



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO ARANDA STORTTI

Dos movimentos sociais à academia: uma análise das as representações sociais de educação ambiental dos pesquisadores do grupo de trabalho (22) da ANPED.

Rio de Janeiro
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARCELO ARANDA STORTTI

Dos movimentos sociais à academia: uma análise das as representações sociais de educação ambiental dos pesquisadores do grupo de trabalho (22) da ANPED.

Dissertação apresentada à Universidade
Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti

Rio de Janeiro
2009

MARCELO ARANDA STORTTI

Dos movimentos sociais à academia: uma análise das as representações sociais de educação ambiental dos pesquisadores do grupo de trabalho (22) da ANPED.

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dra. Helenice Maria Gonçalves
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dra. Alcina Maria Testa Braz da Silva
Universidade Salgado de Oliveira

*Á minha família “carnal” e
à minha família “espiritual”.*

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Leir e Maria Lucia, que sempre me ajudaram na minha jornada terrena.

Ao meu orientador Tarso Bonilha Mazzotti pelas lições inesquecíveis e pelas conversas descontraídas e desafiadoras.

A professora Wania pelo direcionamento dos primeiros passos por essa aventura no mundo do conhecimento científico.

Ao professor Victor Novick pela aula de vida e da oportunidade de crescimento como ser humano.

A professora Alda por questionar as nossas “verdades” científicas durante as suas aulas.

As colegas do curso Fernanda e Cris que sempre tornaram as aulas mais leves e engraçadas com os seus diversos comentários e respectivas belezas.

“Nascer, viver, morrer, renascer, progredir sempre tal é a Lei”.
(Hippolyte Léon Denizard Rivail, 1853)

RESUMO

A presente dissertação investiga a representação social de educação ambiental produzida pelos pesquisadores do grupo de pesquisa número 22 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Fundamenta-se na metodologia qualitativa, utilizando-se da técnica de entrevista semi-estruturada em nove pesquisadores participantes da ANPEd. A pesquisa analisa as respostas dos depoentes através das técnicas argumentativas apresentadas na nova retórica. O resultado encontrado afirma que esse grupo social apresenta o seu discurso relacionado ao grupo de pertencimento dos “ambientalistas” e dos “cientistas”. Esses discursos tentam remover incompatibilidades decorrentes da associação de teses conflitantes decorrentes desses grupos de pertencimentos diferentes. Relacionando-se a técnica argumentativa da dissociação de noções: “natureza” versus “sociedade humana”; “sociedade espiritualista” versus “sociedade materialista”; “sócio-ambiental” versus “conservacionismo” e “educação ambiental” versus “educação”; onde o segundo termo de cada um deles apresenta valores de má qualidade em relação ao primeiro. Outra estratégia persuasiva encontrada refere-se ao slogan pedagógico usado pelos entrevistados para persuadir o seu auditório relacionado a palavra “luta”. A partir desses indícios verificou-se que o núcleo central da representação social de educação ambiental coordena e condensa-se na metáfora “ser vivo”.

Palavras-chaves: educação ambiental, representação social, retórica.

ABSTRACT

The present dissertation investigates the social representation of environmental education produced for the researcher of group research number 22 of the “Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPEd). It to be based upon the qualitative methodology using the technique of interview semi-structured in nine scientist participant in ANPEd. The reserch analyse answer of the intervie through technique argument in the new rhetoric. The result says this group social present theirs speech related in group the belonging of the environmentalists and scientists. This speech is removed incoherence of the association in thesis conflicting. The technique argumentative of the dissociation of concepts: “nature” versus “human society”, “spirit society” versus “materialistic society”, “socio enviromental” versus “conservation”, “enviromental education” versus “education”; where the second word present value of the bad qualitative in relation in the first. The another strategy persuasive is related with slogan pedagogy (“fight”) used by interviewee for persuade your audience. This evidence shows that the central core of social representations of the enviromental education coordinate and condense in metaphor “be alive”.

Keywords: social representations, environmental education, rhetoric.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Educação ambiental: quem é esse ilustre desconhecido?.....	15
1.1. O processo de construção internacional de um novo conceito científico chamado de educação ambiental.....	15
1.2. A ratificação de um consenso internacional ou a criação de novos embates?.....	21
1.3. ANPED: entre a excelência acadêmica e a importância política para a educação ambiental.....	29
2. <i>Os consensos e os embates em torno do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global</i>	34
3. A teoria das representações sociais e a retórica como instrumento da análise dos discursos dos pesquisadores da área da educação ambiental.....	43
3.1. A teoria das representações sociais e seu potencial no estudo da questão.....	43
3.2. Pelos caminhos da análise retórica: uma metodologia para a pesquisa em educação ambiental.....	46
4. Quem somos nós? Ambientalistas, cientistas, ou os dois? A construção de uma identidade de um novo grupo psicossocial.....	51
4.1. As representações sociais de educação ambiental dos pesquisadores do GT 22 da ANPED.....	61
Considerações finais.....	69
Referências bibliográficas.....	73

INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA) aparece como um consenso sem fissura entre os educadores brasileiros ligados a esse campo, porém o que observamos ao participarmos de eventos científicos dessa área, analisarmos documentos governamentais ou lermos artigos de revistas especializadas é que na verdade existe um grande campo de batalha entre políticas e ideologias.

Isso pode ser exemplificado ao apresentarmos diferentes correntes de pensamento desse campo que estão sendo sub-adjetivadas pelas "autoridades" desse tema transversal da educação, tais como: E.A. para a gestão ambiental (QUINTAS, 2002); E.A. crítica (LOUREIRO, 2002; 2003; 2007; CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004); E.A. transformadora (LOUREIRO, 2002); E.A. emancipatória (GUIMARÃES, 2001); E.A. popular (FIGUEREDO, 2007); E.A. conservacionista (SATO, 2001) etc.

Após a análise dos textos dos autores/autoridades (oradores) fica claro que esse consenso funcional atende a unidade para conquistar espaço no meio acadêmico, oportunidade de publicações e corações e mentes de professores, autoridades governamentais; porém produz, também, um permanente litígio entre os oradores pelo controle da educação ambiental.

Podemos pensar que essas autoridades usam as ciências como suporte para o que dizem ser preciso fazer (cientificismo) o que consideram desejável. Esse desejável tem por sustentação uma concepção (representação social) de educação e de sociedade que é o principal elemento da discórdia.

Essas inquietações conduzem a presente pesquisa que ora relato e que tem por objetivo a análise de representações sociais de educação ambiental do grupo de trabalho (22) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Esta dissertação está dividida em quatro partes. Na primeira, recupero conceitos ligados ao campo da educação ambiental, situando-os nos diversos auditórios internacionais reunidos em torno do tema meio ambiente. Nesta parte da dissertação se identifica o processo de expansão e solidificação da noção "E.A." em diferentes países por meio de organizações internacionais (ONU e UNESCO), que se propunham a melhorar a qualidade do meio ambiente do planeta Terra.

A partir dessa apresentação, exponho um debate ocorrido a partir da introdução no Brasil desse tema que envolveu grupos sociais bem definidos. Além disso, mostro como educadores brasileiros reagiram ao burburinho promovido pelas instituições internacionais e nos diferentes encontros técnico-científicos (Fóruns de Educação Ambiental). Outro aspecto é a criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e as disputas entre os seus membros por sua hegemonia. Nessa parte, apresentarei o "auditório" da ANPED como um novo espaço de disputas, envolvendo apenas o grupo social dos pesquisadores que atuam nessa área.

Na segunda parte ou capítulo, apresentarei análise do principal documento norteador teórico e prático dos educadores ambientais, o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global*, presente nos diferentes auditórios relacionado com essa área. E explicarei as diferentes correntes teóricas que fundamentam esse documento e analisarei esse documento apresentando suas dissociações de noções, bem como, o que seus apoiadores julgam ser preferível ou desejável para a educação, sociedade e desenvolvimento econômico e político.

Na terceira parte ou capítulo apresentarei a teoria das representações sociais e da análise retórica, explicitando os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Neste mesmo capítulo estabelecerei os critérios utilizados na escolha desse grupo social, bem como, para a

definição dos sujeitos que participaram da pesquisa. Explicarei a metodologia de coleta de dados e os instrumentos de análise dos mesmos.

Na quarta parte ou capítulo irei expor os dados coletados, identificando os grupos de pertencimento e de referência dos sujeitos da pesquisa. Outro aspecto abordado será o resgate histórico da formação dos sujeitos e sua influência no levantamento de elementos de suas representações, por meio da dissociação de noções e nas disputas grupais advindas desses diferentes grupos identificados e de seus valores. E também exporei o uso de slogans pedagógicos (REBOUL, 1984) que auxiliam no processo de persuasão no auditório de pesquisadores denominado ANPED.

E apresentarei, também, a representação social identificada nos discursos dos pesquisadores e uma comparação dessa representação com a de outros sujeitos, bem como um debate acerca da influência das idéias do movimento ambientalista brasileiro na constituição da representação de educação ambiental.

