

1 INTRODUÇÃO

Investigar a Educação Ambiental (EA) é retornar a um terreno conhecido por mim, o meio ambiente, rumo ao desconhecido caminho da pesquisa em Educação. Significa valorizar as minhas origens, a graduação em Ciências Físicas e Biológicas, e sedimentar o caminho profissional – a prática pedagógica como professora de Biologia.

O meu sentimento sobre a Educação Ambiental (EA) sempre foi permeado pelo desconforto, vivido em cursos como aluna e, até, como palestrante do I Curso de Educação Ambiental para Professores de Ensino Fundamental de Macaé. Um desconforto surgido com a percepção de que a EA estava reduzida, nas experiências conhecidas por mim, até então, a um caráter ativista que PEDRINI (1997) me ajudou a compreender, ao comentar os resultados da análise de práticas e propostas presentes em textos de comunicações documentadas nos anais de eventos que abordaram a EA nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói durante os anos de 1991-1992 :

Esta análise é usada como argumento para provar que ainda se realizam ações institucionais rotuladas como de EA sem as serem. [...] as atividades são destituídas de um quadro referencial teórico, conceitual e metodológico, e muitas confundem ações meio como fim (como hortas e a reciclagem de lixo, simplesmente) (p. 17).

PEDRINI e DE-PAULA (1997, p.90), citando as pesquisas de OLIVEIRA (1989), MORAIS (1991), CASTRO e PEDROSA (1991), PEDRINI e DE-PAULA (1993), FERREIRA (1994), SERRÃO (1995) e LAYRARGUES (1996), concluíram que há uma ‘confusão conceitual’ sobre a EA no meio de ambientalistas, de formadores de educadores ambientais, de pesquisadores e de empresários.

A dificuldade ainda persiste na área temática e foi encontrada por CARVALHO (2004) na ausência de um entendimento consolidado sobre qual é a

base teórica da EA e o que são atividades em EA, como um dos resultados do levantamento simultâneo do ‘estado da arte’ da EA em sete estados brasileiros.

O que está sendo chamado de ‘confusão conceitual’ na EA pode ser consequência de um campo teórico em construção onde ocorre uma apropriação de formas diferenciadas pelos grupos e pessoas que atuam na área e pela população em geral (SORRENTINO, 2005,).

A amplidão do horizonte conceitual da EA se estende desde o uso do adjetivo ‘ambiental’, considerado redundante por PELIZZOLI (2003), já que não é possível uma educação fora do ambiente, do espaço, das relações materiais, culturais e simbólicas, até a adoção de diferentes discursos e de diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa, relacionadas, de acordo com SAUVÈ (2005), a quinze correntes de educação ambiental. O Ministério do Meio Ambiente (MMA) considera a existência de seis sentidos identitários, que instituem as fronteiras internas do campo da educação ambiental no Brasil e refletem práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político pedagógico. (LAYRARGUES, 2004).

A visão de mundo que considera o ser humano capaz de afetar o tempo de existência da humanidade no planeta Terra, graças ao seu comportamento social e uso sem controle dos produtos da Ciência e da Tecnologia por ele criados, inspira a EA de que aqui tratamos. É a educação concebida para a *produção de uma consciência verdadeira* (ADORNO, 2000, p.141), em pessoas capazes de viver em uma democracia efetiva que *só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado* (Idem, p. 142) em uma relação dialética entre consciência e racionalidade, emancipação e adaptação. Uma educação para a *contradição e a resistência* (Idem, p.183) às propostas da sociedade de consumo.

LEFF (2001) fala de uma crise de civilização, destacando três pontos fundamentais de fratura e renovação social:

- 1°. *Os limites do crescimento e a construção de um novo paradigma de produção sustentável.*
- 2°. *A fragmentação do conhecimento e a emergência da teoria de sistemas e do pensamento da complexidade.*

3°. *O questionamento da concentração do poder do Estado e do Mercado, e a reivindicação da democracia, equidade, justiça, participação e autonomia, da parte da cidadania.* (p.236)

Sintetizando os princípios de Tbilisi, em 1977, o autor fundamenta a EA em dois princípios básicos:

1°. *Uma nova ética que orienta valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e equidade social.*

2°. *Uma nova concepção de mundo como um sistema complexo levando a uma reformulação do saber e a uma reconstituição do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade se converteu num princípio metodológico privilegiado da Educação Ambiental.* (Unesco, 1980, *apud* Leff, 2001, p. 237)

Embora haja o reconhecimento da EA como um campo de conhecimento caracterizado por um *gigantesco ideal* (TRISTÃO, 2005 p.253), conforme as inspirações em ADORNO (2000) para a educação emancipadora, os princípios de Tbilisi e as reflexões de LEFF (2001) e outros teóricos da EA que a consideram um novo tipo de educação para a crise da civilização mundial, este conceito não é unânime. Há um conflito desses teóricos com os que consideram a EA em uma “confusão conceitual”, como foi citado acima. Foi neste conflito que o objetivo desta Dissertação foi delineado. A investigação pretende elaborar um panorama da produção científica em EA, a partir da análise de resumos de pesquisas localizados no Banco de Teses CAPES e aceitos para apresentação no V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, buscando descrever os rumos daquela produção científica. Refinando a discussão sobre os aspectos conceituais da EA, busca as identidades/correntes da EA que aparecem nos textos completos de 12 dissertações em EA defendidas, no período de 2000 a 2004, em programas de pós-graduação do município do Rio de Janeiro (RJ).

Os capítulos iniciais trazem: uma primeira revisão de literatura, cuja realização possibilitou, além do reconhecimento do campo, o desenho de um instrumental teórico de integração entre as correntes de EA delimitadas por SAUVÉ (2005) e as identidades da EA brasileira que constam em publicação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) (LAYRARGUES, 2004). A segunda

revisão foi feita sobre as pesquisas do tipo estado da arte e forneceu, além do embasamento para as escolhas dos procedimentos metodológicos, alguns resultados para comparação. Em seguida, foram revistos diversos trabalhos que investigaram a produção de conhecimentos sobre a EA, o que permitiu ampliar os procedimentos metodológicos e determinar estritamente o objeto de estudo.

É o quarto capítulo que vai trazer o estudo dos dois bancos de dados, de forma panorâmica: o Banco de Dados da CAPES e o do V Congresso Ibero Americano de EA. Finalmente, no quinto capítulo, esta Dissertação, descreve as 12 Dissertações cariocas, inclusive em seu quadro conceitual, considerando a sua possível classificação nas correntes classificadas por SAUVÉ (2005) e LAYRARGUES (2004), na integração proposta no capítulo um.