



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



JOÃO DE ARAUJO RAMOS NETO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULOS:
CONEXÕES E ANÁLISE ATRAVÉS DO DISCURSO**

Salvador - BA

2019

JOÃO DE ARAUJO RAMOS NETO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULOS:
CONEXÕES E ANÁLISE ATRAVÉS DO DISCURSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosileia Oliveira de Almeida

Salvador - BA

2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ramos Neto, João de Araújo.

Educação ambiental e currículos: conexões e análise através do discurso.
/ João de Araújo Ramos Neto. – 2019.
102 f.:il.

Orientador: Profa. Dra. Rosileia Oliveira de Almeida.
Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Educação ambiental. 2. Currículos. 3. Meio ambiente. I. Almeida, Rosileia Oliveira de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD 304.2 – 23. ed.

JOÃO DE ARAUJO RAMOS NETO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULOS:
CONEXÕES E ANÁLISE ATRAVÉS DO DISCURSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 18 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Izaura Santiago da Cruz _____
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela (UFBA/UEFS).
Universidade Federal da Bahia

Marco Antônio Leandro Barzano _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Estadual de Feira de Santana

Marlécio Maknamara da Silva Cunha _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Alagoas

Rosileia Oliveira de Almeida- Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

Nessa etapa, busco registrar os agradecimentos às pessoas que em determinados momentos tiveram participações relevantes em minha trajetória, desde a graduação até aqui nesse momento especial de defesa da dissertação.

Primeiramente, agradeço a Deus que, pela fé, me fez superar os desafios ao longo de toda a trajetória, nos momentos de lutas, nos momentos de aflição que me fizeram enxergar possibilidades nos momentos mais conturbados.

Aos meus pais Ana Ramos e Raimundo Nunes, por serem motivadores dos meus sonhos, por me fazerem seguir em busca dos objetivos, por serem presentes e serem sustentáculos nos momentos cruciais desse caminho acadêmico.

À minha esposa Vanessa Nunes, que sempre esteve do meu lado, me influenciando, que pôde me compreender nos momentos mais conturbados, quando minha atenção e tempo eram totalmente voltados aos estudos.

Aos meus irmãos Ana Cláudia e Jakson e todos os familiares que direta ou indiretamente contribuíram em algum momento nesse longo caminho. Aos amigxs e colegas que a vida me proporcionou, que talvez até de forma despercebida me ajudaram e serviram de inspiração nesse percurso. De forma específica, agradeço aos meus amigxs Alana Oliveira, Elissandro Bomfim, Lucília Aquino e Rebeca Nunes, que sempre me apoiaram, estiveram presentes fisicamente ou não, mas que me fizeram acreditar que tudo é possível.

À minha amiga Ana Célia, fonte de inspiração, que me fez comprovar que a distância é realmente um mero detalhe quando a amizade é verdadeira, obrigado por contribuir de forma direta nesse processo, através das ligações e longas mensagens de áudio via whatsapp.

A uma das pessoas mais fantásticas que tive o prazer de conhecer nessa trajetória, minha orientadora Rosileia Almeida, que de forma muito afetiva e profissional não mediu esforços para que os meus objetivos fossem alcançados. Obrigado por ser tão acolhedora “pró Rose”, por ser tão competente nessa orientação, por me abraçar desde nosso primeiro contato, por fazer com que as contribuições pontuais fossem materializadas nesse trabalho. Obrigado por tornar possíveis minhas inspirações, por me fazer acreditar em mim mesmo, por me fazer mudar quando tinha necessidade.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) da UFBA, que tanto contribuíram, fazendo surgir em cada encontro inúmeras reflexões que ajudaram na elaboração do projeto de pesquisa, bem como na escrita dos capítulos.

Aos professores do programa que tanto contribuíram ao trazer abordagens distintas, mostrando o pluralismo que envolve os campos do currículo e Educação Ambiental e que de forma significativa me fizeram pensar e repensar na forma pela qual a pesquisa seria conduzida.

Ao professor Marlécio que me fez enxergar nos estudos pós-críticos possibilidades de diálogos, desconstruções, análises e novas conexões nos campos do currículo e Educação Ambiental. Obrigado pelas orientações que foram tão pertinentes para que os discursos relevantes dessa pesquisa fossem perseguidos.

Ao programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que, através de sua configuração, permitiu a materialização desta pesquisa. Aos servidores do programa que sempre estiveram solícitos e presentes diante dos informes e outras demandas.

À professora Izaura Cruz e aos professores Marco Barzano e Marlécio Cunha, por suas observações específicas e tão relevantes para esta produção científica.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender de que modo determinados discursos são legitimados na Educação Ambiental e no campo do currículo. Os pressupostos teóricos que subsidiaram a pesquisa são elementos inspirados pelas teorias pós-críticas. Na tentativa de alcançarmos o objetivo geral, buscamos compreender como determinados discursos críticos aparecem nos campos da Educação Ambiental (EA) e currículo; e identificar discursos legitimados que buscam representar o meio ambiente e a natureza nos textos dos trabalhos publicados nos anais de três edições do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Diante dos objetivos supracitados, cumpre salientar que esta pesquisa é qualitativa, de cunho teórico e empírico, que utiliza, para perseguir determinados discursos, uma análise baseada em pressupostos foucaultianos. Esse arcabouço teórico, tende a conhecer os enunciados que são revelados e que constituem as formações discursivas. Destacamos que esses pressupostos teóricos tomados aqui para o delinear da pesquisa, pois possibilita um “caminhar” sobre um percurso desconhecido que possibilitou gerar questionamentos ao passo que somos atravessados pelos arranjos representativos. Essa percepção mostra-se pertinente, pois o surgimento dos questionamentos permite a desconstrução de determinadas formações legitimadas, e com isso faz surgir novas possibilidades, “aparecer” novos enunciados que estavam silenciados. A escrita adota o formato *multipaper*, pelo qual os capítulos serão organizados como uma coleção de artigos publicáveis. Levando em consideração essa organização e os objetivos da pesquisa, trazemos no primeiro capítulo os pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa, no segundo conectamos os campos do currículo e EA a partir de uma perspectiva pós-crítica e no terceiro apresentamos representações de natureza e meio ambiente que operam em trabalhos publicados nos anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Como resultado, vimos que são inúmeras as propostas que surgem nestes campos minados e contestados da EA e dos currículos, nota-se que muitos discursos são produzidos para contestar pressupostos da modernidade, no entanto, apenas os reforçam. Concluímos que esta pesquisa permitiu a revelação de possibilidades discursivas que estavam silenciadas, além de operar com pressupostos teóricos que alimentam a produção de questionamentos instigadores de novas pesquisas nos campos da EA e do currículo.

Palavras-chave: Teorias pós-críticas; Currículos; Educação Ambiental; Natureza; Meio Ambiente.

ABSTRACT

This research has the general objective to understand how certain discourses are legitimated in Environmental Education and in the field of the curriculum. The theoretical assumptions that subsidize research are elements of the post-critical theories, because we consider that its epistemology makes possible the research be crossed by discourses and not only reproduce them as if it was the only possibility. Trying to reach the general objective, we seek to understand how certain critical discourses appear in the fields of Environmental Education (EE) and curriculum; and identify legitimated discourses that represent the environment and nature in texts published in the annals of three editions of the Environmental Education Research Meeting (EPEA). According to the aforementioned objectives, it should be pointed out that this research is qualitative, theoretical and empirical, which uses, in order to pursue certain discourses, an analysis based on Foucaultian assumptions. This theoretical framework, of archaeological inspiration, tends to know the statements that are revealed and that constitute the discursive formations. We emphasize that these theoretical presuppositions taken here to delineate the research, because it makes possible a "walk" on an unknown route that allowed to generate questions while we are crossed by representative arrangements. This perception is pertinent, because the emergence of the questioning allows the deconstruction of certain legitimized formations, bringing up new possibilities, "appearing" new statements that were silenced. Writing adopts the *multipaper* format, so the chapters will be organized as a collection of publishable articles. Taking into account this organization and the objectives of the research, we bring in the first chapter the theoretical assumptions that guide research, in the second, we connect the curriculum and EA fields from a post-critical perspective, and in the third we present representations of nature and environment that operate in papers published in the annals of the Environmental Education Research Meeting (EPEA). As a result, we have seen that there are innumerable proposals that arise in these minefields and contested EA and curricula, it is noted that many discourses are produced to challenge assumptions of modernity, however, only reinforce them. We conclude that this research allowed the revelation of discursive possibilities that were silenced, besides operating with theoretical assumptions that feed the production of instigating questions of new researches in the fields of EE and the curriculum.

Keywords: Post-critical theories; Discourses; Environmental education; Nature; Environment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 A pesquisa	7
1.2 Trajetória acadêmica	7
1.3 As teorias pós-críticas	13
1.4 Conectando teorias pós-críticas e Educação Ambiental	18
1.4.1 Conceitos: desconstruções e possibilidades	22
1.5 Objetivos da pesquisa	24
1.6 Relevância da pesquisa	24
1.7 Procedimentos metodológicos para a pesquisa	26
1.8 Formato e organização da dissertação	31
REFERÊNCIAS	32
2 CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA	35
2.1 Introdução	35
2.2 Adjetivações, nomenclaturas e outros discursos acerca da Educação Ambiental	38
2.2.1 Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável	38
2.2.2 Educação ambiental como prática social	48
2.2.3 Educação ambiental sob a ótica da mudança cultural e social	51
2.3 Discursos em EA numa perspectiva pós-crítica	54
2.4 Considerações Finais	57
REFERÊNCIAS	58
3 MEIO AMBIENTE E NATUREZA EM ARTIGOS PUBLICADOS EM ANAIS DO EPEA: DIALOGANDO REPRESENTAÇÕES	62
3.1 Introdução	62
3.2 O campo da EA e seus projetos de significação	66
3.3 Contexto e abordagem metodológica da pesquisa	70
3.4 Resultados e discussão	74
3.4.1 VII EPEA	75
3.4.2 VIII EPEA	80
3.4.3 IX EPEA	86
3.5 Considerações Finais	91
CORPUS DE ANÁLISE	91
REFERÊNCIAS GERAIS	95
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97

1 INTRODUÇÃO

1.1. A pesquisa

Nesta seção, apresento aqui uma apresentação que contempla acontecimentos acerca de minha trajetória acadêmica e que influenciaram principalmente minha aproximação com a temática da educação ambiental, bem como sua discussão inspirada em estudos pós-críticos. Para o desenrolar dessa trajetória, recorro às experiências em grupos de estudos, bem como das pesquisas desenvolvidas no decorrer da licenciatura e das diferentes abordagens nas disciplinas do mestrado. Trago neste tópico as inferências que julgo relevantes por subsidiarem certas inquietações, as quais motivaram a escolha da temática, bem como impulsionaram o desafio de traçar ou de me aproximar de uma perspectiva teórica que possibilitou perseguir determinados percursos, sendo atravessado e fazendo questionamentos acerca deles.

Vale ressaltar que mais adiante apresento um breve esquema quanto à organização e formato da dissertação, além de trazer uma abordagem metodológica, que de certa forma, permitiu perceber possibilidades, diante da proposta paradigmática do trabalho, além de sinalizar sobre a relevância da pesquisa no sentido desta servir de inspiração para que surjam outros questionamentos que permitam reflexões e a compreensão diante das abordagens que nos são apresentadas.

1.2 Trajetória acadêmica

Inicialmente destaco que no decorrer da educação básica como estudante, em especial no ensino médio, senti certa afinidade com a área das ciências da natureza por conta do interesse em pesquisar assuntos relacionados a essa área, bem como da facilidade em aprender os conteúdos propostos em sala. Diante dessa percepção, o estudo da biologia foi, sem dúvida, o que mais me influenciou a ir além do que estava sendo exposto em sala, ao servir de estímulo para que eu pudesse buscar informações e usá-las em diálogo com outros colegas durante as aulas da disciplina.

Diante desse olhar voltado à biologia, surge então a vontade de cursá-la em nível superior, na busca pelo aprofundamento em conhecimentos da área. Em 2010 ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vale ressaltar que o primeiro semestre foi marcado pelas descobertas,

principalmente ao ter acesso às primeiras disciplinas, bem como ao conhecer, mesmo que de forma superficial, componentes curriculares do curso.

Passado alguns semestres percebi algo que, em meu ponto de vista, era um paradoxo, que era o fato de na organização curricular do curso não constarem disciplinas obrigatórias voltadas ao estudo e pesquisa na área da educação ambiental. Diante dessa inquietação e tendo o desejo em conhecer mais sobre a área, comecei a pesquisar sobre alguns grupos de pesquisa no próprio Instituto de Biologia (IBIO) da universidade. Através dessa busca, conheci o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (NEPEA) da UFBA, o qual passei a frequentar constantemente, em no mínimo uma vez por semana.

Nestes encontros supracitados os saberes eram compartilhados a partir de experiências e dos materiais de discussão acerca da temática da educação ambiental e suas práticas. Vale ressaltar que este núcleo desenvolvia pesquisas no sentido de possibilitar intervenções que pudessem promover uma melhoria da qualidade de vida das comunidades através da capacitação de indivíduos para que a interação com o meio ambiente fosse voltada às ações sustentáveis.

O NEPEA buscava um diagnóstico preciso de uma determinada localidade para que a intervenção neste local pudesse ocorrer, tendo como enfoque a capacidade dos indivíduos em conhecer, explicar e resolver problemas ambientais. Como mais uma das contribuições do núcleo, as atividades desenvolvidas pelo Núcleo possibilitavam a capacitação acadêmica e profissional de estudantes de graduação e pós-graduação ao propiciar debates acerca de princípios metodológicos e éticos, em especial, acerca da coleta e análise qualitativa e quantitativa de dados em uma pesquisa.

As investigações desenvolvidas geravam resultados, os quais eram utilizados para subsidiar planejamento/desenvolvimento de propostas pedagógicas em educação ambiental no intuito de privilegiar a relação teoria/prática em suas ações.

Os encontros no NEPEA eram marcados por discussões de artigos científicos que proporcionavam mais diálogos entre os integrantes. Surge, então, a partir do ensejo de participar de trabalhos e práticas em educação ambiental, a experiência em desenvolver o primeiro trabalho voltado às intervenções em Educação ambiental, o qual foi intitulado como “Estratégias de conservação e uso sustentável da biodiversidade: planejamento de uma trilha interpretativa”.

O trabalho mencionado visava o planejamento de uma trilha interpretativa na abrangência geográfica de Salvador, no Campus UFBA- Ondina, no fragmento florestal

conhecido como Memorial da Mata Atlântica, sem deixar de lado o respeito à dinâmica dos processos ecológicos, históricos e sociais, além de perceber o local como espaço de construção de conhecimento, através do diálogo acerca de informações ecológicas e da multiplicação dos saberes relativos ao meio ambiente e à sociobiodiversidade, valorizando, assim, a biodiversidade do local.

O NEPEA se propôs a coletar dados e informação sobre a área, a partir de levantamento bibliográfico em livros, periódicos, monografias e dissertações, cujo conteúdo fosse relacionado ao tema de estudo e à trilha interpretativa na área do Memorial da Mata Atlântica, localizada no espaço supracitado.

Esta pesquisa teve a participação de muitos integrantes da comunidade acadêmica, pois foi desenvolvido um questionário, que foi aplicado com o objetivo de ter dados acerca do conhecimento desta comunidade sobre este memorial. Os dados obtidos foram discutidos e analisados durante as reuniões do grupo e com isso ficou clara a necessidade de divulgar a existência desse espaço e de investir na requalificação da trilha, com o desenvolvimento de atividades que promovessem a interação da comunidade acadêmica, bem como a construção de conhecimento associada à ludicidade.

Quanto aos pressupostos que sustentassem a relevância dessa intervenção, pode-se inferir que a análise dos dados obtidos evidenciou que 100% dos entrevistados consideravam interessante a existência de um local, como o Memorial da Mata Atlântica, que possibilitasse a interação da comunidade universitária com a fauna e a flora no Campus. Porém, quando questionados se sabiam da existência do Memorial da Mata Atlântica, 65% responderam não conhecer o local, 24% conheciam e 11% já tinham ouvido falar da área. Vale ressaltar que estes percentuais foram obtidos após análise dos questionários, os quais eram utilizados durante as entrevistas realizadas pelos integrantes do grupo NEPEA. .

Outra etapa de suma importância e que, em meu ponto de vista estimulava o estudo, foi a definição dos procedimentos metodológicos a serem utilizados diante da proposta estabelecida, passo marcado pelas escolhas dos temas e estratégias para o planejamento socioambiental desta trilha interpretativa.

Este momento foi uma experiência marcante, pois passamos a discutir sobre o método IAPI (Indicadores de Atratividade de Pontos Interpretativos). De acordo com Magro e Freixêdas (1998), este método foi desenvolvido para facilitar a seleção de pontos com mesmo tema em trilhas interpretativas.

Vale destacar que, através desse método, houve a seleção de alguns “indicadores de atratividade”, a partir de um levantamento dos recursos naturais visíveis na trilha. Os elementos (indicadores) eram destacados durante as visitas ao memorial mediante discussões em grupo, sua seleção ocorria considerando alguns elementos como a qualidade da experiência da visita, facilidade de sua identificação e seu reconhecimento em campo e possibilidade da repetição da avaliação por parte do observador. Este método é relevante, pois pode ser utilizado em outras intervenções ao ampliar a apreciação e o interesse do visitante sobre o tema interpretado, proporcionando uma maior facilidade para seleção entre pontos quando objetiva-se a agregação de valores qualitativos para aumentar a atratividade do local.

O NEPEA percebia que intervenções como esta tornavam-se pertinentes, ao despertar o interesse dos visitantes para a importância da área e sua biodiversidade, evoluindo para práticas que buscassem informar sobre os processos ecológicos, históricos e sociais do local para que os participantes fossem multiplicadores do saber relativo ao meio ambiente e à sociobiodiversidade e, sendo assim, a trilha se diferenciava como espaço de construção de conhecimento, para formação de cidadãos.

Neste sentido, a partir da compreensão de que não se pode separar a Educação Ambiental do contexto da educação como um todo (POLIGNANO, 2008), esta educação deverá ir além do ambiente escolar, extrapolando seus muros, envolvendo todos, processo em que todos os locais (parques, bairros, praias) possam ser ambientes de aprendizagem, proporcionando a reflexão no processo de construção de sociedades sustentáveis.

O NEPEA me proporcionou inúmeras experiências na área da educação ambiental ao possibilitar a participação em eventos e outros trabalhos que só vieram a contribuir com meu embasamento teórico-metodológico. As abordagens trazidas e discutidas no decorrer dos encontros e intervenções no grupo apenas reforçaram o desejo de prosseguir meus estudos na área, de ver outras possibilidades. Todas as reflexões neste ambiente culminaram posteriormente no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC), como forma de aprofundamento de um trabalho em desenvolvimento.

No decorrer dos anos, trabalhando sobre a educação ambiental, algo me deixava inquieto, pois percebi e senti a vontade e a necessidade de trabalhar com essa temática associada às propostas curriculares no sentido de compreender como os currículos abordavam as diversas perspectivas em EA.

Diante dessa reflexão supracitada, passei a procurar por grupos de pesquisas que tivessem como enfoque projetos voltados a temática da EA relacionada ao ensino, ou

melhor, aos currículos. Foi a partir daí que mantive contato com o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) da UFBA.

Os encontros ocorridos semanalmente tratavam especialmente sobre currículos, bem como questões acerca da EA a partir de uma perspectiva que priorizava o diálogo provocado pelas leituras e experiências. Destaco que os referenciais teóricos utilizados nos encontros tinham como objetivo subsidiar, dentre outras abordagens, práticas sustentáveis sem deixar de lado o contexto sociopolítico.

Por conseguinte, concomitante aos encontros realizados no grupo de pesquisa, o ENCIMA também desenvolvia outras ações acerca da sustentabilidade ambiental, dentre estas ações o grupo atuava em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC). Essa parceria era de suma importância, pois através da SEC ocorria a seleção de escolas onde as ações poderiam ser realizadas. As escolas contempladas para o desenvolvimento de ações eram aquelas instituições de ensino que possuíam o selo da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) e inseridas no programa de pesquisa e extensão Escolas Sustentáveis¹ que visa conhecer, propor e agir diante dos desafios socioambientais.

Tanto as experiências nas intervenções quanto os diálogos ocorridos nos encontros no grupo de pesquisa serviram ainda mais como estímulos para que eu pudesse continuar meu projeto pessoal de seguir com trabalhos futuros nessa perspectiva. Diante disso surge então a oportunidade de participar do processo seletivo para ingresso no mestrado e, com isso, passei a desenvolver o anteprojeto, levando em consideração abordagens e pressupostos teóricos trabalhados e/ou indicados através do ENCIMA.

O ingresso no mestrado na Faculdade de Educação da Bahia (FACED) da UFBA, na linha de pesquisa Currículo e In(Formação), permitiu um aprofundamento teórico tanto na temática da EA, como também nos estudos em currículos.

Vale ressaltar que desde o primeiro semestre fiquei atento às leituras e às aulas para que eu pudesse conhecer novas perspectivas, bem como enriquecer, do ponto de vista teórico, minha abordagem trabalhada no anteprojeto de pesquisa, o qual foi intitulado como “Hortas urbanas como interface entre um currículo de base ecológica sustentável e contextual e a promoção da educação científica”.

¹São escolas que possuem uma compreensão de sustentabilidade ao manter relação de equilíbrio com o meio ambiente ao desenvolver tecnologias que possibilitem compensar impactos em prol de garantir qualidade de vida não só para a geração presente, mas também as futuras. A intenção desse programa é que essa concepção de sustentabilidade perpassa o espaço escolar e influencie as comunidades daquele contexto e envolve a interrelação das dimensões do espaço físico, gestão e currículo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Ao cursar os componentes curriculares do curso tive acesso a diferentes perspectivas teóricas, o que possibilitou conhecer os pressupostos epistemológicos e as práticas que legitimavam os discursos que as constituíam. Dentre os componentes curriculares destaco aqui a disciplina de Abordagens e Técnicas de Pesquisa e Educação, a qual permitiu uma visão geral de todos os paradigmas de pesquisa (positivismo, fenomenologia, interacionismo simbólico, marxismo e teoria crítica, e pós-estruturalismo e pós-modernismo).

As observações acerca desse quadro paradigmático durante a disciplina me desestabilizaram, me fazendo recorrer a leituras para que pudesse me conduzir a uma compreensão do delineamento de meu projeto de pesquisa. As leituras e discussões me faziam questionar meus objetivos sinalizados no anteprojeto e daí discutir sobre continuar na mesma perspectiva ou mudar de paradigma teórico.

Esses questionamentos tornaram-se frequentes, pois fui me aprofundando nas leituras que subsidiavam cada paradigma, o que condicionou, para minha pesquisa, um novo delineamento, ou seja, um desafio através da mudança de objetivos e perspectivas teóricas. Percebi, mesmo diante do desafio, que seria mais viável para minha pesquisa trabalhar numa perspectiva das teorias pós-críticas, as quais serão apresentadas logo à frente, no decorrer do texto. Os pressupostos teóricos que sustentam essas pesquisas eram mais condizentes com minha intenção de estudo, ou seja, com os objetivos que eu realmente pretendia e que talvez não estivessem ainda sendo colocados de forma explícita.

Vale ratificar que essa mudança culminou na alteração da ideia inicial proposta no anteprojeto, pois os pressupostos epistemológicos que passaram a sustentar a pesquisa foram modificados. Neste novo desafio as leituras encontradas em Foucault instigaram meu interesse, pois possibilitaram fazer recortes e alguns questionamentos diante de posicionamentos que se mostravam como hegemônicos, ou seja, bem estabelecidos. Nesta perspectiva, compreender o conceito de sujeito foucaultiano tornou-se ponto de partida para o desenrolar da pesquisa, pois me possibilitou ser capturado e atravessado por pressupostos teóricos pós-críticos.

Como embasamento teórico, destaco que Foucault (2002) aponta que o sujeito humano e as formas de conhecimento não podem ser entendidos como algo definitivamente dado, mas, sim, algo que assume a possibilidade de ser passível de ganhar formas. Ainda segundo Foucault, as práticas sociais também podem dar formas a

novos conceitos, técnicas e objetos, sendo uma formação discursiva entendida como um conjunto de estratégias nessas práticas.

A possibilidade dos questionamentos na temática da EA e no campo do currículo surge na busca de compreender diferentes produções, pois, ao persegui-las, pode-se conhecer as bases que as legitimaram e as sustentam. Sendo assim, essa perspectiva “conduz” o(a) pesquisador(a) a percorrer um caminho desconhecido, pois fazer os questionamentos acerca do que é exposto permite novas reflexões e abordagens, talvez a partir de outros recortes que até então não eram trabalhados.

Essa percepção me fez refletir sobre a proposta inicial de minha pesquisa, pois ao buscar argumentos para fazer uma crítica ou ao compreender algo como novo ou solução, podemos sustentar uma posição que talvez quiséssemos criticá-la. Diante disso, compreender de que modo determinados discursos são legitimados na Educação Ambiental e no campo do currículo, e para isso apresento, logo em seguida, os pressupostos teóricos que dão suporte à pesquisa.

1.3 As teorias pós-críticas

Esta pesquisa recorreu aos pressupostos que operam nas teorias pós-críticas, especificamente para compreender certas construções discursivas nos campos da EA e do currículo. Sendo assim, destacamos que essas teorias surgem, segundo Silva (2005), em meio à tensão entre definições de ideologias e de discurso, que indica certo rompimento no campo da teoria crítica. Essa ruptura resulta de diferenças entre essas teorias e a teoria crítica, envolvendo a compreensão de que, quando nos referimos aos currículos, o que distingue as teorias pós-críticas da teoria crítica é, dentre outras características, operar com as teorizações que fundamentam análises de modo textual e discursivo.

Segundo Lopes (2013) as teorias pós-críticas ganharam mais evidência por volta dos ano 2000, quando passaram a ser usadas como referência seja por aqueles que recorriam ao seu embasamento teórico, seja por outros que não estão de acordo com este, mas que buscam analisá-lo para conhecer seus efeitos. Recorremos a Silva (2005) o qual destaca que estes pressupostos podem atuar conferindo às teorias pós-críticas a possibilidade de atuar sob a hipótese da construção discursiva, não sustentando ideias baseadas em determinações e dominações. Esses pressupostos nos levaram a trabalhar

com os posicionamentos pós-críticos como norteadores para que as análises, desconstruções e conexões pudessem ser efetuadas.

Vale destacar que, mesmo que tenhamos trabalhado com essa perspectiva, reconhecemos que ela não veio substituir a teoria crítica. Para Lopes (2013) os estudos pós-críticos não têm o objetivo de apagar outros pensamentos, ou seja, não é uma superação ou um avanço linear, mas sim busca trazer uma reconfiguração fundamentada na ideia de desconstrução de determinados princípios e determinados pensamentos.

Em consonância com esse pensamento Silva (2005) destaca que as teorias pós-críticas mostram outras formas de compreensões, ou seja, elas não surgem para negar os legados que constituem as teorias críticas, como o processo de dominação de classes, de dominação e exploração econômica, enfim as condições presentes na sociedade de classes não são esquecidas.

Baseadas nessa compreensão, as teorias pós-críticas buscam, através de tramas teóricas, ir além da teoria crítica ao não se limitar à análise do poder nas relações econômicas do capitalismo (SILVA, 2005). Elas visam trazer uma ampliação de entendimento ao produzir um campo social mais politizado que possibilita conhecer a dinâmica de poder que transita em tópicos como sexualidade, questões de gênero, etnia e raça, ou seja, a concepção política deixa de ser restrita e situada ao redor do Estado.