Nas considerações finais chamo a atenção para algumas das questões levantadas com a investigação, que podem nos encaminhar a novas pesquisas nesse campo, bem como para uma (re)costura da "teia de saberes" apresentadas nos capítulos anteriores desse trabalho de pesquisa.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: QUEM É ESSE ILUSTRE DESCONHECIDO?

A educação ambiental (E.A.) não é um fenômeno recente e nem restrito aos países desenvolvidos, porém se perguntarmos a muitos educadores ou técnicos governamentais brasileiros o que é, eles provavelmente terão dificuldade em definir esse tipo de adjetivação da educação. Mas por que a educação ambiental ainda se encontra nesse estágio de conhecimento em nosso país?

Muitas respostas podem aparecer para essa pergunta, mas nesse estudo vamos resgatar e relacionar a sócio-gênese desse termo com os embates e consensos das representações sociais de educação ambiental do grupo dos educadores/pesquisadores brasileiros relacionados com esse campo.

1.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO INTERNACIONAL DE UM NOVO CONCEITO CIENTÍFICO CHAMADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com Dias (1991; 2000) a expressão “educação ambiental” surgiu em 1965 na Grã-Bretanha, durante a Conferência de Educação realizada na Universidade de Keele em Staffordshire.

Porém, tratar essa data apenas pelos aspectos histórico ou fundador, não representa a provável disputa ocorrida internacionalmente pela definição dessas palavras. Nós podemos considerar essa disputa, naquele momento, envolve dois grandes grupos sociais, sendo o primeiro representado pelos cientistas e o segundo pelos ambientalistas.

No meio acadêmico internacional William Stapp, da Universidade de Michigan, definiu esse termo da seguinte maneira:

Educação ambiental destina-se a produzir cidadãos que tenham conhecimentos relativos ao ambiente biofísico e seus problemas associados, conscientes de como ajudar a resolver estes problemas e motivados para trabalhar a sua solução (PALMER; NEAL, 1995, p. 12).¹

E, os ambientalistas internacionais representando o segundo grupo de disputa. Esse grupo teve como porta voz a organização não governamental (ONG) União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), que definiu a educação ambiental da seguinte maneira:

[...] Um processo de reconhecimento dos valores e de classificação de conceitos, a fim de desenvolver habilidades e atitudes necessárias para entender e apreciar as inter-relações entre o homem, sua cultura e seu entorno biofísico. Educação ambiental implica também na prática de tomada de decisão e de auto-formulação de um código de conduta sobre as questões relativas à qualidade ambiental (IUCN, 1970, p. 26).²

Podemos observar que essas definições apresentam diferenças significativas: os cientistas afirmam que basta conhecer o ambiente e seus problemas para os resolver, e os ambientalistas internacionais discordam, uma vez que afirmam ser necessária a construção de valores, habilidades e atitudes para, através da compreensão das inter-relações entre o ser humano a sua cultura e o seu entorno, resolver os problemas ambientais. Essas diferentes definições estão relacionadas com as concepções de mundo, de sociedade, de educação e do homem apresentadas por cada grupo social, promovendo uma disputa entre esses grupos pelo reconhecimento como autoridade do campo em surgimento.

Esse embate começou a se transformar em consenso com a realização da “Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano”, em Estocolmo, no ano de

¹ Tradução livre do autor.

² Tradução livre do autor.

1972. Nessa conferência, foram definidas várias diretrizes para a educação ambiental que estão presentes até os dias de hoje, como podemos verificar pelo princípio de número 19 apresentado ao final desse encontro de líderes de diferentes países:

Educação em matéria de ambiente, para a geração jovem, assim como, adultos, dando a devida atenção aos desfavorecidos, é essencial a fim de alargar a base para uma opinião esclarecida e conduta responsável por indivíduos, empresas e comunidades na proteção e melhoria do ambiente na integral dimensão humana (UNESCO, 1972, p.4).³

E, a recomendação número 96, ressalta-se a importância da criação de um programa internacional de educação ambiental, afirmando:

Recomenda-se que o Secretário Geral das Organizações do sistema das Nações Unidas, especialmente as Nações Unidas para a educação, ciências e cultura; e as outras agências internacionais em causa deverão, após consulta e acordo, tomar as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação ambiental, com abordagem interdisciplinar, na escola e fora dela, que envolva todos os níveis de educação e direcionada para o público geral, em particular ao cidadão que vive em áreas rurais e urbanas, jovens e adultos de maneira igual, com vistas a educar com passos simples, dentro do seu meio, para gerir e controlar o seu ambiente. [...] Este programa deve incluir entre outras coisas:

A elaboração de um inventário dos atuais sistemas de educação que incluem educação ambiental;

A troca de informações sobre esses sistemas e, em particular, a discriminação dos resultados das experiências de ensino;

O treinamento e retreinamento de profissionais de diferentes áreas, em diversos níveis (incluindo a formação de professores);

Formação de grupos de especialistas em disciplinas e atividades em ambiente; incluindo algumas, tais como: economia, sociologia, turismo e outros setores; a fim de facilitar o intercâmbio de experiências entre os países que possuem as mesmas condições ambientais e níveis comparáveis de desenvolvimento;

O desenvolvimento e teste de novos materiais e métodos para todos os tipos e níveis de educação ambiental (UNESCO, 1972, p.6).⁴

Com base na recomendação acima, a UNESCO criou o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) que possibilitaria a disseminação do conceito de educação ambiental aos seus países membros. Em 1975, a UNESCO organizou, em Belgrado, o Seminário

³ Tradução livre do autor.

⁴ Tradução livre do autor.

Internacional de Educação Ambiental como plataforma de lançamento do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Nesse programa a meta da educação ambiental era:

Para desenvolver na população mundial uma consciência e preocupação com o ambiente e seus problemas associados, e que tem o conhecimento, habilidades, atitudes, motivação e empenho para trabalhar individualmente e coletivamente para soluções dos problemas atuais e para a prevenção de novos (UNESCO/UNEP, 1977, p.9).⁵

Durante aquele encontro internacional também foram formulados os objetivos da educação ambiental:

Conscientização: para ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir uma consciência e sensibilidade para o ambiente e seus problemas associados.

Conhecimento: para ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do ambiente total, os seus problemas associados e a presença responsável e o papel crítico da humanidade.

Atitude: para ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir valores sociais, fortes sentimentos de preocupação para o ambiente e a motivação para participar ativamente na sua proteção e melhoria.

Competências: para ajudar os indivíduos e os grupos sociais a adquirir as habilidades para resolver problemas ambientais.

Capacidade de avaliação: para ajudar os indivíduos e os grupos sociais a avaliar as medidas ambientais e de programas educativos em termos de ordem ecológica, política, econômica, social, estética e fatores educativos..

Participação: para ajudar os indivíduos e os grupos sociais a desenvolver um senso de responsabilidade e de urgência em matéria de problemas ambientais para assegurar medidas adequadas para resolver esses problemas (UNESCO/UNEP, 1977, p.10).

Bem como foram definidos os seus princípios norteadores:

A educação ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade: naturais e antrópicas, ecológicas, político, econômico, tecnológico, social, legislativa, cultural e estética. A educação ambiental deve ser um processo contínuo ao longo da vida, tanto na escola, como fora dela. A educação ambiental deve ser interdisciplinar, na sua abordagem. A educação ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e resolução de problemas ambientais.

A educação ambiental deve analisar importantes questões ambientais do mundo um ponto de vista, embora tendo devidamente em conta as diferenças regionais. A educação ambiental deve concentrar-se nas atuais e futuras situações ambientais.

⁵ Tradução livre do autor.

A educação ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir de uma perspectiva ambiental.

A educação ambiental deve promover o valor e a necessidade do local, nacional e da cooperação internacional na solução dos problemas ambientais (UNESCO/UNEP, 1977, p.12).⁶

Essa organização internacional determinou que a primeira etapa do programa ocorreria durante os dois anos subsequentes, e uma das tarefas centrais do PIEA seria a organização de uma série de reuniões regionais, culminando na Conferência Intergovernamental sobre a educação ambiental em Tbilisi, realizada no ano de 1977. Nesse processo de constituição da definição de educação ambiental e a sua penetração e sedimentação nos outros países do mundo, observa-se uma participação cada vez maior das organizações não governamentais, diluindo o embate e ratificando o consenso.

Na Conferência de Tbilisi, as definições anteriores de educação ambiental são resgatadas e fixa-se o objetivo fundamental desse tipo de educação (a recomendação nº 1, item “c”):

[...] é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e a gestão da qualidade do meio ambiente. (IBAMA, 1997, p.23)

A recomendação número 2 amplia a temática da educação ambiental em relação ao seminário de Belgrado, pois recomenda que a educação ambiental deveria:

[...] contribuir para consolidar a paz, reduzir as tensões internacionais, desenvolver a compreensão mútua entre os Estados e constituir um verdadeiro instrumento de solidariedade internacional e de eliminação de todas as formas de discriminação racial, política e econômica (IBAMA, 1997, p. 24).

⁶ Tradução livre do autor.

Nessa recomendação considera-se que todos têm o direito a educação ambiental e define-se suas finalidades:

Ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais.

Proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente. Induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto a respeitar do meio ambiente. (IBAMA, 1997, p.25)

Os objetivos foram os mesmos propostos no seminário de Belgrado, e os princípios, também se mantiveram iguais com exceção de:

Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não-formal;

Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;

Concentra-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica;

Considerar de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e crescimento;

Destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;

Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais (IBAMA, 1997, p. 26).

A recomendação número 4, ressalta que existe uma concepção ética errônea na relação entre a humanidade e a natureza e um reducionismo, como consequência de um positivismo muito avançado, do caráter unitário da visão científica da realidade (IBAMA, 1997).

A partir das resoluções da conferência de Belgrado a UNESCO/UNEP conclamam os Estados-membros a incluírem em suas políticas de educação os conteúdos, as orientações e as

atividades ambientais baseadas nos objetivos e características definidos para a Educação ambiental.

No Brasil, este consenso foi acolhido pelos pesquisadores/educadores ou gerou novos embates?

1.2 A RATIFICAÇÃO DE UM CONSENSO INTERNACIONAL OU A CRIAÇÃO DE NOVOS EMBATES?

A partir da pergunta anterior buscaremos identificar os grupos sociais brasileiros envolvidos nesse campo seus consensos e embates nas disputas pela constituição de identidades e autoridades da educação ambiental no Brasil.

Após a conferência de Tbilisi, o consenso mundial da educação ambiental foi difundido para vários países. Na América Latina, e em especial no Brasil, esse consenso foi sendo estabelecido por meio de vários cursos promovidos pela UNESCO/UNEP em parceria com o governo brasileiro. Logo podemos afirmar que O primeiro grupo social que destacaremos são os funcionários públicos federais, cuja participação ficou restrita a alguns seminários e cursos com algumas universidades públicas brasileiras e do trabalho de elaboração de um protocolo de intenções entre a Secretaria Especial do Meio ambiente (SEMA) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que mais tarde virou o órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, coordenado em parceria pelos mesmos ministérios.

No governo estadual as iniciativas ficavam restritas aos cursos de treinamento, promoção de eventos, de cartilhas, exposições, debates e seminários.

De acordo com Sorrentino; Trajberg e Braga (1995) no governo municipal esse grupo foi quase inexistente, pois no início da década de 90, começavam a se estruturar as secretarias, coordenadorias e departamentos de meio ambiente, e as poucas atividades estavam ligadas as ciências da ecologia.

Outro grupo muito participativo foram os representantes de algumas ONG brasileiras vinculadas ao movimento ambientalista e alguns militantes do movimento da educação popular e dos movimentos de mulheres que realizavam atividades educacionais e mobilizações em prol da preservação de animais, plantas ou contra a energia nuclear e a guerra (CARVALHO, 2001).

Esses movimentos sociais, em parceria com funcionários dos órgãos ambientais governamentais e políticos envolvidos com o ambientalismo, mobilizaram-se para estabelecer nacionalmente a necessidade de "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" como podemos verificar no capítulo VI, artigo 225, parágrafo 1^o inciso VI, da Constituição Federal de 1988. Nessa concepção, a preservação do meio ambiente é função da escola e dever do Estado e de todos os cidadãos.

Diferentemente da concepção de educação ambiental acima apresentada por diferentes atores sociais na Constituição Federal, o governo brasileiro, dessa época, afirma que a escola é o único local onde a temática ambiental deve ser estudada. Essa idéia foi apresentada no relatório "Nosso Futuro Comum", que teve a participação de Paulo Nogueira, então secretário da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), na comissão que produziu esse documento. Nesse relatório esse termo aparece uma única vez, com a função de "aumentar o senso de responsabilidade dos alunos para com o estado do meio ambiente e lhes ensinar a controlá-lo, protegê-lo e melhorá-lo" (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p.124). O que foi reforçado pela afirmação de Krasalchick (1986)

que a maioria das iniciativas ligadas ao tema ambiental originava-se na escola ou tinha apoio do sistema de ensino formal.

Diante desse cenário de mobilização e articulação em torno da institucionalização desse tema, observamos que esses dois grupos sociais foram os mais atuantes nesse momento, porém novos grupos foram surgindo ao longo dos 30 anos de educação ambiental brasileira.

Outro grupo que também se aproximou dessa temática foram os professores do ensino básico. Por sua prática em sala de aula estar relacionada com a ecologia, começaram a buscar mais informações ambientais sobre o Brasil para a sua atuação dentro e fora da sala de aula. Essa busca foi aproximando esses professores da ecologia humana e depois dos princípios da educação ambiental.

A partir da identificação dos grupos envolvidos no campo da educação ambiental, que embates e consensos esses grupos apresentam?

Amaral (2004) afirma que o processo de constituição do coletivo de educadores ambientais brasileiros está ligado diretamente aos Fóruns de educação ambiental promovidos em São Paulo, no final da década de 80.

Souza (2007) afirma que o primeiro Fórum de Educação ambiental ocorreu em 1989, a partir da articulação entre pesquisadores da Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e Atividades Especiais (CECAE) da Universidade de São Paulo (USP), e outras instituições do governo estadual paulista, as secretarias do meio ambiente e de educação e a Companhia Tecnológica de Saneamento Ambiental (CETESB) e também a ONG SOS Mata Atlântica.

A participação de diferentes instituições (grupos) da sociedade mostrar a preocupação desses educadores em construir uma identidade que permitisse unir todos em torno de um mesmo ideal. Isso fica mais claro quando Souza (2007) afirma que o principal objetivo desse evento

técnico-científico foi diminuir a distância entre a sociedade e a universidade, e divulgar as idéias da Conferência Internacional de educação ambiental ocorrida em Tbilisi, a que chamaremos de o consenso mundial.

O segundo Fórum de Educação ambiental, teve maior participação de diferentes entidades públicas e privadas de diferentes regiões do Estado de São Paulo e mobilização de diferentes atores sociais de várias regiões do país. O evento ocorreu em março de 1992, apresentando uma peculiaridade, pois se constituiu em espaço de debate preparatório da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceria no mesmo ano, porém no município do Rio de Janeiro no mês de junho.

Segundo Souza (2007), esses dois Fóruns apresentaram uma característica mais acadêmica em relação aos posteriores, com foco nas discussões conceituais, cujo tema de maior destaque foi à necessidade ou não da criação da disciplina de educação ambiental. Amaral (2004) destaca que um dos pontos, mais importante do II Fórum foi o lançamento da proposta de criação de uma Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e a discussão de uma Carta de Educação Ambiental. Este documento iniciou o processo de construção de um consenso Latino Americano e Caribenho, como afirma Mazzotti (2006; 2008). Esse consenso estabelecido pelas instituições não governamentais (ONG) durante a RIO-92 sendo chamado de “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.

Na sinergia do “RIO 92”, a REBEA promoveu durante a 10ª reunião do Fórum Brasileiro de ONG (em 1993) a sua primeira assembléia geral, em que foram definidas as regras do seu funcionamento (BRASIL, 1998) e ratificado o "Tratado de Educação Ambiental", documento norteador das diretrizes teóricas e políticas da rede, que a partir de agora chamaremos de consenso dos educadores brasileiros.

Após a constituição das diretrizes para implantação da REBEA, vários educadores participantes dessa rede, buscaram no terceiro Fórum que ocorreu em 1994, em São Paulo, reforçar com outros educadores, que não conheciam essa forma de organização, o compromisso deles em participar desse “auditório”, tornando efetivo o sonho de uma rede de educação ambiental (AMARAL, 2004).

Nesse mesmo evento, o grupo que organizava a REBEA, também, buscou fortalecer os princípios teóricos e práticos da educação ambiental, que eles defendiam, ampliando a participação deles no Fórum e na organização de outros eventos nacionais e regionais de educação ambiental.

Reafirmando a importância e status de elemento aglutinador dos educadores ambientais brasileiros, a REBEA, durante a plenária final do III Fórum, apresentou-se como coordenadora dos Fóruns seguintes, que ao final da plenária, acatou-se essa proposta (SOUZA, 2007).

Outra iniciativa desse grupo para a de ampliar o consenso brasileiro foi registrar o evento em livro denominado “Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental”, no qual estavam encartados os anais do I e II Fórum em formato digital (AMARAL, 2004). O Caderno

[...]É formado [...] por uma seleção de textos apresentados no II Fórum (realizado às vésperas da Rio-92), além de outros elaborados especialmente para a publicação. Escritos em linguagem fluida e agradável, os textos foram divididos em seis temas, ou cadernos, que discutem assuntos relacionados à questão ambiental. Acompanha o livro um disquete contendo os Anais dos II e III Fóruns de Educação Ambiental [...] A Educação Ambiental quer o homem crítico, consciente das mazelas que ele mesmo cria. Esse homem é capaz de ver, perceber, gerar discussões, planejar, compartilhar conhecimentos e dar um novo rumo ao futuro incerto de seus descendentes - um processo longo e complexo... (SORRENTINO; TRAJBERG; BRAGA, 1995, p. 2)

Após o III Fórum, um novo caminho de organização começa a ser delineado para a realização do IV Fórum. Os educadores ambientais se mobilizaram para materializar uma gestão

descentralizada do evento e dividir as responsabilidades com outras instituições da sociedade civil, principalmente aquelas ligadas aos movimentos sociais de cunho ambiental.

