campo da pesquisa em EA”, tendo como foco as pesquisas em EA que abordam o conceito de “ecossistema”, foi o caminho escolhido nessa pesquisa. Para Kato (2014), o discurso ambiental é tomado como um fenômeno sócio histórico que produz uma rede de significados, os quais estão inseridos em um importante espaço comunicativo de valores éticos, políticos e existenciais que regulam a vida individual e coletiva (CARVALHO, 2005). E analisar os discursos em torno do conceito de “ecossistema”, enquanto um marcador linguístico que indica a relação entre conceitos do campo da Ecologia com a EA permite trazer os núcleos de significação em torno dele e os sentidos que esses podem ter no contexto das pesquisas em EA.

Assim, a partir das questões “Quais os significados e sentidos relacionados ao conceito ecossistema, presentes nas pesquisas em Educação Ambiental no Brasil, que emergem a partir da leitura desses textos?” e “Quais intencionalidades e subjetividades dos pesquisadores podem ser identificadas a partir do uso desse conceito?”, Kato (2014) buscou explorar os significados e os sentidos que emergem da leitura de teses e dissertações em EA quando estas incorporam o conceito de ecossistema. Buscou evidenciar os elementos que compõem esse discurso, em especial no contexto escolar, e os desdobramentos desses significados e sentidos para o campo de pesquisa em EA.

Utilizando o radical de busca “ecolog” e, em seguida, o termo “ecossistema”, nos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados do Banco do EArte, 18 trabalhos de pesquisa em um total de 1414, de dissertações e teses defendidas entre 1980 e 2009; desses, selecionou 14 que tinham os trabalhos completos, constituindo-se assim o corpus documental da pesquisa. Os procedimentos metodológicos são descritos e fundamentados na abordagem qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1992; LUDKE; ANDRÉ, 1986 e PATTON, 1990), na abordagem dos estudos histórico-culturais (VIANNA, 2010; AGUIAR; OZELLA, 2006) e na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin (1894-1974), que proporcionou a sistematização de aspectos significativos da história do desenvolvimento do conceito científico de ecossistema e a construção dos “núcleos de significação”, a partir dos quais explorou os processos de construção de sentidos. Assim, a perspectiva teórica adotada exigiu uma contextualização histórica do conceito de ecossistema no campo da ciência Ecologia e para além dela, considerando as Outras Ecologias identificadas por Santiago (2012) e Bomfim (2015).

A análise das teses e dissertações em EA/ecossistema trouxe os seguintes indicadores:

- Indicador 1: O conceito de ecossistema como delimitação espaço temporal
- Indicador 2: O conceito de ecossistema como Interações e processos ecológicos
- Indicador 3: O conceito de ecossistema como Equilíbrio dinâmico
- Indicador 4: O conceito de ecossistema como Ecossistema como ambiente degradado pelo homem
- Indicador 5: O conceito de ecossistema como unidade sistêmica a ser preservada/conservada pelo homem
- Indicador 6: O conceito de ecossistema como Bens e Serviços ambientais

Esses indicadores foram agrupados nos seguintes núcleos de significação:

- Ecossistema como delimitação de um sistema em estado de equilíbrio dinâmico localizado no espaço/tempo
- Ecossistema como unidade alterada e a ser preservada pelo ser humano
- Ecossistema como serviços ambientais a serem prestados ao homem, o qual é parte do sistema

Esses núcleos explicitaram sentidos que trazem ao mesmo tempo, um ecossistema circunscrito ao meio natural e um ecossistema em um meio social (e no contexto socioambiental), confirmando os significados/sentidos científicos e os sentidos

socioambientais identificados por Santiago (2012) e Bomfim (2015). Interessante observar que, não foi somente nas concepções de ecossistema em um meio social que Kato identificou vários significados e sentidos, mas no próprio contexto científico, onde significados e sentidos múltiplos de ecossistema foram encontrados ocupando diferentes molduras teóricas. Tal dado vem demonstrar que, apesar do conhecimento científico não possui convivência pacífica com a contradição, essa está presente na ciência. Tais sentidos expressam forças ideológicas, por vezes conflitantes, na EA e consequentemente na pesquisa em EA.

Kato (2014) conclui a sua pesquisa, afirmando que a incorporação do conceito de ecossistema no contexto das pesquisas em EA anuncia diferentes significados, constituindo um papel importante no movimento discursivo persuasivo que configura o ambiental. Tais significados produzem diferentes sentidos ao conceito, indicando seu potencial pedagógico e a importância do ensino de ecologia na problematização das questões que relacionam a noção de conservar/preservar os sistemas ecológicos e promover as relações sustentáveis entre ser humano e natureza. Além disso, os núcleos de significação rompem com a abordagem essencialista, pois apresentam um continuum e uma abordagem contexto-dependente, muito mais eficazes para ajudar a entender a complexidade da EA e para as práticas em EA.

Trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos resultaram dessa pesquisa (KATO; KAWASAKI; CARVALHO, 2015; KATO; CARVALHO; KAWASAKI, 2015; BOMFIM; KATO; KAWASAKI, 2017).

Algumas conclusões a partir dessas pesquisas foram destacadas:

- Não há uma abordagem única da “ecologia” e sim de várias “ecologias”, já que há múltiplas apropriações desse termo nas teses e dissertações em EA analisadas. E essas variam desde abordagens mais restritas ao contexto científico das Ciências Biológicas – a ciência (A) Ecologia, até abordagens outras – (B) Outras Ecologias, sem contar as apropriações do termo “ecologia” no senso comum que são múltiplas. No próprio contexto da ciência, foram identificados vários significados/sentidos de “ecossistema” e “ecologia”. Assim, a abordagem ecológica da EA não se desenvolve somente pela via da ciência Biologia, mas de uma multiplicidade de abordagens ecológicas, que certamente, traz implicações para o “campo da EA” e para o “campo da pesquisa em EA”.

- A abordagem ecológica da EA pela via da ciência Biologia não é necessariamente reducionista, já que essa se propõe a tratar de uma parte da questão ambiental e não de sua totalidade e não se pode afirmar que a Ecologia seja uma ciência positivista, já que foram identificadas diferentes abordagens de Ecologia, que trazem muito mais abordagens interacionistas do que reducionistas. Destacam-se aqui, a Ecologia Ecológica, a Ecologia Humana, a Ecologia Conservacionista e a Ecologia de Paisagens.

Em suma, em nosso entendimento, à ciência Ecologia cabe contribuir com uma parte desse latifúndio que é a problemática socioambiental. Afinal, estudar a complexidade dessa problemática requer a análise das interações entre dois sistemas complexos, o sistema homem e o sistema ambiente, em um estudo interdisciplinar, que se estruturam em uma base comum de diálogo entre as várias áreas do conhecimento humano. Quanto ao que motivou esses estudos, isto é, o significado da perspectiva ecológica/conservacionista na EA e na pesquisa em EA, o que se pode dizer é que esse vai depender da concepção de “ecologia” que se tem e das implicações disso para o contexto educacional.

*Em relação à **perspectiva crítica** das pesquisas em EA*, sob variadas denominações – EA crítica, EA transformadora, EA emancipatória, etc., esta vem definida, via de regra, a partir de uma oposição à vertente ecológica/conservacionista da EA, conforme apontam as pesquisas em EA.

Cavalari, Santana e Carvalho (2006), já no I EPEA, ao analisarem os fundamentos e as concepções presentes nas pesquisas apresentadas nesse evento, destacavam em suas considerações finais “a ausência de proposições mais sistematizadas e teoricamente fundamentadas sobre o processo educativo”. Apontavam ainda para o fato de que é recorrente nos trabalhos apresentados no I EPEA a menção do uso do pensamento crítico como referencial teórico para embasar as pesquisas expostas, sem que nos textos analisados estivesse explicitado, com rigor, essa fundamentação teórica.

Sendo atualmente identificada como o polo dominante nas pesquisas em EA (FERNANDES; KAWASAKI, 2012), a EA crítica tem sido afirmada e reafirmada nos vários fóruns de EA e de pesquisa em EA, especialmente nos Encontros de Pesquisa em EA, onde podemos testemunhar a presença marcante dessa tendência nos trabalhos e discursos circulantes. Tal fato passou a ser foco de nossas atenções, sobretudo nas discussões dos Grupos de Discussão de Pesquisa “Pesquisa em EA e Questões Epistemológicas” e “Pesquisa

em EA e Questões Metodológicas”, que são espaços criados no interior desses eventos científicos para discutir determinados eixos temáticos propostos pela organização dos mesmos.

Foi em uma das discussões no interior desses espaços que Trein (2012), coordenadora do GDP “Pesquisa em EA e Questões Epistemológicas”, preocupada com o perigo dos modismos na educação, trouxe-nos um questionamento desafiador: A EA crítica é crítica de que?, mobilizando a comunidade de pesquisadores em torno dessa forte tendência no “campo da pesquisa em EA”.

A dissertação de mestrado intitulada “A perspectiva crítica nas pesquisas em educação ambiental”, defendida em 2015, por Maria Cristina Bolela e Silva, insere-se nesse contexto do Projeto EArte (2008-2019), desenvolvendo um estudo panorâmico sobre a pesquisa em EA no BR e um estudo temático dentro do subtema “A intersecção entre o Ensino de Ciências Naturais e a Educação Ambiental”.

O aumento significativo da vertente crítica na EA e na pesquisa em EA, desde a década de 1990, levou Silva (2015) a investigar em que medida e extensão essa perspectiva crítica se desenvolve nas teses e dissertações dessa área. A partir do instigante questionamento feito por Trein (2012), Silva propôs-se a identificar e analisar as concepções de “crítica” nessas pesquisas, por meio de uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional (BOGDAN; BIKLEN, 1992) e análise do conteúdo (BARDIN, 2011) dos documentos das teses e dissertações em EA. Utilizando o termo de busca “educação ambiental crítica” nos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados do Banco do EArte, 53 trabalhos de pesquisa, de um universo amostral de 2290 (de defendidos entre 1987 a 2009). Desse corpus documental, verificou-se que havia uma prevalência de dissertações de mestrado acadêmico (41), em relação às teses de doutorado (8) e dissertações de mestrado profissional (4). O primeiro trabalho é de 1996, havendo um crescente a partir daí, até chegar em 2009 com 25 trabalhos, comprovando o aumento progressivo de trabalhos de pesquisa na perspectiva crítica da EA.

Para construir o referencial teórico de análise, Silva (2015) identificou os autores da perspectiva crítica na EA, mais utilizados nos trabalhos do corpus documental – Guimarães (2004), Lima (2004), Loureiro (2012), Carvalho (2012), e de outros autores que fundamentam esses autores, por meio da pedagogia crítica – Freire (1977) e Saviani (2008); da ecologia

política – Martinez-Alier (2007), Leff (2003), Muniz (2010), Porto-Gonçalves (2012) e Viola (1987), e da teoria crítica – autores da Escola de Frankfurt e Marx. Além de um estudo das macrotendências em EA – Sauvé (2005), Sorrentino (1977), Tozoni-Reis (2004 e 2006), Carvalho (2004), Layrargues e Lima (2011) e Machado (2007), a fim de identificar as concepções de EA crítica presentes nas teses e dissertações em EA.

O que Silva (2015) encontrou inicialmente nesses trabalhos foi uma referência generalizada a uma crítica voltada aos modelos vigentes de sociedade, desenvolvimento, sustentabilidade, ciência, tecnologia, meio ambiente, etc, trazendo uma concepção de “crítica” em seu sentido comum/coloquial, sem qualquer compromisso com esse ou aquele referencial teórico. No total de 53 trabalhos do corpus documental, 45 partem de uma crítica generalizada à sociedade capitalista e suas implicações nos modelos de desenvolvimento, ciência, educação e da relação homem-natureza.

Do total de 53 trabalhos, 24 desses iniciam fazendo crítica/oposição à uma EA ecológica/conservacionista, confirmando o que Santiago (2012) e Bomfim (2015) haviam identificado em seus estudos. Ou seja, a EA crítica surge, via de regra, como contraponto a uma EA ecológica/conservacionista. Nesses trabalhos, a abordagem principal é pelo estudo das macrotendências em EA. Do total de 53, 7 trabalhos trazem definições/conceitos de EA crítica de forma explícita, sendo que 3 baseiam-se em autores da teoria crítica e 5 no estudo das macrotendências da EA. Embora, não aprofundem teoricamente, há menção a autores, em ordem decrescente - da EA crítica, dos marxistas e da pedagogia crítica.

Em suma, há uma pluralidade de concepções de “crítica” nas pesquisas em EA, sendo que existe em comum nesses trabalhos (N=45/85%), um discurso retórico e político sobre a EA crítica, constituído por um conjunto coeso e uniforme de ideias que partem dessas críticas generalizadas à sociedade capitalista e de uma oposição à EA conservacionista, com referências aos autores das variadas perspectivas críticas, sem que haja uma discussão mais aprofundada sobre as mesmas.

Ao iniciar uma investigação sobre a articulação entre esse discurso e a prática da pesquisa, ou seja, como os aspectos teóricos e epistemológicos se alinhavam aos aspectos metodológicos e de análise das situações envolvidas na pesquisa, Santos encontrou indícios de uma enorme desarticulação entre essas partes. Porém, acabou por finalizar a sua

pesquisa sem entrar nessa questão, que foi desenvolvida por Pedroso (2017), que deu seguimento a essa pesquisa.

Em suma, apesar de a perspectiva crítica ser concebida, nessas pesquisas, como a perspectiva teórico-metodológica por excelência, a falta de aprofundamento teórico e de alinhamento deste com o desenvolvimento metodológico das pesquisas, trouxe uma ruptura teoria-prática: de um lado, um discurso retórico em favor da EA crítica, e de outro, a experiência pedagógica/educacional ou política, sem qualquer conexão entre ambos. Tal abordagem, tão aferrada ao discurso e deixando de olhar para o objeto de estudo conduziu a demasiada generalização dos objetos focalizados, o que para Azanha (1992) representa uma armadilha para o pesquisador, já que leva ao que ele chamou de “abstracionismo pedagógico” na educação.

Morais (1992), em uma resenha da obra de José Pires Azanha “Uma ideia de pesquisa educacional”, destaca o que para esse autor representam entraves para o desenvolvimento da pesquisa educacional no BR. Embora a pesquisa educacional esteja quase sempre associada à procura de resultados práticos ou análises concretas, o que se verifica são vícios empiricistas, de um lado, o menosprezo das teorias, e de outro, os vícios abstratos, ou seja, a demasiada generalização dos objetos focalizados. Tais abordagens, para Azanha, têm reduzido as suas conclusões à trivialidade e irrelevância. Uma revisão crítica de ensaios pedagógicos filiados ao materialismo histórico levou ao que ele chamou de “abstracionismo pedagógico”, pelo mau uso ou abuso e vulgarização de um impreciso método dialético e por suas generalizações superficiais porque excessivamente abstratas, com conteúdos inconsistentes e resultados pouco significativos. Para Moraes (1992), não há qualquer antimarxismo permeando a crítica de Azanha, pois o que está em causa é a carência de exame das particularidades do concreto/histórico, acompanhada de uma infinita repetição de princípios abstratos esvaziando de todo conteúdo, o conceito de totalidade:

Azanha acautela-nos quanto à divisão de uma retórica acadêmica ou dos jargões de uma contestação empobrecida, fomentando não o efetivo “estudo da educação a partir de uma teoria, mas antes, um jogo verbal que é a própria contrafação da respeitável perspectiva teórica de que se pretende partir (MORAIS, 1992, p. 34).

A partir de resultados da pesquisa de Silva (2015), na qual se identificou uma pluralidade de concepções de “crítica” nas pesquisas em EA, mas sobretudo, um discurso retórico e político sobre a EA crítica, Pedroso (2017) propôs-se a dar seguimento a essa

pesquisa focando na questão da “práxis” no contexto da EA crítica, desenvolvendo a dissertação de mestrado intitulada “A abordagem da práxis educativa em dissertações e teses em educação ambiental crítica”, defendida em 2017. Assim como Silva (2015), essa pesquisa foi realizada no contexto do Projeto EArte (ano), seguindo a mesma metodologia de pesquisa.