Sabendo que as pesquisas pós-críticas possibilitam a ampliação de questionamentos e reconfigurações, que esses estudos influenciam e são influenciados, destacamos que nossa pesquisa foi voltada às análises discursivas a partir de pressupostos foucaultianos que, através de um olhar que permitiu compreendermos e percebermos determinados efeitos discursivos no campo da EA e currículos, o que nos levou à produção de questionamentos das abordagens que são reveladas.

Esta pesquisa de inspiração pós-crítica caracteriza-se por não ser limitada à uma investigação que visa encontrar apenas o que já está pronto, definido. Mas sim, constitui sistemas abertos formados por linhas variadas, recorrendo a estas ou criando outras através de influências do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturais, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, entre outras (PARAISO, 2004).

Essa perspectiva não opera pela busca de explicações universais e totalizantes, que limitam práticas, currículos e pedagogias educacionais, mas sim apontam para a abertura, para a ruptura, para a diferença, no sentido de permitir a multiplicação de sentidos.

O debruçar sobre o arcabouço teórico dos estudos pós-críticos instiga e ao mesmo tempo nos deixa inquietos, pois nos faz perceber como determinadas efeitos discursivos são tomados como verdadeiros e, ao mesmo tempo, tornam-se insustentáveis quando passam a ser conhecidos e questionados. Desse modo, as teorias pós-críticas permitem enxergarmos possibilidades num terreno anteriormente tido como bem estabelecido, ou melhor, fechado, como se o que estivesse explícito fosse a melhor alternativa. Sendo assim, essas pesquisas dão mobilidade aos currículos e outras práticas discursivas (PARAÍSO, 2004).

Reconhecemos que os discursos não seguem uma sequência na tentativa de se organizarem com o objetivo de propor uma continuidade, mas sim, segundo Foucault (2002), eles devem ser vistos como práticas descontínuas que podem se cruzar, podem se aproximar, se ignorar ou se excluir. Sendo assim, nessa análise foucaultiana, o discurso não é aliado ao nosso conhecimento como se envolvesse um jogo de significações prévias, pois não é simplesmente algo com uma face a ser decifrada.

Conectando essa ideia de discurso supracitada aos estudos pós-críticos vamos ao encontro da compreensão de Paraíso (2003, p. 286 *apud* PARAISO, 2004) que argumenta que as pesquisas pós-críticas não têm como objetivo buscar pelos modos “certos” e formas “adequadas” de ensinar e de avaliar, ou encontrar os conhecimentos concebidos como “legítimos”, mas sim problematizar essas comprovações expressas nesses modos e formas. Em âmbito educacional, estas pesquisas questionam o conhecimento e sua relação com efeitos de poder e verdade, o sujeito e as diferentes posições que este assume, bem como os textos educacionais e os efeitos de suas práticas.

Por conseguinte, as concepções de sujeito e de discurso permitem inferir que neste olhar pós-crítico a ideia de currículo inicia-se pela contestação de estrutura. Neste sentido, Lopes (2013) argumenta que a ideia de estrutura como fixa, estável e centralizada é desestabilizada e substituída pelos discursos.

Esse posicionamento quanto aos currículos nos permite compreender que a ideia de generalização de princípios é substituída pela ideia de ações e atitudes sustentadas por condições contextuais que comportam a especificidade de cada sujeito.

Segundo Lopes e Macedo (2009, p. 5),

As apropriações de marcos teóricos pós-estruturais, pós-coloniais e pós-modernos pelo campo do Currículo têm gerado a multiplicação e diversificação de estudos que valorizam o enfoque discursivo, as discussões relativas à identidade e à diferença, a pesquisa da cultura escolar e o cruzamento do discurso pedagógico com diferentes produções culturais para além dos limites da instituição escolar. A afirmação de que o currículo deve ser entendido como uma produção cultural vem possibilitando reconfigurar as discussões

anteriormente centralizadas na legitimidade do conhecimento, abalando a compreensão de que o questionamento das formas hegemônicas de controle dos saberes possam ser um meio de construir perspectivas emancipatórias e de questionar o poder instituído.

Essa definição supracitada vai ao encontro de um pensamento que visa desestabilizar determinados enunciados, ou seja, aponta para um descontinuar de algo que se apresenta como “bem” articulado, como se fosse rígido e determinado e, por isso, passível de ser seguido e universalizado. Nesse sentido, para Foucault (2002), o discurso não é só aquilo que esconde ou manifesta o desejo, nem tampouco é simplesmente aquilo que traduz os projetos de dominação e as lutas, ele é também objeto do desejo, "pelo qual e com o qual se luta".

Conforme explicitado por Paraíso (2004), as pesquisas pós-críticas aparecem como espaços de criação e invenção, com potencial para multiplicar os sentidos e expandir os conhecimentos, indo de encontro às posições que impõem “fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades”. Ainda segundo a autora, essas pesquisas atuam desarrumando muito do já pensado no campo educacional, o que permite trazer um significado de outro modo, onde as possibilidades de criação, produção e multiplicação proliferam.

Tratando-se desse campo educacional, ressaltamos que, segundo Foucault (2002), a educação pode levar os indivíduos de uma sociedade ao acesso a diferentes tipos de discursos. Ainda segundo o autor, a educação é um sistema que segue linhas marcadas por oposições e lutas políticas, que, através dos poderes e saberes podem atuar mantendo ou modificando a apropriação dos discursos.

Cumprido salientar que esta ideia de desarrumar ou modificar o que aparece como pronto está conectada ao pensamento dos estudos pós-críticos, que alertam para o perseguir uma determinada trajetória de tal modo que essa não seja reproduzida, mas sim perceber, quando somos atravessados por possibilidades que estão ali, mas que não são explícitas.

Em concordância com essa compreensão, Paraíso et al. (2014) apontam que as abordagens dos estudos pós-críticos não têm como objetivo, em momento algum, desconsiderar o que já foi produzido, mas sim perceber, através desta produção, diferentes inspirações e articulações a fim de modificar o dito e o feito, através de questionamentos que problematizem os saberes produzidos, para que façam surgir possibilidades de experimentar percursos diferentes.

Essa ideia de descontinuidade é, segundo Paraíso et al. (2014), uma das premissas das teorias pós-críticas que agem em um tempo chamado de “pós-moderno”, que

percebem a relevância em descontinuar pressupostos da modernidade e suas criações, ao questionar a forma como as causas tornam-se únicas e universais, a linearidade histórica, a visão realista do conhecimento, bem como a ideia de um sujeito autônomo, racional.

Esse pensamento nos faz recorrer a Foucault (2008), o qual chama a atenção sobre as sínteses contínuas presentes nos discursos. Para ele, devemos ficar atentos e inquietos diante dessas sínteses, problematizando-as e colocando-as em suspensão. Conhecer as regras que constituem um determinado posicionamento torna-se relevante, pois nos permite compreender o jogo pelo qual as condições e análises o tomam como legítimo enquanto outras abordagens são excluídas, tidas como ilegítimas.

Para as pesquisas pós-críticas, a condição de legitimidade não pode ser algo tomado como definitivo, verdadeiro e determinado, nem tampouco capaz de ser universalizado, mas sim como uma condição passível de ser modificada, desestabilizada, fabricada e capturada levando em consideração o contexto.

Por conseguinte, os pressupostos foucaultianos consideram que, para um discurso não ser simplesmente reproduzido, ou seja, para que ocorra o desprender-se da continuidade imediata, torna-se necessário conhecer as unidades que compõem este sistema, o que possibilita compreender que os enunciados que estão explícitos não são únicos, mas sim que outros poderiam vir à tona.

Quanto a esta compreensão, Foucault (2008, p. 32) argumenta que

[...] libertando-os de todos os grupamentos considerados como unidades naturais, imediatas e universais, temos a possibilidade de descrever outras unidades, mas, dessa vez, por um conjunto de decisões controladas. Contanto que se definam claramente as condições, poderia ser legítimo constituir, a partir de relações corretamente descritas, conjuntos que não seriam arbitrários, mas que, entretanto, teriam permanecido invisíveis.

Esse modo de compreensão de perseguir determinados recortes nas temáticas de interesse nessa pesquisa aponta para um estudo com inspiração arqueológica, a qual, segundo Foucault (2002), nos possibilita descrever recortes através de análises que recusam reproduzir o que já se expõe instituído pela humanidade.

A partir dessa ideia de construir uma história diferente podemos dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários.

Estes pressupostos supracitados permitem o aparecimento de outras possibilidades que, até então, eram silenciadas. Segundo Paraíso (2004), as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil dão possibilidade de conexão de campos, ao desbloquear conteúdos

que atuam multiplicando formas e contribuindo para o “contágio” de saberes minoritários. Essa capacidade de conexão que aparece nas teorias pós-críticas torna-se pertinente para essa pesquisa, pois traz um arcabouço teórico que possibilita perseguir e conectar as temáticas de Educação Ambiental e currículos.

1.4 Conectando teorias pós-críticas e Educação Ambiental

A compreensão de perspectivas teóricas nos estudos pós-críticos permite-nos, ao fazermos conexões, perseguir e problematizar abordagens que aparecem explícitas como hegemônicas, bem como desconstruir perspectivas que aparecem como críticas a estas, ou seja, como contra-hegemônicas. Essa concepção nos instiga a conhecer e, conseqüentemente, problematizar as “diferentes” perspectivas que se apresentam na temática da Educação Ambiental.

Vale destacar que, nessa abordagem, compreende-se que não há uma única e soberana forma de EA, através da qual pode-se buscar uma fórmula capaz de solucionar problemas ambientais, mas sim que a temática da EA é um terreno que apresenta diferentes abordagens. Esse pluralismo aparece como uma diversidade de concepções que marca o espaço instável da EA, onde há conflitos entre perspectivas contraditórias e antagônicas. Baseado nessa compreensão, Maknamara (2009) destaca que a presença das múltiplas abordagens em EA constitui um campo contestado no qual os pressupostos teórico-metodológicos das diferentes perspectivas entram em disputa.

Recorrendo aos posicionamentos de Sampaio e Guimarães (2009) compreendemos que, com o aumento de perspectivas em EA, este campo torna-se ainda mais contestado e multifacetado, havendo também um aumento de legibilidade entre os diferentes discursos que transitam constituindo essas distintas configurações. Nesse pluralismo que envolve variadas perspectivas neste campo, os modos de fazer e pensar EA sustentam uma circulação de significados, de fatores que buscam suas representatividades diante de suas propostas. Nesse cenário é pertinente que uma análise não deixe de lado o conhecimento do que está sendo enfatizado, ou melhor, privilegiado, pois são estes fatores que transitam e dão formas às abordagens.

É nessa trama que o jogo de disputa é motivado e que faz com que os fatores ganhem sentido, como a ideia do racionalismo pela qual, segundo Tristão (2013), a razão científica se revela como suprema, assumindo uma posição que vê a natureza apenas como uma fonte de exploração. Nessa percepção, o racionalismo não é sensível às questões socioambientais

mundiais, pois se baseia em pressupostos que deixam de lado questões acerca da sustentabilidade ecológica e a fragilidade dos ecossistemas.

Posicionamentos como aqueles descritos acima e fabricados pelos jogos de significados em disputa evidenciam a emergência em se operar com EA, fazendo com que este campo seja influenciado e motivado por variados fatores. Sendo assim destacamos que inclusive essa condição de emergência da EA ganha formas e é defendida a partir de aspectos que nesse jogo são tomados como relevantes.

Nesse “campo minado” e dentre outras explicações para a emergência da EA no Brasil Pádua (1992, p. 19 apud GRUN, 1996) cita fatores como a baixa qualidade de vida das populações de países do terceiro mundo, a qual se apresenta de forma bem explícita, a devastação da Amazônia e toda sua riqueza ecossistêmica, a consciência da possibilidade de uma catástrofe global, a qual não levaria em consideração religiões, ideologias, fronteiras ou distinções entre classes econômicas. A interrelação desses fatores chama atenção para a educação, compreendendo que esta deveria subsidiar uma reorientação diante do agir da humanidade em sua relação com o meio ambiente, o que conseqüentemente poderia contribuir para reverter esse cenário de degradação ambiental.

Esses e outros fatores apontam para uma iminente crise ecológica o que, segundo Grun (1996), implica na ideia de busca por uma educação que tenha função de educar os cidadãos para o meio ambiente a fim de responder a essa complexa situação. Segundo o autor, todo esse arranjo faz surgir, de forma convicta no meio acadêmico, o pensamento de necessidade por uma educação ambiental, a qual é marcada atualmente pela busca de soluções e respostas, as quais se apresentam muitas vezes como tentativas rápidas e desesperadas frente aos problemas ambientais.

Baseado nos pressupostos supracitados, Guimarães (2003) reconhece que a temática da EA apresenta-se como um campo minado onde deve-se, não buscar as verdades pregadas em suas propostas, compreendendo-as como soluções diante de problemas, mas sim fazer questionamentos diante dessas abordagens explícitas, os quais permitam o aprofundar-se nos debates para que se possa fazer surgir outros “problemas”. Essa compreensão vai de encontro às perspectivas que procuram encontrar na EA subsídios para tentativas que deem fim a problemas ambientais, mas sim percebe que é relevante que se façam questionamentos que exponham novas possibilidades, para que não sejamos conduzidos a tentativas frustrantes.

Para que as reconstruções sejam reveladas torna-se pertinente o conhecimento dos pressupostos que atuam dando formas às perspectivas. Segundo Sampaio e Guimarães (2009), o modo como pensamos e lidamos com a EA deve se tornar algo explícito através da revelação dos contrastes e distinções entre as teorias, práticas e discursos que circulam, configurando a maneira de operar em EA. Para os autores esse pluralismo, que envolve os modos de

fazer e pensar EA, é algo positivo desde que essas diferentes perspectivas sejam definidas pelos seus limites, que as diferenciam de outras, para que as problematizações possam proliferar nesse campo, bem como para não haver uma unificação dos posicionamentos e dos referências que cada uma adota.

Por conseguinte, Sauv  (2005) sinaliza que, no decorrer dos últimos trinta anos, os pesquisadores em EA estão, aos poucos, tendo a compreensão do projeto educativo que ajudaram a construir, o qual compreende que o meio ambiente não pode ser simplesmente alvo de objetifica o, nem tampouco mais um tema dentre outros a ser abordado.

Segundo Sauv  (2005, p. 317) “[...] a trama do meio ambiente   a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente   o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas rela es com os outros, nosso ‘ser-no-mundo’”.

Para a autora, a EA não pode ser entendida como sendo apenas uma “ferramenta” pela qual podem ser encontradas solu es de problemas ou para gerir o meio ambiente. Neste sentido,   pertinente ver a EA como uma dimensão de suma importância por se basear em intera es inerentes ao desenvolvimento pessoal e social. Em suma, a EA tem como objeto nossa rela o com o meio ambiente.

Quanto a essa questão de busca por essa rela o entre os seres humanos e o meio, pode ser destacado um paralelo quanto   origem da própria educa o enquanto ambiental. Para Grun (1996) essa ideia e necessidade de uma educa o ambiental implica no pensamento de que no campo educacional há uma educa o que não   ambiental, pela qual esta educa o voltada às questões ambientais se legitima. Nesse sentido, o autor faz os seguintes questionamentos “Por que isso ocorre? Como podemos ter uma educa o não ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente?”.

Fazer estes questionamentos nos faz pensar a forma pela qual o meio ambiente   tratado, ou seja, como que ele   visto em rela o   humanidade e vice-versa, pois a necessidade de encontrar uma educa o que se preocupe com essa temática surge por conta das interpreta es que se tem da natureza, do ambiente.

Segundo Grun (1996) a inexistência do meio ambiente na teoria educacional implica na ideia de que a humanidade   exteriorizada a este como se o meio ambiente fosse outra categoria, o que conseqentemente legitima o surgimento de uma educa o que trate as questões relacionadas   temática ambiental.

Por conseguinte o autor supracitado compreende que essa adição do predicado ambiental à teoria educacional é um sintoma da crise da cultura ocidental, a qual é nomeada genericamente como “crise ecológica”. Nessa perspectiva, o autor argumenta que “nossa civilização é insustentável se mantido(s) o(s) nosso(s) atual (is) sistema(s) de valores” e reconhece que existem valores que são reprimidos ou recalcados ao longo da história.

Ratificando esse posicionamento supracitado, segundo Tristão (2013) esses impactos ambientais que hoje observamos é expressão da racionalidade que não leva em consideração os problemas socioambientais globais e representa, através da razão científica, a natureza e o meio ambiente como fontes de exploração.

Vale ressaltar, segundo Gazzinelli (2002), que os valores que se legitimam nessa relação dos seres humanos com o meio ambiente são instituídos pela sociedade, tornando-se dominantes ao longo da dimensão histórica. Segundo a autora os valores atuam de forma a regular o modo pelo qual a humanidade se relaciona com o ambiente. Desse modo os valores selecionados visam subsidiar o racionalismo instrumental como pensamento hegemônico no domínio ambiental, sendo que outras possibilidades, que apresentam ideias que não comungam dessa defesa, são então negadas.

Essa ideia de legitimação ou negação de valores vai ao encontro do pensamento de Grun (1996) em relação aos saberes instituídos, pois o autor reconhece que é de suma importância que fiquemos atentos ao conjunto de valores que sustentam o racionalismo moderno. Para ele, é necessário que tenhamos atenção aos saberes que foram negados para que o processo desse racionalismo fosse afirmado. O autor destaca que a busca desse ideal pela hegemonia da educação moderna é baseada numa ética antropocêntrica, a qual compreende que o homem precisa dominar a natureza.

Diante disso, vale ratificar que a inspiração desse estudo torna-se pertinente nessa pesquisa ao possibilitar compreender os valores que são tomados como dominantes, bem como persegui-los para que seja possível uma aproximação ao conjunto de valores que foram silenciados. Fazer este percurso é, segundo Foucault (2002), descrever recortes abrindo-se para possibilidade de traçar um caminho diferente, ou seja, não o reproduzir como se fosse atender a um determinado método.

Em consonância com esse pensamento Grun (1996) argumenta que recuperar as possibilidades de tematizar a dimensão histórica dos valores que são instituídos e que regulam as relações entre as sociedades e o meio ambiente é de suma importância, pois permitirá conhecer os pressupostos epistemológicos que sustentam determinados saberes

na EA. Para que essas possibilidades sejam percebidas, é necessário que conheçamos a forma como os conceitos se apresentam nessa perspectiva.

1.4.1 Conceitos: desconstruções e possibilidades

Inicialmente é válido destacar o que se compreende por discurso neste estudo, o qual é entendido como complexo e instável, para Fischer (2001), o discurso não se restringe a referência a coisas, nem tampouco é um fenômeno que expressa algo regular a si próprio e que é definido através de conceitos próprios. Nessa concepção, seu conceito não é representado apenas pela expressão de palavras, utilização de letras e frases, mas sim algo que está envolvido em uma trama e que não é determinado e conclusivo.

De forma coerente com esta concepção, é pertinente compreender que o discurso é aqui entendido como sendo um conjunto de enunciados, os quais são, segundo Fischer (2001), são revelados quando demarcamos uma formação discursiva. A autora ratifica que os enunciados apoiam uma determinada formação discursiva que visa atender, por exemplo, um discurso político, feminista, pedagógico, o que significa que estas formações não são universais, pois não são sistemas fechados.

Por conseguinte, segundo Foucault (2008, p. 83)

[...] Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais.

Torna-se pertinente, após essa análise foucaultiana, compreender que o pensamento de busca por algo conclusivo é visto, por Tedeschi e Pavan (2017), como uma perspectiva epistemológica baseada na filosofia moderna. Tal abordagem ainda é marcante nos processos educacionais, os quais se baseiam em princípios fixados que tem como objetivo buscar a essência das coisas através de postulações teóricas que são previamente estabelecidas. Essa ideia totalizante e de busca pela essência vai de encontro às ideias foucaultianas, as quais implicam que o conhecimento não tem afinidade com o mundo a conhecer e este se dá como resultado do conflito de instintos onde não há uma relação de adequação entre o conhecimento e o objeto.

Conforme já mencionado sobre o perseguir os recortes de interesse para a pesquisa, vale também inferir sobre como as análises serão feitas, ou seja, como as

perspectivas serão compreendidas para que o caminho percorrido não seja apenas reproduzido.

Baseado em pressupostos foucaultianos, Fischer (2001) argumenta que, para fazermos análises discursivas, torna-se relevante, como ponto de partida, recusarmos as interpretações que se apresentam facilmente, bem como as explicações unívocas que buscam, de forma persistente, o sentido último das coisas ou o sentido oculto destas. Como subsídio para que a análise seja possível, a autora destaca que é preciso, antes de tudo, desprender-se da ideia de discurso como um conjunto de signos que carrega “tal ou qual significado”, muitas vezes ocultos, onde em seu interior a verdade intocada pudesse ser encontrada num tempo anterior a este.

Por conseguinte, segundo Foucault (2008) devemos recusar a busca por temas que buscam a garantia da continuidade de um determinado pensamento, bem como a recondução que segura sua “secreta presença no jogo de uma ausência”. Ainda segundo esses pressupostos, o autor argumenta que é preciso que estejamos preparados para compreender cada momento do discurso, ou melhor, sua “irrupção de acontecimentos, principalmente quando aparece nessa possibilidade de repetição, esquecimento, transformação, exclusão e passível de ser escondido numa dispersão temporal, bem como numa pontualidade”.

Ainda falando sobre essa abordagem Foucault (2008, p. 28) argumenta que

[...] Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas.

Diante do exposto, Fischer (2001) destaca que, segundo pressupostos foucaultianos, tudo é fabricado nas práticas sociais, nas quais estão consequentemente imersas as relações mútuas de poder e saber, ou seja, as práticas sociais estão ligadas às relações de poder que as constituem e as atualizam. Nessa perspectiva, segundo Foucault (2000), o poder funciona em torno da verdade, ou melhor, em torno das regras pelas quais os discursos são tomados como verdadeiros e “ganham” efeitos de poder. Nesse sentido, o poder não possui uma identidade que o especifica, nem um efeito determinado e único, mas, sim, varia conforme as regras de verdades de uma sociedade.

Por conseguinte torna-se pertinente, nessa concepção, conhecer as práticas que constituem e legitimam os poderes. Vale ressaltar que o poder, nessa perspectiva, apresenta uma relação de interdependência com o saber, pois são indissociáveis: ao passo

em que o poder produz o saber, ou seja, o saber é entendido como a manifestação desejada do poder, a inexistência de um implicará na inexistência do outro. O poder, entendido como difuso, não apresenta um lugar específico de manifestação e as relações de poder e resistência estão dentro das sociedades, entre os indivíduos, onde as relações podem ser modificadas.

1.5 Objetivos da pesquisa

De modo geral, esta pesquisa tem como objetivo compreender de que modo determinados discursos são legitimados na Educação Ambiental e no campo do currículo. Para atender este objetivo, recorreremos aos estudos pós-críticos e pressupostos foucaultianos.

Para o alcance do objetivo geral, buscamos: 1) Compreender como determinados discursos críticos aparecem nos campos da Educação Ambiental (EA) e currículo; 2) Identificar discursos legitimados que buscam representar o meio ambiente e a natureza nos textos dos trabalhos publicados nos anais de três edições do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).

Inicialmente utilizamos pressupostos epistemológicos das pesquisas pós-críticas, como inspiração para o desenrolar do estudo. Concomitantemente a isso adotamos percorrer os trabalhos a partir de uma análise com inspiração arqueológica diante das abordagens críticas que se apresentam na temática da Educação Ambiental. As referências teóricas possibilitaram a não reprodução das perspectivas encontradas, mas sim compreensões de posicionamentos críticos que aparecem na educação Ambiental a partir de uma visão pós-crítica.

Em outra etapa buscamos conhecer e analisar as representações de natureza e meio ambiente que circulam em artigos que compõem os anais das edições VII, VIII e IX do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).

1.6 Relevância da pesquisa

Esta pesquisa posiciona-se como relevante ao atuar nos campos do currículo e EA, analisando o modo como os efeitos discursivos influenciam na pluralidade de propostas nesses campos, bem como busca compreender o modo como os significados se articulam. Essa compreensão nos faz entender que há um jogo de disputa por uma

representatividade, pelo qual os significados são excluídos ou selecionados, ou seja, são legitimados ou negados.

A partir de uma análise que recorre aos estudos pós-críticos e aos pressupostos foucaultianos, buscamos perseguir construções discursivas, provocando questionamentos acerca destas, para que estas não sejam apenas reproduzidas. Destacamos que esse arcabouço teórico, a forma como operamos nessa pesquisa e, conseqüentemente, os resultados de nossas análises não visam superar outras perspectivas, mas, sim, possibilitar reconfigurações que permitam a revelação de mais possibilidades nos campos analisados.

Nossa pesquisa nos mobiliza por reconhecermos que há determinados posicionamentos que são legitimados e naturalizados, sustentando propostas que atuam limitando os campos do currículo e da EA ao serem presas a pressupostos que reduzem as possibilidades de questionamentos e, conseqüentemente, o surgimento de outras abordagens. Ao reconhecermos estas condições, nos propomos a percorrer caminhos que nos possibilitem entender como ocorrem os jogos de significados em um currículo e nas representações em temáticas que transitam na EA.

Essa percepção indica as lacunas pelas quais nos inspiramos e nos mobilizamos para problematizarmos sobre os motivos ou interesses que influenciam os processos de significação, nos fazendo conhecer o que fora deixado de lado. Compreendemos que nesses jogos, as representações de currículo e EA estão associadas a relações de poder, as quais são difusas, são modificadas, mas nunca extintas. Desse modo, é relevante que coloquemos em questão a totalidade do poder que se apresenta em configurações hegemônicas que são tomadas como verdadeiras nos campos de EA e currículos. Nesse sentido, reconhecemos que não existe a exclusão do poder, até porque, segundo Foucault (2000), “a verdade é poder”, mas sim é pertinente que busquemos desarticular o poder da verdade dessas formas que se apresentam como hegemônicas.

Diante desses posicionamentos nossa pesquisa torna-se pertinente por conectar, à luz das teorias pós-críticas, os campos do currículo e da EA, o que contribui na revelação de outras possibilidades discursivas que venham a instigar inspirações para que inúmeros questionamentos e reflexões possam ser revelados e para que outros significados venham à tona.

Por conseguinte, vale ressaltar que são inúmeras as tentativas que se apresentam como abordagens distintas em EA e currículo e, por isso, esta pesquisa ganha fôlego. Questionar essas tentativas pode nos fornecer subsídios para que possamos colocar em

suspensão pensamentos que aparecem como soberanos e, concomitantemente a isso, perceber o que foi silenciado neles.

1.7 Procedimentos metodológicos para a pesquisa

Esta pesquisa insere-se na modalidade de levantamento bibliográfico de cunho teórico, a qual, através de suas características, permite trazer abordagens que atendam e sirvam de subsídios para o estudo, em especial que façam surgir possibilidades para o desenrolar dos objetivos.

Torna-se pertinente recorrer a esta modalidade de pesquisa do tipo bibliográfica, pois, segundo Gil (2002), esta perspectiva recorre a materiais já elaborados como livros e artigos científicos. Essas características permitem ao pesquisador o acesso a uma série de fenômenos, a partir de pesquisas indiretas e de dados bem dispersos no espaço, algo que na maioria das vezes torna-se inviável quando busca-se pesquisar diretamente e construir esses dados.

Ainda segundo o autor supracitado, vale destacar que a manutenção da qualidade da pesquisa deve adotar critérios, dentre os quais ele destaca a importância em conhecer as condições em que os dados foram obtidos, fazer uma análise minuciosa e perceber se há contradições ou incoerências, bem como recorrer a fontes variadas, fazendo comparação de informações ou confrontando-as. Nessa perspectiva confrontar informações torna-se uma condição relevante para este estudo, pois possibilita conhecer diferentes abordagens nas temáticas acerca da Educação Ambiental e currículos.