Esse novo Fórum contou com a realização de oito eventos preparatórios, descentralizados nas diferentes regiões do Brasil, cuja responsabilidade de organização ficou a cargo dos elos estaduais que compunham a rede brasileira, sendo chamados de pré-fóruns. Segundo Souza (2007), os pré-fóruns culminaram com a realização, no ano de 1997, do IV Fórum e do I Encontro da REBEA.

Esse evento passou a ter caráter nacional e ocorreu no Espírito Santo, justamente para ampliar a participação de educadores de diferentes regiões do país.

Os principais temas estavam vinculados à Política Nacional de Educação Ambiental e à necessidade de melhorar a organização da rede enquanto coletividade. Do ponto de vista dos entrevistados, na pesquisa de Souza (2007), a mudança da coordenação central do Fórum, com a saída da CECAE/USP e a entrada da REBEA, foi muito importante tanto para esse coletivo como para os próximos Fóruns e a efetivação do seu caráter nacional.

Outro ponto destacado por eles foi a proposta metodológica do Fórum com muitas atividades de caráter lúdico, principalmente música, teatro, dinâmicas e constituição de novas redes de educação ambiental pelos diferentes Estados brasileiros.

Essa mudança metodológica do fórum permite supor que sua escolha simboliza uma "festa" da vitória política dos grupos sociais sobre o grupo acadêmico, isto é, a vitória do consenso brasileiro sobre o consenso internacional.

A "festa" é uma técnica de reafirmação valores, o gênero epdítico, que reforça os valores positivos que um determinado grupo deseja destacar e censura os outros. Isso pode dar a impressão que o auditório, nesse caso as pessoas que foram ao III e IV Fórum, não participaram

do movimento de constituição de fóruns e redes ; porém ocorreu o contrário, pois eles apoiaram o grupo que assumiu a organização do encontro.

Nesse processo de constituição de um grupo psicossocial (REBEA), através do instrumento Fórum de educação ambiental, faz-se necessário um discurso que permita aos diferentes atores sociais se sentirem contemplados em suas necessidades e concepções. Esse tipo de discurso é denominado por Reboul (1999) de retórica abreviada.

Segundo Jacobi (2000), esse “movimento” permitiu ao ambientalismo assumir um caráter multisetorial ao estimular parcerias que potencializavam ações de articulação com poder público local e associações de moradores para pensar o desenvolvimento socioeconômico. E possibilitou a constituição de uma

[...] maior consistência das idéias das organizações ambientais e a maior visibilidade de suas ações contribuem diretamente para que outros atores se incorporem mais efetivamente no debate ambiental: grupos científicos e parte do empresariado. A presença da comunidade científica se multiplica e diversos centros de pesquisa interdisciplinares e instituições acadêmicas interdisciplinares de pós-graduação em meio ambiente desempenham papel relevante em programas e parcerias com agências governamentais, ONGs e empresas privadas, visando à conservação e ao uso sustentável da biodiversidade (JACOBI, 2000, p. 132).

O estabelecimento do consenso dos movimentos sociais não permaneceu muito tempo intocável. A participação de outros pesquisadores vindos de diferentes áreas do conhecimento e de alunos dos cursos de especialização, mestrado e doutorado que iniciam as suas pesquisas no campo da educação ambiental, promoveu um embate entre os antigos/históricos ambientalistas que militavam diretamente em ONG.

Um dos focos do embate relaciona-se ao modelo organizacional do Fórum. Os ambientalistas queriam um evento mais com a “cara” do ambientalismo e menos com o modelo chamado por eles de “cartesiano”, utilizado em eventos científicos das ciências naturais

(congressos de zoologia, por exemplo) e sociais (Associação Nacional Pós-graduação em Educação - ANPED, por exemplo). Como resposta à derrota nesse embate, o grupo de pesquisadores (oradores autorizados) e seu auditório começaram um processo de articulação dos que atuavam nessa área para a constituição de um outro espaço de troca de experiências e pesquisas, ainda no âmbito do IV Fórum de educação ambiental.

Essa mobilização prosseguiu depois do IV Fórum via troca de correspondências e telefonemas entre os pesquisadores e outros que não estiveram presentes nesse evento. Esse grupo aproximou-se da ANPED, a esfera mais importante em pesquisas no Brasil na área de Educação. Depois de dois anos de articulações, principalmente, com a coordenação nacional daquela associação científica foi criado, em 2002, um novo espaço de embates e consensos chamado de Grupo de Estudo (GE) número 22 da ANPEd.

Além desse auditório específico, outros foram surgindo devido ao mesmo embate teórico-metodológico, agora travado entre os pesquisadores e as suas diferentes formações tais como: EPEA, grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Meio ambiente e Sociedade (ANPPAS), I Colóquio de Pesquisadores em educação ambiental da região sul (CPEAS) em Itajaí (SC) no ano de 2003 e o II CPEAS em Erechim (RS) no ano de 2004. Porém esses outros auditórios não apresentam a importância político-administrativa que o da ANPED representa para o fortalecimento e institucionalização da educação ambiental nas instituições governamentais relacionadas a pesquisa, tais como CNPQ, CAPES e as agências estaduais.

1.3. ANPED: ENTRE A EXCELÊNCIA ACADÊMICA E A IMPORTÂNCIA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A ANPED é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. A finalidade dessa Associação é auxiliar no desenvolvimento e na consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. Ao longo dos anos, essa associação tem se projetado no país e no exterior como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.

As atividades dessa associação estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED). E, os Grupos de Trabalho (GTs) que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam funcionar, durante dois anos, como Grupos de Estudo (GE), aprovados em Assembleia Geral durante sua Reunião Anual.⁷

A reunião anual da ANPED é classificada no programa de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), chamado de “Qualis”, como um evento científico de qualidade “A” e de circulação internacional.⁸ Essa classificação é difícil de ser atingida por outros eventos científicos de mesmo tipo, sendo necessário que os programas de pós-

⁷ Fonte: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>

⁸ Fonte: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/webqualis.html>

graduação tenham interesse em participar dessa reunião anual, bem como ser filiado a essa associação científica, devido a sua importância acadêmica e política.

O campo da educação ambiental não poderia “fugir a regra” e deixar de lado esse espaço de consensos e embates acadêmicos, bem como perder a oportunidade de reconhecimento neste meio. Outra conquista importante ao se associar relaciona-se à necessidade dos cursos de pós-graduação, ligados direta ou indiretamente a educação ambiental, de serem avaliados e certificados pela CAPES. Essa instituição pontua a participação de instituições e seus cursos de pós-graduação em eventos científicos, bem como em associações científicas. Em busca desse reconhecimento, em 1999, consolida-se um grupo de pesquisadores da área de educação ambiental, que envolvidos em diferentes GTs, passaram a se reunir em torno da idéia da criação de um Grupo de Estudos (REIGOTA, 2002).

Segundo Loureiro (2006), em 2000, a diretoria da ANPED, por meio de sua então presidente Nilda Alves, já manifestava interesse na educação ambiental. Em 2001 foi realizada uma reunião com aproximadamente 30 pessoas, cuja descrição já estava na grade de programação da Reunião Anual da associação (LOUREIRO, 2006). No ano seguinte, o resultado concreto desse trabalho foi a criação da lista de discussões via troca de e-mail, chamada “eapesquisa” envolvendo profissionais que atuavam em programas de pós-graduação em educação e de outras áreas como, por exemplo, ecologia (REIGOTA, 2004).

Outra maneira de divulgar as atividades do grupo na ANPED, foi a criação de um site na internet, no endereço eletrônico <http://www.univali.br/gt22>. Em 2003 a proposta consolidou-se no Grupo de Estudo em Educação Ambiental, justificado pela crescente demanda de trabalhos acadêmicos a ela vinculada nos diversos GTs da ANPED, como se pode observar nos Anais das Reuniões Anuais até o ano de 2001.

Curiosamente, no ano de 2002, apenas um trabalho foi inscrito sob essa temática. Sua justificativa encontra-se no relatório de criação do GT, em que lemos:

Em 2002, diversos trabalhos de pesquisadores do grupo foram submetidos, mas não selecionados, em função de não terem sido considerados pertinentes à temática dos respectivos GTs aos quais foram encaminhados, conforme os pareceres emitidos. Este fato está reconhecido pelo Comitê Científico da ANPEd no relatório de 2002, páginas 256-257, motivo esse que reforça a presente proposta de criação de um GE específico sobre o tema. (REIGOTA, 2002, p. 1)

Outro estímulo à criação desse grupo foi a ampliação de linhas ou áreas temáticas em educação ambiental em diferentes universidades brasileiras, inclusive com o reconhecimento de um Programa de Pós-Graduação específico em Educação Ambiental. (REIGOTA, 2004).