A partir das seguintes questões: A questão da práxis se coloca, de fato, na perspectiva crítica da pesquisa em EA? Em que medida e extensão? Como essa questão se coloca e se desenvolve nessa pesquisa? E que implicações isso traz para a pesquisa em EA?, a Pesquisa de Pedroso (2017), propôs-se a identificar e analisar as concepções de práxis nas teses e dissertações em EA crítica, por meio de uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional (BOGDAN; BIKLEN, 1992) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011) dos documentos das teses e dissertações em EA.

A partir do corpus documental da pesquisa feita por Silva (2015), a qual selecionou 53 teses e dissertações em EA de um universo amostral de 2290 (de defendidos entre 1987 a 2009), utilizando o termo de busca “práxis” nos títulos, resumos e palavras-chave, Pedroso selecionou 23 trabalhos, sendo 19 de dissertações de mestrado acadêmico e 4 de teses de doutorado. As tendências encontradas na pesquisa de Pedroso (2017) foram similares as de Silva (2015), em relação aos aspectos autorais, institucionais, educacionais e de pesquisa em EA.

Para construir o referencial teórico de análise, Pedroso (2017) partiu do referencial construído por Silva (2015), evidenciando as contribuições de 6 autores da EA crítica – Loureiro (2004 e 2012), Guimarães (2004), Carvalho (2004 e 2012), Layrargues (1997, 2002, 2004 e 2009), Lima (1999, 2002, 2004 e 2009) e Tozoni-Reis (2006). Nesse estudo, focu a questão da práxis na perspectiva crítica da EA. Ampliou seu estudo acrescentando outros autores que desenvolveram o conceito de “práxis” – desde os teóricos marxistas e críticos até os autores do contexto educacional – da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2005), a pedagogia libertária de Freire (1994) e a pedagogia da práxis de Gadotti (2004).

Em virtude da dificuldade em encontrar definições/conceitos de forma explícita nesses trabalhos, Pedroso (2017) formulou algumas questões para identificar algum tipo de relação entre teoria e prática, bem como, a natureza dessa relação, se ausente ou se

presente – dialógica ou dialética. A partir disso, foi possível construir as concepções de práxis presentes nesses trabalhos de pesquisa.

No total de 23 trabalhos do corpus documental dessa pesquisa, Pedroso (2017) identificou apenas 9 que trazem uma definição/conceito de forma explícita de “práxis” na educação, baseando-se em Freire (1994) e Loureiro (2004 e 2012). A totalidade dos trabalhos (23) refere-se à relação entre teoria e prática, porém apenas 3 fazem discussões em torno dessa relação e de outras - sujeito-objeto e sociedade-natureza, em uma perspectiva dialógica/dialética, levando a entender que essas sejam as suas concepções de “práxis” na EA. Referências aos conceitos de alienação (3 trabalhos), complexidade (2) e emancipação/autonomia (4), importantes para a construção da noção de “práxis” foram identificadas, porém sem aprofundamento teórico. Embora esses trabalhos enfatizem a importância da “práxis” na perspectiva crítica da EA, nas pesquisas analisadas, a relação entre esse discurso e a prática das pesquisas, ou seja, o alinhamento teórico-metodológico a partir dessa perspectiva foi pouco identificado e aprofundado, levando mais uma vez, ao que Azanha (1992) chamou de “abstracionismo pedagógico” na pesquisa educacional.

Por outro lado, Pedroso (2017), ao analisar pesquisas que envolviam propostas de intervenção/práticas ou políticas em EA, que teoricamente representariam o caminho que melhor permitiria a articulação teoria e prática (na direção de práticas de transformação social), encontrou uma baixa conexão entre o referencial teórico-metodológico postulado e as práticas educativas em EA. Via de regra, tais pesquisas eram relatos de experiências pedagógicas ou educacionais que pouco dialogavam com os fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa em EA crítica. Campos (2018) descreve projetos de EA em contextos não-escolares que esvaziadas de um processo de reflexão sobre as finalidades pretendidas, correm o risco de se tornarem em mero ativismo. Tal perspectiva nessas pesquisas vem confirmar a presença do que Azanha chamou de “pragmatismo pedagógico” na pesquisa educacional.

Fazendo objeções à tradição positivista, por sua pretensão à neutralidade axiológica, como se fosse possível uma teoria universal não comprometida com uma ideia específica de ciência e de educação, Azanha (1992) põe em relevo as limitações da pesquisa educacional, quando reduzida ao “concreto” ou presa às infinitas coletas e classificações dos fatos na busca de suas múltiplas correlações sem qualquer fundamentação teórica. Para o autor, há

aqui a ênfase no papel instrumental da ciência e tecnologia, no qual a eficácia da ciência ou da educação estaria diretamente relacionada à adequada aplicação de um método. À essa perspectiva, Azanha chamou de “pragmatismo pedagógico”.

Goergen (2010) analisando textos elaborados pelos grupos de pesquisa que compõem o Grupo de Trabalho (GT) de EA da ANPED, destaca como resultado de sua análise que a opção teórico-metodológica assume em grande parte dos textos uma característica operacional, informando que será adotado determinado referencial teórico “sem um aprofundamento maior a respeito da consistência, da pertinência e também das implicações epistêmico-políticas da opção assumida” (GOERGEN, 2010, p. 15). Assim, chama a atenção para a necessidade das pesquisas em EA avançarem rumo ao que o autor denomina de “densidade epistêmica”.

Trabalhos completos publicados em anais de eventos científicos podem ser encontrados em Kawasaki, Pedros e Silva (2014) e Pedroso, Silva e Kawasaki (2015).

Algumas conclusões a partir dessas pesquisas foram destacadas:

- Não há uma abordagem única de “crítica”, já que há múltiplas apropriações desse termo nas teses e dissertações em EA analisadas, sendo por isso um termo polissêmico, onde há variadas abordagens – desde aquelas do senso comum, passando pelas macrotendências em EA, até chegar nas pedagogias críticas e teorias marxistas, que fundamentam a perspectiva crítica da EA.
- Essas abordagens da EA crítica desembocam, via de regra, em um discurso retórico e político sobre a EA crítica, que é constituído por um conjunto coeso e uniforme de ideias que partem dessas críticas generalizadas à sociedade capitalista e de uma oposição à EA conservacionista, com referências aos autores das variadas perspectivas críticas, sem que haja uma discussão mais aprofundada sobre as mesmas.
- Essas abordagens da EA crítica são pouco alinhadas com a metodologia da pesquisa e com a análise proposta nas pesquisas propostas, denotando situações em que Azanha chama de “abstracionismo pedagógico” e “pragmatismo pedagógico” na pesquisa educacional.

Nesse sentido, questões feitas por Trein (2012), em relação aos significados dados a “crítica” continuaram sem respostas: “Somos EA críticos e não explicitamos no que somos

críticos. O que entendemos por EDUCAÇÃO e por CRÍTICA? A EA crítica vem de onde: da educação e/ou da teoria crítica marxista ou da Escola de Frankfurt (que não é sinônimo de marxismo)? A teoria marxista é a que tem o potencial para explicar esta realidade (MHD como teoria e método)? Quais são as temáticas existentes na educação que a EA crítica deveria dialogar? Como as epistemologias críticas se materializam nas pesquisas em EA, ou seja, como essas se situam nesse campo crítico – que autores/aportes/de onde falam estes autores? Para a mesma autora (2012), as teorias críticas possuem diferenças e potencial heurístico entre si distintos e, por isso, precisa ser mais profundamente estudado.

Para que se possa avançar no campo teórico dessa área do conhecimento, é importante explicitar os significados dados à EA crítica e situá-los em seu contexto. Nesse sentido, ao trazer os vários significados de “crítica” no contexto da pesquisa em EA, seria importante situá-los teoricamente, para além dos estudos das macrotendências e das referências genéricas sobre a EA crítica, e em direção a discussões mais aprofundadas e situadas nas epistemologias críticas - Escola de Frankfurt, MHD, Ecologia Política, Pedagogia crítica, etc. Somente assim, é possível sair das afirmações superficiais e discursos retóricos sobre a EA crítica e avançar no aprofundamento das questões teórico-práticas da pesquisa em EA. E, ainda, “desnaturalizar” as narrativas conservacionistas/ecológicas da EA que chegam ao “campo da pesquisa em EA”.

Como resultado dessas discussões, vários artigos publicados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental, trazem reflexões acerca dessa perspectiva:

TREIN, E. S. Pesquisa em Educação Ambiental e Questões Epistemológicas: questões levantadas no GDP. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 7, n.2, p. 79-89, 2012.

TREIN, E.S. e CAVALARI, R. M. F. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1, p.120-132, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. e SOUZA, D. C. Pesquisa em educação ambiental e questões metodológicas: uma discussão coletiva. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1, p.133-143, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. e KAWASAKI, C. S. Questões metodológicas na pesquisa em educação ambiental: necessidades e desafios. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.11, n.2, p. 97-104, 2016.

KAWASAKI, C. S. e TEIXEIRA, M. C. Perspectivas (teórico)-metodológicas para o campo da pesquisa em educação ambiental: dilemas e avanços no GDP Metodologia. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.13, n.1, p. 100-110, 2018.

Em relação ao último artigo (KAWASAKI; TEIXEIRA, 2018), trago um texto reflexivo sobre o desenvolvimento dos GDPs “Pesquisa em EA e Questões Metodológicas”, onde a hegemonia da perspectiva crítica nas pesquisas em EA é problematizada, principalmente em relação às adesões acríticas e pouco amparadas do ponto de vista epistemológico.

Ao final dessas pesquisas, verificamos que a oposição **perspectiva ecológica/conservacionista versus perspectiva crítica** nas pesquisas em EA analisadas nesse contexto, é a forma pela qual a definição de cada uma dessas perspectivas vem sendo feita, principalmente por meio de uma leitura equivocada da história dos movimentos ecológicos/ambientalistas, da história da EA e dos estudos das macrotendências da EA, onde a negação de uma é a definição de outra. Essa abordagem dual e dicotomizada dessas perspectivas tem se constituído como um “mito de origem” do “campo da EA”, já que, tem se apresentado constantemente nas narrativas sobre a origem e história da EA.

Entretanto, embora essa oposição ainda se constitua como uma disputa no “campo da EA”, nas pesquisas desenvolvidas por Girardi (2012), Kato (2013), Bomfim (2015), Silva (2015) e Pedroso (2017), tal disputa não se coloca de forma direta no “campo da pesquisa em EA”, já que há uma multiplicidade de concepções acerca dessas perspectivas que vão para além dessa mera oposição.

Num esforço de buscar situar essa oposição enquanto um “mito de origem” do “campo da EA”, uma pesquisa sob minha orientação, remeteu-nos ao clássico histórico dos movimentos ecológicos/ambientalistas europeus e dos EUA, onde nasceu a EA brasileira. É nesse contexto que se insere a dissertação de mestrado intitulada “Os movimentos ambientalistas na pesquisa em educação ambiental – análise de teses e dissertações”, defendida em 2016, por Elaine de Sousa Guideti Junqueira, que também faz parte do Projeto EArte (2008-2019).

Essa pesquisa, que se propôs a investigar as abordagens dadas aos movimentos ecológicos/ambientalistas nas pesquisas em EA, iniciou seus estudos com uma contextualização desses movimentos sociais ambientais no cenário social atual.

A percepção da crise ambiental, para Leff (2001), não se dá de forma homogênea, pois as suas manifestações ocorrem de acordo com os contextos geográfico, cultural, econômico e político, das forças sociais e potenciais ecológicos. Desde a década de 1970 foi

possível observar as diferentes formas de manifestações dos interesses e preocupações em relação à crise ambiental: países industrializados possuíam uma visão conservacionista da natureza, com uma política voltada para a remediação dos efeitos dos processos de produção, já, países latino-americanos enfatizavam as mudanças sociais políticas e institucionais, que poderiam promover racionalmente o uso dos recursos existentes e o potencial produtivo das regiões subdesenvolvidas, buscando satisfazer as necessidades básicas da população em questão.

A segunda metade do século XX marca um período de “transição paradigmática”, no qual o agravamento da crise ambiental leva os movimentos ecológicos/ambientalistas, apoiados por vários setores da sociedade civil, a ter um papel mais ativo na denúncia, na luta e na busca de soluções contra o agravamento dos problemas ambientais. Uma das respostas a estes problemas foi dada com a emergência das propostas de EA, representando um elemento crítico aos padrões de consumo da sociedade, com a meta de combater os problemas da crise ambiental. É nesse contexto que a EA surge como parte do movimento ecológico/ambientalista, sendo assim considerada herdeira direta do debate ecológico e do ideário ambientalista. (CARVALHO, 2006)

Como descreve Tristão e Jacobi (2010), a EA surge como um elemento que não pode ser pensada fora do contexto de formação de um campo ambiental, que se constituiu nas lutas em defesa do Meio Ambiente. É a partir dessa relação entre a EA e os movimentos ambientalistas, que surge o interesse desta pesquisa, a partir das seguintes questões: Quantas e quais são as dissertações e teses em EA, do Projeto EArte, que inserem-se nessa temática? Quais são as suas características gerais, em relação aos aspectos autorais, institucionais, educacionais e de pesquisa? Quais as abordagens dadas em relação aos movimentos ecológicos/ambientalistas e que implicações para a pesquisa em EA essas trazem?

Diante da significativa presença de pesquisas que trazem a questão dos movimentos ecológicos/ambientalistas, o Projeto EArte destacou essa temática como um de seus focos temáticos “Movimentos Sociais/Movimento Ambientalista”, cujo descritor encontra-se abaixo:

Pesquisas que procuram explorar a relação entre movimentos sociais e o movimento ambientalista, caracterizando o movimento ambientalista como um movimento social ou compreendendo-o em um contexto mais amplo dos

movimentos sociais e vinculando-o a movimentos mais amplos como os da contracultura na década de 60. Incluem-se aqui as pesquisas que procuram explorar tendências históricas dos movimentos ambientalistas tais como as dos movimentos preservacionistas e conservacionistas, da ecologia política, do ecodesenvolvimento, da ecologia profunda, das sociedades sustentáveis e ainda as relações entre os movimentos ecológicos e os mítico-religiosos. São consideradas nesse foco as pesquisas que tratam destas questões desde que o fenômeno educativo seja um dos motivos da investigação. Nestes casos, entre outras possibilidades, procura-se, por exemplo, explicitar as relações entre essas diferentes tendências históricas e os modelos ou tendências pedagógicas a elas associadas (CARVALHO; MEGID NETO *et al.*, 2010, p. 23).

Esta pesquisa que desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa da pesquisa educacional (BOGDAN; BIKLEN, ano) e análise do conteúdo (BARDIN, 2011), abrangendo os trabalhos defendidos entre 1987 e 2009, selecionou 57 teses e dissertações do Banco do Projeto EArte que estavam classificadas no foco temático “Movimentos Sociais/Movimento Ambientalista”. Desta forma, iniciou-se a exploração destas teses e dissertações de EA, que ocorreu por meio da análise da Ficha de Classificação de cada trabalho, utilizada pelos pesquisadores do Projeto. Desse corpus documental, verificou-se que havia uma prevalência de dissertações de mestrado acadêmico (46), em relação às teses de doutorado (11). O primeiro trabalho é de 1993, com interrupção entre 1994 e 1996, retornando em 1997 com um trabalho, e em crescente aumento entre 2001 e 2009.

A construção do referencial teórico de análise se deu ao longo da pesquisa, identificando inicialmente os principais autores que versam sobre essa temática nas pesquisas em EA analisadas. Novos autores foram incluídos, constituindo-se um capítulo sobre um breve histórico das primeiras preocupações com a natureza até o surgimento dos movimentos ecológicos/ambientalistas na Europa, Estados Unidos e Brasil. Este capítulo deu origem ao artigo “Os movimentos ambientalistas e a educação ambiental: a militância como espaço educativo” (JUNQUEIRA; KAWASAKI, 2017).