Parece pertinente fazer uma conexão entre os estudos bibliográficos e as influências provocadas por uma análise arqueológica, tendo em vista que o estudo bibliográfico chama a atenção para o cuidado ao analisar os dados, para que não ocorra apenas reprodução destes. Neste sentido nossa análise não visa reproduzir o que é encontrado na trajetória da pesquisa, mas sim conhecer o que são revelados para que outras possibilidades possam vir à tona.

Vale ratificar que a pesquisa teórica se torna pertinente para este estudo, pois, segundo Demo (1985), ela pode formar e desvendar contextos importantes que possibilitam o movimento do pesquisador através de quadros teóricos de referência. Neste sentido, estes quadros atuam como embasamento teórico da pesquisa e permitem ao investigador, através do domínio bibliográfico, aceitar, dialogar ou rejeitar o conhecimento já produzido. Essa compreensão vai ao encontro desta pesquisa, pois esse

embasamento teórico permite conhecer o que está sendo legitimado em diversas produções teóricas, bem como as abordagens que são silenciadas nelas, através de pressupostos teóricos e paradigmáticos.

Esta pesquisa recorre ao método qualitativo, o qual, segundo Demo (1998), destaca-se pelo objetivo de perseguir “faces menos formalizáveis dos fenômenos”. O autor argumenta que definir o termo de qualidade é algo complexo, pois reconhece que não há nenhum conceito evidente além de possuir dimensões reais tão essenciais quanto imprecisas. Para o autor, uma pesquisa qualitativa se esforça de forma jeitosa para formalizar uma realidade “também jeitosa”.

Destacamos que a escolha deste método não desconhece nem tampouco nega a importância das pesquisas quantitativas, mas, sim, reconhece que o método aqui selecionado é tido como pertinente para a análise feita durante a pesquisa para que os objetivos possam ser alcançados.

Segundo Demo (1998), a pesquisa qualitativa é uma consciência crítica da capacidade de formalização da ciência ao pontuar suas virtudes e vazios, dedicando-se de forma mais ampla a aspectos qualitativos da realidade sem desprezar os aspectos quantitativos. O método qualitativo é tomado como importante para esta pesquisa tendo em vista que se pretende analisar compreensões distintas que se apresentam na temática da EA e currículos. Por conseguinte, vale ressaltar que o embasamento teórico aqui tomado para o arranjo metodológico não é concebido como algo universal e imune às análises críticas, mas, sim, é tomado como pertinente para o contexto da pesquisa.

Mesmo não sendo preso a uma escolha paradigmática, este estudo pós-crítico recorre a pressupostos metodológicos do pós-estruturalismo, o qual, segundo Tedeschi e Pavan (2017), fornece subsídios que possibilitam a produção de questionamentos, bem como sua articulação com a produção de informações e a definição de estratégias de análise e descrição. Cumpre salientar que os procedimentos metodológicos descritos não foram tomados de forma antecipada, previsível, mas, sim, construídos no decorrer da pesquisa, com o avanço das leituras e a elaboração dos objetivos.

Segundo Tedeschi e Pavan (2017), a perspectiva pós-estruturalista compreende que não há como prever a priori a concretização do que fora planejado ou que as postulações teóricas adotadas previamente funcionem como previsto. Tomando como base esses pressupostos, vale ratificar que a presente pesquisa não adota a previsibilidade, mas, sim, busca conhecer diferentes problematizações, fazer conexões imprevisíveis, bem

como produzir questionamentos até mesmo das perspectivas que se apresentam como previsíveis e naturalizadas.

Sendo assim, esse olhar metodológico, baseado em concepções pós-críticas, nos faz desconfiar principalmente do que é exposto de forma tão natural como se fosse algo bem estabelecido. Permitti-nos também problematizar por qual motivo ou interesse algo é concebido como de caráter único e racionalista, como se expressasse a única saída já instituída como racional e capaz de ser universalizada. As perspectivas teóricas trazidas aqui vão de encontro aos conceitos da modernidade e possibilitam questionamentos para desconstrução de metanarrativas. Neste sentido, o descortinamento destes discursos, bem como das relações antagônicas que também são mantidas através deles, requer um aprofundamento histórico, cultural, político e pedagógico, para que os questionamentos sejam relevantes.

Cumpre salientar que esta seção traz pressupostos teóricos que alimentam a perspectiva da proposta do trabalho tendo em vista que assegura o rigor para os estudos pós-críticos. As referências teóricas utilizadas aqui e tomadas como pertinentes são frutos das experiências no decorrer das disciplinas do mestrado, as quais forneceram indicações bibliográficas, bem como a disponibilização de materiais como artigos científicos e livros sobre a temática em questão.

Constituímos o corpus dessa dissertação através da busca por livros e artigos que atenderam uma série de critérios para a seleção durante o levantamento bibliográfico. Os critérios possibilitaram, dentre outras demandas, tentativas de conexão de cada artigo com os objetivos propostos.

Para as seções I e II os artigos foram buscados na base da *Scientific Electronic Library Online* – SciELO. Vale destacar que a SciELO surgiu através de esforços de uma parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). A SciELO é uma biblioteca eletrônica que possibilita, dentre outros objetivos, o acesso a coleções de periódicos e artigos. Sua interface permite identificar os artigos através de formulários de busca e de índices, conforme dados de sua página online (SCIELO, 2018).

O levantamento de artigos no site SciELO decorreu do preenchimento do formulário básico com a utilização de palavras-chaves. Sendo assim, para este primeiro filtro utilizamos as palavras com as seguintes combinações: “educação ambiental + curricular”, “educação ambiental + crítica”, “currículo + ambiental”, “pesquisa

educacional + crítica”, “educação + possibilidades + limitações”, “modernidade + líquida”, “educação ambiental + práticas sociais”, “educação ambiental + levantamento histórico”, “educação ambiental + narrativas+ cultura”, “educação ambiental + territórios”. Como resultado desse levantamento prévio, foram identificados 247 artigos. A leitura dos resumos desses artigos constituiu uma segunda filtragem, ao passo que permitiu uma análise e seleção dos trabalhos que pudessem contribuir para o alcance dos objetivos propostos.

A partir do acesso e leitura dos resumos dos trabalhos, buscamos por artigos que traziam abordagens acerca de Educação Ambiental e currículos numa perspectiva crítica, bem como aqueles que eram de pressupostos teóricos pós-críticos, para que pudessem fornecer uma epistemologia que nos permitisse conhecermos como os direcionamentos críticos se constituíam nessas temáticas.

Nas seções I e II incluímos livros, capítulos de livros e artigos de revistas. Por outro lado, teses e dissertações não foram levantadas, bem como outros trabalhos que não estivessem disponíveis para acesso gratuito (livre). A seleção dos livros partiu de indicações através de docentes no decorrer das disciplinas cursadas durante o mestrado. Estas referências funcionam como suporte teórico epistemológico que subsidia a pesquisa, além de servir de inspiração para que a possibilidade de sermos atravessados pelos diferentes posicionamentos seja contínua, o que fez surgir novos levantamentos, questionamentos e outras possibilidades.

Destacamos que muitos artigos foram levantados nos próprios sites das revistas através do acesso livre, sendo que tivemos como critérios a relevância do estudo para o embasamento teórico da pesquisa, bem como o conhecimento dos discursos que atravessam essas publicações.

Vale ressaltar que recorreremos à Plataforma Sucupira para que fosse possível a identificação da classificação das revistas em que os artigos selecionados foram publicados, considerando neste trabalho o conceito por elas obtido na área de Educação. Nessa plataforma encontra-se o sistema Qualis, o qual é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse sistema adota um conjunto de procedimentos com critérios que visam avaliar a qualidade da produção científica tanto dos artigos como de outros tipos de publicações, gerando uma classificação, conforme dados de sua página online consultado em 2018).

Destacamos que a classificação de periódicos utilizada nesse trabalho teve como base o quadriênio 2013-2016. A avaliação da produção científica gera uma classificação

dos periódicos em que os indicativos de qualidade são apontados através dos pesos, começando pela classificação A1, com peso mais elevado e demais classificações : A2; B1; B2; B3; B4; B5 e C, com peso zero. Sendo assim, adotamos como critério a análise de publicações classificadas numa escala entre A1 e B2, para que a pesquisa torna-se mais consistente e atendessem um rigor metodológico.

Vale resaltar que a busca voltada a esses materiais foi influenciada pelas tentativas de conexões ou distanciamento diante dos objetivos da pesquisa. Diante dos critérios mencionados, os artigos foram então selecionados, conforme lista abaixo:

Título	Autor	Revista	Classificação
Foucault e a análise do discurso em educação	FISCHER, Rosa M. B.	Cadernos de Pesquisa	A2
Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa	FREITAS, Mário.	Revista Iberoamericana de Educación,	B1
Representações do professor e implementação de currículo de Educação Ambiental.	GAZZINELLI, M. F	Cadernos de Pesquisa	A2
Resistência e criação de uma gaia ciência em tempos líquidos.	HENNING, Paula.	Cadernos CEDES	A1
A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento	JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa.	Ciência & Educação	A1
Nota introdutória – cultura e política: implicações para o currículo	LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.	Currículo sem Fronteiras,	A1
Teorias pós-críticas, política e currículo.	LOPES, Alice Casimiro.	Educação, Sociedade & Culturas.	B1
Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica.	LOUREIRO, Carlos Frederico B. et. al.	Cad. CEDES [online]	A1
Educação ambiental e ensino de Ciências em escolas públicas alagoanas	MAKNAMARA, Marlécio	Contrapontos	B2
Padrão de relacionamento entre nanociências, saúde e biologia: um levantamento histórico utilizando o programa Citespace.	NOVO, Magda Suzana; GERACITANO, Laura Alicia; HENNING, Paula	História, Ciências, Saúde	A1
Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa	PARAÍSO, Marlucy A.	Cadernos de Pesquisa	A2
Educação Ambiental: a emergência de um campo científico.	REIGOTA, Marcos.	Perspectiva	A2
A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza.	REIGOTA, Marcos.	Educação e pesquisa.	A1
Educação ambiental: possibilidades e	SAUVÉ, L.	Educação e Pesquisa	A1

limitações			
Educação ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios	SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; GUIMARÃES, Leandro Belinaso	Educação em revista.	B2
Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa.	SAUVÉ, Lucie.	Revista de Educação Pública	A2
Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental	TRISTÃO, Martha	Revista Brasileira de Educação	A1
A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica.	TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth.	Práxis Educativa,	A2

1.8 Formato e organização da dissertação

Este relatório de pesquisa apresenta-se com um formato distinto daquele adotado tradicionalmente em dissertações e teses expostas como um estudo de caráter monográfico. A organização deste estudo é de certa forma inspirada por questionamentos aos parâmetros que sustentam as formas tradicionais de exposição dos trabalhos, pois reconhece que a fuga desse enquadramento pode contribuir, segundo Barbosa (2015) para “enriquecer o repertório de representações da pesquisa educacional”.

Esta dissertação adota um formato que organiza a pesquisa em coleção de artigos, os quais, segundo Barbosa (2015), mesmo sendo partes integrantes de um projeto mais extenso, deverão seguir um rigor que permita ter características para que suas publicações sejam viáveis. Ainda segundo o autor, essa modalidade de relatório de pesquisa, por seguir normas de produção de artigos, possibilita uma socialização antecipada dos resultados da pesquisa na comunidade científica.

Por conseguinte, a publicação destes artigos contribui para uma maior divulgação dos resultados, os quais tornam-se mais acessíveis ao público geral.

Segundo Barbosa (2015), este formato de apresentação contribui para aumentar a visibilidade e disponibilidade das pesquisas elaboradas. Todas estas possibilidades associadas ao formato denominado *multipaper*, por reunir várias obras publicáveis, diferencia-se do modelo tradicional monográfico, o qual apresenta a possibilidade de publicação de apenas uma obra, a qual é baseada em um texto com um único fio condutor (BARBOSA, 2015).

Por mais que todo o trabalho *multipaper* represente uma obra, vale salientar que cada artigo tem seu próprio embasamento teórico, que o conduz, possibilitando, assim, elaborar conclusões, podendo ser lido como uma unidade. Tomando como base esse

arranjo de coleção de artigos, neste trabalho serão apresentados três artigos, organizados de forma intencional para que possam subsidiar e responder aos objetivos propostos pela pesquisa. Nesta formatação, cada artigo traz abordagens de cunho teórico que atuam como referencial para o desenvolvimento de cada objetivo elencado pela dissertação.

A primeira seção, esta que estamos percorrendo, denominada aqui como Introdução, apresenta, num primeiro momento, uma abordagem que traz um relato de cunho pessoal, expondo as inspirações, inquietações, bem como as justificativas que possibilitaram o desenrolar da pesquisa. Concomitante a isso apresentamos o embasamento teórico que deu rigor à pesquisa, os objetivos que são desenvolvidos nas seções seguintes, além do formato e organização da dissertação.

As seções seguintes são desenvolvidas com o propósito de atender à formatação de artigos científicos publicáveis. Cada artigo é desenvolvido de forma individual, pois possuem objetivos que serão investigados de forma específica. Destacamos que há uma relação teórica entre os artigos, pela qual estes se complementam diante de um objetivo geral apresentado nesta primeira seção.

Por conseguinte, os artigos são produzidos com o propósito de atender aos objetivos propostos. O primeiro artigo tem como foco o objetivo “1”, o qual se refere a perspectivas pós-críticas em Educação Ambiental e currículos. O segundo artigo tem um enfoque voltado ao objetivo “2”, voltado para identificar discursos legitimados que buscam representar o meio ambiente e a natureza nos textos dos trabalhos publicados nos anais de três edições do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). O terceiro artigo, de cunho conclusivo, traz uma análise transversal, a partir de uma retomada dos resultados obtidos nos artigos já descritos, visando trazer à tona considerações finais que possibilitem uma conexão entre o primeiro e segundo artigo para que o objetivo “3” seja atendido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In: D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (Org.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. v. 1, p. 347-367.

DEMO, P. *Introdução à metodologia ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985. p. 23-24.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. Conferência 1. In: _____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002. P. 7-28.

_____. As regularidades discursivas. In: _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 21-79.

_____. A ordem do discurso: **aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 1-22.

_____. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GAZZINELLI, M. F. Representações do professor e implementação de currículo de Educação Ambiental. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 41-56.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O educativo-ambiental construído sob o binarismo natureza/cultura nos limiares do terceiro milênio. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermis de Lima. (Org.). **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 333-349.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental: uma conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória – cultura e política: implicações para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 5-10, jul./dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MAKNAMARA, Marlécio. Educação ambiental e ensino de Ciências em escolas públicas alagoanas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 55-64, jan./abr. 2009.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar E. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; GUIMARAES, Leandro Belinaso. Educação ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 353-368, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/17.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Depois das teorias pós-críticas. In: _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo . 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 145-151.

TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-1059, out.-dez. 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000400003&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 20 dez. 2018.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULOS NUMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA

RESUMO

As abordagens perseguidas neste artigo referem-se à temática da Educação Ambiental, a qual nos últimos anos, diante da crise ambiental, fez surgir tentativas distintas e, com isso, determinados discursos são legitimados e naturalizados, excluindo na maioria das vezes a revelação de outras possibilidades. Essa pesquisa teórica tem como objetivo compreender, a partir de uma visão pós-crítica, como determinados pensamentos críticos aparecem na educação ambiental (EA) e, de forma mais específica, discutir concepções acerca da EA; compreender quais pressupostos epistemológicos sustentam diferentes abordagens que transitam na temática ambiental; e discutir perspectivas de Educação Ambiental e de currículo à luz de concepções pós-críticas. No decorrer do texto, recorrem-se a referenciais teóricos tomados aqui como pertinentes por trazer conceitos que possibilitam uma compreensão da relevância de questionarmos interpretações, bem como as relações mantidas ou buscadas através das tendências em EA. Em primeiro momento, discorre-se sobre possíveis motivações para a inclusão da proposta ambiental na educação, logo adiante, buscamos perceber determinados discursos que são capturados diante de propostas e terminologias que aqui se fazem presentes. Diante das abordagens traçadas os resultados apontaram que muitas tentativas surgem na EA com pretensões de trazer novas expressões na área, porém, na maioria das vezes, os pressupostos epistemológicos que lhes servem como base conceitual parecem apenas conduzir a uma perspectiva presa aos elementos da modernidade. Neste sentido, outras interpretações poderão ser feitas por leitores e pesquisadores, o que poderá levar a novas perguntas, múltiplas perspectivas e outros pontos de vista.

Palavras-chave: Educação Ambiental; discurso; desenvolvimento sustentável; currículos.

2.1 Introdução

O aprofundamento dos debates no que tange à crise ambiental contemporânea tem sofrido considerável impulso, o que tem propiciado reflexões que permeiam questões políticas, sociais, econômicas, científicas e culturais. Porém, cumpre salientar que abordagens que envolvem a temática ambiental abarcam variados posicionamentos, os quais muitas vezes alimentam concepções tidas como homogêneas, que tentam buscar por soluções de problemas ou conflitos. Neste trabalho compreendemos discurso como algo que se forma em determinados contextos e possuem posições instáveis, ou seja, são passíveis de serem desconstruídos.

Vale destacar que em muitas abordagens há uma compreensão de que a Educação Ambiental (EA) surge como uma proposta frente à crise ambiental, a qual se tornou mais explícita e discutida globalmente nas últimas décadas. Diante do surgimento dessa temática, diversas outras abordagens surgiram como derivações neste campo e movidas por diferentes interesses e pretensões, sendo que muitas destas tornam-se consolidadas e se materializam como as que tratam do desenvolvimento sustentável.

Frente às diversas perspectivas acerca dessa temática, vale refletir que muitas abordagens são fortalecidas no decorrer dos anos e práticas globalizantes se intensificam, na maioria das vezes como bem estabelecidas no campo da EA. Como crítica a essas práticas globais vale recorrer a Guimarães (2003), o qual indica que a instabilidade é uma característica marcante nesse milênio no qual as tensões culturais e históricas confrontam educadores/as em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, estes conflitos presentes neste terreno não permitem a sustentação de ideais que tratam a verdade como certeza absoluta.

Nossa pesquisa não visa se instituir como verdadeira, nem tampouco busca a verdade, pois reconhecemos que esta verdade não existe. Segundo Foucault (2000) não há verdade absoluta, mas sim regimes de verdade que, através das regras de uma política de verdade de uma sociedade, define os discursos que serão tomados como verdadeiros. Ainda segundo Foucault, essas regras estão associadas às relações de poder, tendo em vista que este ganha efeito e varia de acordo com os regimes de verdade. Assim, “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (p. 11).

Presume-se aqui que se o discurso não é algo tido como definitivo ou conclusivo, mas, sim, passível de suspensão, a busca pela verdade absoluta torna-se impossível, uma vez que esta é legitimada (ou não) pela própria formação discursiva. Por conseguinte, vale ressaltar que, quando há negação de reflexões, as possibilidades em uma determinada temática tornam-se reduzidas. Cumpre salientar que, na maioria das vezes, essa negação negligencia questionamentos pertinentes e atua em prol de possibilidades que podem ser instruídas por interesses não igualitários.

Em consonância com o que foi supracitado mostra-se pertinente compreender o que representa essa designação da educação enquanto “Ambiental”. Vale, então, ressaltar que inúmeras discussões se mostram cabíveis nesse cenário, como a compreensão do conceito de Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável (EAPDS), a qual, segundo Sauv  (1997), não garante uma contribui o para uma nova abordagem educativa na área, nem tampouco adiciona novos objetivos. Ainda segundo a autora, se faz necessário confrontar e revelar as concep es enfatizadas na “Educa o Ambiental”, principalmente quando há uma ado o da concep o de desenvolvimento sustentável (DS) ou quando a EA   abordada com uma visão crítica.

A introdu o desses questionamentos supracitados, mesmo que de forma sucinta, instiga este estudo, ao permitir uma inquietude diante dos sistemas que são constituídos e estabelecidos como se fossem estruturas definidas (definitivas, conclusivas) e que comportam todas as condi es. Neste sentido, segundo Foucault (2008), se faz necessário sermos inquietos e problematizarmos as sínteses contínuas dos enunciados, colocando-as em suspensão, bem como conhecermos as regras que os constituem, além de compreender quais condi es e análises as definem como legítimas ou ilegítimas. Ainda nessa compreensão, presume-se que a admissão de legitimidade   definida através de análises de determinadas (específicas) condi es, ou seja, não   algo previamente determinado e universal.

Em consonância com a compreensão supracitada, Guimarães (2003) argumenta que o campo da EA   um campo minado, onde se deve evitar buscar as verdades pregadas nas inúmeras propostas neste terreno, mas, sim, fazer questionamentos que permitam aprofundar debates que façam surgir outros “problemas”.

Com base nesses pressupostos, espera-se que a EA empreenda um esforço para compreender e questionar as diferentes posi es que transitam neste campo, reconhecendo que nas diversas perspectivas acerca da EA há valores e interesses

distintos, que são enunciados em suas práticas variadas e, nesse sentido, enquanto determinadas abordagens são incluídas, outras são excluídas.

Diante desses pressupostos, o objetivo desta pesquisa é compreender, a partir de uma visão pós-crítica, como determinados discursos críticos aparecem na educação ambiental. De forma específica, este estudo visa discutir concepções acerca da EA; compreender quais pressupostos epistemológicos sustentam diferentes perspectivas que transitam na temática ambiental; e discutir perspectivas de Educação Ambiental e currículo à luz de concepções pós-críticas.

Nessa compreensão, cumpre ratificar que a perspectiva deste estudo reconhece que a circulação de propostas no campo da EA e nos currículos sofre tensões, e que há pretensões diversas que podem influenciar na admissão de determinados enunciados e exclusão de outros. Nesse sentido, esta pesquisa tem como base pressupostos epistemológicos dos estudos pós-críticos, os quais vão ao encontro do pensamento de Paraíso et al. (2014), que percebe que essa abordagem não tem como objetivo, em momento algum, desconsiderar o que já foi produzido. Ainda segundo a autora, esta perspectiva tende a buscar diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e currículos, através da interrogação de textos já construídos, e com isso problematizar e rever saberes produzidos, encontrar percursos trilhados por outros e experimentar caminhos diferentes.

Vale ressaltar que, segundo Paraíso et al. (2014), os estudos pós-críticos têm como uma de suas premissas trabalhar num tempo chamado de “pós-moderno”, que traz uma descontinuidade com pressupostos da modernidade e suas criações, como a ideia de sujeito racional, as causas únicas e universais, a linearidade histórica, a noção de progresso e a visão realista do conhecimento. Tratando-se dessa perspectiva, vale compreender que as escolhas feitas para condução desta pesquisa, ao comportar um processo de seleção, exclui outros significados e concepções.

Cumpre salientar que o desenrolar deste estudo pressupõe uma análise de recortes para que possamos fazer surgir outros caminhos, sem rumos até então conhecidos. Para Foucault (2002) esta descrição permite fazer análises discursivas que recusam buscar uma continuidade, ou seja, trilhar a história como já foi dita, mas sim descrever deixando de lado as exigências de se ater a ideias, postulados e métodos, em prol de fazer uma história diferente.

2.2 Adjetivações, nomenclaturas e outros discursos acerca da Educação Ambiental

2.2.1 Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável

O campo da EA é plural, sendo assim envolve variadas perspectivas que atuam representando os modos de fazer e pensar EA, bem como apresentam uma circulação de significados e de fatores que buscam suas representatividades diante de suas propostas. Essa compreensão nos faz entender que há um jogo em disputa pelo qual os interesses envolvidos podem ganhar sentido ou não.

Por isso, para Tristão (2013) a EA vai além de ser apenas mais uma disciplina obrigatória em um currículo, uma vez que ela orienta o conhecimento que se articula permitindo uma compreensão complexa da natureza e da realidade socioambiental. Por isso, a autora considera a EA como uma filosofia de vida, que pode ser potencializada e enriquecida através das bases ontológicas e epistemológicas que constituem os pressupostos metodológicos e que direcionam ações e o contexto metodológico nesse campo, desde que exista uma articulação de metodologias de pesquisa com estas bases para que nesse movimento possamos questionar a natureza e suas interpretações .

Segundo Tristão (2013, p. 849)

Precisamos então produzir um enredo para compreender a ideia de natureza, de ciência e de pesquisa, que toma diferente sentido segundo a época e as sociedades humanas. As racionalizações científicas estão condicionadas às diversas noções e usos da natureza que suscitam práticas narrativas que refletem nossas relações com o mundo e se inserem no movimento de busca ontológica e epistemológica do campo de pesquisa em educação ambiental.

Nessa perspectiva, buscamos por enredos que possibilitem enxergar a EA como o campo que não seja marcado por abordagens reducionistas, com fronteiras limitadas. No entanto, sabemos que a emergente corrida por soluções acerca dos problemas ambientais faz surgir propostas distintas, muitas delas com o objetivo de criar uma interpretação única que se movem para o cumprimento dos interesses e pretensões diferentes. Nesse cenário muitas destas concepções são materializadas e com isso fazem surgir adjetivações nessa temática, como a ideia de DS.

Segundo Sauv  (2005) a ideia de DS adquiriu maior expansão na década de 1980, o que culminou posteriormente em um posicionamento que assumiu uma condi o de destaque, ou melhor, de dominância diante de outras perspectivas no movimento de EA. Ainda segundo a autora, esse pensamento de DS estaria associado   ideia de desenvolvimento econ mico, o qual, nessa perspectiva,   considerado como a base do

desenvolvimento humano. Baseado nesses pressupostos é que a ideia de conservação de recursos se legitima e a EA torna-se, então, uma ferramenta a serviço do DS.

Vale ressaltar que esta inserção da temática ambiental na educação implica no surgimento de uma educação agora voltada à função de educar os cidadãos para o meio ambiente, o que fortalece o pensamento de que se faz necessária uma educação ambiental pela qual, na maioria das vezes, haverá procura desesperada por soluções e respostas diante dos problemas ambientais.

Por conseguinte, Grun (1996) traz uma reflexão conceitual, ao argumentar que, se existe uma educação ambiental, deverá também existir uma educação não ambiental pela qual a educação ambiental torna-se legítima. Diante dessa observação o autor faz o seguinte questionamento: “Como podemos ter uma educação não ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente?”. Ainda segundo o autor, o que denominamos de “crise ecológica” é na verdade uma crise da cultura ocidental baseada numa educação moderna, pela qual tudo se passa como se fôssemos exteriorizados ao ambiente, o que implica a negação ou não existência do meio ambiente na teoria educacional e com isso surge à necessidade de incorporar a temática ambiental à educação.

Sendo assim, os pressupostos epistemológicos da própria necessidade da criação de uma educação ambiental expõem uma condição na qual há uma distinção entre os humanos e a natureza, e com isso surgem inúmeras abordagens, muitas delas perigosas, na tentativa de estabelecer uma relação entre os humanos e o meio ambiente.

Ao sermos influenciados nesse jogo pelo qual buscamos enxergar como se dá essa relação entre ser humanos e natureza reconhecemos que há uma crise de valores, de saberes, do ser no mundo que, segundo Jacobi (2009), se concretiza nas condutas dos sujeitos de práticas autodestrutivas, nos processos que agridem a natureza e a qualidade de vida do ser humano. Essa abordagem torna-se relevante, uma vez que são os posicionamentos dos sujeitos que definem o padrão de desenvolvimento em uma sociedade, e isso pode ser mais impactante ou não.