Nos dois anos de consolidação do GE da ANPED foram encaminhados 42 trabalhos de pesquisas de diferentes regiões do Brasil, sendo 14 selecionados para apresentação na Reunião Anual. Ao final desse biênio (2003-2004), o Grupo de Estudos tornou-se Grupo de Trabalho na Assembleia Geral (27ª Reunião Anual da ANPED). O envio de trabalhos e participação de educadores na ANPED tem crescido a cada ano, conforme registrou Loureiro (2006, p. 51).

[...] na primeira reunião que oficialmente contou da participação da ANPED em 2001 o número de presentes foi de trinta participantes. Já enquanto GE o número se ampliou e ficou na faixa de setenta. No primeiro ano na condição de GT chegamos aos oitenta.

Durante a 28ª Reunião Anual da ANPED, em 2005, ocorreu a primeira reunião do então criado Grupo de Trabalho (GT) de número 22 (educação ambiental), com número expressivo de participantes (mais de 100 pessoas), bem como de trabalhos acadêmicos (12 trabalhos completos apresentados e dois pôsteres).

Na reunião os temas relacionavam-se à formação continuada de professores (5), o contexto escolar (3), ONG (1), comunidade indígena (1), sociedade de risco (1), a metodologia de pesquisa-ação-participante (1), com o pensamento de Gadamer (1) e de Marx (1). No ano

seguinte, o GT manteve o mesmo número de participantes (quase 100 pessoas), e com 13 trabalhos completos e três pôsteres. Os temas apresentados foram variados, como no ano anterior, divididos nas seguintes categorias: formação continuada de professores (1), o contexto escolar (4), livro didático (2), comunicação/mídia televisiva (1), linguagem, leitura e texto (2), cidadania (1), MST (1), ética (1), filosofia de Descartes (1) e conceituação teórica da educação ambiental dialógica (1).

Em 2007, última reunião antes da finalização desta pesquisa, observamos que o número total de participantes desse GT caiu para 54 pessoas, sendo necessário investigar os motivos dessa redução. A quantidade de trabalhos completos manteve-se a mesma (13 no total) e a quantidade de pôster passou para apenas um. Os temas apresentados podem ser divididos pelas seguintes categorias: formação continuada de professores (4), currículo da licenciatura de química (1), avaliação da educação ambiental na escola (1), comunicação/mídia televisiva (1), teoria pedagógica de Maturana (1), epistemologia de Fleck (1), teoria da complexidade (1), conceituação teórica da educação ambiental crítica (2), conceituação teórica da educação ambiental emancipatória (1) e conceituação teórica da educação ambiental libertária (1).

O tema que mais se repetiu ao longo dos 3 anos foi a formação continuada de professores. Outra tema é o debate em torno da conceituação do campo da educação ambiental, questão que nos dois últimos anos ganha vigor principalmente com base na teoria crítica.

Taglieber (2003) analisou as diversas temáticas apresentadas nas dissertações/teses incluídas no dossiê de implantação do GE EA (22) da ANPED. Segundo este autor, ao ler os resumos verifica-se quatro grandes tendências epistemológicas: a empírico-analítica (que tem sua raiz nas ciências biológicas); a autopoiese (que visa a reinserção da espécie humana na Natureza); a crítico-dialética (que busca a solução dos problemas ambientais do ponto de vista humano); e, por fim, a fenomenologia-hermenêutica (relacionada com o fenômeno humano e suas ações no

meio ambiente, ligadas ao levantamento das concepções, das percepções e das representações sociais).

Esse espaço acadêmico tornou-se, nos últimos anos, o auditório de embates e consensos mais importante da educação ambiental pela participação dos principais pesquisadores desse campo, como podemos observar ao examinarmos os currículos na base de dados “Plataforma Lattes” e os grupos de pesquisa relacionados ao tema.

Os GT de Educação Ambiental é reconhecido como interlocutor privilegiado pelos técnicos do governo federal, pois foi convidado a indicar um titular e um suplente para constituírem o Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, bem como auxiliarem na pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?”, em parceria com os técnicos daquele órgão e do INEP (BRASIL, 2006).

Neste capítulo recuperamos os conceitos históricos da educação ambiental ligados a diferentes grupos sociais (militantes e os pesquisadores) e identifiquei o processo de constituição do consenso desses atores sociais através da UNESCO e a inserção desse tema em muitos países membros do sistema das Nações Unidas.

A partir desse processo de implantação de ações de educação ambiental pela América Latina, analisei a construção sócio-gênese desse conceito em nosso país, bem como os dissensos e consensos apresentados pelos educadores ambientais brasileiros, que se uniram em torno da REBEA, espaço de disputas e conflitos pela hegemonia desse campo.

Essas disputas eram tão intensas e acirradas que alguns educadores envolvidos em pesquisas nessa área resolveram buscar novos espaços para troca de experiência, porém agora exclusivamente dentro da área acadêmica. Entre os diversos espaços acadêmicos citados nesse capítulo analisei o mais privilegiado deles, a ANPED.

Depois de analisar esses dois espaços (REBEA e ANPED) identifiquei que o “tratado de educação ambiental” foi o documento que norteava as ações desses dois grupos, logo no próximo capítulo tratarei de analisar esse acordo.

2 OS CONSENSOS E OS EMBATES EM TORNO DO TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL

Neste capítulo analisaremos o documento norteador das diretrizes teóricas e políticas da REBEA, chamado de “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, daqui por diante o denominaremos “Tratado” (consenso dos educadores brasileiros).

O Tratado foi estabelecido em um processo que teve origem na “Carta da Educação Ambiental” distribuída, em 1991, a diferentes instituições não governamentais de várias regiões do mundo. Ela foi debatida e as alternativas de redação encaminhadas ao IV Encontro preparatório (PREPCOM) da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO 92).

Nesse encontro ela foi reelaborada pelo grupo de trabalho de ONG em conjunto com a equipe organizadora da RIO 92. Com isso se ampliou-a forma e a composição da equipe responsável, o que possibilitou incorporar o tema da educação entre os Tratados debatidos e lançados no Fórum Global (encontro paralelo a RIO 92).

Para que isso, ocorresse foi organizada a I Jornada Internacional de Educação Ambiental, quando, mais uma vez, os temas do Tratado foram sistematizados para serem apresentados e adotados oficialmente pelo Fórum Internacional de ONG (VIEZZER, sem data). Segundo Viezzer e Ovalles (1994, p. 25)

[...] o tratado de educação ambiental das ONGs marcou época para os vários atores sociais que interferem no meio ambiente. Ele traz elementos que sugerem

a necessidade de revermos concepções atitudes e práticas que tem afastado a humanidade do contato equilibrado com a natureza.

O Tratado é o documento que analisaremos para apreender os núcleos argumentativos que sustentam os consensos estabelecidos na ocasião. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) uma das técnicas argumentativas é a dissociação das noções que consiste num remanejamento mais ou menos profundo, dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação, sempre provocado pelo desejo de remover uma incompatibilidade, nascida do cotejo de uma tese com outras.

A dissociação de noções caracteriza-se por instituir o que se diz ser o real, não a realidade, o real dito por um sujeito social, pertencente a um grupo psicossocial, impedindo o reaparecimento de incompatibilidades no discurso do orador para o seu auditório.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 469) o protótipo da dissociação de noções é o par “aparência/realidade”, por comodidade esse par foi chamado de termo I e termo II. Em que

O termo I corresponde ao aparente, ao que se apresenta em primeiro lugar, ao atual, ao imediato, ao que é conhecido diretamente. O termo II na medida em que se distingue dele, só é compreendido em relação ao termo I é o resultado de uma dissociação, operada no seio do termo I, visando eliminar as incompatibilidades que podem surgir entre aspectos deste último. O termo II fornece um critério, uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I; não é simplesmente um dado, mas uma construção que determina, quando da dissociação do termo I, uma regra que possibilita hierarquizar-lhe os múltiplos aspectos, qualificando de ilusórios, de errôneos, de aparentes, no sentido desqualificador do termo, aqueles que não são conformes a essa regra fornecida pelo real.

A principal dissociação que podemos destacar do texto do Tratado está ligada ao tema “sociedade/civilização”, em que o termo I está representado pela noção “dominante” e o termo II por “sustentável”. Podemos afirmar que na dissociação da noção “sociedade” são atribuídos valores negativos para o termo I (dominante) e positivos ao termo II (sustentável).

Assim, os autores do Tratado buscam instituir uma coalizão com seu auditório por meio da associação da seguinte idéia central: todos os problemas sociais e ambientais estão relacionados com o modo de vida e econômico da “sociedade dominante”. Por isso é necessário construir uma nova sociedade com outros valores, os apresentados pelo grupo social que opera a dissociação de noções.

Outra dissociação que podemos destacar do texto do Tratado ligado ao tema “consciência”, em que o termo I é a “consciência ingênua” e o termo II a “consciência crítica”. A partir argumentação os educadores signatários do Tratado desvalorizam a ação educativa praticada até o momento, considerando-a pouco eficiente e sustentando que o fazer pedagógico de seu grupo como o melhor em comparação os de outros.

Além daquelas dissociações de noções encontramos outra que opõe a “ciência” e “pensamento holístico/sistêmico”, que, como afirma Acot (1990), é característico de um movimento neocientífico. Esse grupo apresenta, ainda, como um dos seus princípios básicos a corrente teórica “pensamento crítico”.