Nesse artigo (JUNQUEIRA; KAWASAKI, 2017), que analisou o surgimento da EA no contexto dos movimentos ecológicos/ambientalistas, desenvolvendo um histórico dos mesmos nos contextos sociais em que surgiram, é possível situar a origem de nossa herança brasileira e o papel da EA nesse contexto, que nasceu da militância nesses movimentos:

Foi no interior dos Movimentos Ambientalistas que surgiram as primeiras iniciativas do que chamamos atualmente de Educação Ambiental. E é sobre estes movimentos que este estudo se debruça, desenvolvendo um histórico dos mesmos no mundo e no Brasil, a fim de conhecer suas principais características, contextos sociais em que surgiram e sua relação com uma educação que nasceu da militância junto a esses movimentos sociais. Este estudo é parte de uma pesquisa maior que

se propõe ao estudo do estado da arte da pesquisa em EA no Brasil, que analisou teses e dissertações desta área do conhecimento e que abordam a temática dos movimentos ambientalistas. Trata-se de um estudo teórico, baseado em autores referenciados nestas teses e dissertações e aqueles que permitiram um diálogo fecundo com os mesmos. Este estudo demonstrou que a herança dos movimentos ambientalistas europeus e norte-americanos sobre os nossos movimentos é inegável, fomentando discussões e ações em torno de suas principais ideias até os dias atuais. Todavia a realidade social brasileira, que é bem diferente da realidade destes outros países, trouxe particularidades que marcaram expressivamente a nossa experiência. Assim, os movimentos ambientalistas brasileiros escreveram uma nova história, possivelmente mais próxima da história dos movimentos na América Latina, cuja realidade social é mais próxima da nossa. Infelizmente, esta história latino-americana não pôde ser desenvolvida neste texto. O papel da educação ambiental neste contexto, enquanto uma educação não formal e de caráter sociopolítico, nascida da militância no seio destes movimentos ambientalistas, é destacado ao final deste texto (JUNQUEIRA; KAWASAKI, 2017, p. 1).

O exame do conjunto dos 57 trabalhos permitiu afirmar que o tema de estudo movimentos sociais/ movimento ambientalista abrange uma pluralidade de abordagens – de um sentido genérico dos termos relacionados, passando por práticas e ações de movimentos sociais, ambientalistas ou ecológicos, até as pesquisas históricas desses movimentos e etnográficas sobre determinados grupos sociais. Infelizmente, embora a pesquisa tivesse feito o levantamento de dados a esse respeito, não finalizou sua análise a ponto de permitir conclusões sobre essas abordagens.

Nesse percurso foi possível situar a oposição vertente ecológica/conservacionista versus vertente crítica da EA na gênese de constituição da EA no mundo e no Brasil. Nas pesquisas em EA analisadas, todos os trabalhos que traziam um histórico da EA, a abordagem feita era dessa forma, principalmente pela via do estudo das (macro)tendências da EA.

Além disso, foi possível destacar a importância da militância nos espaços de atuação dos educadores ambientais nesses movimentos, atuando como “sujeitos ecológicos” na perspectiva de Carvalho (2001). Para essa autora, o “sujeito ecológico” representa um “tipo ideal”, dotado de um conjunto de atributos e valores ecológicos, constituindo um parâmetro orientador de escolhas, estilos de viver e de pensar a vida, existindo gradações quanto à adesão a esses valores, que são incorporados nas experiências concretas dos indivíduos. O educador ambiental que se remete a esse tipo ideal passa a ser concebido com um “sujeito ecológico”.

Para Campos e Cavalari (2017), o processo de formação identitária do educador enquanto “sujeito ecológico” pode ocorrer em diferentes momentos da trajetória de vida do profissional e pessoal. Foram nas memórias de passagens da vida dos educadores, sujeitos de sua pesquisa, que Campos e Cavalari (2017) encontraram o início de identificação e sensibilidades estéticas e afetivas dos mesmos em relação à temática ambiental, desde fatos que marcaram a infância até episódios mais recentes, que ocorreram durante o curso universitário ou escolha profissional. Isto é, a opção/conversão ao ideário ambiental, se deu em duas instâncias – a profissional e a pessoal, levando a concluir que a opção pela temática ambiental e o processo de identificação com o campo podem ocorrer em qualquer momento da vida pessoal e/ou profissional, marcando a construção da identidade do educador enquanto “sujeito ecológico” (CAMPOS; CAVALARI, 2017; CAMPOS; CAVALARI, 2018).

Ainda para Campos e Cavalari (2017), além da militância, característica marcante que configura o perfil do “sujeito ecológico” descrito por Carvalho (2005; 2012), há outras características derivadas que permitem delinear o perfil do educador ambiental enquanto “sujeito ecológico”: motivação e envolvimento pessoal; persistência; paixão pela profissão e/ou pela causa ambiental; superação de dificuldades, traços distintivos que remetem a um compromisso pessoal desses educadores com as questões ambientais e o processo educativo. Tais características encontradas nos educadores que se aproximam do “sujeito ecológico” influenciam diretamente as práticas pedagógicas desses profissionais, perpassando a metodologia didática, a escolha e prioridade de conteúdos e os aspectos que consideram significativos no desenvolvimento de atividades relacionadas à temática ambiental. E quanto mais esse educador se aproxima das características que compõem o “sujeito ecológico”, mais conseguem atuar de maneira diferenciada no contexto educacional escolar. Nesse sentido, trabalhar a formação dos educadores enquanto “sujeitos ecológicos” parece ser o caminho para alcançar uma EA com possibilidades reais de transformação nas relações sociedade-natureza.

Conforme abordado no meu primeiro artigo sobre a minha trajetória de formação como educadora ambiental, é possível situar, em vários momentos, esse processo de formação identitária do educador enquanto “sujeito ecológico”, que se deu em diferentes

espaços escolares e, sobretudo, não escolares, por meio de experiências na atuação profissional, política, cidadã e militante nas áreas ambiental e da EA.

A noção do educador ambiental como “sujeito ecológico” ganha valor à medida que auxilia na caracterização da comunidade de educadores da EA e, indiretamente, na caracterização da comunidade de pesquisadores em EA, que em certa medida, carrega para dentro do campo da pesquisa, várias das características desse “sujeito ecológico”. Tal afirmação é ainda uma hipótese, que mereceria maior aprofundamento.

4.3.2 *Perspectivas críticas, pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernas...*

As perspectivas críticas, que representam um polo dominante nas pesquisas em EA analisadas, passaram a ser questionadas, conforme aponta Carvalho (2015):

[...]tal posicionamento não demorou muito a ser questionado e contraposto. No final dos anos 90, acompanhando as discussões de natureza epistemológica em vários outros campos do conhecimento, alguns pesquisadores do campo questionavam os argumentos que sustentavam o atribuído privilégio às perspectivas críticas. O que justificava, afinal, colocar as abordagens críticas como uma forma única e legítima de se fazer pesquisa em EA? (GOUGH A., 2013b). Questionamentos como esses, que podem ser vistos como reflexos de movimentos mais amplos na sociedade como um todo, e no campo científico em particular, voltam-se para “um outro extremo da ideia de um único método ou abordagem”, aproximando-se, dessa forma, do que passa a ser formulado como perspectivas “pós-modernas ou pós-estruturalistas. (GOUGH, 2013b², p. 19 *apud* CARVALHO, 2015, p. 82).

Dando espaço para os movimentos que levaram a novas perspectivas - pós-críticas, pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-feministas e pós-colonialistas, que são algumas das tendências na EA que contribuíram para trazer alterações de natureza conceitual, ontológica, epistemológica e metodológica nas pesquisas em EA. Tal fenômeno observado no contexto internacional, a partir do ano 2000, foi também identificado no contexto brasileiro, no qual pesquisadores começaram a enfrentar os desafios das abordagens epistemológicas ancoradas nessas perspectivas (CARVALHO, 2015).

² GOUGH, A. The emergence of environmental education research: a “history” to the field. *In*: STEVENSON, R. *et al.* (ed.). **International handbook of research on environmental education**. New York: AERA: Routledge, 2013. P. 13-22.

Burham (2006), ao apresentar as diferentes bases socioculturais e político-epistemológicas para a pesquisa em EA, apontava para a pluralidade de abordagens epistemológicas e metodológicas, destacando as perspectivas para além das críticas - as pós-críticas, as pós-modernas e outras, como formas de superação da acelerada fragmentação do conhecimento e em resposta às diferentes facetas da complexidade que representa a temática ambiental nos processos educativos.

Em virtude de uma grande polêmica estabelecida entre modernidade e pós-modernidade, como se esta última, representando uma nova fase da história, viesse a superar a primeira, várias discussões teóricas surgiram na comunidade de pesquisadores em EA. E foi em uma das edições do EPEA, no IV EPEA, ao empreender reflexões acerca de questões epistemológicas contemporâneas, que as discussões em torno dessas perspectivas tomaram corpo, destacando-se algumas das disputas entre elas.

Partindo da temática central do IV EPEA “O debate Modernidade e Pós-Modernidade”, foram organizadas as conferências e mesas desse evento. Os textos produzidos a partir deles, podem ser encontrados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, N. 1, 2008.

Várias dessas apresentações, além das ideias em torno da crítica à modernidade e do advento da pós-modernidade, trazem situações que ilustram teórica e metodologicamente o embate entre essas perspectivas (GALLO, 2008; GONZALEZ-GAUDIANO, 2008; TREIN, 2008; EL-HANI, 2007; AMORIM, 2001; AMORIM, 2007; MARTINS *et al.*, 2008; ROCHA, 2008). Nesses textos, o embate Modernidade *versus* Pós-Modernidade está presente, tanto como pensamentos que coexistem de forma antagônica e, por vezes, dialeticamente, de forma complementar, na EA e na pesquisa em EA. O tensionamento ao pensamento crítico, que dá bases tanto à Modernidade à Pós-Modernidade, é discutido em todos os textos.

A título de ilustração, destaco o texto de Trein (2008), que como mediadora da mesa-redonda “Práticas de Pesquisa em Educação e Educação Ambiental: o debate modernidade e pós-modernidade”, traz discussões em torno dos “Desafios à Educação ambiental: entre o legado da modernidade e a crítica pós-moderna”. Apresenta questões mais gerais sobre a pesquisa na área educacional e da EA, procurando dialogar então com algumas questões levantadas pelos expositores da mesa e por questões levantadas no I e II EPEA, e aborda a temática da modernidade e da pós-modernidade a partir de um referencial marxista de

análise. Inicia um diálogo com Amorim sobre a sua crítica aos limites de uma pesquisa legitimada nos princípios da razão, próprios do projeto da modernidade, que desconsidera outras práticas de conhecimento que não sejam aquelas que não assentam na ciência. Nesse contexto, Amorim valoriza a teoria pós-moderna por realizar a crítica ao humanismo liberal (AMORIM, 2007). Para Trein (2008), o embate com os princípios da modernidade é importante na medida em que tenciona o pensamento crítico, que em muitas situações das pesquisas em EA, não é devidamente esclarecido:

Porém, o pensamento pós-moderno ao “negar as metanarrativas, a totalidade, a utopia, tais qual o pensamento de Marx as elaborou, enfraquece a crítica ao capitalismo e ao modo como o capital gera, de forma contínua, a universalização da sujeição, ao invés da libertação dos sujeitos. Conclui enfatizando a importância do embate de ideias como forma de explicitar as contradições e possibilidades de superação do sistema capitalista rumo a um outro projeto societário” (TREIN, 2008, p. 127).

Dentre as várias conceituações sobre Pós-Modernidade, traz uma tentativa de conceituação de pós-modernidade elaborada por Eagleton (2005), na qual o Pós-moderno é o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo, tendendo ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (EAGLETON, 2005, p. 27). Complementando essas ideias, Trein afirma:

Grosso modo, podemos tomar essa caracterização como aproximada e reconhecer o quanto o pensamento pós-moderno pode ser instigante pela crítica ao mito da ciência única e objetiva, pela crítica ao dualismo que opõe homem e natureza, que opõe fazer e pensar, que opõe conhecer e criar. Reconheço que o pensamento pós-moderno partilha com o pensamento moderno a compreensão de que a construção do conhecimento é social e que todos os valores e conhecimentos são históricos (e não podem ser hierarquizados); mas será em seus próprios postulados, lembrados por Eagleton, que encontraremos os elementos que constituem nosso diálogo como um diálogo de “pensamentos rivais” (TREIN, 2008, p. 123).

Assim, ao mesmo tempo em que reafirma a importância do pensamento moderno crítico, no qual ainda é no materialismo histórico que se encontra o potencial maior de explicitação do real, de suas contradições e da possibilidade de superação do sistema capitalista atual, chama a atenção sobre a necessidade de identificar as contradições com o

pensamento pós-moderno, já que essa situação polarizada interfere nas posturas teórico-metodológicas e nas escolhas temáticas na pesquisa em EA.

Contudo, é no texto de Gallo (2008) que a necessidade de aprofundamento maior em relação a essas perspectivas se coloca de forma contundente. Dada à ênfase na tese de que viveríamos na pós-modernidade, Gallo (2008) discute criticamente essa afirmação no âmbito do pensamento social, procurando caracterizar o esvaziamento dessa expressão, principalmente por entender que esta “não tem a força e a intensidade de um conceito filosófico”.

Gallo (2008), ao situar o debate Modernidade – Pós-Modernidade, refere-se aos polos desse debate – aos que anunciam a chegada dos “tempos pós-modernos” e da revolução que eles teriam causado no pensamento, na pesquisa educacional, nos modos de educar e aos que criticam a “farsa pós-moderna”, que para o autor, é o canto de sereia que uma vez mais encobre o sol e obscurece nossa visão. Para ele, o importante nesse embate é encarar as transformações pelas quais passa o mundo e os desafios que se colocam a cada dia para superar essa preocupação de classificar ou nomear expressões que são, no campo do pensamento social, filosoficamente vazias.

Baseando-se em Peters (2000 **apud** Gallo, 2008), o autor argumenta que há ambiguidades, tanto no termo “Modernismo”, que apresenta dois sentidos - como movimento artístico (final do século XIX e início do século XX) ou como movimento histórico-filosófico, sentido no qual seria uma espécie de sinônimo para “modernidade” (que começa com o pensamento de Francis Bacon na Inglaterra e o de René Descartes na França), como no termo derivado “Pós-Modernismo”, que também apresentaria dois sentidos - como movimento artístico e outro como movimento histórico-filosófico. Assim, após ter consolidado no campo artístico é que esse termo deriva para as ciências humanas, fazendo então um trajeto inverso ao do termo modernismo.

Outro aspecto que o autor chama a atenção é a transformação do uso desse termo como adjetivo para o uso como substantivo, já que como adjetivo, o Pós-Moderno aparece numa função auxiliar, que ajuda a definir um contexto e suas características e como substantivo, a Pós-Modernidade ganha o status de um conceito, subvertendo-se o sentido da proposta original do termo.

Para Gallo (2008), as expressões como pós-moderno ou pós-modernidade apenas designam uma temporalidade: o Pós-Moderno seria um tempo posterior ao Moderno. Apoiando-se na noção de “hipermodernidade” de Lipovetsky, o autor destaca as contribuições que o debate em torno da tensão modernidade/pós-modernidade podem trazer para o campo do conhecimento e para a pesquisa nesse campo, abordando dois aspectos do projeto moderno: o epistemológico e o político, colocando esse debate como uma tensão que deve ser vista a partir das “possibilidades criativas” que ela nos oferece, sem “paralisar o pensamento”.

No plano epistemológico, destaca o processo de disciplinarização dos saberes que traz uma série de consequências, dentre elas, a conformação do perfil moderno da Universidade como instituição classificadora e legitimadora dos saberes, a constituição da “comunidade científica”, como operadora e gerenciadora do consenso acadêmico e o mito da objetividade, no qual refere-se à Nietzsche que chama a atenção dos “homens de conhecimento” para a fábula do “sujeito universal e isento do conhecimento”. Assim, é no interior dessa própria lógica disciplinar, que situa no final do século XIX, sintomas de seu esgotamento:

O desafio nietzschiano aos “homens de conhecimento” é o desafio da multiplicidade. Quando em nome de uma suposta objetividade abrimos mão dos afetos de cada um dos sujeitos humanos encarnados que conhecem, nada mais fazemos do que “castrar” o intelecto. Para além de qualquer objetividade, para além de qualquer “vontade de verdade”, é a multiplicidade de olhares, a multiplicidade de afetos sobre um mesmo objeto (isto é, um perspectivismo) que pode possibilitar-nos um conhecimento mais completo desse objeto (GALLO, 2008, p. 49).