Diante dessa percepção, é preciso que estejamos atentos às abordagens que conduzem uma ideia de tentativa de uma busca por uma nova relação entre a humanidade e a natureza. Conforme mencionado anteriormente os efeitos discursivos podem atuar fortalecendo a legitimação dos padrões de desenvolvimento em uma sociedade como o “desenvolvimento sustentável” ou questionando-o com o aparente propósito de encontrar algo novo.

Por isso destacamos que Tristão (2013) chama a atenção para que não sejamos presos ao reconhecimento e aceitação das formas como conhecemos e vemos o mundo em nossos estudos, deixando de lado outros posicionamentos filosóficos que apresentam uma racionalidade mais ampla. Para a autora, essa desarticulação se dá porque muitas vezes há um entendimento parcial dessas outras concepções, além de não articularmos em nossas pesquisas a ciência, a política e as relações de poder.

Outro fato que entendemos como relevante é a necessidade de buscar o conhecimento das bases epistemológicas que alicerçam os paradigmas que se manifestam nos diferentes trabalhos e que nos faz questionarmos sobre a própria ideia de desenvolvimento sustentável, pois queremos saber: sob quais condições esse desenvolvimento é dito sustentável? Quais interpretações são tomadas como verdadeiras nesse padrão de desenvolvimento? Quais efeitos discursivos são sustentados e legitimados nesse tipo de desenvolvimento? Qual paradigma motiva e dá instrução teórica para sua materialização? Os pressupostos que lhe dão forma se distanciam ou se aproximam do paradigma moderno?

Com isso, Tristão (2013) nos alerta ao informar que precisamos estar atentos quando se trata de pesquisas em EA, pois não devemos ficar condicionados ao paradigma dominante da ciência moderna, o qual está preso a uma condição de mensuração dos fatos. Essa abordagem torna-se pertinente tendo em vista que nem todas as relações podem ser analisadas dessa forma, como as interações sociais e entre os humanos e o meio ambiente, as quais podem ser mapeadas ou cartografadas. Essa mudança, segundo a autora, contribui para um campo de pesquisa mais amplo, que seja orientado por um método e uma abordagem metodológica discursiva, política e filosófica.

Nessa perspectiva, cabe analisar os pressupostos teóricos que provocam um jogo discursivo e seus efeitos em EA e em currículos, para que não sejamos conduzidos a aceitarmos as formas como as propostas se organizam e até se definem como novas. Diante disso, essa ideia de busca pelo “novo” parece ser uma tentativa frustrada, ao nos remeter ao ideário da educação moderna, pela qual, segundo Grun (1996), a tradição é abandonada em prol da legitimação da modernidade (“do novo”). Segundo o autor, essa perspectiva, ao negar o passado, silencia áreas do currículo, sufocando saberes, além de legitimar um dualismo lógico-estrutural entre o “moderno” e a “tradição”, onde o moderno ganha espaço em detrimento do esquecimento da tradição, ou seja, de sua condição social-histórica, o que impossibilita uma compreensão complexa acerca dos problemas ambientais.

Vale destacar que essa busca por “novas” alternativas em educação ambiental surge, na maioria das vezes, como crítica aos pressupostos de uma concepção da modernidade, no entanto, na tentativa de abandonar a tradição e seus valores históricos, apenas servem para engendrar esta própria posição, restringindo as possibilidades de práticas e saberes em educação ambiental. Esse pensamento parece ir ao encontro da observação de Guimarães (2003) de que existem múltiplas ações em EA, porém são poucos os trabalhos que analisam como estas ações vêm sendo historicamente construídas.

Reconhecemos que a história se mantém viva, ela circula nos currículos e em diversas abordagens em EA, sendo assim torna-se relevante analisar os pressupostos teóricos que participam dessas construções históricas. Para Novo et. al. (2013), quando acessamos o processo histórico, podemos enxergar pistas genealógicas que nos levarão à compreensão dos discursos que circulam e são aceitos atualmente. Quando somos influenciados por esse efeito discursivo, enxergamos a EA como um campo ilimitado, que apresenta jogos em disputa que não são influenciados por fatores únicos, mas sim por motivações distintas que dão formas às diversas faces que nela se movimentam. Para Tristão (2013), a abordagem metodológica em EA não pode ser ancorada a um percurso definido, estreito e fixo, mas sim à ideia de uma trajetória indefinida marcada pela imprevisibilidade.

Segundo Grun (1996), os discursos que deixam de lado os valores históricos visam à busca pela razão e com isso constitui-se o ideal epistemológico do sistema cartesiano moderno, que é a autonomia, pela qual o sujeito é visto como autônomo e exteriorizado à natureza, a qual é objetificada, ou seja, é reduzida a objeto, o qual é observado (de fora) pelo sujeito, e assim não é vista como complexa, o que compromete as tentativas de compreensão da crise ambiental.

Quanto à identidade do sujeito, para Hall (2005) o sujeito com identidade única e estável está se modificando, ele agora possui inúmeras identidades, ora contraditórias ou não resolvidas. Esse processo de identificação produz um sujeito provisório, politizado, problemático e variável, sem identidade essencial e produzido historicamente. Sendo assim, o sujeito assume identidades diferentes em momentos diferentes, a partir dos deslocamentos provocados pelas suas identidades contraditórias.

Vale ressaltar que a ideia de autonomia é vista aqui como sendo algo que se estabelece através de um pensamento racional que condiciona uma imposição em relação a outra categoria. Por conseguinte, compreende-se que nessas condições a razão está correlacionada à ideia de autonomia, logo a natureza é dominada por esta e, por essa

possibilidade de dominação, a humanidade encontra-se fora da natureza, do contrário seria impossível controlá-la.

Outros autores, como Freitas (2006), argumentam que há uma investida, por parte de setores neoliberais, no processo de instrumentalização dos termos sustentável e desenvolvimento sustentável e dos termos que envolvem a EA, educação para o desenvolvimento sustentável e/ou educação para sociedades sustentáveis. Essas designações em educação ambiental parecem ir ao encontro do que Grun (1996) considera como “conceitos sofisticados”, os quais atuam em um currículo que visa à emancipação humana e ao processo de objetificação.

Por conseguinte, compreender as motivações e intenções dessas abordagens torna-se algo pertinente, tendo em vista que esta análise poderá revelar se os anseios pretendidos na temática ambiental estão sendo materializados. Vale ressaltar que, segundo Sauv  (1997), as propostas da EA não contemplam seu principal objetivo que   o de perceber o ambiente de forma global, bem como a inter-rela o pessoa-sociedade-natureza. No tocante   educa o para o DS a autora argumenta que sua interpreta o se baseia em uma visão que limita o ambiente apenas   ideia de recurso. Nesse sentido, o ambiente   visto como um grande “armazém genético”, cujo gerenciamento se faz necessário para que os benefícios a longo prazo sejam garantidos. Essa visão limitada, que suprime outras linhas discursivas são engessadas, fixas a um padrão de desenvolvimento defendido por interesses que deixam de lado a questão da sustentabilidade.

Para ratificar essa nossa posi o, recorreremos a Henning (2012) a qual destaca que a flexibiliza o   a principal característica desse novo tempo pelo qual ocorrem transforma es nas esferas culturais, econômicas, sociais e políticas que se materializam em uma nova ordem, pela qual as altera es ocorrem “sem pedir licença”. Essas transforma es indicam um tempo de mudança da forma como vemos o mundo, sendo que, segundo a autora, essa configura o marca um tempo de rupturas metodológicas, epistemológicas, educacionais, sociais, políticas e econômicas, que, através dos questionamentos, anuncia também uma nova visão diante da ciência.

Questiona-se o que   tomado como verdades, pois elas podem ser refutadas para que possamos conhecer outras possibilidades, que vão além de olhar o mundo pelos óculos científicos, para que apareçam outras maneiras de ver o mundo. Nessa perspectiva, não existe verdade absoluta, mas sim regimes de verdade. Para Henning (2012), um dos grandes desafios em ampliar as dimensões discursivas e em se desprender do paradigma moderno   talvez o fato da ciência assumir um posto de um grande regime

de verdade na modernidade, o que limita o as problematizações. Esse posicionamento é pertinente tendo em vista que os discursos modernos atuam em diferentes pesquisas produzindo efeitos discursivos distintos.

Ao sermos capturados por esse efeito discursivo reconhecemos que as abordagens que deixam de lado uma análise ampla dos efeitos discursivos que se concretizam em temáticas no campo da EA, silenciam outras produções, ficam presas às metanarrativas da modernidade apenas reproduzindo seus posicionamentos. Neste sentido, Reigota (2010) destaca que um dos primeiros desafios da EA é levar em consideração o contexto epistemológico, científico, cultural, político e histórico do surgimento e definição dos conceitos, como estes são difundidos e assimilados pela sociedade e no meio científico.

Sabemos também que há outras configurações que não operam levando em consideração essas dimensões supracitadas, como a “preocupação” com a compreensão da natureza como fonte de recursos, que se posiciona levando em consideração os anseios da corrente conservacionista/recursista. Essa corrente, segundo Sauv  (2005), centra-se em proposi es voltadas para a “conserva o” dos recursos em termos de quantidade e qualidade destes. Ainda segundo a autora, essa abordagem de conserva o da natureza nessa corrente preocupa-se com a “administra o do meio ambiente” movida a gestões associadas a comportamentos individuais e projetos coletivos. Neste sentido, essa concep o de natureza-recurso   voltada   educa o para o consumo baseada numa perspectiva econômica e de preocupa o com a conserva o dos recursos.

Analisando esse trecho supracitado, percebemos que a natureza vista dessa forma   resultado de uma interpreta o que se baseia em uma abordagem presa a pensamentos da modernidade que deixa de lado a revela o de outros efeitos discursivos. Desse modo, uma proposta curricular que se posiciona nesse sentido não se distancia do processo de objetifica o da natureza.

Desse modo torna-se pertinente questionarmos: quais interesses em disputa configuram os padrões instituídos de desenvolvimento em uma sociedade? Quais interesses não são considerados relevantes como unidades que constituem interpreta es da natureza, mas que circulam nos currículos? Como a natureza   representada pelos jogos em disputa, nas práticas sociais, pelos sujeitos?

Esse posicionamento nos deixa inquietos, não convencidos diante das compreensões que se apresentam nos campos do currículo e EA, para que não sejamos conduzidos a reconhecermos e aceitarmos tudo que   posto em outras pesquisas. Pois segundo Tristão (2013, p. 851)

Até o momento, na transição de reconhecer e aceitar diversos modos de conhecer e ver o mundo em nossas pesquisas, há o risco de falharmos ao não reconhecer o valor de outras posições filosóficas que se fundamentam em uma racionalidade mais ampla, por conta da nossa limitação ou porque essas posições são entendidas de forma parcial e incompleta e/ou não são articuladas pelos próprios pesquisadores.

Segundo a autora, se compreendermos o contexto histórico que fundamenta a racionalidade funcional, podemos conhecer os impactos ambientais de hoje, uma vez que o racionalismo sustenta uma ideia utilitarista que atua de forma extrema na relação entre humanos e a natureza. Sendo assim, quando impomos ou somos impostos a limites em um determinado contexto não levamos em consideração outras possibilidades, e com isso podemos ser influenciados a sustentar a ideia de natureza fundamentada em um modelo racional.

As premissas que ganham formas através de pressupostos racionalistas, de autonomia e objetificação sustentam o projeto da modernidade atuando como base de propostas curriculares. Ainda embebido nesse contexto, Grun (1996) argumenta que, no século XIX, a educação obrigatória buscou atender ao processo de industrialização como forma de garantia da ordem social, o que implicou na remodelagem do currículo e, conseqüentemente, a inclusão do ensino de ciências. Segundo ele, a ciência passou então a ganhar posição de prestígio nas estruturas conceituais de currículos, sendo considerada como meio de conceber a realidade com a natureza objetificada e capaz de ser descrita. Essa abordagem reducionista e mecânica ignorava os pensamentos acerca dos saberes ecologicamente sustentáveis.

Segundo Sauv  (2005) essa valoriza o da ciência que conduz a uma corrente científica trata o meio ambiente como objeto de conhecimento sobre o qual podem ser feitas observa es e experimenta es para que seja possível a escolha de uma a o ou soluço apropriada. Diante da abordagem acerca do DS surgem inúmeras tentativas com o objetivo de promover “novas” possibilidades na temática da EA. Nesse sentido, alguns autores críticos, como Freitas (2006), argumentam que uma nova designa o se faz necessária, pois, segundo ele, a própria EA assume rotineiramente implementa o de práticas reducionistas e comportamentalistas, as quais são doutrinadoras e estão presentes até mesmo em concep es que desejam (ou desejavam) criticar o pensamento dominante. Ainda segundo este autor, a EA necessita de uma "des(re)constru o" criativa para que não fique restrita a uma dimensão educativa centrada na aquisi o de comportamentos ambientais corretos na rela o dos humanos com o meio, como gestão de recursos e resíduos ou conserva o da natureza.

Por isso que, para Sampaio e Guimarães (2009), a proliferação de pesquisas no campo da EA é bem vinda, no entanto é necessário que as propostas deixem claros os pressupostos teóricos que constituem as distintas perspectivas e seus modos de operação, de fazer e pensar a EA. Segundo os autores, essas condições evitam uma interpretação única dos posicionamentos, bem como contribuem para que as problematizações e críticas não sejam silenciadas ou minimizadas.

Esse cenário mencionado, por onde inspirações distintas se articulam e se movimentam, se materializa em compreensões mais dinâmicas e complexas. Esse pensamento é ratificado por Tristão (2013), ao argumentar que o entendimento complexo da educação, da formação ambiental e das sociedades requer diferentes abordagens, metodologias e investigações para que os significados que transitam nas práticas sociais e que se articulam com a experiência pessoal sejam traduzidos.

Essa inquietação nos influencia a pensarmos quanto à emergência de uma mudança na formas de pensar e agir em EA e isso faz desse campo um terreno fértil por onde trajetórias distintas estão em movimentos contínuos. Para Jacobi (2009) essa transformação complexa da sociedade atua diretamente impactando nos riscos e agravos socioambientais, o que faz emergirem novas perspectivas como a ideia de sustentabilidade. Essa ideia visa deixar de lado abordagens simplificadas ao levar em consideração as relações sociais, as culturas distintas, o saber tradicional e as vocações locais, se contrapondo ao padrão de desenvolvimento econômico e tecnológico que atua como solução aos impasses ambientais que operam controlando, respondendo e tentando mostrar saídas frente a esses impasses.

Nessa sentido, é relevante que conheçamos as intenções que se articulam às concepções que compõem o campo da EA, para que não sejamos apenas reprodutores de pressupostos que sustentam, de uma forma diferente. o pensamento moderno.

Segundo Grun (1996), essa situação supracitada é encontrada nos currículos e é denominada por ele como sendo uma “pedagogia redundante”, a qual é vista como aquela que consiste em um pensamento ambientalista quando, na verdade, investe em argumentações compostas por elementos, de pressupostos modernos que ele próprio pretendia negar. Nesse sentido, o autor considera que, pelo menos do ponto de vista ecológico, praticamos essa pedagogia, sendo que as instituições que são aprisionadas às propostas baseadas numa epistemologia objetificante ajudam na manutenção da crise ecológica.

Sendo assim reconhecemos que nos soltarmos dessas certezas empregadas pela modernidade é um desafio. Segundo Jacobi et al. (2009), a mudança de paradigma requer uma mudança que culmine na formação de um saber solidário e um pensamento complexo que não seja estático, determinado, mas sim que abre-se para as indeterminações, a diversidade e as mudanças. Assim, é possível fazer surgir, em um processo contínuo, novas interpretações e leituras que configuram novas formas de ação. Para o autor os pressupostos epistemológicos vinculados ao paradigma moderno são simplificados e reduzidos a uma análise ocidental que não dá conta da complexidade do mundo.

Neste sentido, quando buscamos algo “novo” não podemos deixar de lado a análise do contexto histórico, para não reduzirmos as possibilidades de questionamento e de rompermos com conexões que se estruturam por seus interesses ao longo dos anos. Compreendemos que as palavras não vêm à tona por acaso, nem tampouco são negadas de forma despreziosa, mas sim vamos ao encontro do posicionamento de Tristão (2013), para quem as palavras têm histórias e preconceitos que constituem as representações que dão sentido à natureza, à cultura e à tradição, sendo que as marcas da tradição são deixadas ao longo dos anos.

Para Tristão (2013, p. 857) “[...] as histórias que enredam as narrativas, então, têm uma multiplicidade de significados. É como se fossem a paisagem com a qual vivemos e interagimos com o meio ambiente dentro do qual o nosso trabalho, como professoras e pesquisadoras, ganha sentido”.

O processo histórico não pode ser negligenciado como se os significados não tivessem e não carregassem história. Para Tristão (2013), conhecer os componentes da história torna-se relevante para que possamos capturar a complexidade, a especificidade e suas interconexões com o fenômeno com o qual lidamos e que pesquisamos, pois esses componentes são significativos para a realidade pesquisada.

Diante de um campo multifacetado e plural como o da EA, por onde surgem e circulam vários estudos que se caracterizam como algo “novo”, é pertinente que estejamos atentos a cada formação, conhecendo as bases ontológicas e epistemológicas que se movimentam para defender seu posicionamento. Vale destacar que muitos desses trabalhos não conseguem se desprender das bases que sustentam o paradigma moderno, uma vez que perdem oportunidades de conhecer os entrecruzamentos dos efeitos discursivos e seu movimento ao longo da história. Consequentemente há formações de

trabalhos que se posicionam como diferentes, no entanto muitas vezes estão apenas representando este paradigma com uma roupagem distinta.

Diante do exposto, parece cabível sermos reflexivos e fazermos os seguintes questionamentos: a investida no novo implica em uma mudança epistemológica? Quais pressupostos epistemológicos condizem com essa nova tendência buscada em EA? Por que buscar uma nova designação, algo novo? O que implica a busca pelo novo baseada em um discurso com pretensão atemporal?

Em consonância a este pensamento Guimarães (2003) argumenta que, a partir do grande número de práticas em EA, cabe indagarmos sobre quais enfoques ou princípios atravessam estas práticas sob o ponto de vista cultural, político, pedagógico e epistemológico-social. Essa colocação pode ser pertinente tendo em vista que a EA comporta várias perspectivas e tentativas que visam trazer novas abordagens e, com isso, os questionamentos apresentados contribuem para uma maior produção de subjetivação ao passo em que permitem analisar como as diversas práticas foram construídas. Esta concepção possibilita compreender como as ações, as quais são associadas a valores e interesses distintos, estão sendo enunciadas na EA e como determinadas relações são produzidas nesse cenário.

As tendências que priorizam a todo custo a busca pelo “novo” parecem sustentar ainda mais a concepção do pensamento moderno, o que constitui como resultado a cisão entre sujeito e objeto (natureza) ao abandonar (silenciar) a história. Segundo Grun (1996), esse silenciamento, o qual se constitui sobre aquilo que não é dito, ou melhor, naquilo que a proposta não deixou que viesse à tona, é visto como uma tentativa frustrada de abandono da história através da legitimação dos pressupostos da modernidade. Vale ressaltar que o autor considera que esse silenciamento compõe grande parte das áreas do currículo moderno, negando e silenciando outras áreas.

Sendo assim, muitas alternativas que se apresentam como críticas a esse modelo moderno continuam mantendo seu embasamento teórico ou até mesmo fortalecendo-o. Compartilhando essa compreensão com Henning (2012, p. 491), “o que experimentamos é uma aceleração das mudanças formais que nem sempre altera o caráter mais original da própria modernidade”.

Por conseguinte, cumpre salientar que, segundo Grun (1993 apud GRUN, 1996), não são apenas os saberes tradicionais que são suprimidos nas áreas silenciadas em um currículo, mas também constata-se um dualismo lógico-estrutural entre o “moderno” e a “tradição”, pelo qual, através do domínio da razão os pressupostos da modernidade se

legitimam em prol do esquecimento dos valores históricos, o que, conseqüentemente, contribui no processo de autonomia do sujeito, objetificando a natureza.

Diante do que foi explanado nessa abordagem vale ressaltar que trazer discussões acerca do DS na EA é relevante, tendo em vista que, segundo Sauv  (1997), esse termo está intimamente relacionado com perspectivas variadas. Enquanto alguns autores consideram o DS como o objetivo mais ambicioso da EA, outros o consideram como sendo algo a ser incorporado   EA como objetivos específicos.

Diante desses pressupostos, fica evidente que o campo da EA tornou-se munido de variadas intenc es. Assim, vale trazer abordagens que questionem como estas posi es são legitimadas nessas propostas, bem como conhecer o que foi silenciado nessas tentativas que fazem surgir inúmeras práticas, como as que são argumentadas em EA como prática social e a o política.

2.2.2 Educa o ambiental como prática social

Como início deste t pico vale ressaltar que nossa compreensão de sociedade compartilha do entendimento de Hall (2005) , o qual compreende que a sociedade não   um todo unificado como algo bem delimitado, uma totalidade produzida a partir de si mesma como o desenvolvimento de uma flor, mas sim   deslocada pela atua o de forças que atuam fora de si mesma que a torna constantemente “descentrada” .Dessa forma a sociedade não possui uma identidade como algo inato , bem definida, mas sim formada ao longo do tempo que permanece sempre incompleta num processo de forma o contínuo que busca uma identifica o que está constantemente em andamento.

Na intenc o de ser atravessado por mais compreensões acerca da EA, desta vez recorro a Loureiro et al. (2009), os quais trazem uma concep o marxista e concebem a Educa o Ambiental como prática social e a o política que requer um posicionamento claro em suas abordagens teórico-metodológicas para que as a es possam ser realizadas de formas mais coerentes. Nessa perspectiva, os autores trazem compreensões de uma pedagogia concebida como transformadora e emancipatória, baseada na interpreta o da realidade social. A essa jun o de pedagogia crítica   Educa o Ambiental os autores denominam Educa o Ambiental Crítica. Este concep o, que busca correlacionar a pedagogia crítica   educa o ambiental, visa trazer abordagens ao campo da EA pautadas em práticas críticas de transforma o da realidade que possibilitem constituir esta perspectiva hegemônica.

Nessa perspectiva, segundo Loureiro et al. (2009), a educação ambiental crítica tem por finalidade possibilitar a apropriação de saberes, sendo que o educador rejeita a tendência baseada na pedagogia tradicional de transmissão de conhecimentos em prol de práticas que possibilitem tornar os sujeitos autônomos e emancipados, criadores de práticas sociais transformadoras. Neste sentido, estes autores compreendem que essa pedagogia crítica da EA, com base em uma concepção freireana, é um processo educativo dialógico pelo qual relações sociais são problematizadas e há uma consciência das posições de exploração e dominação. Ainda segundo estes autores que defendem essa perspectiva hegemônica da EA crítica, os sujeitos podem ser instrumentalizados, através de uma proposta pedagógica sustentada pela valorização concreta dos saberes culturais.

Segundo essa ideia supracitada a EA crítica é baseada em pressupostos educativos-pedagógicos que dão condições de garantir a realização de práticas sociais sustentáveis do ponto de vista social e ambiental, comprometidas com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis. Esse pensamento de busca por hegemonia parece apenas fortalecer um projeto que visa à autonomia, o qual tem como consequência uma ética antropocêntrica, em que os valores legitimados tendem a tornar os humanos como independentes, situados numa posição central de destaque em relação à natureza.

Para Grun (1996), o mito do antropocentrismo contribui de forma extremamente significativa para manutenção da crise ecológica. Diante disso, percebe-se que, no que concerne à EA, há muitas práticas e formas curriculares, cabendo-nos então compreender as formas em que esse mito se apresenta nas escolas e como estas respondem a essa crise. Para o autor, essa ética antropocêntrica, impulsionada pelo nascimento do humanismo, contribui para a degradação ambiental ao legitimar elementos que constituem uma ciência moderna mecanicista, para a qual a natureza torna-se um objeto passível de ser efetivamente controlada pelos humanos.

Baseado nesse paradigma mecanicista que impulsiona a revolução científica, o conceito de vida é abandonado pela ciência, ao passo que a natureza é compreendida como sendo algo inanimado, sem vida, sem associação com a sensibilidade e, por isso, objetificada. Segundo Grun (1996), esses pressupostos que legitimam a autonomia idealizam a epistemologia cartesiana, a qual se baseia num currículo racional, que às vezes apresenta formas variadas de currículos, porém tem como característica comum uma abordagem reducionista, ou melhor, uma descrição objetiva da natureza.

Por conseguinte, faz-se necessário então compreender os pressupostos epistemológicos que legitimam as variadas abordagens que se autoconsideram como

críticas, pois percebe-se que há inúmeras tentativas que são frustradas por não alcançar seu principal objetivo, que seria fazer uma crítica ao que se pretendia criticar.

Vale ressaltar que é de extrema importância fazermos questionamentos acerca dessas várias formas em que se apresenta a EA. Então perguntamos: o objetivo da proposta foi alcançado? Quais pressupostos epistemológicos sustentam o surgimento dessa tentativa de fazer face à crise ambiental? Será que essa nova abordagem é realmente baseada em diferentes conceitos ou é apenas uma forma sofisticada de mantê-los?

O posicionamento da EA crítica, que se apresenta como “novo”, ao rejeitar uma pedagogia tradicional em prol de um olhar crítico, mostra-se perigoso, pois parece sustentar um ciclo em que a intenção de fazer uma crítica o faz recair nas ideias de autonomia e emancipação do sujeito, o que dá margem para a ética antropocêntrica e, conseqüentemente, para a objetificação da natureza. Conforme já mencionado, essa condição de tentativa frustrada de combate à crise ambiental nos faz pensar que o termo pedagogia crítica é redundante, pois a proposta de criticar parece silenciar outras problematizações mais pertinentes.

Nesse sentido, reconhecemos que a EA, quando provoca problematizações, se torna mais reflexiva. Vale destacar que, para Jacobi et al. (2009), a ideia que uma EA reflexiva se baseia no reconhecimento da complexidade, da criticidade, da globalidade e da responsabilidade pela humanidade, respeitando as identidades culturais e levando em consideração a diversidade que compõe o planeta, composta por muitas e distintas sociedades.

Ainda segundo os autores, essa EA reflexiva caracteriza-se por contextualizar e problematizar a realidade, buscando uma participação ativa dos sujeitos de modo geral. Como resultado, envolve uma compreensão complexa e politizada da dimensão ambiental que busca atingir um engajamento coletivo em práticas sociais flexíveis, que permita o entrelaçamento entre os diversos saberes e poderes dos sujeitos, reconhecendo as conexões entre as diferentes dimensões humanas.

A busca pela compreensão desses arranjos que designam tendências em EA é impulsionada pelo esforço em perseguir outros posicionamentos, como os que concebem uma mudança cultural e social como tentativa frente à crise ambiental.

2.2.3 Discurso da Educação ambiental como mudança cultural e social

Muitos discursos que atravessam o campo da Educação Ambiental aparentam estar voltados a perspectivas que buscam, como solução da crise ambiental, uma mudança cultural, a qual é na maioria das vezes influenciada por padrões de desenvolvimentos sociais e que são influenciados por seus interesses. A incorporação da categoria ambiental na Educação surge como propósito de resposta, reação ou necessidade do sistema educativo frente à crise ambiental, porém a relação entre Educação Ambiental e mudança cultural é fortalecida, tendo em vista uma conjuntura de fatores que direcionam para este posicionamento.