Essas duas correntes de pensamentos estão ligadas a diferentes matrizes teóricas, sendo a primeira relaciona-se aos conceitos da “Teoria Geral dos Sistemas” (BERTALANFFY, 1973, SKYTTNER, 1996) e na “Cibernética” (WIENER, 1984), e a segunda à dita Escola de Frankfurt. Examinemos, de início, a concepção “sistêmica”, que, segundo Bertalanffy (1973, p.27) são

Os princípios e as leis dos sistemas, que decorrem da termodinâmica, das similitudes estruturais, do isomorfismo ou da noção de totalidade, sem exceção, servem igualmente como hipóteses teóricas para a física, a biologia e as ciências sociais.

Para Ferreira *et al.* (1998, p. 45) na

Perspectiva de Bertalanffy, a ciência preocupava-se essencialmente em explicar os fenômenos observados como unidades elementares independentes. Nestas condições, é impossível apercebermo-nos da noção de organização e de

totalidade que resultam das relações de interdependência e de interação entre as diferentes partes que compõem o sistema, seja ele visto como qualquer fenômeno social, organismo vivo ou ser inanimado.

Para Chagas (2006, p. 70) as propriedades da Teoria Geral dos Sistemas podem ser sistematizadas da seguinte forma:

Essa teoria é parte do paradigma sistêmico, que complementa o paradigma tradicional científico, propondo um pensamento que associa a biologia ao comportamento humano. Pode ser aplicada em fenômenos materiais e não materiais. O universo formado de hierarquização de sistemas simples sintetizados em sistemas mais complexos. Normalmente, os sistemas são formados de subsistemas, o que caracteriza sua complexidade e hierarquia [...] Ele permite definir propriedades holísticas. A interação sistêmica pode resultar na definição de metas que levam a um estado final de equilíbrio. Para alcançar as metas, há uma transformação de natureza cíclica entre estímulos (inputs e outputs).

A ideia fundamental de Wiener (1984, *apud* KIM, 2004, p. 2)

é a de que certas funções de controle e de processamento de informações semelhantes em máquinas e seres vivos e também, de alguma forma, na sociedade; são, de fato, equivalentes e redutíveis aos mesmos modelos e mesmas leis matemáticas. Ele entendia que a cibernética seria uma teoria das mensagens mais ampla que a teoria da transmissão de mensagens da engenharia elétrica [...], um campo mais vasto que inclui não apenas o estudo da linguagem mas também o estudo das mensagens como meio de dirigir a maquinaria e a sociedade, o desenvolvimento de máquinas computadoras e outros autômatos [...] certas reflexões acerca da psicologia e do sistema nervoso, e uma nova teoria conjectural do método científico.

A partir dos principais argumentos apresentados pelos autores do campo do pensamento holístico/sistêmico, citados anteriormente, podemos supor que os educadores ambientais signatários desse “tratado” apresentam uma grande contradição argumentativa em seu discurso. Pois, ao mesmo tempo em que negavam os cientistas e a ciência tradicional, como apresentamos no capítulo anterior, eles apoiavam uma nova ciência, centrada na organização dos sistemas.

Para esses educadores, esse sistema era formado pela dimensão social, biológica e físico-química. A organização dessa totalidade estava relacionada com a interdependência e da interação entre diferentes partes.

Outra dicotomia observada está relacionada à segunda corrente teórica, embasada na teoria crítica da sociedade foi fundada pela “Escola de Frankfurt”, sendo ao mesmo tempo um “grupo de intelectuais e uma teoria social específica” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 116).

Um dos princípios básicos dessa teoria, apresentado por Horkheimer (1975a), é a oposição entre o que esses intelectuais chamaram de teoria tradicional e a teoria crítica da sociedade. Como podemos observar nas palavras de Horkheimer (1975a, p.163-164)

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, [...] organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. [...] A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma considerada exterior. A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, [...] O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela.

A dicotomia na argumentação desses educadores, citada anteriormente, está relacionada ao uso de correntes teóricas que propõem mecanismos diferentes (“pensamento holístico” X “teoria crítica da sociedade”) para resolver os problemas epistemológicos apresentados, como afirmam os autores já citados, pela “ciência tradicional”.

Para os adeptos do “Tratado”, a teoria tradicional transformou a ciência e os avanços da tecnologia em um instrumento do progresso do modo de produção capitalista pelo mundo, onde o “impulso para a dominação nasce do medo da perda do próprio eu” (MATOS, 1995, p. 45).

Buscando aprofundar o arcabouço teórico dessa corrente, podemos destacar a união entre teoria e práxis, sujeito e objeto do conhecimento, como verificaremos no trecho abaixo de Horkheimer (1975, p. 133).

No pensamento sobre o homem, sujeito e objeto divergem um do outro; sua identidade se encontra no futuro e não no presente. O método que leva a isso pode ser designado com clareza, de acordo com a terminologia cartesiana, mas esta clareza significa, no pensamento efetivamente crítico, não apenas um processo lógico, mas também um processo histórico concreto. [...] A suposição da invariabilidade social da realidade sujeita, teoria e objeto distingue a concepção cartesiana de qualquer tipo de lógica dialética.

Adorno e Horkheimer, também buscaram explicar as condições de desenvolvimento do capitalismo, resgatando na tradição marxista, que o modo de produção acentuava as desigualdades econômicas e sociais, permitindo que grupos sociais abastados de recursos financeiros possuíssem condições de controlarem os seres humanos, bem como todas as outras formas de vida. Podemos verificar essas idéias no trecho abaixo:

A naturalização dos homens hoje em dia não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado (ADORNO; HORKHEIMER, 1990, p. 7).

Para Assoun (1987), a Revolução Industrial foi censurada pelos frankfurtianos por ter transformado todos os produtos da atividade humana em mercadorias, substituindo e ocupando as funções antes preenchidas pela razão objetiva, pela religião autoritária ou pela metafísica, pelos mecanismos do sistema econômico.

Matos (1995) explica que a Teoria Crítica da sociedade revela a transformação dos conceitos econômicos dominantes em seus opostos: a livre troca passa a ser aumento da desigualdade social; a economia livre transforma-se em monopólio; e, assim, a crítica da razão

torna-se a exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é o mundo humano, mas do capital.

Esses autores ainda procuraram explicar a relação entre cultura e a “indústria cultural” como motor da reprodução e vitalidade do capitalista.

A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas despertam e idiotizam as pessoas ao mesmo tempo. [...] O segmento sobre a "indústria cultural" mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada. No tratamento dessa contradição, a indústria cultural é levada mais a sério do que gostaria. Mas como a invocação de seu próprio caráter comercial, de sua profissão de uma verdade atenuada, há muito se tornou uma evasiva com a qual ela tenta furtar-se à responsabilidade pela mentira que difunde, nossa análise atém-se à pretensão, objetivamente inerente aos produtos, de serem obras estéticas e, por isso mesmo, uma configuração da verdade. Ela revela, na nulidade dessa pretensão, o caráter maligno do social. O segmento sobre a indústria cultural é ainda mais fragmentário do que os outros. [...] A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do livre intercâmbio, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida da sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais. [...] O patrimônio cultural está em exata correlação com o trabalho comandado, e ambos se baseiam na inescapável compulsão à dominação social da natureza. (ADORNO; HORKHEIMER, 1990, p. 7, p. 21 e p.24)

Konder (2006, p. 93) afirma que, para Adorno e Horkheimer, “a manipulação de consumidores em escala massiva proporciona imensos lucros ao grande capital e provoca generalização de um comportamento adaptativo, passivo, na população”. Porém para Gagnebin (2008, p. 18) a principal função da “indústria cultural”, para os autores citados anteriormente, foi “evitar por todos os meios que os trabalhadores deixem de ser surdos e ousem ouvir, que possam ouvir o inaudito com os próprios ouvidos, tocar o incauto com as próprias mãos”.

Outro aspecto que podemos destacar, sobre a utilização dessas duas correntes teóricas na construção argumentativa do “Tratado” pode estar relacionado, por um lado, à diversidade de oradores presentes nas atividades preparatórias do Rio-92 e durante a plenária da I Jornada

Internacional de Educação ambiental, realizada paralelamente a esse evento internacional, representantes de diferentes correntes teóricas, ideológicas e políticas; e, por outro lado, pela necessidade de incluir no tratado o maior número possível de assinaturas de instituições de diferentes países. Essa hipótese está embasada nas palavras de Viezzer (sem data, p. 12)

[...] tínhamos que conseguir encontrar um lugar comum, por vezes estranho ou não aceito por outros. Chegamos a ponto de fazer concessões. Por exemplo, a palavra ideologia e a palavra política na versão em inglês não constam... os ingleses e canadenses pediram que na versão deles não entrasse e, caso entrasse, não assinariam o tratado, porque em seu país, se uma ONG usasse a palavra política não teria mais financiamento.