Para Gallo (2008), essa multiplicidade pode ser identificada com transversalidade, que implica uma postura não hierárquica (tanto vertical quanto horizontal), não pré-definida, não universalizante.

A partir dessas considerações é que para o autor, o que se vive hoje na pesquisa em educação no Brasil, é muito mais uma tensão entre um estilo “clássico” de pesquisa, que traz uma perspectiva positiva, disciplinar, universalizante, e um estilo “transversal”, que investe na errância da curiosidade, apostando na emergência de possibilidades distintas, articulado com uma lógica da diferença, não universalizante, do que uma tensão entre um paradigma moderno e um suposto paradigma “pós-moderno”.

No plano político, que é o segundo aspecto do projeto moderno, o autor parte da ideia de uma coexistência na sociedade de duas segmentaridades ao mesmo tempo – uma molar e outra molecular. Partindo da suma de que “...tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 90), afirma que:

A questão que se coloca para nós, portanto, é a escolha de onde colocar o foco. Os grandes projetos emancipadores da modernidade focaram – e continuam focando – ações molares, na macropolítica; as lutas sociais da segunda metade do século XX, por sua vez, começaram a focar as ações moleculares, a micropolítica, uma espécie de política do cotidiano. Como mostraram Deleuze e Guattari, porém, isso não é nada novo; desde as sociedades primitivas se investe tanto em micropolítica quanto em macropolítica. Se na modernidade as ações molares foram hegemônicas, não significa que as ações moleculares desapareceram; e se hoje há grupos que reivindicam uma hegemonização das ações moleculares, isso certamente não significará o desaparecimento da macropolítica. (GALLO, 2008, p. 51).

Assim para o autor, também no plano político o que se identifica hoje é uma tensão entre duas imagens do pensamento antigas: tendências à universalização, a ênfase no macropolítico e, por outro lado, tendências micropolíticas. E transformar essa polarização em dois grandes paradigmas políticos antagônicos, identificando um deles com a conservação e o outro com a transformação, não passa de um reducionismo. Para a superação disso, é necessário, aprofundar cada uma dessas imagens do pensamento em seu aspecto político, clareando seus objetivos e suas filiações “de modo a permitir uma opção clara, uma aposta na produção de uma investigação, de um conhecimento que esteja identificado com manutenção ou transformação, seja ele baseado numa política da transcendência (seguindo a hegemonia moderna) ou numa política da imanência (articulado com perspectivas mais recentes)” (GALLO, 2008, p. 56-57).

Saindo do contexto do V EPEA, dados obtidos por Tristão e Carvalho (2009) a partir de uma análise preliminar dos textos dos Grupos de Pesquisa (GPs) encaminhados para apresentação e discussão na reunião do GT 22/32^a Reunião Anual da ANPEd, levaram a delinear alguns dos referenciais teóricos explicitados nos textos apresentados.

Um primeiro grupo de trabalhos foi identificado, sendo esses apoiados predominantemente nos referenciais teóricos de base marxista, evidenciando uma tendência crítica, emancipatória e transformadora da EA. Apesar disso, não havia homogeneidade nessa matriz, observando-se diferentes tendências e dimensões teóricas diversificadas. Identificou-se uma imensa gama de trabalhos que privilegiam referenciais

fundamentadas basicamente no materialismo dialético. Nesse caso, os estudos privilegiam análises que giram em torno de categorias marxistas, tangenciando, por vezes, relações com a Teoria da Complexidade, com forte ênfase na relação sociedade-natureza. Em outros textos, identificou-se uma filiação ainda bastante evidente com as perspectivas marxistas e que assume a Teoria Crítica, em um movimento interdisciplinar como possibilidade para fomentar o diálogo entre campos de saber e a construção coletiva de reflexões epistemológicas e políticas. A dimensão política é tomada como central nesse processo, sendo essa integrada as dimensões epistemológica e axiológica.

Um segundo grupo de trabalhos foi identificado, sendo esses aqueles que mantêm um diálogo com os pressupostos da educação popular e com questões que se inserem em análises contemporâneas e/ou pós-modernas. Coexistem nessas análises, a diversidade cultural e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, fundamentadas ora em perspectivas marxistas, ora em abordagens fenomenológicas e hermenêuticas, com abordagens pontuais positivistas, neopositivistas e pós-modernas. Destacam-se nesses trabalhos, as abordagens teórico-metodológicas participativas com ênfase na pesquisa-ação, memórias, saberes populares, tradições e história local.

E um terceiro grupo de trabalhos que inserem a cultura como constituição da produção de significados, paisagens e imagens. Reconhece-se aqui, outras formas de produção de conhecimento, as quais envolvem saberes cotidianos e tradições culturais. As discussões em torno da relação cultura-natureza trazem aportes teóricos do multiculturalismo e dos estudos culturais. Uma outra perspectiva, que é derivada desse grupo, busca diálogos mais estreitos com autores pós-críticos, pós-modernos e pós-estruturalistas. Há um campo discursivo com base em repertórios como redes, produção de identidades, multirreferencialidade, arte, literatura, música, teatro, caos e ecologia dos saberes.

Analisando essas perspectivas, há algo em comum entre essas proposições, pois todas elas partem de uma crítica generalizada: aos modelos atuais de sociedade e de desenvolvimento, aos processos de produção do conhecimento pelos caminhos da ciência moderna, que para muitos apresenta sinais de crise e de esgotamento e às abordagens educacionais, exigindo novas perspectivas em relação ao contexto educacional tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista metodológico.

A partir dessa crítica é que surgem os movimentos de diferentes grupos no interior da comunidade de pesquisadores em EA, buscando legitimar diferentes perspectivas teórico-metodológicas para as suas práticas de pesquisa. Para Layragues e Lima (2014), tais perspectivas configuram tendências político-pedagógicas que buscam fundamentação e justificativas para suas ações em raízes conceituais e políticas muito diversas.

Reigota (2009) chama a atenção para trabalhos bastante criativos que se apropriam desses referenciais teórico-metodológicos vinculados às tendências pós-modernas ou pós-estruturalistas, destacando estratégias que os grupos de pesquisadores vão construindo, no sentido de se fazerem presentes, serem aceitos e comecem a participar do jogo. Para esse autor, são estratégias que ele avalia como sendo de subversão, associadas a uma outra estratégia, a da apresentação do grupo minoritário por quem já faz parte do jogo, o que minimiza resistência, atribui autoridade e faz dos novos recém-chegados alguém de casa. Em suma, chama a atenção para as estratégias de legitimação e consolidação desses novos grupos de pesquisadores no interior do “campo da pesquisa em EA”.

Essas novas perspectivas e movimentos no “campo da pesquisa em EA” permitem que formas metodológicas alternativas e novos atores sociais possam ser considerados como caminhos possíveis no processo de produção do conhecimento. Tal cenário abre o “campo da EA” para dilemas postos pelas perspectivas fenomenológicas, etnográficas, pós-colonialistas, etc, abrindo possibilidades concretas para o processo de complexificação do campo (HART; NOLAN, 1999; GOUGH; GOUGH, 2004; GOUGH, 2013b).

5. O QUE É UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AFINAL?

A partir do que foi apresentado e discutido nos capítulos anteriores, propomos nesse capítulo um exercício exploratório de cartografar o “campo da pesquisa em EA”, buscando responder à questão: “O que é uma pesquisa em EA, afinal?” Nesse sentido, continuaremos a nos inspirar principalmente em Bourdieu e Becker para tecer nossas considerações.

Entendemos ser essa uma questão central, já que a partir dela podemos derivar outras e explicitar algumas das controvérsias desse campo da pesquisa. Questões, tais como: Há um limite claro entre o que é e o que não é uma pesquisa científica nesse campo? Há regras que norteiam essa decisão? Essas regras estão explicitadas? Há conflito ou consenso em torno delas? A quem cabe a decisão sobre tais questões, que envolvem disputas no interior do “campo da pesquisa em EA”, têm sido objetos de discussões infundáveis nesse campo?

Certamente, tais disputas envolvem tanto aqueles grupos que detêm a “primazia dos bens simbólicos” desse campo como aqueles que não, mas que se propõem a “jogar o jogo”, por meio de um embate vigoroso e produtivo em torno daquilo que é fundamental para um campo: a construção de sua própria identidade” (KAWASAKI; MATOS; MOTOKANE, 2006). E é dentro dessa condição de jogo e nos diferentes momentos de nossas práticas de pesquisa, que passamos a realizar os exercícios de delimitação do que se constituiria, afinal, uma pesquisa em EA.

Situações que ilustram esses exercícios contínuos podem ser encontradas nos vários momentos em que analisamos e avaliamos trabalhos de pesquisa a serem apresentados em congressos, publicados em periódicos e aprovados em programas de PG na área, onde os limites entre o que se constitui uma pesquisa em EA e não, ainda são, objetos de discussões infinitas.

Entretanto, foi em nossas práticas de pesquisa junto ao Projeto EArte que essa questão se colocou de forma mais contundente. Foi durante todo o processo de desenvolvimento desse Projeto que experimentamos a árdua tarefa de delimitação do que poderia se constituir o que denominamos por uma pesquisa em EA. Como já relatado, as pesquisas em EA possuem locais de produção distribuídos em diferentes programas de PG, o

que resulta em uma multiplicidade de áreas e formas do conhecimento, perfis de pesquisadores e pesquisados, objetos de estudo e naturezas de pesquisa, os quais representam desafios importantes para o enfrentamento dessa questão.

O percurso metodológico da pesquisa - desde as tentativas de demarcar o conjunto de teses e dissertações em EA, que foram os primeiros exercícios desse processo, definindo critérios claros para a decisão sobre o que é uma pesquisa em EA, até a elaboração de descritores para a classificação/caracterização desses trabalhos, foi e tem sido um longo caminho que não cessa, já que a produção da pesquisa nessa área não cessa, ao contrário, há um crescente desde a década de 1990.

A sensação do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento é, para Ferreira (2002), a motivação que move os estudos do tipo 'estado da arte'. Um relato detalhado do percurso metodológico da pesquisa mostra a riqueza nos encaminhamentos feitos pela equipe de pesquisadores do Projeto EArte, demonstrando o quão difícil tem sido a tarefa dessa delimitação que se constrói passo a passo no próprio caminhar da pesquisa.

A seleção do *corpus* documental pela equipe de pesquisadores, na primeira fase do projeto (2008-2012), constituiu-se numa verdadeira operação que envolveu discussões infundáveis sobre que critérios seriam definidos para selecionar o que entendíamos como uma pesquisa em EA. Tal operação desenvolveu-se ao longo dos dois primeiros anos do Projeto, chegando-se a uma primeira definição de critérios, porém não de forma definitiva, já que as discussões em torno de seu refinamento continuam até hoje. A partir desses critérios, foram definidos os seus descritores com a explicitação clara dos significados de cada um deles.

Após a definição do *corpus documental* da pesquisa, passou-se ao processo de análise e classificação dos trabalhos selecionados, segundo critérios previamente definidos. E para isso, foi elaborada uma Ficha de Classificação contendo dados autorais, institucionais e de pesquisa dos trabalhos. Esta etapa, que também se mostrou bastante complexa, suscitou uma série de questionamentos para o grupo, implicando em decisões e definições que também levaram à delimitação de uma série de ações: definição dos descritores considerados significativos para o processo de análise e descrição dos trabalhos incluídos no

corpus documental da pesquisa e a definição dos procedimentos de análise e descrição dos documentos.

Na segunda fase do projeto (2012-2016), a equipe avançou no aperfeiçoamento da definição dos descritores, na classificação de novas teses e dissertações ampliando o Banco do Projeto EArte e no desenvolvimento de novas análises sobre a produção acadêmica em questão, além de produzir e colocar à disposição da comunidade de pesquisadores e educadores os dois produtos principais previstos no projeto inicialmente proposto – o Catálogo Eletrônico de Teses e Dissertações em EA e o Banco de Dados do Projeto, que envolveu o desenho e a criação de um sistema de informação que permite à comunidade científica ter acesso e manejar os dados resultantes do processo de análise e descrição das dissertações e teses do catálogo. Atualmente, o Banco de Teses e Dissertações do Projeto do EArte, conta com 4205 teses e dissertações, além de conter informações provenientes do resultado das análises e classificação da produção estudada.

O conjunto dos trabalhos selecionados e cadastrados no Banco do Projeto EArte, concluídos no período de 1981 a 2009, passou por processos de análises iniciais com o intuito de refinar os descritores e procedimentos de análise por toda a equipe. A conclusão dessas análises permitiu constituir um panorama inicial e preliminar dessas pesquisas, em relação aos contextos institucionais nos quais as pesquisas têm sido realizadas, contextos educacionais, áreas curriculares e/ou áreas de conhecimento envolvidas nas pesquisas e principais temas de estudo das pesquisas. Essa etapa inicial deu prosseguimento a estudos mais aprofundados e analíticos focando aspectos mais específicos da pesquisa em educação ambiental.

A pesquisa revestiu-se, assim, de um caráter dialético na relação entre sujeito (pesquisador) e objeto de pesquisa (teses e dissertações). Outros passos importantes foram dados – o lançamento do *site* do Projeto Earte, abrindo a possibilidade de busca a partir de cruzamentos de diversos descritores a toda a comunidade acadêmica interessada no “campo da EA”; a obtenção dos textos completos dos trabalhos selecionados e cadastrados no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte e a continuidade com ações ampliadas e aprofundadas do processo de análise preliminar dos dados.

O caminho metodológico percorrido envolveu decisões que implicaram movimentos, de um lado, na busca pela abrangência no sentido de incluir pesquisas para garantir maior

amplitude do catálogo, de outro, impor limites em relação à amplitude do catálogo definindo recortes necessários para delimitação e clareza em relação ao campo de estudo definido. De qualquer forma, o grupo de pesquisadores aprendeu a conviver, nesse período, com o inevitável embate e tensões geradas. Questões como o alcance e a natureza do *corpus* documental, as referências teóricas e metodológicas que têm orientado os diferentes grupos de pesquisa – tanto os envolvidos no projeto como outros constituídos no país – e a própria compreensão sobre as características particulares de um trabalho de pesquisa em EA, quando confrontados, sem dúvida, geraram conflitos e posições controversas no interior do grupo.

Nesse percurso, vários dilemas foram surgindo em relação ao questionamento sobre o que seria uma pesquisa em EA. Destacamos alguns deles para discussão.

5.1. O significado de “pesquisa” no “campo da pesquisa em EA”.

O primeiro dilema a ser superado refere-se à(s) concepção(ões) de pesquisa nesse contexto: É uma pesquisa científica ou de outra natureza? Qual é a natureza epistemológica dessa pesquisa? Como distinguir um relato de experiência pedagógica de um relato de pesquisa? Essa distinção é necessária para o campo da pesquisa em questão?

O que se observa é que há, na comunidade científica, diferentes posicionamentos acerca do que seja uma pesquisa na área em questão, expressos nos variados formatos de pesquisas em EA desenvolvidos, que vão desde formatos acadêmicos/científicos exigidos nos eventos, fóruns e produções textuais, até aqueles que se distanciam desses modelos, abrindo um leque maior de possibilidades.

Conforme já discutido anteriormente, a produção da pesquisa em EA no Brasil situa-se predominantemente no sistema de PG, que encontra-se institucionalmente atrelado à CAPES, que normatiza a produção da pesquisa científica no país circunscrevendo a pesquisa acadêmica/científica a seus parâmetros. Diante desse enquadramento, fica bastante difícil, sair do script e desenvolver formatos que sejam alternativos a ele. Por outro lado, formatos menos rígidos e mais abertos para as questões que estão para além dessa esfera científica/acadêmica é uma presença em trabalhos que chegam nos eventos científicos e para submissão em periódicos da área. Não há dados a respeito, mas uma vasta experiência

junto às avaliações de trabalhos nesses contextos, como participantes de comitês científicos e editoriais de revistas. Além disso, participei de uma mesa-redonda composta por editores de periódicos de pesquisa em EA, realizada no IX Fórum Brasileiro de EA e IV Encontro Catarinense de EA, de 17 a 20/09/17, em Itajaí-SC, cujo tema central foi “A comunicação e socialização do conhecimento e dos saberes ambientais”, onde um grande embate em torno dessa questão foi objeto de nossas discussões. Não houve lá qualquer questionamento em relação à necessidade de parâmetros científicos/acadêmicos para a avaliação dos trabalhos de pesquisa, mas críticas à rigidez dos mesmos enquadrando os trabalhos a formatos considerados pouco abertos a novas abordagens, linguagens e textos. Sem que isso fosse questionado junto a CAPES que é quem normatiza essa questão.