Quando trazemos problematizações acerca da cultura, reconhecemos que os efeitos discursivos que a compõem circulam, estão sempre em trânsito, pois, segundo Hall (2005), as identidades culturais estão emergindo em toda parte, são dinâmicas, em transição e estão suspensas entre diferentes posições compostas por elementos de diferentes tradições culturais. Assim, as identidades culturais resultam de cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais frequentes num mundo globalizado, não possuindo uma posição definida, não acabando “num lugar ou noutro”, pois, para o autor, pensar dessa forma poderia ser um “falso dilema”.

A inserção desse trecho anterior, pode nos permitir conhecer efeitos discursivos que circulam conectando a cultura, ou a mudança cultural, aos campos do currículo e EA, sem que sejamos induzidos a sua reprodução.

Nesse interesse em conhecermos caminhos que essa relação entre mudança cultural e EA, analisamos o posicionamento de Layrargues (2006), que argumenta que a EA está geralmente associada ao pensamento de mudança cultural, sendo que tal pensamento traz a ideia de que, através dessa mudança, pode-se buscar uma mudança ambiental. Isso prevalece mesmo diante de debates em torno da educação (como a educação ambiental) que a compreendem como reprodutora de condições sociais, como instrumento ideológico dessas reproduções. Vale ratificar que esse argumento voltado ao meio cultural, mesmo não contemplando os objetivos propostos no tocante à EA, ainda é muito comum e é defendido em perspectivas variadas, como nos enunciados acerca do DS.

Para argumentar, mesmo que de forma provisória, sobre a perspectiva da EA como mudança cultural, vale trazer um breve referencial histórico que nos permita compreender a correlação entre EA e discursos culturais. Neste sentido, Layrargues (2006) argumenta que, de acordo com o ponto de vista da abordagem filosófica da questão ambiental, o surgimento da EA está associado à ampliação do processo de

socialização, o qual passa a conter não apenas a socialização humana restrita à sociedade, mas sim sua expansão à natureza.

Neste sentido, segundo esse pensamento, a EA se origina como consequência das crises ambientais instaladas como resultado da relação de afastamento do ser humano em relação à natureza durante o processo histórico. O autor argumenta que, diante desse debate e desse cenário temporal de crise ambiental, a Educação prioriza a função moral de socialização humana estendida à natureza, tendo como propósito explorar o terreno da cultura, a qual é compreendida, nesse momento, como um elemento mediador na dinâmica pedagógica da relação dos humanos com a natureza, na qual os valores culturais (civilizatórios) poderiam contribuir para a construção de uma ética ecológica.

Essa perspectiva supracitada traz uma ideia de que se faz necessário buscar uma reaproximação entre o humano e a natureza, tendo em vista que tal relação foi enfraquecida e desestabilizada no decorrer do processo histórico. Sendo assim, o reestabelecimento dessa relação passa por uma mudança cultural, a qual seria impulsionada pelo sistema educativo que, por sua vez, é pressionado pela crise ambiental.

Esse argumento mencionado, o qual nos leva a pensar que a humanidade se distanciou da natureza ao longo da história nos faz indagar se há realmente essa possibilidade de afastamento, ou seja, se seria possível separar o ser humano da natureza? Como a humanidade teria perdido essa aproximação com a natureza? A natureza seria exteriorizada à cultura?

Ainda perseguindo essa percepção, nota-se que Layrargues (2006) argumenta que a EA, enquanto proposta educacional, deverá possibilitar a correlação entre mudança cultural e social se quiser buscar uma mudança ambiental, tendo em vista o objetivo de alcançar uma nova relação no tecido social, uma relação que não tenha o capital como instrumento mediador. Esse olhar trazido pelo autor mostra-se perigoso, por não perseguir a historicidade no meio discursivo, ou seja, como que certos contextos tornaram-se legítimos, e concomitantemente a isso o silenciamento de determinados enunciados pode ser mantido ou até mesmo fortalecido.

Em nosso ponto de vista essa mudança ambiental que recorre à sociedade e a cultura como fatores motivadores, poderia recorrer ao processo histórico, buscando compreender e analisar o que fora deixado de lado. Percorrer esses caminhos para conhecer também quais são as articulações contextuais que estão envoltas na relação dos seres humanos – natureza e que definem o padrão de desenvolvimento de uma sociedade.

Essa perspectiva supracitada, implica na produção de alguns questionamentos, como: É realmente necessário alcançar uma nova relação entre sociedade e natureza ou enxergarmos o que foi silenciado ao longo da história? Os pressupostos epistemológicos dessa concepção implicam em não ter o capital como instrumento mediador?

Esses questionamentos acerca da potencialidade da EA para a mudança social possibilita o surgimento de reflexões, tendo em vista que esta abordagem parece acreditar na possibilidade das questões sociais serem distintas das ambientais. Assim, é como se caíssemos no mesmo ideal do cartesianismo que tende a separar o ser humano da natureza. Vale ressaltar que essa busca por uma mudança social, ou sua intenção, apresenta-se aqui, nesse posicionamento, como uma nova perspectiva de enfrentamento à crise ambiental, em que os valores históricos não são levados em consideração. Ela traz um pensamento que entende que, através da mudança social, pode haver uma reaproximação entre natureza e os humanos, o que, conseqüentemente, seria uma solução para a crise ambiental, através principalmente de uma consciência ecológica.

De forma sucinta, quanto à EA em correlação com as realidades sociais, Layrargues (2006, p. 12) argumenta que

Reconhecemos, então, que a educação ambiental com responsabilidade social é toda aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, mas que contextualiza seu planejamento político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, a exclusão social, a concentração de renda, a apatia política, a alienação ideológica; muito além da degradação do ambiente (sem confundi-la com o 'desequilíbrio ecológico'). É toda aquela que enfrenta o desafio da complexidade, porque os problemas ambientais acontecem como decorrência de práticas sociais, e como tal, expõem grupos sociais em situação de conflito socioambiental.

Diante dessa abordagem e dos recortes aqui perseguidos, nota-se nessa perspectiva que não há falta de interesse em tratar sobre as questões acerca da EA, porém percebe-se a necessidade de perseguir no sentido de compreender os posicionamentos que pretende-se criticar a fim de conhecer seus pressupostos epistemológicos para que isso não implique no risco de cometer uma abordagem reducionista do que seria o objeto de crítica. Nesse sentido, não basta apenas reconhecer a potencialidade da mudança social como meio para reproduzir ou modificar a sociedade, é necessário compreender o que foi silenciado e que conduziu o processo de legitimação nas diversas abordagens que se fazem presentes nas propostas em EA no decorrer dos anos.

Grun (1996) reconhece que é importante tematizar a dimensão histórica, pois permite reconhecer os valores que regem as relações entre o meio social e o meio

ambiente, o que significa aumentar as possibilidades de uma discussão do ponto de vista epistemológico.

Quando recorremos ao processo histórico temos acesso às motivações que deram formas e influenciaram as diversas configurações, das quais muitas se materializam em propostas em EA. Nesse sentido, podemos traçar um caminho diferente, ao conhecer o que foi selecionado ou deixado de lado no contexto histórico. Segundo Tristão (2013, p.858), “[...] histórias expressam saberes e fazeres que descrevem experiências nas quais ações e acontecimentos têm efeitos sustentáveis ou não nas ações ambientais”.

Diante da necessidade de abordar e perseguir essa dimensão histórica, que através da epistemologia legitima diferentes perspectivas, os estudos pós-críticos tentam compreender o que foi silenciado em uma concepção, ou seja, o que determinada alternativa de EA não deixou que viesse à tona.

2.3 Discursos em EA numa perspectiva pós-crítica

Diante do que foi mencionado durante o trabalho, reconhecemos que há inúmeras tentativas que tratam questões acerca da EA, ou seja, existe uma preocupação frente ao reconhecimento de uma crise ambiental, porém muitas dessas abordagens tornam-se limitadas e, com isso, diminuem suas possibilidades discursivas. Nesse sentido, Grun (1996) argumenta que há uma crise curricular, a qual tem como base um modelo cartesiano pelo qual uma abordagem complexa e multifacetada da crise ecológica não é favorecida. O autor reconhece que a EA precisa se desenvolver através dos questionamentos das bases conceituais e epistemológicas, no entanto são raras as tentativas que tragam essas dimensões e, com isso, o surgimento de possibilidades de abordar a temática em várias dimensões torna-se impossível.

Por conseguinte, torna-se pertinente ampliar a compreensão, trazer propostas que permitam possibilidades de interação entre os sujeitos e os horizontes na abordagem da EA. Vale ressaltar que esse sujeito aberto às possibilidades não é autônomo, emancipado, mas sim aquele que se dá na produção discursiva, que abandona suas certezas e, com isso, permite se abrir a novas compreensões de si mesmo. Este sujeito não domina o objeto, mas sim entrega-se às possibilidades de compreensões do mesmo, deixando sua posição de verticalidade.

Para Grun (1996), para que essas novas possibilidades de compreensão apareçam se faz necessário tematizar as áreas de silêncio da educação moderna através da dimensão

histórica, a qual poderá permitir conhecermos e questionarmos a legitimação de determinadas compreensões por meio da abertura a valores historicamente construídos. O autor reconhece que há valores que ditam a relação entre o ser humano e a natureza e que, quando há a afirmação desses valores, conseqüentemente haverá uma supressão de outros valores, os quais poderiam ser resgatados pela EA.

Ainda nessa perspectiva vale destacar que tratar sobre currículos e EA nessa abordagem nos faz pensar na possibilidade de sair da ideia de apenas pegar o que já está pronto, sendo produzido ou reproduzido, mas sim fazer indagações, ir além do que as propostas expressam, modificá-las, insubordiná-las. Neste sentido, essas inquietações são manifestadas nos diferentes questionamentos que podemos fazer, em diversos deslocamentos, nas diversas temáticas.

Com o intuito de tentar trazer essa ideia, recorro a Reigota (2012, p. 510-511)

E aqui chegamos a outro ponto fundamental para os educadores pesquisadores ambientais: o que significa pensar, produzir conhecimento nas sociedades com as características econômicas, políticas, sociais, educacionais, culturais e ecológicas como as nossas na América Latina? Com quais bases teóricas, filosóficas e políticas estamos produzindo conhecimento e intervindo em nossas sociedades? Essas questões são recorrentes quando paramos para refletir sobre a emergência do campo, e me parece que ainda não foram superadas nem suficientemente respondidas, e são cada vez mais pertinentes e urgentes.

Compreende-se então que as propostas curriculares têm a capacidade de absorver os discursos, bem como suas intencionalidades, e diante dessa compreensão infere-se que há concepções que, quando refletidas nos currículos, não levam em consideração as experiências específicas dos sujeitos. Nessa compreensão, não se fala em diferentes currículos, mas sim como “o currículo”, ou seja, como algo único, como existindo somente um tipo de modelo, que é sempre destacado, assumindo, assim, uma característica totalizante e homogênea, o que torna o sujeito como algo passível de ser controlado ou direcionado através de sua estrutura.

Na perspectiva deste trabalho, um currículo é reconhecido como um dispositivo com posição instável, o qual visa levar em consideração o contexto. Neste sentido, sua elaboração requer um entendimento da produção cultural e envolve uma concepção pela qual os termos de resistência e dominação possam ser desconstruídos. Nessa percepção, discussões acerca da cultura e política ocorrem de forma simultânea ao processo de atribuir sentidos e significação curricular, perpassando a abordagem dos conteúdos (LOPES; MACEDO, 2009).

Um currículo que traz uma abordagem que tenta reconhecer os pressupostos epistemológicos de produções textuais pode contribuir para a formação dos híbridos, o

que vai de encontro ao princípio geral da construção social da realidade, o qual, segundo Apple (1982), negligencia a compreensão de como determinados significados ou construções sociais e culturais, e não outros, se estabeleceram socialmente. Esse princípio geral está associado ao pensamento que prioriza conservar o que já está dito, enquanto que a ideia de produção de híbridos é a desconstrução das barreiras, das organizações teóricas que são legitimadas e estabelecidas, que limitam a produção de outros significados, de outras representações. Sendo assim, esse hibridismo vai de encontro às relações dicotômicas, as quais estão associadas a formatações que enquadram e dão limites determinados a territórios em várias temáticas, como no caso do processo de objetificação da natureza, onde o sujeito é autônomo em relação ao objeto (natureza).

Perseguir as variadas compreensões possibilita a desconstrução dessas representações historicamente construídas e postas como hegemônicas, permite-nos compreender como devemos nos relacionar de forma mais ampliada com os seres e esferas socioambientais e, com isso, alcançar uma subjetividade distante das relações dicotômicas, onde os seres não humanos (natureza) sejam mais respeitados. É neste terreno conflituoso que as ações em EA são importantes nas propostas curriculares.

Neste sentido, Paraíso (2015) argumenta que as forças que atuam nesse território que é um currículo, ao passo que atuam deformando formas que paralisam seu movimento, mobilizam a diferença e agenciam devires. Vale ressaltar que o devir é compreendido aqui como sendo o movimento pelo qual as formas que formatam os currículos são quebradas, um processo simbiótico onde há aliança, composição, contágio, onde ocorrem fusões que permitem o surgimento de algo novo, ou seja, de possibilidades.

Diante do que foi apresentado e refletindo sobre o processo de investida numa desconstrução ou descontinuidade, é válido perceber o olhar arqueológico. Segundo Reigota (2012, p. 504)

Penso que é chegado o momento em que precisamos nos aprofundar no histórico, cultural, ecológico, pedagógico e político de cada sociedade e/ou comunidade, instituições escolares, grupos e movimentos sociais para esboçarmos as diferentes origens, pressupostos, bases teóricas e perspectivas políticas que originaram e possibilitaram que a Educação Ambiental se tornasse múltipla e plural.

Recorro a esse aprofundamento supracitado na compreensão de Reigota para buscar um diálogo com Foucault (2008), o qual implica que fazer uma reescrita que busque transformar o que já foi dito, sendo que essa descontinuidade pode possibilitar uma descrição de reconstituição a partir de um distanciamento, em que a exterioridade

permite proferir efeitos discursivos diferentes dos que já estão sendo manifestados. Para concluir, vale salientar que, no que concerne à desconstrução de dicotomias, essa compreensão é de suma importância, pois permiti-nos conhecer as origens de determinados discursos nos currículos, bem como conhecer as unidades que são neles hierarquicamente legitimadas.

2.4 Considerações Finais

O presente trabalho, de cunho teórico, foi inspirado em conceituações pós-críticas, as quais nos fazem desconfiar principalmente do que é exposto como algo bem estabelecido, que se apresenta de forma naturalizada. Essa desconfiança motiva o percorrer para conhecer os pressupostos que sustentam distintas abordagens, pois reconhecê-los pode ser uma forma de perceber as outras possibilidades que não foram contempladas, bem como de compreender de que modo as variadas perspectivas são constituídas.

A compreensão que se dá ao sermos atravessados por determinados discursos permite-nos entender como estes tornaram-se naturalizados e, também, conhecer suas bases epistemológicas e conceituais. Vale ressaltar que, ao perseguir posicionamentos historicamente construídos, percebe-se também o que neles foi silenciado, ou seja, o que não se deixou que viesse à tona, o que permite fazermos questionamentos e com isso aumentar as possibilidades de uma abordagem mais complexa de práticas e saberes nos currículos na temática de EA.

Vale ratificar que, segundo Grun (1996), a preocupação das escolas em trazer propostas acerca da crise ambiental fez com que surgissem inúmeras expressões na temática da EA, as quais são empregadas no dia-a-dia. Porém, torna-se pertinente examinarmos como estas expressões se relacionam com os padrões culturais e como estão sendo utilizadas nas ideias a que se propõem.

Essa abordagem também nos permite problematizar sobre com qual motivação ou interesse algo é concebido como de caráter único e racionalista, como se expressasse a única saída já instituída como racional e capaz de ser universalizada. Neste sentido, perseguir os diferentes discursos e reconhecê-los não induz uma reprodução destes, mas sim possibilita fazer um caminho diferente, reconhecendo, sempre, que outras possibilidades existem.

Reconhecer que em um currículo há formas e forças atuando torna-se pertinente, pois possibilita compreender que se trata de um terreno instável. Nessa perspectiva, Paraíso (2015) enfatiza que, por mais que um currículo seja composto por variadas formas, pode, através de outros pensamentos e raciocínios, levar a outra lógica, ser produzido “da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida”. Neste sentido, a autora compreende que as formas de um currículo podem ser “deformadas”, tendo em vista que este é um terreno marcado por possibilidades e forças, as quais atuam nesse espaço, nessas formas.

A compreensão acerca das abordagens em diversas áreas, e aqui especificamente, tratando-se de pequenos recortes na temática de currículos e Educação Ambiental, implica o entendimento de que a forma como muitas posições são enunciadas pode deixar de lado outras questões mais relevantes, outras possibilidades. Neste sentido, o descortinamento destas concepções, bem como das relações antagônicas que também são mantidas através destas, requer um aprofundamento histórico, cultural, político e pedagógico, para que os questionamentos sejam relevantes.

Cumprе salientar que é sabido que esta análise feita no decorrer da pesquisa, ao selecionar conceitos, bem como recortes, exclui outras narrativas que poderiam também contribuir para este trabalho. Tal pesquisa não deverá ser tomada ou considerada como definitiva, como se fosse uma ferramenta de busca pela continuidade entre diferentes discursos, mas sim servir de inspiração para questionamentos que permitam reflexões e a compreensão da possibilidade de resignificações de enunciados.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Ideologia e reprodução cultural e econômica. In: _____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 42-68.

FOUCAULT, Michel. Conferência 1. In: _____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002. P. 7-28.

_____. As regularidades discursivas. In: _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 21-79.

FREITAS, Mário. Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41, p. 133-147, 2006.

_____. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: uma conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O educativo-ambiental construído sob o binarismo natureza/cultura nos limiares do terceiro milênio. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. (Org.). **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 333-349.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.p. 7-97.
HENNING, Paula. Resistência e criação de uma gaia ciência em tempos líquidos. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 487-502, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a16v18n2.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018

JACOBI, Pedro Roberto; Tristão, Martha ; Franco, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 10 nov. 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: Educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. de S. (Org.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória – cultura e política: implicações para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 5-10, jul./dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. et. al. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cad. CEDES [online]**, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2009.

NOVO, Magda Suzana; GERACITANO, Laura Alicia; HENNING, Paula. Padrão de relacionamento entre nanociências, saúde e biologia: um levantamento histórico utilizando o programa Citespace. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1657-1670. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010459702013000401657&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2018.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar E. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-47.

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, maio/ago. 2012.

_____, Marcos. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 539-553, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a08v36n2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; GUIMARAES, Leandro Belinaso. Educação ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 353-368, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/17.pdf> . Acesso em: 8 jan. 2019.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 10, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsm/aquivos/sauve-l.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-1059, out.-dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000400003&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 20 dez. 2018.

3 MEIO AMBIENTE E NATUREZA EM ARTIGOS PUBLICADOS EM ANAIS DO EPEA: DIALOGANDO REPRESENTAÇÕES

RESUMO

A inspiração deste artigo surge por compreendermos que as nomenclaturas têm a funcionalidade de trazer representações de modo a torná-las identificáveis e, ao mesmo tempo, possibilitam certa naturalização. Essa compreensão, no que tange à ideia de representação, nos faz perceber a forma pela qual os posicionamentos se constituem ao serem legitimados e, então, representados. Esta pesquisa envolve a tentativa de conhecer jogos de significados acerca de representações de natureza e meio ambiente, bem como acerca dos posicionamentos dos seres humanos em propostas de Educação Ambiental (EA). Ao sermos capturados por esses discursos, buscamos, através dos pressupostos teóricos adotados, conhecer os elementos que constituem essas representações. Diante disso, o objetivo geral deste capítulo é identificar de que modo representações de natureza e meio ambiente dialogam a partir de trabalhos apresentados no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, EPEA, publicados nos anais VII, VIII e IX. Para o levantamento dos artigos acessamos as páginas dos últimos três eventos e, assim, selecionamos 66 trabalhos que atenderam à proposta da pesquisa. Uma leitura mais completa e criteriosa implicou em outra seleção, que resultou na análise de 24 artigos. Em um primeiro momento apresentamos pressupostos teóricos que engendram posicionamentos que buscam representar a relação entre natureza, meio ambiente e seres humanos a partir dos jogos de significados nos trabalhos analisados. Além disso, buscamos compreender como os projetos de significação se apresentam em perspectivas de EA nesses eventos. O arcabouço teórico é inspirado em pressupostos epistemológicos da teoria pós-crítica, além de recorrer aos estudos arqueológicos como inspiradores, bem como em referenciais teóricos sobre representação. Essa trama teórica nos permitiu compreender que há várias formas de representação da relação entre natureza, meio ambiente e os posicionamentos dos seres humanos nesse contexto em EA, e que existem motivações associadas às formas como os significados são compreendidos e circulam. Destaca-se que não há uma pretensão em inferiorizar ou supervalorizar um tipo ou outro de representação da relação natureza e meio ambiente que apareceram no decorrer da pesquisa, mas sim conhecer as unidades que formam os processos representativos e como estes se consolidam. Este olhar reconhece a relevância da análise discursiva, por perseguir termos que estão na temática ambiental como motores que impulsionam esse terreno conflituoso, marcado por tensões, e que apresenta uma infinidade de possibilidades discursivas. Em suma, destacamos que os resultados da pesquisa indicam que o EPEA é um espaço rico por trazer trabalhos com questionamentos variados, sustentados numa pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas. Nesse contexto, há formação de variadas representações da relação entre natureza e meio ambiente em propostas de Educação Ambiental a partir dos variados significados que circulam e atravessam o campo.

Palavras chaves: Natureza; Meio Ambiente; significados; Representações.

3.1 Introdução

O debruçar sobre os pressupostos teóricos que subsidiam pesquisas na temática ambiental nos desafia a tentar compreender caminhos por tantas vezes percorridos, mas

nem sempre indagados. As reflexões que as trajetórias nos conduzem em cada passo nos inspiram na tentativa de entender outras possibilidades que poderiam surgir nesse campo caracterizado por ser um território em disputa.

É nessa atmosfera supracitada que trabalharemos sobre representações de natureza e meio ambiente em propostas de Educação Ambiental (EA). Esse tema em disputa é marcado por uma extensa relação de significados que resulta num processo de representação. A representação de algo não é vista aqui como de caráter único, como se fosse a melhor forma de demonstrar o que está posto, mas sim como uma possibilidade que, naquele contexto contestado, ainda consegue permanecer e tornar-se legítima através de seus significados.

Nas formações teóricas, determinados conceitos ganham formas e com isso são popularizados a fim de atender objetivos de projetos com suas representações. Na EA inúmeras são essas formas que são montadas por interesses diversos e com isso selecionam significados enquanto outros são excluídos.

Por conseguinte, o significado não é algo determinado ou estático que assume uma posição de soberania, mas sim, segundo Wortmann (2001), algo em disputa, contestado, pois sempre existem diferentes “circuitos de significação” que circulam em qualquer cultura num mesmo período. A autora destaca que essa disputa, na trama deste processo de produção de significados, está associada às relações de poder, as quais definirão o que é “normal” (ou não), ou seja, o que é legítimo ou não em uma cultura, através das interações pessoais e sociais nas quais estamos inseridos e das quais participamos.

Cumpramos ratificar que o processo de significação que sustenta esta pesquisa recorre a uma concepção pós-estruturalista que, segundo Silva (2000), é entendido como indeterminado, “sempre incerto e vacilante”. Procuramos pelo significado de algo referido pela linguagem, no entanto essa correspondência não é certa, o que caracteriza, nessa perspectiva, uma linguagem indeterminada e instável. Diante desses pressupostos, a representação é compreendida aqui não como uma representação mental ou interior, mas sim como uma dimensão de significantes, como uma marca ou traço visível e externo.

Corroborando com os pressupostos mencionados, Silva (2000) infere que a representação, sob a perspectiva pós-estruturalista, apresenta características como indeterminação, ambiguidade e instabilidade. Sendo assim, a representação não é uma simples forma transparente de expressão de algum suposto referente, mas sim algo ligado a relações de poder, que atribuirá sentido no sistema de significação.

Nessa perspectiva, a representação é algo em constante disputa, o que acarreta em um sistema passível de ser questionado, o que poderá modificar o sistema de significação que se legitima e que lhe confere suporte e sustentação. Sendo assim, entendemos que um sistema de representação flui, é vivo, em disputa. Esses embates pelo jogo de significação na temática ambiental são movidos por perspectivas distintas pelas quais alguns significados se tornam mais naturalizados que outros.

É com essa visão que traremos perspectivas em Educação Ambiental (EA) e suas respectivas representações de natureza e meio ambiente. Sendo assim, cumpre ressaltar que no Brasil há uma série de argumentos que circulam nesse campo ambiental. Nesse sentido, para Layrargues (2018) o Brasil não só vivencia uma crise política, institucional e econômica, como também é um eixo do projeto desenvolvimentista, o qual promove a supressão dos direitos ambientais e sociais quando sustenta a privatização racional de mercado e a mercantilização da natureza.

Para o autor supracitado, nesse projeto também está inclusa a desregulação da política e da gestão ambiental pública em uma escala global, o que envolve mudanças que levam a retrocessos na gestão da defesa ambiental, seja relacionada aos órgãos ou à própria legislação ambiental.

Quando pensamos do ponto de vista da representação, reconhecemos que há uma luta política na questão ambiental, que se funda no desejo do poder de significação dos projetos em disputas. Há uma busca pela sustentabilidade, que é marcada pela luta ambiental, contrapondo-se à racionalidade econômica ligada ao desenvolvimento economicista, bem como pela racionalidade ecológica, que tenta buscar outras formas de existência que não seja o modelo capitalista. Esse contexto engloba a forma como as representações são estabelecidas através de relações de poder, o qual é transitório e, assim, seu exercício é alterado ao longo do processo histórico, o que implica em avanços ou retrocessos.

Ainda nessa percepção, Layrargues (2018) destaca que a regulação ambiental é dependente da correlação de poder dos projetos desenvolvimentistas e sustentabilistas, que se processam no decorrer do tempo. Nesse campo de luta há os conflitos entre a mercantilização da natureza e a regulação ambiental pública, para que a atividade econômica seja associada à sustentabilidade.

Ainda sendo atravessado por essa conjuntura, recorro a Guimarães (2018), o qual se refere a esse processo de comercialização que envolve a natureza, destacando como exemplo a situação dos animais que servem de alimento para a espécie humana, os quais

seriam vistos apenas como mercadorias, contexto em que se busca o aumento de produtividade e de lucro sem que haja preocupação com sua qualidade de vida. Ele considera que esta forma de pensar em que a qualidade de vida dos outros seres não nos afeta é como se nos posicionássemos isolados do restante da natureza, como se fôssemos independentes das outras relações que a compõem. Nessa concepção, Guimarães (2018, p. 59) frisa que “parece que é olhar e não querer ver que a degradação da Natureza nos contamina, nos destrói e desumaniza”.

Segundo o autor, esse pensamento nos coloca como se fôssemos “senhores da natureza”, como se a sociedade humana fosse exteriorizada à natureza, o que engendra uma ideia que coloca o ser humano como dominador, superior à natureza. Essa compreensão limita a abordagem complexa da questão socioambiental e com isso impede que se perceba a grave crise ecológica e social que ameaça a vida de todos nós, pois vale ratificar o que o autor destaca: “Natureza que somos também!”.

Esse posicionamento supracitado é também enfatizado por Santos (2013), a qual destaca que a humanidade busca a razão de forma imperativa, concebendo o conhecimento científico como único, sendo que essa atitude trouxe várias consequências, dentre elas a desumanização do próprio ser humano, por conta de uma visão técnica e instrumental do conhecimento, que distancia os seres humanos de sua relação com a natureza. A autora ainda reforça que esses pressupostos serviram de sustentação para que o meio ambiente fosse visto apenas como um fornecedor de recursos, sendo útil para atender à humanidade.