Além desses “princípios” há outros importantes para esse grupo psicossocial, tais como: a democracia, a política, o poder das comunidades tradicionais, a ecologia (entendida na sua expressão mais ampla e não apenas a biológica), a comunicação produzida e difundida pelas comunidades, a cultura (tradicional) e a que tem relação com todas as anteriores os valores morais.

Dentro desse último princípio podemos destacar quatro tipos de valores: a não exploração das diferentes formas de vida, o respeito aos direitos humanos, a solidariedade e a ética.

Mazzotti (2001,1998) afirma que essa ética, chamada de ambiental, aparece no centro das propostas de uma sociedade sustentável, associando o ambiente ao corpo humano, “atribuindo-lhe intenções e vontades — a floresta reage às agressões” (MAZZOTTI, 2001, p. 236), que promove a construção de uma representação de problema ambiental como doença.

Para esse autor, o modelo teórico dos ambientalistas radica-se na extensão ou ampliação de um dos pressupostos da economia política clássica, apenas “deslocando o sujeito ético da economia política clássica “a nação” ou “os homens”, para “a vida”, esta em seu significado genérico” (MAZZOTTI, 1998, p. 240).

Além disso, o que o autor discute é o juízo de valor que os ambientalistas atribuem aos desastres ou desequilíbrios ambientais, afirmando que são sempre indesejáveis. Porém, devemos lembrar que esse “processo de equilíbrio não tem, de fato, sinal positivo ou negativo. São reconhecidos como bons ou maus por nós, os homens, afinal somos nós que atribuímos valores aos processos que reconhecemos” (MAZZOTTI, 1998, p. 241).

Outro aspecto apresentado no consenso ambientalista é a idéia de que os “seres vivos” são sujeitos éticos detentores de todos os direitos conquistados pela humanidade. Porém um grupo desses ambientalistas para reafirmar os direitos aos outros seres, nega os direitos humanos construídos a partir das Revoluções Americana e Francesa (MAZZOTTI, 1998).

Essa negação promove um conflito entre os argumentos centrais do discurso ambientalista, que valoriza tanto esse sujeito (vida) como os outros sujeitos (os humanos), estabelecendo como meta atender os interesses de ambos sem que nenhuma das partes envolvidas seja prejudicada. E reforça a separação entre as diferentes formas de vida (vírus, bactérias etc) e os humanos, pois não considera esses últimos pertencentes aos primeiros.

Nesse capítulo, apresentamos as diversas incoerências e incongruências do discurso ambientalista, exposto nos argumentos do “tratado”, identificando a necessidade de uma revisão desse documento norteador da REBEA. Essa revisão já se encontra em curso permitindo a construção de um novo consenso, que parece ligado a crítica ao modelo de economia política clássica baseada na obra de Karl Marx.

Outro aspecto analisado nesse capítulo foram os núcleos argumentativos e o processo histórico do "Tratado". Nessa análise utilizamos uma das técnicas argumentativas, a dissociação de noções, e identificamos dois temas sociedade/civilização e consciência onde o termo I de cada uma delas está relacionada às idéias de "dominante" e "ingênua" e o termo II ligados às palavras "sustentável" e "crítica".

A partir desse precário consenso apresentado pelo "Tratado", a concepção de educação ambiental apresentada neste documento não está associada aos conceitos da Ecologia (ciências ambientais) no seu sentido tradicional ou com o sentido conservacionista bastante restrito que normalmente se observa em projetos educacionais dessa área (KRASILCHIK, 2004, p.191).

Logo, se buscarmos no conceito de representação social a idéia que ele toma conceitos das ciências e os reformula para atender os valores (desejáveis ou preferíveis) de grupos psicossociais, podemos pensar que a não expressão desse conceito fundador poderia suscitar uma ou mais de uma representação social?

A partir dessa reflexão, pretendo no próximo capítulo apresentar o contexto teórico-metodológico dessa pesquisa que está embasada na teoria das representações sociais e apresentarei a técnica retórica de análise de discurso que permitirá analisar a representação social de educação ambiental dos pesquisadores que estão construindo um consenso em um novo auditório chamado de GE 22 da ANPED.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A RETÓRICA COMO INSTRUMENTO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS PESQUISADORES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados nesta pesquisa, tais como:

a indicação e justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, procedimentos e o instrumental de coleta e análise de dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 159).

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEU POTENCIAL NO ESTUDO DA QUESTÃO

O estudo desenvolvido nesta pesquisa fundamenta-se na teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici em 1961, considerando as contribuições do próprio Moscovici (2001; 2003), Jodelet (2001), Alves-Mazzotti (1994), Madeira (1998; 2001), Sá (1996) e Mazzotti (2001; 2008) entre outros.

Serge Moscovici foi buscar na sociologia clássica de Émile Durkheim a conceituação básica na elaboração de sua teoria da representação social. Durkheim (2004) afirmava que a representação individual deveria ser considerada um fenômeno psíquico autônomo não redutível à atividade cerebral que a fundamenta, e que a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem a sociedade.

Ela é uma realidade que se impõe a eles: “as formas de agir e pensar têm uma realidade fora dos indivíduos que, em cada momento, conforma-se a elas. São coisas que tem existência própria. O indivíduo as encontra formadas e nada pode fazer para que sejam ou não diferentes do

que são” (DURKHEIM, 2004, p.34). Com essas palavras o autor desejava enfatizar a especificidade e a primazia do pensamento social em relação ao pensamento individual, relacionando-as com as sociedades arcaicas ou anteriores à modernidade, que eram pequenas, simples e se baseavam em uma concepção estática dos fenômenos.

Segundo Moscovici (2001), essa noção de representação coletiva teria caído em desuso, com exceção de um pequeno grupo de pesquisadores, até o início dos anos 60.

Moscovici, em 1961, retoma o estudo de Durkheim sobre o tema anteriormente exposto e realiza uma pesquisa sobre o conceito científico “psicanálise” para o grande público, procurando entender como a sociedade parisiense representava esse objeto.

Para Moscovici (2001), a complexidade de sistemas políticos, religiosos e filosóficos contemporâneos requer um outro conceito, o das representações sociais. Na pesquisa, Moscovici 1961 (*apud* SÁ, 1996), afirmou que esse termo significa um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais.

Jodelet (2001, p. 28) ressalta que a retomada do conceito de Durkheim por Moscovici não foi apenas numa perspectiva crítica ao “clássico da sociologia”; pelo contrário, tinha uma intenção construtiva: “dar à Psicologia Social objetos e instrumentos conceituais que permitissem um conhecimento cumulativo, em contato direto com as verdadeiras questões colocadas pela vida social.” A autora dá continuidade a este estudo teórico contribuindo para a sua sistematização dizendo que representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Estes conhecimentos são caracterizados como complexos sobre o processo pelo qual o sentido de alguma coisa (objeto) é estruturado por alguém (sujeito), no contexto de suas relações (MADEIRA, 2001). Neste conceito, não há separação entre o individual e o social.

Ao se apropriar de um objeto as pessoas não só reproduzem-no, mas o reconstruem, devolvendo-o e integrando-o em sua rede de relações significativas para o grupo social ao qual pertencem, com base nos grupos sociais de referência.

Esse aprofundamento teórico, com base em Moscovici, afirma que as representações sociais apresentam uma estrutura de dupla natureza: a conceitual e a figurativa, em que o conceito e a percepção estão interligados. Representar algo significa modificar o conceito por meio de percepções e vice-versa.

As representações nos fazem compreender o sentido que há em cada figura e a figura que há em todo sentido. A estrutura das representações sociais, a gênese e o funcionamento deste campo de estudos estão vinculados a dois processos que, segundo Moscovici (1978), seriam a objetivação e ancoragem.

Na objetivação, as informações sobre um objeto são “filtradas” em função das variáveis culturais de modo a transformá-lo em algo real (uma imagem concreta do objeto), em outras palavras: tornar familiar, dar significância para algo até então desconhecido. O resultado dessa organização pode ser chamado de núcleo ou esquema figurativo, que retirando o excesso de significação, sintetiza e coordena os elementos da representação (BARCELOS, 2001; MOSCOVICI, 1984 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2000; e WILSON, ALVES-MAZZOTTI, 2004).

Jodelet (2001) detalha estes processos de construção das representações sociais procurando mostrar as relações entre os mecanismos sociais e as elaborações psicológicas e vice-versa. Para ela, a objetivação possui três fases: (1) a construção seletiva, processo de apropriação das informações de um objeto que sofrerão uma seleção de acordo com os valores do indivíduo; (2) esquematização, transforma a estrutura conceitual em uma estrutura imaginativamente visível, chamado de esquema figurativo; (3) naturalização: a estabilidade do núcleo figurativo se transforma em referência para julgamento e percepções sobre a realidade.

No outro processo, chamado de ancoragem, ocorre o mecanismo de “enraizamento” social de uma representação que integra cognitivamente os diferentes símbolos (objetos representados), tornando “visível” a conexão entre simbologias e significâncias aparentemente estanques e fragmentados no sistema de pensamento pré-existentes e às transformações que ocorrem em um e no outro sistema.