É também, bastante comum, encontrar nas produções da área, trabalhos que buscam relatar experiências pedagógicas bastante promissoras, porém que não respondem ao formato acadêmico/científico exigido pela área de pesquisa em questão. Goergen (2010) analisando textos elaborados pelos grupos de pesquisa que compõem o Grupo de Trabalho de EA da ANPED destaca como resultado de sua análise que a opção teórico-metodológica assume em grande parte deles uma característica operacional, informando que será adotado determinado referencial teórico “sem um aprofundamento maior a respeito da consistência, da pertinência e também das implicações epistêmico-políticas da opção assumida” (GOERGEN, 2010, p. 15). Diante disso, o autor chama a atenção para a necessidade de uma maior densidade epistêmica nessas pesquisas em EA.

Para Carvalho (2016), a realização de “ações” nessas pesquisas “nem sempre exploram suficientemente as consequências teórico-metodológicas que envolvem o campo estudado, como por exemplo, o das teorias do currículo, práticas pedagógicas ou pedagogia dos projetos e seus desdobramentos para a EA” (CARVALHO, 2016, p. 56).

Kawasaki *et al.* (2009), a respeito de trabalhos que denotam essas características apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (entre 2001 a 2007) enfatizam a necessidade dos mesmos superarem o formato do relato simples e descritivo buscando maior aprofundamento e reflexão sobre as ações, à luz de referenciais teóricos que permitam produzir conhecimentos na área e aperfeiçoar as ações educativas (KAWASAKI *et al.*, 2009, p. 161).

De qualquer modo, discussões calorosas em torno dos formatos e abordagens dadas a essas pesquisas têm movido a comunidade de pesquisadores, trazendo posicionamentos variados em relação ao assunto, desde aqueles que se aproximam mais do enquadramento proposto pela academia, até aqueles que buscam subverter essa ordem estabelecida.

Para Reigota (2009), embora a institucionalização do “campo da pesquisa em EA” tenha trazido muitos benefícios, há problemas em relação aos rumos da produção de uma EA institucionalizada, que responde às demandas de um sistema normatizado, produtivista e pragmático, já que “provocou um certo ‘enquadramento’, que deixou submersa e negligenciada sua capacidade crítica aos modelos de desenvolvimento e sua característica política. Para ele, a sobrevivência em departamentos mais conservadores exigiu dos grupos de pesquisa, com o intuito de reconhecimento e visibilidade, de um lado, uma maior produção, só possível nos modelos da chamada “ciência normal” (REIGOTA, 2009, p. 3).

Há aqui uma questão de fundo na qual o que se coloca em jogo é a concepção de ciência e de conhecimento científico que está na base do que se entende por pesquisa científica/acadêmica. A crítica à racionalidade moderna e à crença exagerada no conhecimento científico (positivismo) no que se denomina “ciência normal” tem sido significativa no “campo da EA” e da pesquisa em EA reafirmando a convicção de que essa não deve ser a única dimensão a ser contemplada nos projetos. Na fala de Kato, em uma aula proferida no curso de PG/FFCLRP-USP, ser científico não significa expulsar e silenciar outras formas do conhecimento, não precisa silenciar a religião, é preciso inclusive trazer para a coletividade, as subjetividades. Na esteira dessa visão positivista da ciência, surge uma visão reducionista que passa a ser uma segunda questão a ser enfrentada. Esta coloca o conhecimento científico/biológico como forma única de conhecimento no enfrentamento das questões (socio)ambientais, trazendo implicações teórico-metodológicas para a pesquisa em EA.

Todas essas discussões ampliam o leque de possibilidades de formatos de pesquisa e consequentemente de referenciais teórico-metodológicos no “campo da pesquisa em EA”,

implicando para Payne (2009)³ *apud* Carvalho (2015), em uma situação controversa para o “campo da pesquisa em EA”:

É a partir desse contexto histórico de desenvolvimento do campo da educação ambiental que Payne (2009) enfatiza o fato de que a despeito de a diversidade ser celebrada por muitos, por incluir diferentes perspectivas teórico metodológicas, pela mesma razão é criticada, uma vez que, pela falta de propósitos comuns e objetivos finais em relação ao processo educativo, pouco influi nos processos de mudança tão desejados. Para esse autor, enquanto essa diversidade é saudável para o campo e para práticas democráticas, cresce, cada vez mais, uma preocupação quanto ao significado histórico e valor estratégico do campo, a falta de coerência, de identidade e de propósitos coletivos. (CARVALHO, 2015, p. 13).

Ao considerarmos essa última citação de Carvalho, podemos nos perguntar em que medida, na perspectiva de Bourdieu, não estaríamos numa situação *sui generis* de disputa pela legitimidade simbólica no campo. Se, a partir de seu próprio histórico no interior da EA, o “campo de pesquisa em EA” reivindica a diversidade como característica conformadora de sua atuação, essa mesma característica, por outro lado, acaba por diluir as disputas e “esgarçar” o campo, enfraquecendo, em alguma medida, sua legitimidade diante das regras propriamente acadêmicas que o conformam enquanto tal. Numa outra direção, adotando o olhar de Becker, seríamos tentados a dizer que essa diversidade, embora implique dificuldades na construção de um cânone comum, permite, por outro lado, um alargamento do entendimento do que seria a atividade legítima do campo (a pesquisa), congregando mais atores na consolidação e funcionamento desse “mundo”. São dois movimentos que atuam em sentidos distintos, constituindo um paradoxo com o qual o “campo de pesquisa em EA” terá que se defrontar em sua jornada.

³ PAYNE, P. G. Framing research: conceptualizing, representation, legitimization. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 49-77, 2009.

5.2 O significado de “educação ambiental” no “campo da pesquisa em EA”.

O segundo dilema a ser superado refere-se à(s) concepção(ões) de “educação ambiental” nesse contexto: O que se entende por EA nesse contexto de pesquisa? EA é educação ou meio ambiente? E a pesquisa em EA, esta estaria situada no campo ambiental ou no campo educacional? Em ambos os campos ou em nenhum deles, constituindo-se em um novo campo? Decorrente desses questionamentos, que implicações teórico-metodológicas haveria a partir dessas discussões no “campo da pesquisa em EA”?

Se atentarmos para o fato de que o “campo da EA” surge, segundo Carvalho (2001), na confluência entre dois campos distintos – o ambiental e o educativo, não é de se estranhar que esse possa herdar características de ambos os campos e suas tradições pedagógicas.

Conforme o resgate histórico da EA no Brasil já abordado nesse texto, a EA não tem sua origem no campo educativo, e sim no campo ambiental, ligada aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista do que propriamente ao campo educacional e à teoria da educação (CARVALHO, 2001). Nesse sentido, a EA no Brasil é entendida como a “esfera educativa” do que se poderia ser considerado, na perspectiva bourdieuniana, como campo ambiental (CARVALHO; TRAJBER, 2001):

O campo ambiental pode ser caracterizado pela grande diversidade de atores e interesses sociais que articula. É, portanto, no contexto das disputas teórico-metodológicas e ideológicas do campo ambiental que vão se delinear as várias nuances, ênfases e diferenças acerca da compreensão da problemática ambiental e, por conseguinte, dos conceitos, programas, pedagogias e políticas em educação ambiental. Este “ambiente” de sentidos sobre as relações sociedade-natureza cria identidades entrelaçadas numa comunidade ambiental, cujo surgimento e desenvolvimento se dá tanto no plano internacional quanto nos cenários nacionais. A Educação Ambiental, nesse sentido, está profundamente marcada pelos limites e possibilidades de uma cultura ambiental que vem se produzindo desde a década de 70, com crescente legitimação na esfera pública. (CARVALHO; TRAJBER, 2001, p. 2)

O “campo ambiental” de modo geral, apresenta suas raízes nos movimentos ecológicos e de contracultura dos anos 60, do século XX em contraposição ao progresso, ao capitalismo industrial, à sociedade de consumo e ao questionamento do *status quo* das sociedades desenvolvidas (CARVALHO, 2001).

No Brasil o “campo ambiental” surgiu no final da década de 1970, com a “Lei da Anistia”, quando retornaram ao país, os exilados políticos que vivenciaram os movimentos

ecológicos/ambientalistas europeus trazendo toda essa bagagem para o enriquecimento dos movimentos ecológicos/ambientalistas no Brasil (GONÇALVES, 1998). Nos anos de 1980, anos de abertura política e de redemocratização do país, surgem as Organizações Não Governamentais (ONGs) que buscam responder aos anseios políticos dos movimentos sociais ambientais no Brasil e fazer conexões com as ONGs internacionais (CARVALHO, 2001). Assim como nos países europeus, surge o movimento ecológico brasileiro, com características contestatórias e libertárias, típicas dos movimentos de contracultura (CARVALHO, 2004).

Na Constituição de 1988 os artigos que legislam sobre a EA estão no capítulo sobre “Meio Ambiente” e não da “Educação”. Dentre as políticas ambientais destacam-se a criação do Fundo Nacional de Meio Ambiente (1989), apoiando projetos que incluem EA, e o Programa Nacional de EA - Pronea (1994), envolvendo o Ministério do Meio Ambiente e Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (MMA-IBAMA) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse contexto educacional, a EA surgiu enquanto ação educativa não formal.

Entretanto, o fato de a EA se constituir enquanto prática educativa torna a sua filiação ao campo da educação indubitável (CARVALHO, 2001). No Brasil, foi somente na 2ª metade da década de 1990 que a EA passou a ser inserida nas políticas públicas educacionais como ação educativa formal, quando em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei 9795/99), e em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), onde os temas “meio ambiente” e “educação ambiental” foram colocados como temas transversais do currículo. Assim, para além da EA filiar-se ao “campo ambiental”, tanto internacional quanto brasileiro, a constituição de uma prática educativa chamada Educação Ambiental, levou a EA a filiar-se ao campo educativo com suas tradições pedagógicas (CARVALHO, 2001).

No texto sobre “Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental”, que introduz um número especial do periódico “Educação em Revista”, essa trajetória da EA no Brasil é descrita (KAWASAKI; CARVALHO, 2009).

Diante desse cenário, é possível situar a EA no Brasil hoje como um campo “mestiço” de, pelo menos dois campos – ambiental e educacional, e de outros afins, configurando-se como um campo multi, trans e interdisciplinar. Tal afirmação vem amparada na própria legislação brasileira da EA, na Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil/MEC, 1999),

que em seu Art. 4º define como um dos princípios básicos da EA, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.

Apesar disso, quando analisamos as pesquisas em EA, identificamos alguns problemas ainda relacionados a essa discussão sobre a identidade da EA e as implicações disso para as questões teóricas-metodológicas da pesquisa em EA. De um lado, apesar da EA ter sua gênese nos movimentos ecológicos/ambientalistas, há poucos trabalhos de pesquisa que versam sobre educação não-escolar ligada a esses movimentos sociais ambientais, sendo que em um total de 4195 trabalhos (2019), defendidas entre 1981 e 2016, apenas 78 são selecionados como trabalhos ligados a eles. Desses, há muitos trabalhos que versam sobre a história desses movimentos, mas poucos que tratam de processos ou ações educacionais nesse contexto, conforme visto em Junqueira (2016). Por outro lado, identificou-se uma presença esmagadora de trabalhos relacionados ao campo educacional escolar, sendo 2569 desse total. Entretanto, evidenciou-se nesses trabalhos a ausência de um diálogo mais profundo com o campo da Educação, no que diz respeito aos referenciais teórico-metodológicos dessa área.

Campos (2018), ao analisar as pesquisas do Banco EArte relacionadas a projetos de EA em contextos educacionais não-escolares identificou trinta e nove trabalhos, sendo vinte e oito dissertações de mestrado acadêmico, quatro dissertações de mestrado profissionalizante e sete teses de doutorado. Dentre eles, destacou a forte presença das organizações do Terceiro Setor (que são instituições/organizações de iniciativa privada, sem fins lucrativos e que prestam serviços de caráter público - fundações, entidades beneficentes, associações de bairro, instituições filantrópicas, etc) enquanto proponentes, sendo treze trabalhos, sobretudo ligados a ONGs ambientalistas; onze trabalhos de instituições governamentais ou instituições públicas; uma presença significativa de seis empresas privadas, envolvidas com licenciamento ambiental, como o caso das exploradoras de petróleo e gás, e apenas um projeto envolvendo a comunidade. Dois aspectos importantes chamam a atenção nesse caso: a baixa expressividade de pesquisas relacionadas a projetos de EA em contextos educacionais não-escolares e a baixíssima expressividade de pesquisas envolvendo a comunidade local.

Em relação ao primeiro aspecto, tal tendência não acompanha a tendência encontrada em outros trabalhos do Banco do Projeto EArte, já que, em um total de 4195 trabalhos (defendidos entre 1981 e 2016) foram identificados 1495 (36%) relacionados a contextos educacionais não-escolares, o que ainda é expressivo. Em relação ao segundo aspecto, tal

tendência também não acompanha a tendência anterior na qual pesquisas relacionadas a contextos educacionais não escolares estavam relacionadas a movimentos sociais envolvendo as comunidades locais (JUNQUEIRA; KAWASAKI, 2017).

Em relação ao contexto educacional escolar, essas práticas em EA surgiram tardiamente e recentemente em nossas escolas:

No caso do contexto escolar, é importante também lembrarmos que a entrada da temática ambiental no currículo não foi resultado de um processo de integração das diferentes disciplinas, mas da responsabilização de algumas disciplinas, sendo que Ciências e Biologia e, em menor medida, Geografia foram vistas como um caminho preferencial pela escola. Essa identificação pode ser compreendida, pelo menos em parte, porque a Ecologia e a Geografia vinham, de certa forma, chamando a atenção para as inter-relações entre seres humanos e natureza. Além disso, a área das ciências da natureza sempre teve sob sua responsabilidade trabalhar com os alunos conceitos relacionados aos meios biofísicos (TRIVELATO, 2001). No entanto, quando olhamos para os resultados de muitas pesquisas que analisam essas práticas, fica marcado o caráter conservacionista e naturalista das abordagens realizadas por meio de disciplinas, principalmente Biologia e Ecologia. Sem dúvida, a ênfase na abordagem naturalista, que muitos discursos e práticas mais diretamente vinculados às áreas das ciências naturais ainda hoje reforçam, foi a que deixou marcas mais profundas nas práticas da EA escolar. O caráter instrumental das práticas educativas, um legado do campo ambiental, associado às tendências pedagógicas tradicionais dentro da escola, tomou a forma de uma EA de caráter normativo, resumindo-se a um conjunto de regras daquilo que se deveria ou não fazer em relação ao meio ambiente. De qualquer modo, de um jeito ou de outro, a forte presença de práticas educativas sempre consideradas “inovadoras”, tanto nos espaços educacionais formais quanto em espaços informais e não formais, é uma marca da área de EA no Brasil (KAWASAKI; CARVALHO, 2009, p. 145).

Mesmo assim, a presença de pesquisas voltadas para a educação escolar é enorme e crescente, conforme anteriormente apontado. As análises realizadas por CARVALHO; SCHMIDT, 2008; CARVALHO; FARIAS (2011) evidenciam que o contexto escolar tem sido o foco privilegiado pelos autores dos trabalhos apresentados, tanto nas reuniões do GT 22, da ANPED, quanto do EPEA. Ainda como parte desse jogo de estratégias, necessário à consolidação e conservação de um campo, Carvalho (2009) levanta a hipótese de que o forte interesse da comunidade de pesquisadores em EA em relação ao contexto escolar poderia ser compreendido como uma ação estratégica dos grupos de pesquisa...e o fato da comunidade de pesquisadores estarem ligados às áreas educacionais e de ensino, onde a educação escolar é predominante.