Nesse sentido, para perseguir essas formas de representação, fazemos recortes dos materiais pesquisados, e com isso traçamos nossa pesquisa. Cumpre salientar que este estudo vai ao encontro do pensamento de Foucault (2002), o qual aponta que os recortes podem ser analisados e descritos recusando a reprodução do que já está posto, vendo possibilidades de traçar uma história distinta que não seja enquadrada pelos métodos e exigências.

Nossa análise busca possibilitar uma compreensão dos significados que tornam certas representações de natureza e meio ambiente como hegemônicas, como dominantes, nas perspectivas em EA. Essa análise permite, ao perseguir os recortes propostos, perceber o que fora silenciado nessa trajetória, pois, segundo Foucault (2002), nesse sentido esse caminhar não visa atender um determinado método, mas sim abrir-se diante de possibilidades que ainda não vieram à tona. Desde já, destacamos que nosso objetivo geral é identificar de que modo representações de natureza e meio ambiente dialogam a

partir de trabalhos apresentados no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, EPEA², publicados nos anais VII (2013), VIII (2015) e IX (2017).³

De forma específica esta pesquisa busca discutir como o processo de representação inscreve os termos meio ambiente e natureza em perspectivas de EA; compreender quais pressupostos teóricos sustentam as formas como a natureza e o ambiente são compreendidos; discutir de que modo as perspectivas em EA representam as relações dos seres humanos com a natureza e meio ambiente.

Destacamos que este estudo não tem como objetivo mostrar-se como soberano, como hegemônico, nem tampouco como algo pronto e definitivo. Buscamos aqui provocar inquietações para que se percebam novas possibilidades em sistemas que se apresentam bem elaborados como se fossem formas passíveis de serem sempre aceitáveis. Reconhecemos que o processo de seleção dos recortes para desenvolver nosso estudo exclui outras representações que também são relevantes na temática, no entanto as escolhas feitas aqui são na tentativa de atingir os objetivos propostos.

Nessa compreensão, este texto revela as relações entre os interesses e as formas como determinadas representações se estabelecem e naturalizam-se em propostas de EA. Essa análise torna-se relevante por ressaltar relações dos seres humanos com a natureza e com o meio ambiente, além de fazer surgir novas possibilidades de questionamentos que não interpretem a humanidade como exteriorizada ao seu próprio mundo (natureza e meio ambiente).

3.2 O campo da EA e seus projetos de significação

A EA não se apresenta como uma temática de concepção única capaz de derivar uma proposta que traga harmonia e solidez que possibilite abarcar todos os preceitos que envolvem o campo, mas sim se caracteriza por ser um terreno de luta, de desejos, de insatisfações, de idas e vindas, de questionamentos. Sendo assim, a EA é munida de inúmeras propostas, as quais são movidas por pressupostos que apontam para muitas possibilidades, fazendo surgir e até legitimar representações em diversas perspectivas e nos diversos projetos que envolvam a temática da EA.

² O Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) surgiu no ano 2000 e atua no sentido de possibilitar a socialização de pesquisas no campo da EA, ao sistematizar, considerar e discutir os resultados dessa área. Sendo assim, o EPEA tem oferecido à comunidade de pesquisadores em Educação Ambiental um espaço organizado que permite um aprofundamento epistemológico e metodológico nesse campo. Link: <http://www.epea.tmp.br/#apresentacao>.

³ Os referidos anais estão disponíveis, respectivamente, em: <https://viiepea20127.webnode.com>; ; <https://nonoepea.webnode.com>.

A educação ambiental (EA) se constitui como um campo ilimitado, marcado pelo pluralismo dos jogos de ideias que constitui suas propostas variadas e que também possibilita fazer conexões com diversas temáticas em outras áreas. Toda essa efervescência nos inspira ao passo que as pesquisas nos mobilizam constantemente fazendo surgir novos questionamentos, muitos sem respostas mas que produzem novas possibilidades.

Para Tristão (2013), a EA é uma “filosofia de vida” e não apenas algo a mais, diante das outras disciplinas de um currículo. É algo mais complexo que promove o conhecimento e compreensão da natureza e da realidade socioambiental. Diante desses pressupostos, a autora destaca que o sujeito e o objeto são indissociáveis, razão pela qual ela conceitua a EA como “filosofia de vida”.

Comungando dessa ideia de complexidade da EA, para Reigota (2010) a EA se constitui a partir de análises que envolvem relações políticas entre a natureza, a cultura e a sociedade com potencial de permitir o diálogo de indivíduos com posicionamentos diferentes. E com isso, nessa dialogicidade, a EA possibilita abrir-se ao diferente, a uma diversidade de conhecimentos, questionamentos, possibilidades e representações.

Pensar assim é fazer revelar o que está, de certa forma, discreto ou silenciado, é saber que não há certeza absoluta, não há um ambiente seguro e certo, mas sim há contextos e posicionamentos que podem, em certo momento, legitimar o que se reconhece ali como certeza, a qual assume caráter provisório.

Por conseguinte, é muito interessante perceber o que tem ocorrido atualmente, que é a pluralidade de perspectivas que se apresentam nos modos de fazer e pensar a EA. É relevante ter uma análise atenta para que as problematizações e críticas não sejam deixadas de lado ou minimizadas, mas sim é necessário conhecê-las, ser sensível para perceber seus limites e o que as diferenciam, ou seja, compreender os referenciais e pontos de vista de cada uma delas para que não resulte em uma unificação indevida (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009). Partimos desse entendimento de uma EA que não está amarrada, estática, que não se prende em objetivos únicos.

Para compreensão, recorremos a Tristão (2013, p. 848), a qual nos convida a refletir sobre

[...] qual é a ancoragem, se é que ela existe, que envolve as relações entre realidade e objetividade, realidade e subjetividade, teoria e prática, conhecimento e verdade, linguagem e meio ambiente e as ações humanas (crenças, culturas, valores e potências) que influenciam a descrição do fenômeno?

Vale ressaltar que compreendemos que os termos não assumem significações fixas, invariáveis ao longo do tempo, nem tampouco apresentam compreensões

universais, mas sim são constituídos de enunciados que estão sempre em trânsito, “obedecendo” os interesses envolvidos em um posicionamento, ou seja, em um contexto. Essa compreensão dialoga com a compreensão de Tristão (2013), a qual destaca que o sentido é atribuído segundo a época e as sociedades humanas, ou seja, é algo instável.

É esse pensamento supracitado que nos inspira, que faz com que a proposta dessa pesquisa seja de traçar um caminho sem saber qual será o resultado, um caminho desconhecido, com abordagens variadas, que permitam entender os jogos de significados que legitimam certas representações enquanto outras não “aparecem”. Sendo assim, a intenção não é mostrar um método para seguir essa trajetória, mas sim contribuir com dimensões que possibilitem romper fronteiras, fazendo surgir questionamentos e não apenas seguindo o que está posto.

Compreendemos, então, que a EA é algo complexo, estando além das propostas curriculares, pois está sempre envolvida com as controvérsias da pesquisa em educação em geral. Nessa perspectiva, referindo-se ao meio ambiente, a autora destaca: “Pensamos meio ambiente como parte essencial da vida, da cultura e da natureza, que não pode ser considerado um tema, mas parte integrante de qualquer projeto educativo” (TRISTÃO, 2013). Compreendemos, então, que EA não é presa a uma abordagem específica, pois o mundo é complexo e formado por relações também complexas que estão em trânsito, que se desprendem o tempo todo, abrindo-se para novos encontros.

Quando referimos às questões acerca da natureza, e partindo de pressupostos que não consideram os termos como de manifestação única em qualquer tempo e lugar, reconhecemos que há um jogo de significados que sustentam as propostas de pesquisas em EA.

Nessa concepção, vale ressaltar que vamos de encontro aos pressupostos baseados em ideias de racionalização, pois vemos a EA como um campo minado onde determinadas representações tornam-se mais visíveis que outras.

Diante desse pensamento, recorremos a Tristão (2013), a qual destaca que, enquanto muitos consideram como causa dos impactos ambientais globais o irracionalismo, para ela é na verdade a expressão do racionalismo, pelo qual a razão científica se consolida como suprema e com isso a natureza é definida como uma fonte de exploração. Para ela, esse racionalismo é insensível aos problemas socioambientais globais, não levando em consideração a fragilidade do equilíbrio ecossistêmico e, com isso, não se abre às questões relativas à sustentabilidade ecológica.

Compreendemos que a busca pelo “novo” não é uma solução para os problemas socioambientais. Diante desse cenário torna-se mais relevante fazer questionamentos para que outras possibilidades sejam reveladas. Essa percepção nos faz valorizar os saberes históricos, uma vez que os significados são carregados ao longo da história através da cultura e da tradição.

Por conseguinte, parece pertinente sermos sensíveis ao perseguir os pressupostos que as propostas trazem consigo, ver as motivações que as influenciam e buscar entender o próprio contexto histórico que as constitui e as mantém. Essa compreensão valoriza a ideia de como as intenções ganham formas nas propostas em EA. Segundo Tristão (2013), para que o pensamento seja compreendido se faz necessário recorrer à história, para conhecer como o modelo individual se estrutura ou como a “teoria dos eventos” cria a relação com o meio ambiente. Quanto a ideia de “teoria dos eventos”, para a autora, os eventos são personificados e padronizados através da ação social de forma sequencial envolvendo a figura do significado em uma determinada cultura e contexto histórico. Os eventos são conectados aos significados que através de inter-relações, antagonismos e sincronismos constitui uma rede a partir de um contexto sociocultural.

Ainda segundo a autora, “[...] Histórias expressam saberes e fazeres que descrevem experiências nas quais ações e acontecimentos têm efeitos sustentáveis ou não nas ações ambientais” (p.858).

Por isso, nossa pesquisa não busca perseguir um caminho e traçá-lo de forma conveniente, em passos determinados, mas sim caminhamos como um andarilho que desconhece o que está por vir, ou seja, não há nada programado. Nosso pensamento é de conhecer e questionar esses passos que muitas vezes aparecem como únicos a oferecerem uma direção e que chegam, até mesmo, a ser identificados como novos.

Por conseguinte, essa sensibilidade de trazer essa percepção e executar pesquisas diante desse olhar é um desafio, pois segundo Henning (2012, p.492)

Pensar em que tempo estamos parece-me ser um questionamento que, ainda hoje, muitos de nós nos fazemos: um tempo de rupturas epistemológicas, metodológicas, educacionais, sociais, políticas, econômicas; um tempo em que anunciamos novas maneiras de olhar o mundo, olhar a ciência, de pensar: o que hoje conta como verdade neste espaço-tempo, neste contexto cultural? Indagar sobre isso é, pelo menos, abrir possibilidades e novos caminhos de aceitar outras formas de ver o mundo.

Para a autora, trabalhar nessa perspectiva torna-se uma missão ainda mais desafiadora por estarmos presos e sermos produzidos pelo paradigma moderno, o qual,

segundo ela, nos acostumou a viver baseado na certeza e com segurança pautada em verdades científicas. Desprender-se desses pressupostos modernos significa ver outras possibilidades, ir além dos “óculos científicos”, trabalhar com a prática científica que não tenha como objetivo a explicação do mundo e sua prescrição através da razão e que deixe de lado um pensamento totalizante. Diante dessa compreensão de verdade, a autora indaga “[...] o que conta como verdade hoje? Quais as condições para validação da verdade?” (p. 496).

Sendo assim, nossa proposta não busca fincar tranquilidade e segurança como resultado, mas sim colocar sob suspeita as representações que se estabelecem, fazendo surgir uma instabilidade que possa gerar outros caminhos. Nesse sentido, não colocamos nossos pressupostos teóricos como argumentos para superar ou substituir outros paradigmas e outras propostas. Nossos esforços aqui é questionar e discutir os interesses, intenções e motivações que selecionam ou excluem o que é expresso nas mais variadas perspectivas em EA.

3.3 Contexto e abordagem metodológica da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica, pois caracteriza-se pela busca de materiais já elaborados (GIL, 2002). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa indireta possibilita fazer um levantamento amplo, tornando-se ainda mais viável quando os dados são dispersos, algo que na maioria das vezes torna-se inviável quando se busca pesquisar diretamente e construir esses dados. Essa busca por materiais envolve uma revisão sistemática de literatura, a qual requer, segundo Ramos et al. (2012), o máximo de rigor no levantamento bibliográfico, bem como na elaboração dos critérios e métodos. Com a revisão sistemática, buscamos pontuar de que modo determinado trabalho foi tomado como relevante ou não. Adota-se o método qualitativo, o qual, segundo Demo (1998), não despreza os aspectos quantitativos, no entanto dedica-se mais aos aspectos qualitativos para que seja possível, de modo formal, pontuar criticamente a ciência a partir de suas virtudes e vazios.

Por conseguinte, destacamos que a escolha do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) como evento de busca por publicações pode ser compreendida como um critério adotado de forma sistemática. Ressaltamos que isso se justifica pela potencialidade do evento tanto quanto pela sua abrangência, bem como para o contexto em que essa pesquisa está inserida.

O corpus desta pesquisa foi constituído por trabalhos apresentados em três edições do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que, através de seu site, reúne os Anais de todas as edições, possibilitando a busca a partir de autores ou títulos dos trabalhos. O site, além de permitir os acessos aos Anais de todas as edições, contribui na preservação da memória do EPEA, bem como permite conhecer as programações e demais informações de cada um dos encontros.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, bem como levando em consideração o tempo disponível para que o trabalho fosse executado, realizamos uma seleção dos Anais do EPEA contemplados na análise, com base em alguns critérios. Sobre o EPEA destacamos que a primeira edição do evento ocorreu no ano de 2001 e em 2017 aconteceu o IX encontro. Seu surgimento foi possível graças às reuniões no ano 2000 engendradas por grupos de pesquisas da UNESP/Rio Claro, do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – GEPEA da UFSCar e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e de Educação Ambiental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP/Ribeirão Preto, conforme informado na sua página online (2018). O EPEA tornou-se um espaço para que o compartilhamento dos conhecimentos produzidos acerca da EA no Brasil fosse possível, pois notava-se que o campo da EA era compreendido como consolidado, no início do século XXI, no entanto as possibilidades de socialização desses trabalhos eram limitadas.

Por conseguinte, segundo dados de sua página online (2018), essa proposta de socialização envolve a compreensão de que

Considerar, sistematizar e discutir os resultados dessas pesquisas permite criar mecanismos de socialização dos mesmos e contribuir, entre outras, para evitar interpretações ingênuas e perspectivas exclusivamente pragmáticas, muitas vezes presentes no movimento ambientalista em geral e, também, em iniciativas, projetos e programas em educação ambiental.

Tendo em vista os aspectos mencionados, o EPEA se consolida como um evento de grande importância para a comunidade, que sintetiza pesquisas da área e, assim, contribui para a divulgação científica por este meio de socialização, seja nas exposições e apresentações dos eventos, nos dias de sua ocorrência, seja através de seu site, que é acessível e gratuito.

A partir do acesso ao site do evento, fizemos o recorte para nosso trabalho. Conforme já mencionado, analisamos trabalhos que atendem aos critérios de inclusão definidos para a pesquisa e que foram acessados em 2018 nas páginas online específicas

dos VII, VIII e IX EPEAs. Achamos pertinente trazer uma breve apresentação do contexto em que foram apresentados esses trabalhos.

O VII EPEA foi realizado na UNESP, no campus de Rio Claro, no ano de 2013, com o tema “Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea”; contou com 90 trabalhos aprovados, o que demonstrou o crescimento do encontro com o passar dos anos⁴. Já em 2015, o VIII EPEA ocorreu no Rio de Janeiro, trazendo como tema central “A avaliação da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e perspectivas futuras”, sendo essa edição marcada pela expansão do encontro, que antes era mais voltado ao eixo das universidades paulistas, ou seja, marca uma participação de estudantes e pesquisadores de todas as regiões do país, algo que era almejado desde 2001. Em 2017, a IX edição aconteceu em Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora, trazendo a seguinte temática “Democracia, políticas públicas e práticas educativas”, fortalecendo a ideia inicial de consolidar o encontro em âmbito nacional.⁵

Para que os artigos de interesse fossem selecionados alguns critérios foram adotados, configurando um processo de inclusão ou exclusão, pelo qual os trabalhos são definidos como aceitáveis ou não diante da proposta do trabalho, ou seja, se são relevantes para o contexto da pesquisa.

Adotamos como critério de inclusão trabalhos publicados nos anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), nas edições VII, VIII e IX, tendo em vista que esses três eventos representam uma escala temporal que compreende cerca de seis anos de pesquisa, levando em consideração que o evento acontece a cada dois anos, o que significa uma amostragem significativa, além de trazerem pesquisas mais recentes e em maior número que os encontros anteriores. Além disso, adotamos como critério crucial a inclusão de artigos que contemplassem abordagens acerca de propostas em EA com representações de natureza, meio ambiente e seres humanos.

⁴ No primeiro EPEA, realizado em 2001, foram aceitos 76 trabalhos, enquanto que na 2ª edição (2003) do evento esse número foi de 72. No III EPEA (2005) esse número subiu para 73, já na edição posterior, IV EPEA (2007), atingiu-se a quantidade de 87 trabalhos aceitos. Na 5ª edição (2009) houve a aprovação de 90 trabalhos, enquanto que no VI EPEA (2011) 87 trabalhos foram aprovados. Link: <http://www.epea.tmp.br/#apresentacao>.

⁵ Nessa perspectiva de promover a ampliação do evento em nível nacional o X EPEA acontecerá em Sergipe, no campus da Universidade Federal de Sergipe. Essa edição terá como foco discutir sobre questões atuais que atravessam as relações do cenário político, cultural e social em nosso país. Nas últimas edições do EPEA (VIII e IX) os números de trabalhos aceitos foram 108 e 117, respectivamente.

Para que o corpus de análise atendesse aos requisitos metodológicos, vale destacar que na fase de pré-seleção adotamos palavras-chave, para que fosse possível ter uma busca mais otimizada, atenta aos pressupostos pretendidos pelo arcabouço da pesquisa.

As palavras-chave que definiram a seleção de artigos nesse processo foram “meio ambiente e natureza”, “educação ambiental e meio ambiente”, “sociedade e natureza”, “ambiente”, “natureza”, “socioambiental” e “sustentável”. Nessa etapa, os trabalhos pré-selecionados apresentavam o tema de investigação no título, resumo e/ou palavras-chave e com isso atenderam aos critérios de inclusão. Adotamos como critério de exclusão da amostra artigos que não apresentavam, em seu contexto metodológico e/ou seus objetivos, abordagens acerca de representações de meio ambiente, natureza e seres humanos no campo da Educação Ambiental.

Vale destacar que esta é uma pré-análise, uma fase de organização que, segundo Bardin (2011), tem objetivo de constituir um esquema preciso que, de forma sistematizada, possibilite as operações sucessivas. Após seleção dos trabalhos a fase posterior foi uma leitura flutuante, definida pela autora supracitada como sendo o primeiro contato com os materiais a serem analisados e que possibilita conhecer o texto que pouco a pouco, o que pode conduzir a uma leitura mais precisa em função da proposta da pesquisa. Segundo Campos (2004), essa etapa é marcada pela apreensão e organização de aspectos importantes para fases seguintes, bem como garante, através de um contato totalizante, uma interação significativa do pesquisador com o material em análise a partir de uma leitura menos “aderente”.

A partir desses critérios supracitados, nessa fase foram selecionados 66 artigos, os quais tiveram seus resumos lidos, sendo que aqueles que não foram considerados relevantes para inclusão no corpus da pesquisa eram excluídos. Destacamos que consideramos como relevantes os trabalhos que traziam em sua proposta pressupostos que atendem aos critérios estabelecidos, resultando no corpus desta pesquisa constituído por 24 artigos, os quais foram analisados entre os meses de setembro e novembro de 2018.

Seguindo o rigor metodológico e levando em consideração nossos objetivos de trabalhar questões relacionadas ao processo de representação, as análises dos trabalhos selecionados foram conduzidas pelo procedimento de análise de conteúdo. A escolha desse procedimento é justificável, tendo em vista que, segundo Bardin (2011), ele considera as palavras e as significações, suas formas e como estas se distribuem. Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo “procura conhecer o que está por trás das

palavras sobre as quais se debruça” (p.44), envolvendo três fases: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*.

Na fase de pré-análise, realizamos a constituição do corpus da pesquisa, pela qual ocorreu a seleção de artigos que atendessem aos critérios previamente estabelecidos e já descritos anteriormente. Dessa forma, organizamos de forma sistemática para que as etapas posteriores pudessem ser conduzidas de forma organizada, “num plano de análise” (BARDIN, 2011). Na segunda fase, em que ocorre a análise propriamente dita, o material foi explorado a partir das decisões que tomamos para o arcabouço da pesquisa. De forma mais clara, nesta etapa exploramos o material através da “seleção das unidades de análise ou unidades de significados” (CAMPOS, 2004). Vale ressaltar que estas unidades de análise são compreendidas como recortes que dão foco no fragmento ou nos fragmentos dos textos que foram incluídos no corpus da pesquisa.

Nessa fase exploratória, escolhemos as unidades de análise conforme nossa proposta de trabalho, pois o que nos conduziu nesse processo foram os objetivos da pesquisa, nossas perguntas norteadoras, bem como nosso referencial teórico. Fazer a escolha pelos recortes em um texto é uma tomada de decisão complexa, pois, segundo Campos (2004), há uma dificuldade em delinear, de forma transparente, os motivos pelos quais um fragmento foi escolhido e outro não, sem levar em consideração a interdependência que há entre o pesquisador e o material pesquisado.

Na terceira fase, fizemos o tratamento dos resultados, os quais foram obtidos a partir do cumprimento do rigor metodológico das etapas anteriores. As análises feitas, através das decisões estabelecidas segundo a proposta da pesquisa, culminaram em resultados que, nesse momento, foram tratados e interpretados. Nessa oportunidade, segundo Bardin (2011), há o tratamento dos resultados brutos para que se tornem válidos e significativos e sua interpretação poderá levar a uma nova análise ou à utilização dos resultados para fins teóricos ou pragmáticos.

3.4 Resultados e discussão

Seguindo os processos metodológicos para a constituição do corpus de pesquisa, após pré-análise e leitura flutuante, foram selecionados 24 artigos aprovados e publicados nos anais das edições VII, VIII e IX do EPEA. Após essas etapas da análise de conteúdo, exploramos os trabalhos escolhidos, a partir de uma leitura mais concentrada nos objetivos da pesquisa, o que culminou na seleção de recortes de interesse nesses textos.

Os recortes escolhidos contemplaram abordagens acerca de questões relacionadas à EA, de forma mais específica aquelas que traziam discussões, conectadas ou não, sobre representações de natureza, meio ambiente e como estes termos são tratados quando relacionados aos seres humanos.

A perseguição dessas representações foi conduzida de forma sensível aos questionamentos, pois compreendemos que a EA não se apresenta como uma temática de concepção única capaz de derivar uma proposta que traga harmonia e solidez que possibilite abarcar todos os preceitos que envolvem o campo, mas sim caracteriza-se por ser um terreno de luta, de desejos, de insatisfações, de idas e vindas, de fluidez, conforme discutido previamente.

Sendo assim, a EA é munida de inúmeras propostas, as quais são movidas por pressupostos que apontam para possibilidades, fazendo surgir e até legitimar representações em diversas perspectivas nos diversos projetos que envolvam a temática da EA.

Os trabalhos analisados, de acordo com a metodologia adotada, encontram-se listados logo abaixo e separados pelas edições em que foram publicados. Em cada seção encontram-se uma breve descrição do evento, quadro com os títulos, nome(s) do/a(s) autor(es/as) e ano de publicação (ano do evento), bem como as análises de conteúdo propriamente ditas.

3.4.1 VII EPEA

Esse encontro, assim como os demais, se fortaleceu na tentativa de trazer explicitação clara dos pontos de vista teórico e metodológico e dos debates que dão sustentação às questões da temática ambiental. Vale destacar que os objetivos desse evento foram: refletir sobre as relações entre a temática ambiental e o campo da pesquisa em educação ambiental; discutir as implicações da temática ambiental - compreendida como problema para a sociedade contemporânea - para os processos de produção de conhecimento no campo da educação ambiental. Além destes, buscou-se analisar experiências de pesquisas em educação ambiental e as relações que têm se estabelecido entre questões suscitadas pela temática ambiental para a sociedade contemporânea e os processos de produção de conhecimento para a educação e educação ambiental.

Diante do aprofundamento nas leituras dos artigos aprovados e publicados neste encontro, fizemos uma pré-seleção, baseada em critérios já explicitados anteriormente na

seção metodológica, com a identificação de 21 artigos, os quais foram minuciosamente lidos, resultando na seleção final de 9 deles, os quais foram tratados e analisados.

Quadro 1. Publicações selecionadas para análise -VII EPEA.

Título	Autor(es/as)	Ano
Mídia e educação: representações de natureza na publicidade.	AMARAL, Marise Basso; CONCEIÇÃO, Nayara Elisa daCosta.	2013
Reflexão das concepções de meio ambiente e natureza com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental no Distrito Federal.	COSTA, César Augusto Soares; LOUREIRO, Carlos Frederico.	2013
Reflexão das concepções de meio ambiente e natureza com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental no Distrito Federal.	DIAS, Barreto Deise; AVANZI, Maria Rita.	2013
A ciência moderna e o domínio da natureza: contribuições filosóficas para pensar a crise ambiental.	SANTOS, Janaina Roberta.	2013
Temas ambientais presentes nos manuais dos professores dos livros didáticos de biologia aprovados no PNLD 2012.	SANTOS, Romualdo José; SILVA Luciano Fernandes.	2013
O tema ambiente e o ensino de biologia.	SILVA, Silvana do Nascimento.	2013
Reflexões sobre o campo ambiental.	SILVA, Silvana do Nascimento.	2013
Liberalismo e “terceira via”: a educação ambiental como meio de sociabilização da classe dominante.	SIQUEIRA, Thiago Vasquinho; KAPLAN, Leonardo.	2013
A “ética ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em educação ambiental no Brasil.	SOUZA, Heluane Aparecida Lemos; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro.	2013

Quanto à perspectiva teórica que sustenta esses trabalhos selecionados, constatamos a predominância da perspectiva crítica. De um total de 9 artigos, 6 destes são de pressupostos críticos, enquanto que em outros 3 não há uma indicação teórica explícita. Dois desses 3 trabalhos se aproximam de uma perspectiva crítica enquanto o outro parece conduzir uma pesquisa pós-moderna.

Tendo a EA como um campo fértil que se fortalece quanto mais é questionado, inúmeras são as propostas que surgem para conhecer como as pessoas percebem a questão ambiental, ou melhor, como percebem a relação sociedade e meio ambiente. Em pesquisa feita em campo, Dias e Avanzi (2013) perceberam que, entre alunos do ensino fundamental, há uma visão de natureza e meio ambiente que associa esses termos a uma ideia naturalizada restrita ao meio biológico. Nesse sentido, as autoras entendem que estas concepções se consolidam pelo fato desse público considerar o meio ambiente e a natureza como elementos naturais intocáveis, e considerados saudáveis quando ainda não sofreram intervenções humanas. Nesse pensamento, o ser humano é exteriorizado à natureza.

As autoras reconhecem que a forma como as informações são amplamente divulgadas influencia na naturalização dos termos. Para elas, essa perspectiva naturalística de meio ambiente e natureza, supracitada, é influenciada pela forma como a

disseminação de informações é comumente abordada na sociedade e na mídia, restringindo esses termos à ideia de natureza autônoma diante de suas constituídas dimensões físicas e biológicas. A mídia potencializa a popularização dessas ideias, bem como faz com que elas possam, em determinados contextos, ser tomadas como verdadeiras, e assim serem legitimadas.

Sendo assim, a sociedade está inserida nesse meio que envolve lutas e resistências diante de projetos que, no jogo de significados, querem permanecer sempre atuantes e destacados e que, na EA, expõem suas formas representativas em termos como meio ambiente e natureza e sobre como os seres humanos se posicionam em suas tramas.

Silva (2013) destaca que atualmente há uma grande mobilização no que tange à questão ambiental, que não é mais um espaço que se restringe ao cidadão comum, mas sim à sociedade de forma geral em seus variados setores e entidades. Segundo o autor, a questão ambiental não pode ser limitada à natureza e, com isso, o processo educativo é pertinente para a promoção de debates e discussões acerca da exploração da natureza pela sociedade, bem como da relação entre ser humano, sociedade, ambiente, cultura e tecnologia.

Ao sermos atravessados pelo embasamento teórico que adotamos, notamos que o posicionamento supracitado reconhece a importância da busca pela sustentabilidade, no entanto restringe-se às abordagens acerca dos recursos naturais e sua conservação. Nesse sentido, a natureza é vista de forma reduzida e continua sendo considerada importante apenas devido aos recursos naturais, que possibilitariam a manutenção da vida.

Esse modo de entendimento, que comumente é transmitido pela publicidade, fortalece o pensamento baseado em pressupostos da modernidade, tendo em vista que sustenta a ideia de separação cultura/natureza (ser humano/natureza), com um olhar hierárquico sobre a natureza.

Para Amaral e Conceição (2013) a mídia tem um papel importante diante de nossa relação com a natureza ao estar associada ao processo educativo que influencia na forma como significamos e negociamos nessa relação. Vale destacar que, para as autoras, o modo como damos significados às coisas é resultado da forma como entendemos sua representação.

Nesse sentido, entendemos que essa compreensão, que resulta numa dicotimização, coloca a humanidade como soberana diante das outras formas de vida. Esse posicionamento supracitado é também enfatizado por Santos (2013), a qual destaca que a humanidade busca a razão de forma imperativa, concebendo o conhecimento

científico como único, sendo que essa atitude trouxe várias consequências, dentre elas a desumanização do próprio ser humano, por conta de uma visão técnica e instrumental do conhecimento, que distancia os seres humanos de sua relação com a natureza.

A autora ainda reforça que esses pressupostos serviram de sustentação para que o meio ambiente fosse visto apenas como um fornecedor de recursos, sendo útil para atender à humanidade. Entendemos que essa perspectiva criticada pela autora, compreendida como sendo da modernidade, tende a legitimar e fortalecer uma relação sujeito-objeto, pela qual a natureza bem como seus elementos são concebidos como manipuláveis, fomentando, assim, um processo de objetificação.

Siqueira e Kaplan (2013) reconhecem que os modos como os grupos em uma sociedade afetam o meio ambiente são diferentes, o que implica na compreensão que a responsabilidade não deveria ser dividida de forma igualitária. Destacamos que os pressupostos que trazem uma noção igualitária de responsabilidade diante dos impactos ambientais sustentam uma corrente conservacionista, que faz surgir termos como o de desenvolvimento sustentável.

Essa perspectiva visa influenciar e sensibilizar a sociedade para a conservação de recursos que são úteis para a manutenção do sistema produtivo, bem como não alerta para a necessidade de penalizar os grupos sociais que mais impactam na natureza. Assim, esse excerto envolve a compreensão de que a forma como o jogo de significados é legitimado está diretamente associada ao que está envolvido, em disputa, modificando a forma como a responsabilidade poderá ser atribuída.

Para Amaral e Conceição (2013, p. 3) “[...] esses significados estão sendo produzidos, reproduzidos e disputados em diversos lugares e práticas sociais (currículos escolares, livros didáticos, literatura de ficção, cinema, documentários, música etc.)”.

Para fomentar a discussão, recorreremos a Foladori (2018), o qual entende que a forma como se dão as forças produtivas é herdada a cada geração e a sociedade humana tem certa capacidade de alterar essas forças, no entanto, as condições preexistentes apenas pressionam para sua reprodução, limitando as possibilidades de mudanças. Para o autor, o modo de produção da sociedade capitalista mercantiliza a natureza, restringindo-a aos recursos naturais, que são reduzidos a matéria-prima regulada pelo preço em um cálculo que envolve os custos de produção versus o ganho potencial, ou seja, os recursos são selecionados de acordo com o lucro que eles podem gerar.

Nessa perspectiva, segundo o autor, o capitalismo busca na natureza uma forma de valorizar o capital, através da exploração de seus recursos produtivos, o que culmina

na exploração de novas matérias-primas, novos seres vivos e novos territórios. Sendo assim, a natureza não é vista como algo complexo, como um espaço onde ocorre a reprodução da vida e suas relações através de suas próprias leis, nem tampouco consideram a possibilidade de sua alteração acarretar catástrofes ambientais de escala global. Para o autor, as relações sociais de produção estão relacionadas aos problemas ambientais, reconhecendo-se que há classes que são as principais responsáveis pela transformação do meio ambiente através de seus meios de produção.

Analisando outros sistemas representativos na área percebemos que a ética antropocêntrica atua instituindo a natureza como um objeto passível de ser manuseado pelo ser humano, pelo seu conhecimento, que o coloca numa condição de superioridade. Para Costa e Loureiro (2013) essa concepção de soberania humana culminou numa segregação pela qual a natureza foi excluída da cultura, a ciência se tornou hegemônica e, através de seus pressupostos, induziu a redução da natureza às leis, com uma universalização do conhecimento. Segundo estes autores, nessa perspectiva moderna, as áreas da Física e Biologia ganharam destaque e seus saberes passaram serem legitimados e tomados como verdadeiros.

Atravessados por interpretações acerca da ética, Souza e Cavalari (2013) destacam a importância de modificar os fundamentos da ética na relação entre sociedade e natureza, para que a humanidade não apenas utilize a natureza para seu bem, mas também respeite as coisas por ela consideradas como “extra-humanas”. Ainda segundo Souza e Cavalari (2013, p. 13)

Adjetivar a ética de “ambiental” pode se apresentar como uma importante estratégia para chamar atenção para a necessidade de uma nova forma de relação entre seres humanos e a natureza não humana, dados os problemas ambientais apontados por diversos segmentos sociais.

De acordo com nossos pressupostos, esse posicionamento mencionado apresenta uma representação de ambiente como algo superior, mais complexo e modificador da ética das relações. Natureza representada como tendo duas dimensões: uma humana e outra não-humana.

Vale destacar que essa ideia de trazer uma “nova relação”, como se fosse a solução para os problemas, é trazida com argumentos que buscam sustentação. Essa perspectiva propõe a busca pelo novo, o que poderá deixar de lado os valores históricos, os infinitos questionamentos, bem como a compreensão do entendimento de como determinados posicionamentos se legitimam e se sustentam ao longo da história.

Quanto a essa ideia de busca pelo "novo" é relevante pensar no sentido que a história possui para as representações que se manifestam na sociedade. Para Tristão (2013) a história representa uma sequência de acontecimentos praticados por sujeitos na ação social. Conhecer a história é entender como os caminhos foram construídos e como as representações se sustentam." [...] Entendendo de onde viemos poderemos entender para onde vamos" (p. 854).

Em outro trabalho Dias e Avanzi (2013), enfatizam que há uma redução da natureza a uma visão apenas ecológica de relação ser humano-natureza que promove o antropocentrismo. Para as autoras, essa compreensão é também apresentada por livros didáticos do ensino de ciências, os quais, em sua maioria, trazem uma ideia de negatividade da relação do ser humano com o ambiente.

As autoras reconhecem que essa visão antropocêntrica sustenta uma educação moderna, a qual legitima um discurso de dualismo que distingue sujeito-objeto, no qual a natureza é objetificada. Neste jogo teórico o pensamento antropocêntrico culminou numa condição em que o ser humano se julga como superior em relação à natureza, a qual deveria ser civilizada por este, ou seja, desnaturalizada a partir da perda de elementos. Essa concepção da epistemologia ocidental inferioriza a natureza, pois a considera como algo caótico, sustentada por elementos primitivos, selvagens e não civilizados.

Neste cenário, a EA torna-se um campo minado, um campo de questionamentos onde não há nada certo, e por isso os significados tornam-se fluidos. Em outra análise, Santos e Silva (2013) destacam que a EA é capaz de provocar mudanças no cenário da degradação, além de poder alterar este quadro, por se tratar de um "instrumento" importante. Esse posicionamento desses autores parece representar a EA como a solução de problemas, com uma abordagem mais técnica e cientificista.

Diante dos pressupostos mencionados nos cabe conhecer a forma pela qual as forças produtivas se estabelecem, ou melhor, saber quais unidades mantêm o sistema que gera renda, e com isso fazer surgir questionamentos. Essa compreensão é relevante, por nos fazer pensar que existem outras possibilidades além destas que mais se manifestam e se naturalizam de forma hegemônica, bem como de trazer uma reflexão de que o poder não é de um setor ou de uma única forma, mas sim ele está sempre em trânsito, é difuso, e pode modificar as relações, inclusive as produtivas. Para Canclini (1997) o poder não é exercido por uma única classe, raça, ou por uma determinada instituição, mas sim é marcado por essas relações que entrelaçam umas com as outras para ganharem eficácia

nessa trama que não é simplesmente marcada por uma condição onde determinadas formas dominam outras de forma vertical.

3.4.2 VIII EPEA

Conforme já mencionado, o VIII EPEA, ocorrido no estado do Rio de Janeiro, marca um período de expansão do evento, com uma nova fase que vai além do estado de São Paulo, o que favorece ainda mais a participação de novos grupos de produção acadêmica. Esta edição teve como enfoque promover a exposição de trabalhos voltados às questões de sustentabilidade socioambiental ao propor o tema “A avaliação da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e perspectivas futuras”.

Após conhecermos a proposta desse encontro, partimos para a leitura dos trabalhos, sendo pré-selecionados 24 artigos, os quais foram analisados minuciosamente para que ocorresse uma nova seleção, resultando em 7 trabalhos analisados com base nos pressupostos epistemológicos por nós perseguidos. Dessa leitura mais aprofundada ficou constatado que 6 desses trabalhos têm embasamento teórico da teoria crítica enquanto que um apresentam pressupostos teóricos que sugere uma pesquisa baseada nas teorias pós-moderna.

Quadro 2. Publicações selecionadas para análise -VIII EPEA.

Título	Autor(es/as)	Ano
Educação ambiental e universidade: diagnóstico disciplinar para construção de uma política ambiental	BACCI, Denise De La Corte; SILVA, Rosana Louro Ferreira; SORRENTINO, Marcos.	2015
Alfabetização ecológica e inteligência naturalista: a contribuição de capra e gardner para a educação ambiental.	CAVALCANTE, Cristhiane Da Silva; ABÍLIO, Francisco José Pegado.	2015
Um olhar crítico sobre as tendências em educação ambiental frente à crise do capital.	FARIA, Jeniffer De Souza; CRISTÓVÃO, Elaine Coelho.	2015
Refletindo sobre as potencialidades e limites da educação ambiental como ferramenta para a gestão turística em unidades de conservação – uma alternativa de sustentabilidade.	LOPES, Ana Paula Dutra P. Batista; PINTO, Vicente Paulo dos Santos.	2015
A educação ambiental a partir dos princípios da pesquisa-ação em uma escola pública no interior da Bahia.	SANTOS, Thais Mendes; SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo.	2015
Questão ambiental e lutas sociais: caracterizando o movimento ambientalista e suas mudanças recentes.	SILVA, Juliana Gabriele Alves.	2015
Contribuições do debate modernidade/ pós-modernidade sobre a crise socioambiental: um estudo sobre a produção teórica em educação ambiental.	ZUPELARI, Maria Fernanda Zanatta; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro.	2015

Explorando esses trabalhos selecionados e tendo em vista nosso referencial teórico, compreendemos que representar algo pode ser também compreendido como uma proposta que se expressa através de lutas que objetivam deixar vir à tona certos valores que, ao se manifestarem, tornam-se marcados por termos como interesses, oposição, conflitos, legitimação, exclusão e seleção. Na EA e mais especificamente nos recortes feitos para este trabalho, nota-se que as questões ambientais são atravessadas por posicionamentos que caracterizam esse processo de significação como um caminho conflituoso.

Segundo Zupelari e Cavalari (2015), a questão ambiental passou a ter mais destaque por volta da década de 1960, o que resultou com o passar do tempo numa compreensão e conscientização de uma crise socioambiental. Estes autores reconhecem que o modelo de conhecimento ocidental moderno não abarca todo o conhecimento sobre o mundo e, com isso, destacam que essa crise é um reflexo da crise da sociedade contemporânea, impulsionada pelo modo como nossa sociedade compreende, relaciona-se, interage e intervém “com e na natureza”.

Diante dos esforços nessa temática da EA surgem várias motivações para as pesquisas da área. Ao realizarem uma investigação teórico-metodológica de concepções de EA em disciplinas ofertadas em cursos de graduação de uma universidade pública, Bacci et al. (2015) identificaram três perspectivas nas ementas analisadas: a tendência natural e as concepções racional e histórica. A proposta dessa universidade era de transformar a instituição, de forma participativa, em um modelo de sustentabilidade para a sociedade. A questão que norteava essa pesquisa foi a seguinte: “Que disciplinas atualmente oferecidas na universidade tratam de Educação Ambiental, em que cursos estão inseridas e que concepções têm permeado essas práticas?”

Ainda segundo Bacci et al. (2015) a tendência natural busca adaptar o ser humano à natureza, ao ambiente natural, ou seja, uma relação ser humano-natureza, através da EA, pela qual o ser humano é submisso à natureza. Na concepção racional a relação ser humano-natureza baseia-se na busca pela razão, pela forma de uso racional dos recursos naturais determinado pelos conhecimentos científicos, que resultam socialmente na exploração. O ser humano tem o poder sobre os conhecimentos, ou seja, na relação ser humano-natureza o ser humano tem o domínio.

Por conseguinte, Bacci et al. (2015) apontam que a concepção histórica considera que as relações sociais definem a relação ser humano-natureza, ou seja, essa relação não é definida pela natureza nem tampouco pela razão, mas historicamente.

Os conhecimentos científicos não deixam de serem importantes, no entanto não são exclusivos, pois essa relação se dá pelo conjunto dos seres humanos, levando em consideração a dimensão política e social. Ratificando essa ideia, Bacci et al. (2015, p. 12) destacam: “Assim, numa perspectiva histórica de Educação Ambiental, os conteúdos educativos articulam natureza, história e conhecimento, além de valores e atitudes como respeito, responsabilidade, compromisso e solidariedade”.

Nesse processo dialógico, dentro dessa temática, Zupelari e Cavalari (2015, p. 3) ratificam que

Ao focar o problema da questão ambiental como “crise do conhecimento” fica claro para nós que a minimização ou superação necessária da crise socioambiental não poderá acontecer apenas com soluções dadas aos impactos ambientais negativos ou inflexão da degradação dos recursos naturais. Pois, a partir desta compreensão de crise, seu enfrentamento deverá acontecer por meio de reformulações da consciência do homem, ocidental e moderno, sobre a constituição de si, e do entendimento que ele tem sobre o meio ambiente, o conhecimento, e, enfim, sobre a verdade.

Estes autores reconhecem que a crise socioambiental é uma crise da modernidade pela qual há uma manutenção da “desigualdade de condições materiais”. Neste sentido, compreendem que a degradação ambiental não se dá de maneira igualitária, no entanto mesmo aquelas pessoas que não comungam dos pressupostos da modernidade acabam por ficar presas a estes diante do modelo da sociedade imposto. Para os autores, a sociedade contemporânea, estimulada pelo reconhecimento de uma crise generalizada, deverá refletir sobre a forma como ocorre sua relação com a natureza.

Esse arcabouço que discute sobre os recursos é de fôlego e faz surgirem embasamentos teóricos distintos. Faria e Cristóvão (2015) trazem uma abordagem sobre duas perspectivas epistemológicas distintas em EA, a vertente conservadora, a qual consolidou-se em vertente pragmática, e outra vertente que, segundo as autoras, surge “contra” esta, a vertente crítica. Elas reconhecem que a vertente conservadora limita o meio ambiente, de forma que este é visto como desprovido de interferência humana, concentrando-se no uso racional dos entes ambientais, tendo em vista que o meio ambiente é compreendido como uma “coleção” de recursos naturais a caminho de serem esgotados.

Quanto aos problemas ambientais, muitos autores reconhecem que o sistema capitalista é um dos grandes responsáveis por sustentar perspectivas tendenciosas, pelas quais a sociedade torna-se manipulável. Baseado nessa percepção, Loureiro (2008, apud SANTOS et al., 2015) destaca a necessidade da busca pela emancipação e liberdade da

humanidade, o que se dará a partir do fim da alienação, o que possibilitará nossa “reaproximação” com a natureza.

Baseado em nossos pressupostos teóricos, essa ideia de emancipação supracitada é vista de forma cuidadosa sob nossa análise, pois o sujeito não é identificado como emancipado, com características definidas. Nosso pensamento vai ao encontro da concepção de Foucault (2002), o qual destaca que o sujeito humano é passível de ganhar formas (posições), não é definitivamente dado. As formas assumidas pelos sujeitos se constituem mediante as práticas sociais, as quais também “definem” conceitos, técnicas e objetos através das estratégias discursivas que podem ser desconstruídas e/ou reconstruídas num processo de ressignificação baseado no contexto.

Cavalcante e Abílio (2015) entendem que o estabelecimento de uma relação entre humanos e natureza se dá pela EA, a qual é instituída através de um conhecimento ecológico e inteligência naturalista. Estes autores enxergam nessa EA, baseada na alfabetização ecológica, uma nova forma de aprendizagem pela qual uma nova relação dos humanos com o mundo possa ser criada para que saibam lidar com o habitat natural e não continuem atendendo a um sistema que só degrada de forma irresponsável.

Essa perspectiva é voltada à valorização dos conteúdos ecológicos, pelos quais os sujeitos podem ser alfabetizados a partir de pressupostos que visam um pensamento sistêmico que englobe a ecologia e a educação.

Os autores mencionados buscam, através da formação desses sujeitos ecológicos (conscientes), a possibilidade de soluções de problemas que envolvem a espécie humana e sua interação com o meio ambiente (ambiente natural). Neste sentido, essa consciência ecológica poderá levar os sujeitos a formular formas de conviver sem agredir o ambiente natural de forma irresponsável.

Ao perceber esse posicionamento que busca instituir um sujeito consciente, capaz de possibilitar uma “nova” relação dos humanos com o mundo, somos sensíveis e fazemos os seguintes questionamentos: Existe a possibilidade da busca de uma nova relação dos seres humanos com o mundo? Quais representações são mais reveladas na relação da humanidade com meio ambiente? O que levam os significados a ganharem formas e legitimidade na sociedade? Não seria mais pertinente conhecer e questionar o que está posto?

Por conseguinte, nesse momento, ao sermos capturados por esse pensamento, analisamos outro trecho, destacado por Santos et al. (2015, p. 12)

Isso nos leva a questionar e repensar ações que possam transformar tais realidades na busca por uma sociedade que inclua na base das relações sociais as dimensões ambientais sob relações sociais novas, superadoras da dominação e da injustiça social, buscando intervir no processo de construção de uma EA emancipatória.

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com o nosso ponto de vista esse pensamento que destaca a construção da emancipação pode levar a uma formação de algo definido, determinado. Recorremos a Grun (1996), que chama a atenção para essas “novas” propostas de EA que buscam a emancipação. Para ele, essa condição emancipatória pode alimentar a ideia antropocêntrica e, concomitante a isso, conduzir o projeto de objetificação, pelo qual a natureza é tida como um objeto, como passível de ser manuseada pelo ser emancipado.

Analisando o trecho da citação, percebemos o interesse na busca por superação de relações de dominação e injustiça social através de novas relações, no entanto, refletimos: Superar não seria desconhecer os pressupostos que subsidiam as formações discursivas que fomentam essas relações de dominação? Fazer questionamentos diante dessas perspectivas expostas como verdadeiras e naturalizadas não seria uma forma mais viável de desconstruir essas relações de injustiça social?

Cumpramos salientar que, ao analisar alguns trabalhos, encontramos abordagens que se expressam com conceitos que limitam uma compreensão da complexidade da EA. Não por acaso Lopes e Pinto (2015) compreendem que o meio ambiente é um espaço onde há uma relação entre os seres humanos com o meio físico-natural, o qual sempre foi essencial à manutenção de sua própria existência através dos bens naturais. Nessa perspectiva, estes autores destacam que a relação sociedade-natureza deve ser analisada tendo em vista que está diretamente relacionada à questão ambiental.

Nesse campo minado em disputa os significados buscam formar as representações, sustentando suas bases teóricas. Esses autores mostram uma perspectiva que tenta criticar a concepção da modernidade e compreendem que isso requer uma mudança metodológica e epistemológica, no entanto percebemos que há uma defesa por emancipação, a qual requer autonomia.

Ressaltamos que esse olhar transformador, que busca emancipação, visto como um processo de luta pode reforçar uma epistemologia com pressupostos da modernidade, pela qual o indivíduo se torna autônomo, ao superar uma condição de oprimido.

Vale destacar a relevância de tratar as questões epistemológicas, pois a instabilidade desse campo não suporta a manutenção de preceitos que se apresentam como imposições e hierarquizações. Neste sentido, para Guimarães (2018, p. 59)

Vivemos pelos paradigmas da modernidade, que nos disjuntam e hierarquizam as relações (uns que são mais e muitos outros que são menos), a crença de que somos, como espécie, os seres superiores e, por isso, subjugamos, dominamos e pré-determinamos a todos os outros seres animados e inanimados, que se conjugam, como Natureza, aos nossos únicos e exclusivos interesses particulares (a parte superior aos outros).

O trecho acima vai ao encontro de nossa perspectiva, a qual critica a epistemologia moderna. Essa epistemologia busca consolidar termos que tentam nos destacar diante das outras formas de vida, como se fosse possível controlar o jogo da vida, como se fosse um mundo estático. Em consonância com esses pressupostos, Wortmann (2001, p. 158) destaca que

Os significados regulam e organizam nossas condutas e práticas, participando do estabelecimento de regras, normas e convenções através das quais é ordenada e governada a vida social. Os significados são também, portanto, o que alguns procuram estruturar e moldar, sendo que esses são os que desejam governar e regular as condutas e ideias dos outros.

Sendo assim, os significados que se estabelecem direcionam uma trajetória, que poderá apenas ser seguida ou que poderá ser indagada, fazendo surgir novos rumos.

3.4.3 IX EPEA

Essa edição compreende marca os 16 anos de surgimento do encontro e assim como ocorreu na busca de artigos nas outras edições, a leitura flutuante dos trabalhos permitiu conhecermos as perspectivas e representações que circulam nessa temática de EA. Nesta edição, que trouxe o tema “Democracia, políticas públicas e práticas educativas”, selecionamos inicialmente 21 artigos, os quais foram lidos para que pudéssemos compor o corpus da pesquisa seguindo o rigor metodológico.

Nessa trajetória de leitura, de idas e vindas, e conforme critérios estabelecidos no contexto metodológico, chegamos à seleção de 8 artigos para que fossem feitos os recortes e, assim, serem analisados.

Vale ratificar que, mesmo que não fosse esse o objetivo da pesquisa, a maioria (6 dos 8) dos trabalhos analisados são estruturados através de pressupostos da teoria crítica, enquanto os demais, são baseados na teoria das representações sociais e nos estudos pós-modernos. Abaixo seguem informações dos trabalhos tomados como relevantes.

Quadro 3. Publicações selecionadas para análise-IX EPEA.

Título	Autor(es)	Ano
Significados sobre a educação do campo nos Encontros de Pesquisa Em Educação Ambiental (EPEA).	BARRAL, Beatriz Souza; RODRIGUES, Angélica Cosenza; PINTO, Vicente Paulo dos Santos; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas.	2017
Formação para educadores ambientais: vivências e desafios.	BENDINELLI, Patrícia Vidigal; SGARBI, Antonio Donizetti; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela;	2017
A formação de educadores ambientais na “comvivência pedagógica” com outra epistemologia em tempos de crise de paradigmas.	FERREIRA, Helder Sarmiento; GUIMARÃES Mauro.	2017
Percepção Ambiental: um olhar de estudantes da baixada do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e problemas socioambientais do cotidiano.	FREITAS, Cilene de Souza Silva; LOPES, Eliene dos Santos; PINTO, Benjamin Carvalho Teixeira.	2017
O currículo paulista e as abordagens da relação homem natureza.	NOTALGIACOMO, Emilia Arthur; CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva.	2017
Relação ética entre sociedade e natureza: contribuições da obra "O princípio responsabilidade", de Hans Jonas, para a educação ambiental.	SOUZA Heluane Aparecida Lemos; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro.	2017
Representações Sociais de Meio Ambiente e seu impacto nas concepções de Educação Ambiental de licenciandos em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública.	TORRES, Juliana Rezende; ANDRADE, Winis Henrique Rodrigues de; ALMEIDA, Maria Carolina.	2017
Educação Ambiental e futuros professores de química - uma discussão sobre representações e propostas didáticas.	COLAGRANDE, Elaine Angelina; FARIAS, Luciana Aparecida; LEITE, Luiz Omir de Cerqueira.	2017

Trabalhando sobre análise de representações, vale destacar que compreendemos que estas configuram um terreno instável pelo qual as construções dos posicionamentos são fruto das interações que ocorrem na sociedade. Nessa perspectiva, Colagrande et al. (2017, p. 2) destacam que “o termo ‘representação’ não apresenta uma definição única, dada a diversidade de conceitos e linhas de pensamento que envolvem o entendimento de tal termo”.

Sob a perspectiva desta pesquisa vale destacar que a representação é compreendida como sendo passível de ganhar formas através dos significados. Sendo assim, nosso entendimento é consonante à definição de representação sob a ótica das pesquisas pós-estruturalistas que, segundo Silva (2000), é marcada por indeterminação, ambiguidade e instabilidade, não é uma simples forma de expressão de um suposto referente, mas sim que ganha sentido através das relações de poder no sistema de significação.

Ratificando nosso posicionamento, segundo Wortmann (2001), há diferentes sistemas de significação, pelos qual os significados circulam, sendo que os mesmos serão legitimados ou não através das relações de poder que transitam em uma cultura.

Destacamos que o poder é reconhecido por nós como algo difuso, não compreende um lugar demarcado com limites, nem tampouco é de alguém ou de alguma entidade, mas sim é algo incerto, definido por relações dentro de uma sociedade. Baseado em pressupostos foucaultianos, segundo Fischer (2001), as relações de poder são constituídas e atualizadas através das práticas sociais, ou seja, o poder é transitório.

Analisando trabalhos selecionados nessa edição, notamos essa relação de poder com representações de natureza e posicionamento da humanidade nesse contexto. Para as autoras Souza e Cavalari (2017), há poderes tanto para a natureza-não humana, bem como para os humanos, no entanto reconhecem que esses poderes são distintos. Enquanto o poder da natureza é considerado não consciente, no ser humano o poder foi emancipado e voltou contra si mesmo e contra a natureza. Nesse cenário, o ser humano assume um autocontrole do seu poder na relação com os outros, bem como com a natureza. Ainda segundo as autoras, há uma necessidade de discussão acerca dos valores que norteiam a EA, o que pode possibilitar propor objetivos que vão além das relações entre os humanos, englobando também as relações entre o ser humano e a natureza não humana.