Apesar desse número elevado de pesquisas que se situam na educação escolar, Carvalho (2009) e Lorenzetti (2013) identificam a pouca representatividade de referenciais do campo educacional e a ausência de um diálogo mais profundo entre o “campo da

pesquisa em EA” e o campo da Educação nesses trabalhos. Embora Carvalho (2009) reconheça que temos conquistado algum prestígio e reconhecimento pelos nossos trabalhos, integrando espaços institucionais, tanto do próprio campo do conhecimento científico quanto de construção de políticas públicas, ocupando circuitos editoriais e adentrando de forma privilegiada nos espaços escolares, tornando-nos presentes nas construções curriculares, ocupamos, ainda, um “lugar de certa minoridade na Educação”, afirmando que:

Seria possível pensar que a EA, como temática em Educação, é ela mesma, objeto que tem uma história de agregar ‘pouco valor simbólico’ ao conjunto da Educação. São vários os riscos presentes em práticas educativas assim concebidas, pois a ausência de uma compreensão mais profunda sobre os meios e os fins da educação acaba por reforçar a visão tão presente no senso comum da educação como redentora de todos os males causados pelos problemas socioambientais. Na percepção da autora, o lugar que ocupamos no jogo das trocas simbólicas nos coloca desafios muito claros para pensarmos as contribuições que o “campo da EA” tem a oferecer ao campo das Ciências em geral e, mais especificamente, ao da Educação. (Carvalho, 2009, p. 139)

Tozoni Reis (2004) chama a atenção para a pouca atenção dos autores às questões referentes especificamente à concepção de educação com a qual estão trabalhando. Para Trein (2012), o rigor conceitual é exigido mais em relação ao modo como definimos o ambiental, já que só a partir daí se estabelecem, de forma prescritiva, as características do que a EA deve ser. Cavalari, Santana e Carvalho (2006) também já apontavam essa questão ao analisarem as concepções de educação e de EA presentes nos trabalhos apresentados no I EPEA. Nesses, constataram a ausência de proposições mais sistematizadas e teoricamente fundamentadas sobre o processo educativo, concluindo que a educação era mencionada de forma reducionista como meio para a obtenção de determinado fim. Mais uma vez constatamos a presença de uma perspectiva pragmática que reduz o potencial do fazer educativo em vez de pensá-lo na direção da formação integral dos sujeitos sociais.

Há que se considerar ainda, o número relativamente pequeno de relatos que fazem referências a trabalhos reflexivos e a pesquisas de campo na área da formação de professores. Além disso, embora os autores mencionados nos relatos possam de alguma forma ser vistos como representantes de determinadas tendências teórico-metodológicas na área da formação de professores, a marcada dispersão de nomes e a baixa frequência de

citações não oferecem indícios quanto a orientações que estejam influenciando os pesquisadores que têm trabalhado com a formação do educador ambiental, não deixando clara qual é a orientação teórica que influenciou as reflexões sobre EA e formação de professores. (Carvalho, 2010). Outro dado que esta análise revelou é que nas pesquisas na área da formação de educadores ambientais, um terço do conjunto dos trabalhos analisados, não fazem qualquer referência, a pelo menos, uma pesquisa já realizada sobre processos de formação do professor/educador ambiental, ou seja, não estabelecem qualquer diálogo ou discussão de resultados com outras pesquisas divulgadas, o que para Carvalho (2010) é bastante preocupante:

Ao considerar o conjunto dos textos analisados, parece-me ainda bastante evidente que temos evitado o exercício de trazer para os nossos relatos uma sistematização do que já foi produzido sobre o tema e o foco de nossas investigações, o que construiria espaços de diálogo entre os pesquisadores em educação ambiental nos quais as convergências, os conflitos e as tensões poderiam emergir e, dessa forma, indicar caminhos para aproximações de tendências que nos interessam, superações de dificuldades que se impõem à área e aprofundamentos em termos de construção de sentidos sobre processos diversos relativos à educação ambiental, em especial a processos de formação do professor / educador ambiental (Carvalho, 2010, p. 81-82).

Algumas hipóteses acerca dessa falta de referenciais teóricos claros sobre o processo educativo podem ser feitas a partir desse quadro.

No caso da experiência brasileira, como muito bem observa Carvalho (2001), a EA tem sua gênese atrelada aos movimentos ecológicos/ambientalistas e isso pode ter significado que esteve, até certo ponto, afastada de movimentos mais amplos de construção e reconstrução das teorias educacionais e pedagógicas.

A explícita falta de diálogo com o campo da educação pode estar refletindo uma possível e consciente estratégia de subversão em relação ao que está posto no campo da Educação, que para muitos, é visto como tradicional, cristalizado ou conservador. Assim, coloca-se a possibilidade de estar naquele lugar que representa o novo.

Outra hipótese, na perspectiva bourdieuniana, é que, embora a maioria dos pesquisadores da EA se origine das áreas educacionais e de ensino, eles se situem no setor heterodoxo e/ou subalterno do campo, não dialogando com os referenciais hegemônicos do mesmo e não obtendo, portanto, legitimidade simbólica. Isso também assinalaria uma menor autonomia do campo de pesquisa em EA, na medida em que a legitimidade de sua

atuação deriva de regras/paradigmas de “outro” campo ou de um campo mais abrangente (no caso o campo da educação/o campo acadêmico mais geral). Por outro lado, Becker demonstra as vantagens e desvantagens ao se seguir as convenções já existentes – se, de um lado, o trabalho e o reconhecimento são facilitados ao se manter o *status quo*, por outro lado a quebra das convenções pode ampliar as perspectivas da ação coletiva. Isso pode se traduzir agregando novos objetos, novas metodologias e novo público. No caso específico da pesquisa em EA, essas possibilidades se encontrariam relativamente restritas, pois é um território bastante reduzido, e o trabalho de convencimento/formação do público em relação a novas convenções e referências seria bastante árduo.

Em suma, diversas hipóteses poderiam ser construídas a esse respeito, que mereceriam aprofundamento maior a partir desses estudos.

5.3 A função social e ao papel político da pesquisa em EA.

O terceiro dilema a ser superado se refere à função e atuação sociopolítica da pesquisa em EA, questionando como essa se daria no contexto da pesquisa e do pesquisador em EA?

Chegamos, assim, ao que constitui um ponto de aproximação definitivo entre as propostas ambientalistas e as propostas dos educadores em geral: a função social e o caráter político dos significados atribuídos à nossa realidade e das práticas sociais implementadas com o intuito de transformá-la (JACOBI, 2003; TOZONI-REIS, 2004; SAUVÉ, 2005; CARVALHO, ICM, 2006; GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007; TREIN, 2007; LOUREIRO, 2007).

De fato, a possibilidade de participação política é um dos eixos, proposto por Carvalho (2006), do tripé da práxis a qual a EA cumpre a sua perspectiva crítica, emancipadora e transformadora. Para esse autor, é na práxis que se dá a articulação dialética entre teoria e prática e onde podem ser consideradas três dimensões, vistas como complementares: 1) a relacionada à natureza dos conhecimentos (não somente conhecimentos científicos ou escolares); 2) a dimensão axiológica da existência, isto é, a relacionada a valores éticos e estéticos e 3) o tratamento dado às possibilidades de participação política do indivíduo, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção

de uma sociedade democrática. Nessa práxis, a dimensão política é central na formação do educador que atuará politicamente mediando as questões socioambientais nos processos educativos.

A questão que se coloca é “Se a perspectiva da atuação política no “campo da EA” se coloca de forma fundamental, como essa se colocaria no “campo da pesquisa em EA”, ou seja, que leituras poderiam ser feitas no “campo da pesquisa em EA”, a partir disso?”

Tristão e Carvalho (2009), ao analisarem os referenciais teóricos explicitados nos textos apresentados e discutidos na reunião do GT de EA da 32ª Reunião Anual da ANPED, identificaram alguns traços identitários que acabam influenciando os encaminhamentos de suas propostas de ação e de pesquisa. Dentre eles, destacam as vinculações desses trabalhos com projetos envolvendo ações que buscam transformar realidades com as quais estão diretamente envolvidos, mas não na produção do conhecimento:

De maneira geral, chama a atenção o fato de que em praticamente todos os textos elaborados pelos grupos a motivação para a estruturação do GP nasce com uma experiência de ação, inicialmente não voltada para a produção de conhecimento. Em outras palavras, pode-se imprimir um sentido político às ações mencionadas nos textos, inclusive quando as referências são as ações de pesquisa. Assim, a dimensão da pesquisa presente nas propostas de trabalho está em grande parte vinculada a projetos de formação inicial e continuada de educadores e a projetos de extensão. É bastante comum nos textos a alusão a projetos de extensão no interior das instituições de ensino superior, projetos de articulação da universidade com a educação básica, projetos de intervenção em políticas públicas e envolvimento com ações de gestão ambiental em diferentes níveis. (TRISTÃO; CARVALHO, 2009, p. 16).

Ao analisarem as abordagens para a pesquisa em EA, os mesmos autores encontram:

Ao procurarmos identificar nos textos abordagens nas quais se fazem referências aos objetivos das pesquisas realizadas pelos grupos, esse sentido “político e prático” da pesquisa volta a se configurar como uma forte possibilidade. Assim, duas perspectivas – que podem ser vistas como interdependentes – são por nós evidenciadas a partir das marcas e sentidos produzidos pelos grupos/núcleos: a intenção política com o desenvolvimento das investigações e a possibilidade de intervenção, de transformação de práticas sociais e de construção de sentidos sobre a sociedade, natureza ou ainda sobre a relação sociedade-natureza. No primeiro caso, abordagens que fazem referências a investigações que contribuam para que diferentes sujeitos sociais possam perceber e desvelar as relações de poder imbricadas, ou que possibilitem a passagem do comportamento ou atitude individual inconsciente para práticas sociais coletivas conscientes que tenham como meta a intervenção nas políticas públicas relativas à Educação Ambiental, ou ainda que contribuam para o resgate do espaço público como legítimo e viável, são apenas alguns dos repertórios interpretativos que podem ser analisados nos textos (TRISTÃO; CARVALHO, 2009, p. 16).

Além disso, evidenciam um forte sentido intervencionista nesses trabalhos, representados por pesquisas voltadas para as propostas de ensino, atividades de extensão, processos de formação de professores e educadores, trabalhos interativos com grupos populares e projetos de investigação com ações que visam a objetivos mais imediatos de conservação, preservação ou ainda alteração de práticas usuais em relação a determinados contextos socioambientais. Nesses, há muito mais, um forte desejo de encontrar soluções para as questões ambientais do que no de problematizar os objetos de estudo ou as realidades pesquisadas. O que para Cavalari; Santana; Carvalho (2006) são trabalhos que marcam uma vertente pragmática da Educação, vista como um caminho privilegiado para a solução de “problemas socioambientais”.

Nessas pesquisas, a atuação política tem um caráter intervencionista, ou seja, traz a necessidade de aplicação a situações concretas envolvendo problemas socioambientais e educacionais, resultando em um número significativo de pesquisas intervencionistas no “campo da pesquisa em EA”, por meio de processos que associam investigação e ação - pesquisa-ação, pesquisa participante ou pesquisa intervenção, bastante difundidas no contexto brasileiro (ROBOTTON; HART, 1993; TOZONI-REIS; TOZONI-REIS, 2004; ROBOTTON, 2006; GOUGH, 2013b). Essa é uma das formas de atuação política pelos pesquisadores em EA.

Entretanto, conforme discutido em um texto sobre aspectos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em EA (KAWASAKI; TEIXEIRA, 2018), a educação como motora de possíveis transformações sociais e a ânsia por mudanças e transformações sociais imediatas levaram de forma aligeirada, às interrogações e proposições preponderantemente de ordem prática, trazendo abordagens pragmatistas e imediatistas nessas pesquisas intervencionistas. A quantidade imensa de pesquisas em EA que são relatos de experiências pedagógicas/educacionais bastante promissoras, no entanto, relacionadas a um ativismo esvaziado sem uma reflexão teórica mais cuidadosa, foi uma situação encontrada por Éricka (ano) e que ilustra bem essa situação. Como já discutido anteriormente, tais práticas de pesquisa conduzem ao que Azanha (1992) chamou de “pragmatismo pedagógico”.

Há ainda outras formas de atuação política dos pesquisadores em EA que não envolvem ações ou intervenções diretas no campo socioambiental e educacional. Para

alguns autores, produzir conhecimento na área constitui-se por si um ato político, pois para eles, o epistemológico é tão político quanto qualquer proposta de ação política ou intervencionista e conhecer sempre é um processo de objetivação.

De qualquer modo, na sociedade atual contemporânea, elementos constitutivos da crise ambiental não podem ser analisados fora do processo social dos quais emergem, isto é, o conceito de sustentabilidade ambiental precisa se contrapor ao sistema econômico, construindo as bases para uma nova matriz sociocultural onde o ontológico se encontre com o epistemológico.

Layrargues (2019), ao denunciar que nos dias de hoje, a fórmula neoliberal acabou por colonizar o “campo da EA” tornando-a um aparelho ideológico de Estado a serviço de um modelo reprodutivista de educação, coloca-nos desafios políticos para a recuperação do seu inerente poder subversivo e contestatório, que lhe foi subtraído. Isto é, propõe uma EA “subversiva” onde não basta apenas nutrir o ecologismo, sem contudo, impedir o avanço do antiecológico: “A superação da insustentabilidade inexoravelmente passa pela dialética, só se faz com a luta contra o antagônico da sustentabilidade, mas para que isso ocorra, é necessário recuperar o sentido contestatório e subversivo que foi subtraído da Educação Ambiental brasileira (LAYRARGUES, 2018, p.5).

Em um movimento sintonizado com essa proposta, Brandão (2007) nos coloca diante da perspectiva de uma *pesquisa militante* para o campo da EA. Pesquisa esta que buscaria uma adesão a certos valores sociais progressistas, comprometidos com a qualidade de vida e a perspectiva cidadã que norteariam a construção desse conhecimento “militante”.

Jaumont e Varella (2016) introduzem uma perspectiva crítica e militante na produção de conhecimento, sistematizando elementos convergentes de diversas experiências do campo, que apontam para uma concepção teórico-metodológica assentada nessa perspectiva, que para esses autores, não é somente possível, mas necessária e urgente no cenário atual onde será preciso “conformar um pensamento crítico potente, uma práxis transformadora e um arcabouço teórico-metodológico adequado para viabilizar a socialização deste processo para amplas camadas das sociedades latino-americanas”. (JAUMONT; VARELLA, 2016, p.418).

Novamente, portanto, encontramos-nos com movimentos contraditórios que sinalizam outro paradoxo no campo da pesquisa em EA.

Bourdieu, em diversas ocasiões, já observava que os campos possuíam uma autonomia relativa: embora as disputas que neles se desenrolavam possuíssem uma lógica própria, ainda assim o produto das lutas externas (questões políticas, econômicas, sociais entre outras) exercia um peso nas relações de força existentes no campo. Ora, isso é bastante evidente tanto no “campo da EA” (dependente das políticas públicas de meio ambiente, da mobilização dos movimentos ambientalistas e das esferas de representação política, da recepção da imprensa, etc.) como no “campo da pesquisa em EA” (que além dos fatores mencionados, depende também das políticas específicas de fomento à pesquisa, de hierarquização e valorização do trabalho acadêmico, etc.). Nesse sentido, a autonomia do “campo de pesquisa em EA” é relativamente reduzida, particularmente no sentido de correlacionar recursos financeiros/políticos e a liberdade na determinação das pautas de pesquisa, muitas vezes referenciadas por fatores externos ao campo.

Por outro lado, embora possamos entender isso como uma restrição na perspectiva dos “campos” bourdieuianos, por outro lado podemos ver aí um alargamento potencialmente estratégico na perspectiva dos “mundos” beckerianos. Ou seja: esse cenário externo pode ser positivo na incorporação de novos membros/parceiros para a realização do trabalho coletivo, contribuindo também para a constituição de novas convenções para alicerçar essas ações. Assim, como mencionado anteriormente, elementos constitutivos da crise ambiental não podem ser analisados fora do processo social dos quais emergem, e, portanto, o alargamento do “mundo” da pesquisa em EA caminhará, na perspectiva beckeriana, na construção de bases – ou convenções – para uma nova matriz sociocultural onde o ontológico se encontre com o epistemológico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ALÉM DAS DISPUTAS, AS COOPERAÇÕES

Ao “cartografar” o “campo da pesquisa em EA”, um “território híbrido” (ou mestiço, formado por lógicas e convenções oriundas de campos distintos), com fronteiras porosas e imprecisas, foi tomando forma, trazendo características próprias de campos interdisciplinares.

Propor-se a fazer um estado da arte de um campo interdisciplinar de pesquisa significou investigar a sua complexidade e foi isso que buscamos realizar, não somente mapeando e buscando as características que o distinguem dos demais campos do conhecimento e trazendo as suas “identidades”, mas, sobretudo, cartografando as controvérsias buscando visualizar uma árvore de questões com os representantes de cada ponto de vista e seus argumentos, por meio de uma metodologia que buscasse apreender a complexidade de seus objetos de estudo e investigação. Nesse sentido, esse estudo apenas iniciou uma série de estudos que pretendo desenvolver em etapas subsequentes do Projeto EArte.

Foi em meio a espaços institucionais isolados de outras áreas do conhecimento, que uma comunidade nascente de pesquisadores em EA começou a se constituir. Isto é, esses pesquisadores foram ocupando os espaços intersticiais de diferentes áreas do conhecimento e ganhando capilaridade, constituindo em um crescente, vários e significativos espaços específicos de pesquisa em EA no Brasil.

Trata-se de uma comunidade composta por pesquisadores que cumprem os ritos da academia científica, instalando-se e atuando nos centros universitários de pesquisa, sobretudo nos Programas de PG vinculados à CAPES, produzindo conhecimentos nos formatos acadêmicos/científicos, transitando nos eventos e espaços institucionais dessa área e de áreas afins para o intercâmbio de conhecimentos, divulgando e socializando esses conhecimentos em veículos específicos de pesquisa, em suma, desenvolvendo o que Bourdieu chamou de *habitus* desse campo da pesquisa.

Mas trata-se também de uma comunidade heterogênea composta por atores sociais (professores, educadores, atores sociais, militantes das causas socioambientais e educacionais), grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e

normas comuns, mas que trazem uma diversidade de concepções sobre meio ambiente e questão ambiental, propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais e, conseqüentemente, abordagens diversas em suas práticas educativas e práticas de pesquisa nessa área.

Esses diferentes grupos de pesquisadores se organizam em torno de interesses comuns, buscando conquistar o “território” novo, bem como referentes éticos, políticos e epistemológicos que permitam delinear “identidades” próprias ao campo, por meio de alianças e de disputas no interior desse campo.

Dentre as alianças, a busca por espaços institucionais específicos (eventos, veículos de divulgação científica e programas de PG) estabeleceu-se como uma das estratégias centrais para o início da constituição desse campo. Essa busca que foi impulsionada pelo “campo da EA no Brasil” que passou a se estruturar e a ganhar grandes proporções no cenário brasileiro, instituindo a Política Nacional de EA (1999), os temas transversais “meio ambiente e EA”, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola (2001), e participando e organizando vários eventos na área, como a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente (1992), bem como, a Rio-92 e a Rio+20, dois dos eventos mundiais mais importantes na área ambiental, onde tratados, convenções e acordos internacionais foram feitos. Tal contexto aponta para a forte relação entre o “campo da pesquisa em EA” e as questões postas em nossa sociedade, trazendo marcas inclusive na produção do conhecimento dessa área. Outra estratégia de aliança expressou-se na forma de convenções – a questão da complexidade como marca distintiva do campo e a quase hegemonia da abordagem qualitativa da pesquisa educacional e das perspectivas críticas da EA, que apresentaram-se como pressupostos, ou seja, como declarações a priori nesse campo da pesquisa. Nesse sentido, tais convenções foram identificadas como “mitos de origem” para o “campo da EA”, os quais foram transpostos de forma automática para o “campo da pesquisa em EA”. Em virtude da ausência de disputas em relação a esses pressupostos, interpretamos essas convenções como formas de cooperação nesse campo da pesquisa. De qualquer modo, a forma acrítica com que esses pressupostos são incorporados, muitas vezes, por meio de afirmações genéricas e discursos retóricos, como por exemplo, nas considerações tautológicas sobre a complexidade, leva-nos a crer que precisamos aprofundá-los e enfrentá-los em nossos estudos.

Todavia, esses diferentes grupos também passaram a disputar a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses. Algumas dessas disputas são oriundas do “campo da EA”, apresentando-se na forma de oposições/dicotomizações das perspectivas em EA – EA ecológica/conservacionista *versus* EA crítica e Perspectivas críticas *versus* Perspectivas pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-modernas, conduzindo, muitas vezes, a abordagens reducionistas e maniqueístas, que não enfrentam epistemologicamente a questão da complexidade envolvida. Essas disputas, que se colocam no “campo da EA”, são automaticamente transpostas para o “campo da pesquisa em EA”, já que nas pesquisas analisadas, não há qualquer distinção entre esses dois campos. Em suma, a oposição é a forma pela qual se dá a definição dessas perspectivas na EA, onde a negação de uma é a definição de outra, o que leva a hipótese de que essa forma de abordagem seja mais um mito de origem para o “campo da EA”, o qual foi transposto automaticamente para o “campo da pesquisa em EA”. Tal perspectiva é uma herança da própria história dos movimentos ecológicos/ambientalistas e da EA, principalmente da forma (equivocada) com que os estudos das (macro)tendências em EA são interpretados nessas pesquisas. Ao aprofundar essas perspectivas em oposição, verificou-se que há uma polissemia envolvendo os termos centrais dessas perspectivas, apresentando diferentes concepções dependendo dos contextos em que são usados – desde o uso coloquial e do senso comum, passando pelos usos político, social, educacional, até o uso científico/acadêmico desses termos. Tal polissemia veio desconstruir esses posicionamentos em oposição/dicotômicos, pois não havia uma perspectiva ecológica/conservacionista e nem uma perspectiva crítica no singular, mas no plural. Dentre elas, concepções interacionistas que permitiam abrir um horizonte maior, superar as abordagens dicotômicas dessas discussões.

Outras disputas eram protagonizadas por grupos minoritários, grupos subversivos, que buscavam questionar a autoridade dada e a primazia dos grupos dominantes e sua hegemonia, como por exemplo, nos diferentes contextos das práticas de pesquisa em EA (eventos, fóruns de discussão, periódicos científicos da área, etc.), onde se identificava um esforço sensível de diálogo com outras formas de linguagem e formatos de pesquisa, que poderia ser entendida como uma estratégia de subversão, mas principalmente de acolhimento à diversidade da área. Para Avanzi e Silva (2003), essas iniciativas diversificam

as contribuições e abrem espaços para inovações, introduzindo sujeitos e referenciais novos. Nesse artigo as autoras clamam por uma maior abertura do meio acadêmico para o mundo, já que é lá que enfrentamos os conflitos socioambientais que se colocam objetivamente nas práticas educacionais e de pesquisa em EA.

Provavelmente, esses posicionamentos que questionam a autoridade científica e fazem propostas que subvertem, de certa forma, as resistências próprias da academia, são na perspectiva bourdieuniana, movimentos heterônomos, que apesar de remarem na contramão da busca pela autonomia do campo, acolhem de certo modo toda a multiplicidade e complexidade envolvida nas questões desse novo campo da pesquisa.

Mas, foi a partir da questão: “O que é da EA e o que é da pesquisa em EA?” que pudemos trazer para discussão tanto as convergências como as controvérsias encontradas no percurso desse estudo. Essa questão que foi derivada em três outras, que se expressaram na forma de dilemas envolvendo os significados de “pesquisa” e de “educação ambiental” no campo da pesquisa em EA, bem como a “função social e o papel político” da pesquisa em EA, trouxe várias controvérsias cujo enfrentamento pôde ser apenas iniciado nesse texto. Independentemente das controvérsias encontradas, que envolvem posicionamentos e pontos de vista diferentes em relação aos variados formatos de pesquisa, a falta de alinhamento teoria-epistemologia-metodologia foi um problema encontrado nas pesquisas analisadas e que trouxe sérias implicações à constituição das mesmas, merecendo um olhar mais acurado e cuidadoso sobre essa questão.

Vivemos atualmente uma enorme crise socioambiental no mundo e quando olhamos para as controvérsias cartografadas no campo da pesquisa em EA, nos deparamos também com uma crise de significações em torno dessas controvérsias. Dentre as controvérsias identificadas e que carrega uma multiplicidade de significações dos conceitos envolvidos, destacamos a questão das dualidades/dicotomias, presente nas perspectivas identificadas tanto no “campo da EA” como no “campo da pesquisa em EA”.

Iniciamos assim, alguns ensaios de superação, por meio de uma análise dialética e de ressignificação dessas dualidades/dicotomias, apoiando-nos em Ursula K. Le Guin e sua obra *“A mão esquerda da escuridão”* (2014)⁴, na qual a autora propõe que as dualidades não

⁴ Trata-se de um romance de ficção científica que apresenta a trajetória de um emissário humano enviado com a missão de convencer os líderes de um planeta a se unirem a uma grande comunidade universal. Mas há

desapareçam, desde que não-dicotômicas, mas componham um *continuum* que inspira antes um movimento fluido de significações no qual os elementos constituintes são devires, de acordo com o que Deleuze e Guattari (1996) propuseram para o termo. Nessa perspectiva, seria possível assumir as dualidades como coexistentes, permitindo-se superar os reducionismos e maniqueísmos envolvidos e, finalmente, enfrentar as discussões e as disputas no “campo da pesquisa em EA” que são epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, somam-se Carvalho (2014) que traz contribuições valiosas para um debate teórico-filosófico que busca quebrar as dualidades modernas, por meio de suas “Epistemologias Ecológicas”; e Castro (ano), que traz uma visão ameríndia onde toma o ponto de vista do “não-humano” para alargar e superar as visões dicotomizadas do “humano” (antropocêntrica). Todavia, as discussões em torno desses estudos ficam para um próximo trabalho.

De modo geral, o que se destacou é que as discussões em torno desses significados de “pesquisa” e de “educação ambiental” estão inter-relacionadas e diretamente conectadas com as discussões em torno da “função social e do papel político” da pesquisa em EA, que acaba por promover movimentos heterônomos no campo. Ao considerar que esse campo possui fortes conexões com as questões ambientais postas na sociedade, o que coloca o “campo científico e acadêmico da pesquisa em EA” em conexão direta com o “campo social da EA”, toda e qualquer discussão de natureza epistemológico-metodológica sobre esses significados tem como “pano de fundo” esse contexto sociopolítico. Afinal, a comunidade de pesquisadores é também uma comunidade de atores sociais que atuam (ou mesmo, militam) diretamente junto às questões socioambientais e educacionais e nesse sentido a perspectiva epistemológico-metodológica não pode estar descolada da práxis: a indissociabilidade entre os modos de habitar o mundo e de conhecer o mundo.

muitas diferenças culturais entre o enviado e a população de Inverno, como o planeta foi apelidado. Além destas questões culturais as quais ele deve se adaptar, o emissário se vê em uma terra única, na qual ninguém possui gênero definido – a não ser na hora do acasalamento. Lá, qualquer um pode ter filhos, ser pai ou mãe, exercer as mesmas tarefas e a própria relevância disso é pequena, o que torna os costumes locais ainda mais complexos, colocando em xeque as crenças do enviado inúmeras vezes. A obra é um dos mais famosos romances que lidam com as questões de gêneros e os efeitos do sexo e sobre a cultura e a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACOT, P. **História da ecologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. 212 p.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissionalização**, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932006000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: abr. 2019.
- ALMAÇA, C. A. A ecologia desponta em Portugal. Revista Online da Sociedade Portuguesa de Ecologia. **Academia das Ciências de Lisboa centro de Biologia Ambiental da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa**, n. 17-21, jan./abr. 2011.
- AMARAL, I. A. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. *In*: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (org.). **Pesquisas em educação ambiental**: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental. Pelotas: Ed. Universitária, 2004. p. 145-167.
- AMORIM, A. C. R. Educação e ambiente, entremeios para imagens do humano. *In*: EPEA, 4., 2007. **[Anais...]** Rio Claro: Mimeo, 2007.
- AMORIM, A. C. R. Mapeando a educação ambiental e a formação de professores pelos esfacelamentos da modernidade. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 62-68, 2001.
- ANDRADE, E. Uma crítica à teoria da complexidade proposta por Edgar Morin. **Dissertatio – Revista de Filosofia**, v. 26, p. 167-187, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/dissertatio.v26i0.8895>.
- AVANZI, M. R.; CARVALHO, I. C. M.; FERRARO JR, L. A. Um olhar para a produção de pesquisa em educação ambiental a partir do GT Ambiente, Sociedade e Educação da ANPPAS. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, 2009.
- AVANZI, M. R.; SILVA, R. L. F. Traçando os caminhos da pesquisa em educação ambiental: uma reflexão sobre o II EPEA. **Quaestio, Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 123-132, maio 2004.
- AZANHA, J. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, H. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. 308 p.
- BECKER, H. S. Observação social e estudos de caso sociais. *In*: BECKER, H. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BEGOSSI, A. Ecologia humana: um enfoque das relações homem-ambiente. **Interciencia**, v. 18, n. 1, p. 121-132, 1993. Disponível em: <<http://www.interciencia.org.ve>>. Acesso em: abr. 2019.

BÉRA, M.; LAMY, Y. **Sociologia da cultura**. São Paulo: Edições SESC, 2015. Trad. de Fernando Kolleriz. (cap. 11).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

BOMFIM, V. L. **As "ecologias" nas pesquisas em educação ambiental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2015.

BOMFIM, V. L.; KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. A construção de discursos no contexto das pesquisas em educação ambiental no Brasil: aspectos teóricos a partir da ecologia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122-155. (Grandes Cientistas Sociais, 39).

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p. 59-73.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRANCO, S. M. Conflitos conceituais nos estudos sobre meio ambiente. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 217-233, 1995.

BRANDÃO, C. R. Entrevista com Carlos Rodrigues Brandão: uma antropologia militante. Por Roberto Lima e Cintya Maria Costa Rodrigues. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 145-149, jan./jun. 2007.

BURNHAM, T. F. Pesquisa multirreferencial em educação ambiental: bases sócio-culturais-políticas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 73-92, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p73-92>.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. O professor de biologia enquanto educador ambiental: delineando o perfil de um caso particular de sujeito ecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 58-70, 2017 DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol12.n1.p58-70>.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. O professor de Biologia enquanto-sujeito ecológico: conhecimentos, valores e participação política na prática docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, p. 184-198, 2018.

CARVALHO, I. C. M. A configuração do campo de pesquisa em educação ambiental: considerações sobre nossos autorretratos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 127-134, 2009.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 69-79, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol9.n1.p69-79>.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 46-56, 2001.

CARVALHO, I. C. M. O lugar da educação ambiental. **Revista Pátio – Educação Infantil**, v. 25, p. 12-15, 2010.

CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R. O. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

CARVALHO, I. C. M.; SCHMIDT, L. S. A pesquisa em educação ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS e EPEA de 2001 a 2006. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 147-174, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n2.p147-174>.

CARVALHO, I. M. C.; STEIL, C. A. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, abr. 2014.

CARVALHO, I. C. M.; VASCONCELOS, J. D. T.; GUIMARÃES, M.; MENDONÇA, P. R.; TRAJBER, R. **Educação ambiental**. [20--]. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ea/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20para%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio-%20CGEA.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1990.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. *In*: CINQUETTI, H. C.; LOGAREZZI, A. (org.). **Consumo e resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. v. 1. p. 19-41.

CARVALHO, L. M. Demandas e agendas da pesquisa em educação ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos grupos de discussão de pesquisa em educação ambiental (GDPS – EPEAS). **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 146-167, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p146-167>.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em educação ambiental no Brasil**: um campo em construção? 2015. 193 f. Tese (Livre-docente em Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas) – Instituto de Biociências, Rio Claro, 2015.