Destacamos que esse trecho mencionado permite justificar um dos motivos pelos quais nossa pesquisa questiona a ideia de um processo de emancipação. Ele aponta para um poder emancipado que objetifica, no qual os humanos assumem uma posição de controle diante da natureza-não-humana, “o poder se emancipou e pode se voltar contra a natureza e a si próprio” (p.10). É nessas tramas que os significados ganham sentido e tornam-se mais destacados enquanto outros são suprimidos.

Dessa forma, a utilização dos significados acontece e, com isso, dão forma aos conceitos, como a ideia de natureza e meio ambiente. Cumpre salientar que isto inclui a forma como as discussões são fomentadas, como as pesquisas trazem suas concepções acerca de natureza e meio ambiente e como a humanidade é compreendida nesse cenário que envolve pressupostos teóricos distintos.

Em outra pesquisa Torres et al. (2017) percebem que outras representações de meio ambiente, que não sejam presas a abordagens reducionistas e que sejam mais contextualizadas, podem vir à tona desde que se faça uma reflexão diante das práticas educativas. Essas práticas podem ser transformadas e com isso modificar também a forma como os sujeitos veem o mundo através de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, baseado em pressupostos políticos-filosóficos que levem em consideração o modelo de organização da sociedade contemporânea. Neste sentido, uma abordagem

complexa não deve separar a natureza da humanidade, mas sim conhecer e questionar o processo histórico que culminou numa crise socioambiental.

Comungando dessas posições mencionadas, Ferreira e Guimarães (2017) consideram que a crise socioambiental historicamente construída é um modo soberano que molda a sociedade atual, caracterizando-se por configurar a natureza para que esta atenda às necessidades econômicas do cenário social. Nesse pensamento, o ser humano, a natureza e a sociedade são segregadas pela influência das relações de poder existentes e que marcam a nossa realidade pela dominação e exploração.

Em outra abordagem Barral et al. (2017) apresentam uma concepção crítica que baseia-se em uma nova forma do ser humano se relacionar com a natureza, bem como considera que escolas das zonas rurais são espaços mais próximos da natureza, cujos recursos os humanos exploram para sua sobrevivência. Nessa perspectiva, a natureza está representada como sendo um conjunto de elementos naturais, os quais encontram-se mais facilmente dispostos no meio rural.

Baseado nessas perspectivas supracitadas, que buscam uma “reaproximação” dos humanos com a natureza, fazemos o seguinte questionamento: A humanidade se afastou da natureza? Os seres humanos podem ser exteriorizados à natureza? São possíveis um afastamento e uma reaproximação da natureza?

Nesse sentido, Bendinelli et al. (2017) entendem a necessidade de uma EA que potencialize a compreensão total da realidade e não apenas os fragmentos, bem como reconheça que o ser humano só pode ser entendido nessa visão de totalidade quando relacionado com a natureza. Nessa perspectiva de cunho crítico, estes autores chamam a atenção para o potencial da EA emancipatória, a qual é vista por eles como sendo promissora para criticar o sistema capitalista que objetifica e reduz os seres humanos e a natureza aos objetivos do utilitarismo. Esses pressupostos críticos buscam vencer a visão de natureza como matéria-prima, ao romper com a lógica do neoliberalismo, a qual valoriza a mercantilização.

Diante do trecho anterior e tendo em vista nossa sensibilidade aos sentidos que podem ser atribuídos à ideia de emancipação, é válido fazer alguns questionamentos: Sob quais pressupostos teóricos o conceito de emancipação ganha forma? O que se espera de um ser humano emancipado? Quais são as características de uma EA emancipatória?

Esses pensamentos pautados na ideia de emancipação vão de encontro a um pensamento macro, que apresenta uma abordagem mais complexa sobre a natureza, não se restringindo ao aspecto mais visível, mas também às questões sociais que estão

envolvidas nessa temática. Nossa concepção desconfia da necessidade de busca por uma nova relação emancipada, pois não vemos possibilidades de, em algum momento, a humanidade ter sua relação rompida com a natureza.

Ainda analisando o trecho anterior, destacamos que para nós tudo é natureza, ou seja, ela está limitada e só representada na presença de elementos naturais, mas é uma dimensão ilimitada, que ao longo do tempo foi modificada. Diante dessa análise, reconhecemos que a EA, conforme destaca Reigota (2010), tem como seus primeiros desafios levar em consideração o contexto científico, cultural, epistemológico, histórico e político, conhecendo a forma como os conceitos científicos se difundiram na sociedade e como passaram a ser assimilados e usados.

Analisando uma relação entre significações de meio ambiente e natureza Freitas et al. (2017) destacam que a problematização de questões socioambientais contribui na percepção ambiental de meio ambiente. Nessa perspectiva, o meio ambiente deixa de ser apenas restrito à natureza, passando a ser percebido como algo macro que envolve também as relações urbanas e as culturas, que historicamente são marcadas pela interação dos humanos com não humanos e fatores abióticos.

Nessa trajetória, ao pesquisar sobre as terminologias em EA as autoras Notalgiacomo e Carvalho (2017) inferem que não há possibilidade de pensar em natureza e ser humano de forma separada, mas sim na ação do ser humano sobre a natureza, em um contexto social determinado por organizações que se dão ao longo do processo histórico. Nesse entendimento, essas formas de organização social influenciam nas relações com a natureza em cada tempo histórico. As autoras reconhecem que muitas abordagens exteriorizam o meio ambiente em relação aos humanos, como se fosse algo distante e com função de garantir seu bem estar.

Vale ressaltar que a abordagem trazida por essas autoras apresenta um pensamento que aponta para a relevância de se buscar uma compreensão ampla em EA e suas representações. Esse pensamento torna-se ainda mais relevante por levar em consideração o processo histórico, bem como por se preocupar com os limites das abordagens que segregam humanos da natureza.

Como uma breve síntese, destacamos que, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, analisamos as representações de meio ambiente e natureza presentes nesses 24 artigos supracitados. Vale salientar que o processo de seleção dos trabalhos não foi dirigido pelos pressupostos teóricos que sustentam cada trabalho aqui selecionado, mas sim pelo jogo de significados que subsidia o processo representativo presente em cada

um deles. Ratificamos que desde a pré-seleção até a exploração dos artigos, adotamos os critérios estabelecidos, os quais estão descritos na seção de contexto metodológico.

No decorrer de nossa análise, ao sermos atravessados pelos significados expostos nos trabalhos, conhecemos também as perspectivas teóricas que subsidiaram cada pesquisa e, com isso, elaboramos algumas considerações: embora nossa pesquisa se sustente em pressupostos das teorias pós-críticas, nenhum destes trabalhos assume tal proposta, havendo uma predominância de trabalhos pautados nas teorias críticas, que corresponderam a 19 dos 24 trabalhos explorados.

Discutindo sobre esses resultados reconhecemos a relevância em trazer abordagens teóricas distintas para a temática da EA, pois, conforme Kawasaki e Teixeira (2018), por mais que a teoria crítica se apresente em grande número nas pesquisas, estas não conseguem dar conta das demandas que envolvem a multiplicidade das questões que envolvem as perspectivas teórico-metodológicas do campo de pesquisa em EA, nem tampouco no campo pedagógico da EA. Eles destacam que não só as pesquisas críticas, mas as pós-críticas, as pós-modernas e outras, agregam a esse cenário inúmeras abordagens epistemológicas e metodológicas na tentativa de fazer surgir novas possibilidades para que se busque compreender as diferentes facetas envolvidas na complexidade da temática ambiental nos processos educativos.

3.5 Considerações finais

Esta pesquisa surge na tentativa de conhecer posicionamentos relacionados à questão ambiental, em especial ao que vem à tona quando se discute os termos natureza e meio ambiente em trabalhos acadêmicos. Por tratar de questões da temática de EA optamos por trabalhar com materiais publicados no EPEA, mais especificamente nas três edições mais recentes desse evento, que são a VII, a VIII e a IX.

Perseguimos um caminho buscando ser atravessados pelo que está em trânsito nos discursos, pois esse foi nosso interesse, uma vez que trabalhamos com um referencial teórico pós-crítico, na busca de possibilitar diálogos, analisando as compreensões dos autores dos trabalhos quando falam em natureza e ambiente. Neste sentido, é relevante perceber como esses conceitos são trabalhados e como seus significados ganham forma, ou seja, se materializam no jogo representativo.

Nesse sentido, não buscamos rotular um tipo específico de representação como se fosse soberano e único, mas sim buscamos conhecer os significados, tendo como nosso

arcabouço teórico as pesquisas pós-críticas, que nesse caminho desconhecido, conduzido pelo diálogo entre os recortes das publicações, identificam as aproximações ou distanciamentos de nossos pressupostos.

Como conclusão, destacamos que os trabalhos apresentados nos eventos EPEAs aqui analisados são de grande valia para o campo ambiental, comportando representações variadas que refletem uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas.

O EPEA, por apresentar variadas formas de representações, condiz com nossa forma de pensar esta pesquisa, uma vez que acreditamos que essa variedade permite a ocorrência de múltiplos questionamentos e disputas, bem como faz surgir novas formas. Diante disso, salientamos que a análise feita aqui não toma os recortes como mais legítimos ou verdadeiros que outros, mas, sim, os vê como relevantes para compreender como se configura o campo da EA, sendo condizentes com os objetivos e o contexto em que se desenvolve cada pesquisa.

CORPUS DE ANÁLISE

AMARAL, Marise Basso; CONCEIÇÃO, Nayara Elisa Costa da. Mídia e educação: representações de natureza na publicidade. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0226-1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

BACCI, Denise de La Corte; SILVA, Rosana Louro Ferreira; SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental e universidade: diagnóstico disciplinar para construção de uma política ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8., 2015, Rio de Janeiro-RJ. **Atas...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/175.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

BARRAL, Beatriz Souza; RODRIGUES, Angélica Cosenza; PINTO, Vicente Paulo dos Santos; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas. Significados sobre a educação do campo nos Encontros De Pesquisa Em Educação Ambiental (EPEA). In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0065.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

BENDINELLI, Patrícia Vidigal; SGARBI, Antonio Donizetti; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; Formação para educadores ambientais: vivências e desafios. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0210.pdf. Acesso em: 09 nov. 2018.

CAVALCANTE, Cristhiane da Silva; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Alfabetização ecológica e inteligência naturalista: a contribuição de Capra e Gardner para a educação ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8., 2015, Rio de Janeiro-RJ. **Atas...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/166.pdf. Acesso em: 06 out. 2018.

COLAGRANDE, Elaine Angelina; FARIAS, Luciana Aparecida; LEITE, Luiz Omir de Cerqueira. Educação Ambiental e futuros professores de química - uma discussão sobre representações e propostas didáticas. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0116.pdf. Acesso em: 09 nov. 2018.

COSTA, César Augusto Soares; LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação ambiental crítica e interdisciplinaridade: a contribuição da dialética materialista na determinação conceitual. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0022-2.pdf . Acesso em: 20 out. 2018.

DIAS, Deise Barreto; AVANZI, Maria Rita. Reflexão das concepções de meio ambiente e natureza com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental no Distrito Federal. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0233-1.pdf. Acesso em: 29 set. 2018.

FARIA, Jeniffer de Souza; CRISTÓVÃO, Elaine Coelho. Um olhar crítico sobre as tendências em educação ambiental frente à crise do capital. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8., 2015, Rio de Janeiro-RJ. **Atas...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/137.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

FERREIRA, Helder Sarmiento; GUIMARÃES Mauro A formação de educadores ambientais na “convivência pedagógica” com outra epistemologia em tempos de crise de paradigmas .In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0067.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

FREITAS, Cilene de Souza Silva; LOPES, Eliene dos Santos; PINTO, Benjamin Carvalho Teixeira. Percepção Ambiental: um olhar de estudantes da baixada do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e problemas socioambientais do cotidiano. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017.. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0224.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

LOPES, Ana Paula Dutra P. Batista; PINTO, Vicente Paulo dos Santos. Refletindo sobre as potencialidades e limites da educação ambiental como ferramenta para a gestão turística em unidades de conservação – uma alternativa de sustentabilidade. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8., 2015, Rio de Janeiro-RJ. **Atas...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/121.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

NOTALGIACOMO, Emilia Arthur; CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva. O currículo paulista e as abordagens da relação homem natureza. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017.. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0239.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

SANTOS, Janaina Roberta. A ciência moderna e o domínio da natureza: contribuições filosóficas para pensar a crise ambiental In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. . Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0070-1.pdf. Acesso em: 29 set. 2018.

SANTOS, Romualdo José; SILVA Luciano Fernandes. Temas ambientais presentes nos manuais dos professores dos livros didáticos de biologia aprovados no PNLD 2012. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0082-1.pdf. Acesso em: 28 set. 2018.

SANTOS, Thais Mendes; SILVA, Silvana do Nascimento e LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação ambiental a partir dos princípios da pesquisa-ação em uma escola pública no interior da Bahia. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8., 2015, Rio de Janeiro-RJ. **Atas...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/22.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

SILVA, Juliana Gabriele Alves. Questão ambiental e lutas sociais: caracterizando o movimento ambientalista e suas mudanças recentes. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8., 2015, Rio de Janeiro-RJ. **Atas...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/232.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

SILVA, Silvana do Nascimento. O tema ambiente e o ensino de biologia. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0018-1.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

SILVA, Silvana do Nascimento. Reflexões sobre o campo ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0018-2.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

SIQUEIRA, Thiago, Vasquinho; KAPLAN, Leonardo. Liberalismo e “terceira via”: a educação ambiental como meio de sociabilização da classe dominante. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0210-2.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

SOUZA, Heluane Aparecida Lemos; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Relação ética entre sociedade e natureza: contribuições da obra "O princípio responsabilidade", de Hans Jonas, para a educação ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017.. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0197.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

SOUZA, Heluane Aparecida Lemos; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. A “ética ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em educação ambiental no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 7., 2013, Rio Claro – SP. **Atas...** Rio Claro: Unesp Rio Claro e Botucatu/USP Ribeirão Preto/UFSCar, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0097-1.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

TORRES, Juliana Rezende; ANDRADE, Winis Henrique Rodrigues de; ALMEIDA, Maria Carolina. Representações Sociais de Meio Ambiente e seu impacto nas concepções de Educação Ambiental de licenciandos em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 9., 2017, Juiz de Fora-MG. **Atas...** Juiz de Fora : UFJF, 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0251.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

ZUPELARI, Maria Fernanda Zanatta; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Contribuições do debate Modernidade/ Pós-Modernidade sobre a crise socioambiental: um estudo sobre a produção teórica em Educação Ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA, 8., 2015, Rio de Janeiro-RJ. **Atas...** Rio de Janeiro: UNIRIO e UFRJ, 2015. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/51.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

REFERÊNCIAS GERAIS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CAMPOS, C. J. Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, set/out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In___. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 1997. Cap.7 p.283-350: Disponível em: <http://www.cdrom.ufrgs.br/garcia/garcia.pdf>; Acesso em: 14 fev. 2019.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. Conferência 1. In: _____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002. p. 7-28.

FOLADORI, Guillermo. Educación ambiental en el capitalismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.13, n.1, p. 48-57, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327138946_EDUCACION_AMBIENTAL_EN_EL_CAPITALISMO>. Acesso em: 20 set. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 41-56.

GRUN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: uma conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Pesquisa e processos formativos de educadores ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n.1, p. 58-66, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Pesquisa+e+processos+formativos+de+educadores+ambientais+na+radicalidade+de+uma+crise+civilizat%C3%B3ria.&oq=Pesquisa+e+processos+formativos+de+educadores+ambientais+na+radicalidade+de+uma+crise+civilizat%C3%B3ria.&aqs=chrome..69i57.1078j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 20 set. 2018.

HENNING, Paula. Resistência e criação de uma gaia ciência em tempos líquidos. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 487-502, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n2/a16v18n2.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018

KAWASAKI, Clarice Sumi; TEIXEIRA, Marcos da Cunha. Perspectivas (teórico)-metodológicas para o campo da pesquisa em educação ambiental: dilemas e avanços no GDP metodologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 100-110, 2018. <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13486>. Acesso em: 28 set. 2018.

LAYRARGUES, Philippe, Pomier. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/327138918_SUBSERVIENCIA_AO_CAPITAL_EDUCACAO_AMBIENTAL_SOB_O_SIGNO_DO_ANTIECOLOGISMO/download. Acesso em: 19 out. 2018.

RAMOS, A.; FARIA, P. M. FARIA.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

REIGOTA, Marcos. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 539-553, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a08v36n2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentini; GUIMARAES, Leandro Belinaso. Educação ambiental: tecendo trilhas, escriturando territórios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 353-368, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/17.pdf> .Acesso em: 8 jan. 2019.

SILVA, Tomaz, Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.), **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-1059, out.-dez. 2013.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições**, v. 12, n. 1 (34), mar. 2001. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2103/34-artigos-wortmannmlc.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

4. Considerações finais da Dissertação

Esta pesquisa teve a pretensão de percorrer por trajetórias já conhecidas e divulgadas de uma forma que traduz nosso não convencimento de que os passos dados sejam os melhores ou os únicos. Não buscamos cumprir algum manual pragmático, mas, sim, provocar inquietações que possibilitem desconectar formas sustentadas pelas quais os sentidos ganham formas e se manifestam.

Desse modo, fazer surgir questionamentos, a partir das teorias pós-críticas, nos estimulou a ir além de desconstruir caminhos percorridos por muitos, como também fazer novas conexões. Neste sentido nos aprofundamos teoricamente sobre os pressupostos que visam sustentar determinadas representações e que muitas vezes nos são apresentadas como novos caminhos, ou melhor, como novas e bem elaboradas alternativas.

Ratificando nosso pensamento enquanto posicionamento teórico, destacamos que o cunho teórico, baseado nas concepções pós-críticas, nos faz desconfiar principalmente do que é exposto como algo bem organizado, que se apresenta de forma naturalizada e que reduz possibilidades de reflexões. Essa sensibilidade teórica aciona a ideia de desconfiança, o que nos motiva o percorrer atalhos para conhecer os pressupostos que sustentam distintas abordagens, pois reconhecê-las pode ser uma forma de perceber outras possibilidades que não foram contempladas, o que nos leva a questionar: por que não foram “liberadas” e explicitadas? Quais influências sufocaram outros trechos e significados?

Quando utilizamos o termo “desconfiar” queremos dizer que não somos convencidos que as temáticas e seus campos são territórios demarcados, ou seja, que apresentam limites, os quais já estão enquadrados nas pesquisas. Compreendemos, isso sim, que, ao sermos capturados em tramas discursivas, buscamos entender como estas se tornaram reproduzidas e naturalizadas. Vimos que para alcançarmos nossos objetivos é relevante perseguir posicionamentos historicamente construídos, pois isso nos revela o que foi privilegiado, ou o que ficou implícito e que, conseqüentemente, não estimulou a produção de outros sentidos, aumentando, assim, a complexidade de práticas e saberes em uma determinada área.

Ao perseguirmos determinadas abordagens em Educação Ambiental (EA) a oportunidade de nos lançarmos aos questionamentos nos faz debruçar sobre as inúmeras possibilidades de conexões nesse campo. Destacamos que se abrir para novos caminhos não implica em abrir mão do processo histórico, muito pelo contrário, já que atentamos ao contexto histórico quando buscamos compreender como os discursos se estabeleceram, bem como o que os fomenta e os mantém.

É no desconfiar das tramas que os atravessamentos acontecem e que muitas representações nos capturam, em um jogo em que nos inquietamos diante do que é dito, do que é expresso, do que se manifesta, do que não aparece, do que foi silenciado ou do que foi excluído. Nossa pesquisa, de cunho teórico, aprofundou e foi sensível quanto aos pressupostos epistemológicos que sustentam as propostas que nos são apresentadas e que se aparecem como novas, a fim de reconhecê-los.

No desenrolar da pesquisa fomos conectando os capítulos a partir dos pressupostos teóricos que serviram como base para fomentar a busca pelos objetivos e o contexto metodológico do trabalho com um todo. Essa organização é pertinente para que a pesquisa não seja interpretada como uma síntese de artigos que se perdem, que se desarticulam. A ideia de conduzir essas relações surge principalmente pelo formato *multipaper* adotado na dissertação, o que torna ainda mais relevante fazermos uma articulação entre os artigos, o que nos permitiu alcançarmos o objetivo geral do presente estudo.

Nesse sentido, provocamos diálogos a partir de recortes selecionados em pesquisas do campo da EA no intuito de conhecermos a forma pela qual os significados ganham sentido. Nessa perspectiva pudemos perceber o quanto este campo da EA é rico quando as desconstruções são fomentadas em prol de outras conexões. Não é à toa que reconhecemos que esta pesquisa não finaliza aqui nessa nossa proposta, mas sim motiva

outros encontros ou desencontros, em outros recortes ou até mesmo no questionamento por meio do arcabouço teórico que utilizamos aqui.

Sendo assim, esperamos que a perspectiva adotada estimule uma sensação de descontentamento diante do que está posto, no sentido de alimentar a ideia de desconfiar de vários caminhos que querem nos conduzir ou que muitas vezes aparecem com roupagens diferentes como se fossem novos. Operamos com esse pensamento e fizemos levantamentos de pesquisas em EA, analisando os pressupostos teóricos que sustentavam muitas propostas que aparecem como críticas ao modernismo.

Destacamos que o fato de trazer como lentes teóricas os estudos pós-críticos nos instigou e ao mesmo tempo nos deixou inquietos, pois nos fez perceber como determinados posicionamentos são tomados como verdadeiros, os quais, quando questionados, não se sustentam e são desestabilizados, sendo passíveis de ganhar outras formas. Assim, os estudos pós-críticos estão conectados ao pensamento de desarrumar o que aparece como definido, fortalecendo o ensejo de perseguir um discurso de tal modo que esse não seja reproduzido. É enxergarmos, nos atravessamentos, as possibilidades que estão ali, mas que não são mostradas ou legitimadas.

Nosso pensamento não é de estar operando pela busca de explicações universais e totalizantes, que limitam práticas, currículos e pedagogias educacionais, muito pelo contrário, buscamos identificar aberturas, para que ocorram rupturas, no sentido de permitir a multiplicação de sentidos.

Nesse jogo de seleção e exclusão de silenciamento ou exposição nos aproximamos da ideia de legitimidade, que nesta pesquisa e sob o olhar das teorias pós-críticas não pode ser algo tomado como definitivo, verdadeiro e determinado, nem tampouco capaz de ser universalizado. Esse posicionamento nos faz compreender a condição de legitimidade como passível de ser modificada, desestabilizada, fabricada e capturada em locais específicos onde o contexto é o que lhe dá formas provisórias.

Esse posicionamento supracitado, pelo qual definimos a ideia de legitimidade, nos levou a trazer certos questionamentos: se a legitimidade é provisória como determinado posicionamento pode ser tomado como fixo? Como os discursos são universais se a legitimidade não obedece ao ato de reprodução?

Diante dessas inquietações fizemos uma conexão dos termos em EA aos pressupostos foucaultianos, os quais consideram que, para um discurso não ser simplesmente reproduzido, torna-se necessário conhecer as unidades que o compõem. Reconhecer essas unidades possibilita compreender que os enunciados que se organizam

e que dão formas às representações não são únicos, mas sim são os que foram legitimados, silenciando outros que poderiam vir à tona.

Destacamos também que o modo como os significados ganham sentido está inteiramente relacionado à ideia de poder que, nessa perspectiva, é entendido como algo que transita, é dinâmico, ou seja, é difuso. O poder não é demarcado, pois não apresenta um lugar específico de manifestação, mas sim está inserido nas relações que também são envolvidas pelos atos de luta e resistência que se realizam no contexto social entre os indivíduos, onde as relações podem ser modificadas.

Nessa condição em que o poder é visto como não propriedade de ninguém nem de alguma instituição, o sujeito também não é definido, pois não é categorizado, não é uma unidade limitada a uma posição demarcada. O sujeito assume posições provisórias, fabricadas nas relações de poder e saber das práticas discursivas presentes no contexto das representações. Estas relações também selecionam, a partir dos variados contextos e embates envolvidos, o que será tomado como legitimado ou não.

Nossa proposta apresentou provocações que possibilitaram conexões dos estudos pós-críticos e EA e, com isso, perseguimos o objetivo de problematizar abordagens que aparecem explicitadas como hegemônicas, bem como interpretar perspectivas que aparecem como críticas a estas, ou seja, como contra-hegemônicas. Com isso buscamos conhecer e, conseqüentemente, problematizar as “diferentes” perspectivas que se apresentam na temática da EA através de recortes que atendessem aos objetivos de cada capítulo.

Vale destacar que trilhamos um caminho desconhecido, pois não sabíamos como seriam as desconstruções nem tampouco pretendíamos prever os resultados. Esse pensamento vai ao encontro das ideias foucaultianas, as quais implicam que o conhecimento não tem afinidade com o mundo a conhecer e este se dá como resultado do conflito de instintos onde não há uma relação de adequação entre o conhecimento e o objeto.

Nessa perspectiva, reconhecemos que uma representação ganha forma, não é algo tido como definitivo ou conclusivo, mas, sim, passível de suspensão, não havendo possibilidade de busca pela verdade absoluta, uma vez que esta é legitimada (ou não) pelo jogo de múltiplos significados. Nesse arcabouço, esse olhar nos instiga, nos provocando fazendo questionar a ideia de negação de reflexões para que as possibilidades em uma determinada temática não sejam reduzidas.

Nossa análise nos permitiu percebermos que, na maioria das vezes, essa negação negligencia questionamentos pertinentes e encaminha a produção de propostas instruídas a partir de interesses desiguais, não coletivos, como vimos nas estratégias que constituem abordagens acerca da ideia de natureza e meio ambiente.

É nessas lacunas que buscamos enxergar o que foi deixado de lado nos jogos de significação que circulam em EA, nos currículos e em eventos nesse campo. Na perspectiva desta pesquisa um currículo é um terreno instável que ganha formas através de forças que atuam através das relações de poder. Por isso buscamos problematizar sobre com qual motivação ou interesse algo é concebido como de caráter único e racionalista, como se expressasse a única saída já instituída como racional e capaz de ser universalizada.

A partir desse entendimento selecionamos pequenos recortes na temática de currículos e EA, o que implicou no reconhecimento de que a forma como muitos discursos são fabricados se institui de tal modo que deixa de lado outras questões mais relevantes, outras possibilidades. Seguindo esses pressupostos sabemos que as análises feitas no decorrer da pesquisa, ao selecionar conceitos, bem como recortes, exclui outras narrativas que poderiam também contribuir para este trabalho. Por isso não defendemos nossa proposta, nem nossos resultados, como definitivos, como se resultassem de um método ou uma ferramenta programada, mas sim propomos instigar inspirações para que inúmeros questionamentos e reflexões possam ser revelados e contribuam para trazer outras significações.

A pesquisa nos mostra que no campo da EA há representações variadas que refletem uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas e que o referencial teórico adotado permitiu trazer diálogos que, quando conectados, nos mostraram como os significados circulam e se materializam no jogo representativo. Destacamos que há um mundo de possibilidades a serem visitadas, sendo assim nosso trabalho traz alguns recortes que levam em consideração nosso tempo de pesquisa, bem como nossos objetivos.

Concluimos que a pesquisa traz implicações e possibilidades na trajetória percorrida ao permitir conhecermos as unidades que constituem os jogos de significados em EA, bem como os enunciados que foram silenciados e não vieram à tona nas representações que transitam nesse campo. Nesse momento de considerações com pretensão conclusiva, nos limites deste trabalho, esperamos que os resultados sirvam de inspiração para que outros questionamentos possam atuar como motores, que permitam a

perseguição de perspectivas variadas, visando reconfigurar aquelas que se mostram como soberanas e que silenciam outras tentativas.