CARVALHO, L. M. *et al.* **A educação ambiental no Brasil**: análise da produção acadêmica: teses e dissertações. Relatório Científico do Edital MCT/CNPq 14/2012 – 2010/12. 2012

CARVALHO, L. M. *et al.* **A educação ambiental no Brasil**: análise da produção acadêmica: teses e dissertações. Relatório Científico do Edital MCT/CNPq 14/2012 – 2012/15. 2015

CARVALHO, L. M.; KAWASAKI, C. S. Um panorama do estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. *In*: ESCHENHAGEN, G. M. L.; VÉLEZ-CUARTAS, G.; MALDONADO, C.; PINO, G. G. (ed.). **Construcción de problemas de investigación**: diálogos entre el interior y el exterior. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Antioquia, 2018. p. 114-148.

CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J. *et al.* **A educação ambiental no Brasil**: análise da produção acadêmica (dissertações e teses). Projeto de pesquisa. 2010.

CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J.; AMARAL, I. A.; BONOTTO, D. M.; CAVALARI, R. M.; CARVALHO, M. B. S. S.; FERNANDES, J. A. B.; KAWASAKI, C. S.; SANTANA, L. C. Environmental Education Research in Brazil: some highlights from theses and dissertations. **Environmental Education Research**, [s.l.], v. 24, issue 10, p. 1447-1463, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1545154>.

CASTRO, E. V. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, out. 1996.

CATANI, A. M. Conferencia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 27-47, 2009.

CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L. C.; CARVALHO, L. M. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 141-173, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p141-173>.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. *In*: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 211-225.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1996. v. 3.

EAGLETON, T. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EL-HANI, C. N. *et al.* Há legitimidade social e epistemológica para a inclusão da teoria Gaia no ensino de ciências? *In: EPEA*, 4., 2007. **[Anais...]** Rio Claro: Mimeo, 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA AMBIENTAL, 5., 2009. **Apresentação**. São Carlos: ENPEA, 2009.

FEITOSA, R. A.; FIGUEIREDO, J. B. FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA TESSITURA DE UM GRUPO DE PESQUISA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 99-113, 2013 DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol8.n1.p99-113>. DÚVIDA.

FERNANDES, J. A. B.; KAWASAKI, C. S. A pesquisa em educação ambiental e questões metodológicas: relato do grupo de discussão de pesquisa no vi epea. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 91-103, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol7.n2.p91-103>.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FRANCALANZA, H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. *In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (org.). Pesquisa em educação ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental*. Pelotas: Universitária, 2004. p. 55-77.

FRANCALANZA, H.; AMARAL, I. A.; MEGID NETO, J.; EBERLIN, T. S. A educação ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS*, 5., 2005, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: [s.n.], 2005. 1 CD-ROM.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, D.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em Educação Ambiental: um panorama de suas tendências metodológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 175-191, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p175-191>.

GALLO, S. Pesquisa em educação: o debate modernidade e pós-modernidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 33-58, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n1.p33-58>.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapeco: Argos, 2007.

GARCIA, M. M. A. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996.

GEORGEN, P. Teoria e ação no GT educação ambiental da ANPED: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 9-30, 2010.

GIULIANI, G. M. Sociologia e ecologia: um diálogo reconstruído. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, 1998.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1998.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Contribuciones del posmodernismo y el post-estructuralismo al campo de la educación ambiental: Pesquisa y construcción. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 59-72, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n1.p59-72>.

GONZALEZ-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. Trends, junctures, and disjunctures in latin american environmental education research. In: STEVENSON, R. B. *et al.* (org.). **Internacional handbook of research on environmental education**. New York: Aera Books Editorial Board, 2013. p. 171-177.

GRANDINO, D. R.; TOMAZELLO, M. G. C. Tendências temáticas das pesquisas em educação ambiental do Brasil 2002-2005. In: SIMPÓSIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., 2007, Piracicaba. **A ação educativa no centro das reflexões**. Piracicaba, 2007.

GRUN, M. A pesquisa em ética na educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 185-206, 2007.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HJARVARD, S. **A midiatização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

JUNQUEIRA, E.; KAWASAKI, C. S. Os movimentos ambientalistas e a educação ambiental: a militância como espaço educativo. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2471>.

KATO, D. S. **O conceito de ecossistema na produção acadêmica brasileira em educação ambiental**: construção de significados e sentidos. 2014. Tese (Doutorado em em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

KATO, D. S.; CARVALHO, L. M.; KAWASAKI, C. S. The ecosystem concept in the enviromental education researches: meanings related to sustentability. In: CONFERENCE ESERA – EUROPEAN SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION. **Proceedings**. Helniski: ESERA, 2015.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. Os significados do conceito de ecossistema para a compreensão do discurso ambiental: análises de livros didáticos do ensino superior de Ecologia. In: ENPEC – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, 2015. p. 1-8.

KAWASAKI, C. S. A trajetória de formação do educador ambiental: reflexões para a constituição do campo da educação ambiental. In: ENCONTRO SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EPEA, 2001, Rio Claro. **Textos do EPEA**, 2001.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. Tendências da pesquisa em educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 143-157, dez. 2009.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M.; ROSA, A. V.; BONOTTO, D. M. B.; OLIVEIRA, H. T.; CINQUETTI, H. S. C.; SANTANA, L. C.; CAVALARI, R. M. F. A pesquisa em educação ambiental nos EPEAS (2001-2007): natureza dos trabalhos, contextos educacionais e focos temáticos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 147-163, 2009.

KAWASAKI, C. S.; MATOS, M. S.; MOTOKANE, M. T. M. O perfil inicial do pesquisador em educação ambiental: elementos para o estudo sobre a constituição de um campo de pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 1, p. 111-140, 2006.

KAWASAKI, C. S.; OLIVEIRA, L. B. Biodiversidade e Educação: as concepções de biodiversidade dos formadores de professores de Biologia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 4., 2003, Bauru. **Atas [...]**. Bauru: ABRAPEC, 2003.

KAWASAKI, C. S.; OLIVEIRA, L. B. Central concepts studies and biology teaching in high school: biodiversity in question. *In*: IOSTE SYMPOSIUM, 11., 2004, Lublin.

KAWASAKI, C. S.; PEDROSO, E. M. M. M.; SILVA, M. C. B. Educação ambiental crítica nas pesquisas em educação ambiental: abordagens teóricas e concepções de educação ambiental crítica. *In*: FÓRUM DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, 2., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

KAWASAKI, C. S.; TEIXEIRA, M. C. Perspectivas (teórico)-metodológicas para o campo da pesquisa em educação ambiental: dilemas e avanços no GDP metodologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 100-110, 2018.

KELLER, D. R.; GOLLEY, F. B. Ecology as a science of synthesis. *In*: KELLER, D. R.; GOLLEY, F. B. **The philosophy of ecology: from science to synthesis**. Georgia: University of Georgia Press, 2000. p. 1-19.

LACREU, L. I. Ecologia, ecologismo e abordagem ecológica no ensino de ciências naturais: variações sobre um tema. *In*: WEISSMAN, H. Didática das ciências naturais contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998. Capítulo 5.

LAGO, A.; PÁDUA, J. A. **O que é ecologia**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. *In*: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: Ibama, 2002. p. 161-198.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? *In*: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito?. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Repensar a educação ambiental um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LAYRARGUES, P. P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p28-47>.

LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40. jan./mar. 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo - Campus Ribeirão Preto, 2011.

LEFF, E. La ecología política em América Latina: un campo en construcción". **Sociedade e Estado**, v. 18, n. 1-2, p. 17-40, 2003.

LE GUIN, Ursula K. **A mão esquerda da escuridão**. São Paulo: Aleph, 2014.

LIMA, G. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente e Sociedade**, [s.l.], n. 5, p. 135-153, 1999.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-142.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p.145-163, 2009.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005. 207f. Tese (Doutorado em Ciências sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LORENZETTI, L. **A pesquisa em educação ambiental no Brasil: um estudo a partir das dissertações e teses**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n.1, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>>. Acesso em: abr. 2019.

LOVATTO, P. B.; ALTEMBURG, S. N.; CASALINHO, H.; LOBO, A. A. Ecologia profunda: o despertar para uma educação ambiental complexa. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 122-137, set./dez. 2011.

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

MACHADO, J. T. **Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas do Ensino Fundamental do Município de Piracicaba/SP**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.

MACHADO, P. A. **Ecologia humana**. São Paulo: Cortez, 1984.

MANZOCHI, L. H. **Participação do ensino de ecologia em uma educação ambiental voltada para a formação da cidadania**: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas. 1994. 543 p. Dissertação (Mestrado em Ecologia) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

MARTINEZ-ALIER, J. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINS, I.; OLINISKY, M. J.; ABREU, T. B.; SANTOS, L. M. F. Contribuições da análise crítica do discurso para uma reflexão sobre questões do campo da Educação Ambiental: olhares de educadores em Ciências. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 129-154, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n1.p129-154>.

MATOS, M. S.; MOTOKANE, M. T. M.; KAWASAKI, C. S. O percurso do professor no planejamento de ensino exposto nas sequências didáticas sobre biodiversidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 5., 2005, Bauru. **Atas** [...]. Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p895.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

MEGID NETO, J. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 4, p. 95-111, 2009.

MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. *In*: KLEINKE, U.; MEGID NETO, J. (org.). **Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2011. v. 3, p. 125-132.

MEGID NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. *In*: ESCHENHAGEN, M. L.; GUERRERO PINO, G.; VÉLEZ CUARTAS, G.; MALDONADO, C. (org.). **Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior**. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2018. p. 1-376.

MELO, L. M. **O formalismo entre os discursos das diferentes ecologias**. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Meio ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MONTAGNER, M. M.; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.

MORAIS, E. M. M. Uma idéia de pesquisa educacional: ou um oásis no deserto, da tese de José Mário Pires Azanha. **Revista da Faculdade de Educação**, [s.l.], v. 18, n. 1, 1992.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.

MOTOKANE, M. T.; NASCIMENTO, A. G.; KATO, D. S. FILGUEIRA, M.; MATOS, M. S.; GONÇALVES, R. H. D.; MENDONÇA, P. C. Sequências didáticas sobre biodiversidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA – ENEBioe, 1., e ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA – EREBio – regional RJ/ES, 3., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005. Disponível em: <http://regional2.sbenbio.com.br/publicacoes/anais_I_enebio_III_erebio.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

MUNIZ, L. M. Ecologia política: o campo de estudo dos conflitos sócio-ambientais. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 6, n. 12, 2010. Disponível em: <http://www.ppgcsoc.ufma.br/index.php?option=com_content&view=article&id=380>. Acesso em: abr. 2019.

OLIVEIRA, L. B.; KAWASAKI, C. S. As concepções de biodiversidade nos professores de biologia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 5., 2005, Bauru. **Atas [...]**. Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p309.pdf>. Acesso em: abr. 2019.

OLIVEIRA, L. B.; KAWASAKI, C. S. Concepções de biodiversidade em debate: um estudo com formadores de profissionais na área de Biologia. *In*: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 8., 2002, São Paulo.

ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

OYAMA, K. Nuevos paradigmas y fronteras en ecología. Instituto de Ecología, Universidad Nacional Autónoma de México. **Ciencias**, v. 67, p. 20-31, jul./sep. 2002.

PASQUO, F. Una historia de la problemática ambiental y de sus efectos sobre la ecología disciplinar. *Scientiæ zudia*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 557-81, 2013.

PATO, C.; SA, L. M.; CATALAO, V. L. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre Educação Ambiental. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 213-233. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300011>.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage, 1990.

PEDROSO, E. M. M. **A abordagem da práxis educativa em dissertações e teses em educação ambiental crítica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2017.

PEDROSO, E. M. M. M.; SILVA, M. C. B.; KAWASAKI, C. S. Educação ambiental crítica e o ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015. Águas de Lindoia. *Anais [...]*. Águas de Lindoia: ABRAPEC, 2015. p. 1-8.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIVELLI, S. R. P.; KAWASAKI, C. S. Análise do potencial pedagógico de espaços não formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 5., 2005, Bauru. *Atas [...]*. Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p674.pdf. Acesso em: abr. 2019.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A ecologia política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. *INTERthesis*, Florianópolis, v. 9, n. 1, jan./jun. 2012.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbaroi*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2019.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo, Brasiliense. 2009.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol2.n1.p33-66>.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 235-263, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300012>.

ROCHA, P. E. D. Educação ambiental e questões epistemológicas: algumas reflexões. *Pesquisa em Educação Ambiental*, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 223-238, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n1.p223-238>.

SANTIAGO, R. G. **Encontros e desencontros entre ecologia e educação ambiental**: uma análise da produção científica. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de PG Interunidades Ensino de Ciências, 2012.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: [s.n.], 2008.

SILVA, M. C. B. **A perspectiva crítica nas pesquisas em educação ambiental**: teses e dissertações. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2015.

SOARES, M. Pesquisa em educação ambiental no Brasil: continuidade e mudanças: um caso exemplar: a pesquisa sobre a alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006.

SOCHA, E. **Pequeno glossário da teoria de Bourdieu**. c2019. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/pequeno-glossario-da-teoria-de-bourdieu/>>. Acesso em: maio 2019.

SORRENTINO, M. Vinte anos de Tbilisi, cinco da Rio-92: a educação ambiental no Brasil. **Debates Socioambientais**, São Paulo, ano II, n. 7, p. 3-5, jun./set. 1997.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017,

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

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, jan./fev. 2006.

TOMAZELLO, M. G. C. Reflexões acerca das dissertações e teses brasileiras em educação ambiental do período 1987-2001. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 23, n. extra, p. 1-6, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza razão e história. Campinas: Autores associados, 2004. 170 p.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em revista**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

TREIN, E. Desafios à educação ambiental: entre o legado da modernidade e a crítica pós-moderna. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 119-128, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol3.n1.p119-128>.

TREIN, E. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: questões levantadas no GDP. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 79-89, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol7.n2.p79-89>.

TREIN, E.; CAVALARI, R. M. F. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, [s.l.], v. 9, p. 120-132, 2014.

TRISTÃO, M.; CARVALHO, L. M. Grupos de pesquisa e GT 22: educação ambiental na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): uma síntese interpretativa. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, n. 2, 2009.

TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. A educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação. In: TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. (org.). **Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: Annablume, 2010, p. 13-29.

VIANNA, A. N. Núcleos de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, Minas Gerais: Ed. UFJF, 2010.

VIEIRA, F. L. R. O método sem história: uma crítica da metodologia moriniana da complexidade. **Cronos**, Natal, v. 7, n. 2, p. 339-351, jul./dez. 2006.

VIOLA, E. J. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986): do ambientalismo à ecolpolítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 3, 1987. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_03/rbcs03_01.htm. Acesso em:

WORSTER, D. **Nature's economy: a history of ecological ideas**. 2. ed. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Dissertações e teses em EA concluídas por graduandos e pós-graduandos vinculados aos grupos de pesquisa do Projeto EArte. Extraído de Carvalho (2015), com atualizações.	26
Quadro 2 – Dissertações e teses em EA em andamento por graduandos e pós-graduandos vinculados aos grupos de pesquisa do Projeto EArte. Extraído de Carvalho (2015), com atualizações.	28
Quadro 3 – Dissertações e teses em EA concluídas por pós-graduandos vinculados ao Projeto EArte, no recorte temático “Relações Ensino de Biologia e Ciências e EA”.	29
Quadro 4 – Dissertação em EA do Projeto EArte, no recorte temático “Relações Ensino de Biologia e Ciências e EA”.	29
Quadro 5 – Ano, local e tema central dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) realizados no Brasil.	58
Tabela 1 – Comunidade de pesquisadores em EA.	52
Tabela 2 – Grandes Áreas dos Programas de PG em EA.	53
Gráfico 1 – Titulação das Dissertações e Teses em EA.	51
Gráfico 2 – Áreas do conhecimento dos Programas de PG em EA mais relevantes.	52
Gráfico 3 – Grandes áreas do conhecimento dos Programas de PG.	54