A ancoragem é, então, o enraizamento da representação social no pensamento constituído que serve para interpretar a realidade, estabelecendo a relação do indivíduo com seu meio, permitindo classificar pessoas e acontecimentos, caracterizando a comunicação e a identificação de um determinado grupo.

Dessa maneira, ancoragem e objetivação, articulam as três funções da representação: cognitiva, de interpretação da novidade e da realidade e a orientação das condutas e relações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Então podemos entender que as representações são sociais não apenas por causa de um objeto comum ou porque são compartilhadas, elas são um produto da divisão social do trabalho deixando ver como esta divisão não é apenas um dado externo, pois marca profundamente indivíduos e grupos, distinguindo-os, distanciando-os ou os aproximando, uma vez que, como fenômenos psicossociais, respondem basicamente a duas funções: a formação de condutas e a orientação das comunicações sociais (MOSCOVICI, 2001).

Abric (1994, p. 237) nos lembra que a análise de qualquer prática social exige que se considere, por um lado, “as condições sociais, históricas e materiais nas quais ela se inscreve e, por outro lado, o seu modo de apropriação pelo indivíduo ou o grupo estudado”.

Porém no campo das representações sociais o “conhecimento sobre a representação e sua relação com o grupo e seus membros” não tem sido levada em consideração nas pesquisas (WAGNER, 1998, p. 17).

Esse autor afirma, também, que nenhuma representação social é compartilhada por todos os membros do grupo, logo ocorrendo um “consenso funcional”, o qual permite que o grupo se auto-categorize (MAZZOTTI, 1999).

Para Wagner (1998) o consenso funcional, funciona além de uma questão numérica, sendo necessário e qualificado para garantir o funcionamento do processo de manutenção de uma representação específica e seu objeto.

Sobre essa questão Mazzotti (1999, p.1) afirma que existe “inúmeros consensos na sociedade, sendo preciso determinar quais os relevantes para certo grupo social”.

Wagner (1998) afirma que para encontrarmos esse consenso funcional podemos conhecer os conceitos dicotômicos presentes nos grupos sociais, como por exemplo nos pares complementares: emprego versus desemprego, saúde versus doença etc. Para esse autor a dicotomia expressa um conflito que faz “surgir a necessidade de lidar com ele e implicando um trabalho representacional por parte dos atores sociais” (WAGNER, 1998, p. 18).

Sobre esse processo representacional Mazzotti (1999, p. 1) afirma que os grupos sociais

“desenvolvem suas representações por meio de conversações com vistas a assimilar e acomodar novos objetos que lhe são apresentados, então é factível examinar o processo argumentativo realizado nos grupos e, ao mesmo tempo, avaliar as representações sociais por meio das figuras argumentativas”.

O estudo de Pereman; Olbrechts-Tyteca (2002) contribui para recuperar o lugar das figuras de argumentação, que antigamente se reduziam às formas ornamentais, que em nossos dias são consideradas por sua função cognitiva.

Sobre o uso das figuras argumentativas, Mazzoti (2003, p. 101) afirma que “As metáforas, por serem analogias condensadas, podem ser examinadas de maneira a expor o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, viabilizando uma interpretação mais controlada de seus argumentos”.

Logo podemos pensar que as metáforas organizam, coordenam e condensam a ação discursiva permitindo revelar indícios dos valores (preferíveis) compartilhados por um determinado grupo, bem como determinando o papel dos lugares ou “themata” (MAZZOTTI, 1998).

Considerando a reflexão anterior, Mazzotti (1998, p.3) argumenta que “a metáfora não é apenas uma figura de estilo, ou um ornamento dos discursos, mas uma forma de assimilação do novo”. Segundo esse autor o processo de metaforização ocorre pela “transformação do objeto em algo que se apresenta como uma imagem, materializando-o na forma inteligível para o grupo social, a qual é o ponto de apoio ou ancora das significações postas pela metáfora” (MAZZOTTI, 2002, p.1).

Então podemos concluir que o processo de objetivação descrito anteriormente por Jodelet (2001) é idêntico ao da metaforização descrito por Mazzotti (1998; 2002).

No próximo capítulo apresentaremos uma análise detalhada da metodologia da pesquisa e da técnica de análise retórica, utilizada para a identificação das metáforas e das outras figuras argumentativas.

3.2 PELOS CAMINHOS DA ANÁLISE RETÓRICA: UMA METODOLOGIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O próximo passo dado por nós foi a escolha do espaço da pesquisa pelo levantamento bibliográfico de artigos e resumos apresentados em congressos, artigos de revistas científicas, livros, bem como dissertações e teses de programas de pós-graduação de universidades brasileiras disponíveis nas principais bibliotecas virtuais do país. Assim, foi possível ler e analisar vários

trabalhos que apresentavam como tema questões ligadas a educação ambiental, representações sociais, e a retórica.

Essa análise nos possibilitou identificar uma lacuna nas pesquisas feitas até aquele momento, isto é, a ausência de pesquisas sobre a existência ou não de representações sociais de educação ambiental de um grupo social específico: os seus pesquisadores. A partir daí buscamos investigar qual seria o local onde esse grupo social seria mais significativo.

Após a análise descrita no capítulo um, podemos concluir que a ANPED era, naquele momento, o lugar, ou como nós estamos chamando nessa pesquisa, nosso “auditório”.

Essa revisão da literatura possibilitou a construção do nosso objetivo principal: identificar os elementos da representação social de educação ambiental apresentados pelos pesquisadores que participam do Grupo de Trabalho número 22 da ANPED.

Considerando o objetivo e princípios teóricos apresentados neste e em outros capítulos dessa pesquisa, elegeu-se para o seu desenvolvimento a metodologia chamada de qualitativa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) e Brandão (2002) afirmam que comumente esse método é o mais utilizado pelos pesquisadores da área de Educação, sendo um dos mais adequados, bem como um dos mais complexos de serem trabalhados.

A partir dessa delimitação, demos continuidade à pesquisa, definindo os critérios para selecionar os sujeitos sociais que apresentam "uma vinculação mais significativa para o problema investigado" (DESLANDES, 2002, p. 43).

Essa escolha se deu por meio de uma pesquisa nos Anais das reuniões anteriores da ANPED, pelas palavras-chave: educação ambiental, ecologia, meio ambiente, problemas ambientais, buscando identificar os pesquisadores que mais participaram da ANPED e também por sua produção acadêmica expressada nos currículos Lattes.

A partir desse levantamento escolhemos treze pesquisadores que apresentavam os maiores índices nas duas categorias estabelecidas (participação na ANPED e quantidade de publicações na área de educação ambiental).

Depois realizamos uma segunda coleta de dados, quando entrevistamos de maneira semi-estruturada os pesquisadores selecionados na etapa anterior. Nesse momento da pesquisa tivemos alguns problemas para entrevistar todos os pesquisadores selecionados, pois quatro deles se recusaram alegando problemas como a falta de tempo.

Os pesquisadores entrevistados serão aqui denominados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. Entre eles há três profissionais mais antigos (mais de 20 anos de profissão), quatro em meio de carreira (mais de 12 anos) e dois iniciantes (mais de 6 anos).

Nessa pesquisa a escolha pela técnica de entrevista se deu pelas possibilidades que oferece para os nossos objetivos. A primeira possibilidade está relacionada à característica desse instrumento: ser uma "comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala" (NETO, 2002, p. 57).

E, a outra, pela possibilidade de análise de dados subjetivos relacionados aos "valores, à atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados" (*Idem*, 2002, p. 58). A escolha pela modalidade semi-estruturada deu-se, primeiro, por já termos clareza de alguns aspectos que pretendíamos focalizar (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). As perguntas que nortearam as entrevistas foram as seguintes:

- Quando você começou na educação ambiental?
- Qual a sua trajetória por esse campo?
- E na ANPED?
- O que é educação ambiental para você?
- Como você vê a trajetória da educação ambiental na ANPED?

- Qual o referencial teórico que você usa nas suas pesquisas?
- Como você vê esse "modismo" de educação ambiental crítica?
- O que você acha da existência de vários congressos e eventos ligados a educação ambiental?

As respostas foram tratadas pela análise retórica buscando apresentar a presença ou não de elementos das representações sociais de educação ambiental dos pesquisadores. Tal análise requer que se considere a relação entre o orador, seu auditório e o discurso de conjunto, procurando encontrar as razões pelas quais o discurso é persuasivo, em particular pelas diversas figuras da argumentação e que aparecem ao longo do discurso para alcançar o objetivo proposto pelo orador.

A análise retórica de um *corpus* discursivo permite que apreendamos os destinatários (auditórios), as pessoas autorizadas pelo grupo social a emitirem juízos a respeito de um certo tema, assunto ou objeto, pelo que se põe a totalidade da relação persuasiva: orador ou autoridade, auditório ou grupo social e o discurso. Nesta perspectiva, o discurso não é uma mediação, mas se constitui no lugar de negociação de significados a respeito de um objeto posto para o grupo social.

A análise retórica é uma técnica que integra três elementos do discurso: Quem fala? A quem se endereça? Qual o argumento apresentado? Através dessas questões fica nítida a relação que liga um orador a seu auditório através da linguagem tornando possível assim a comunicação (MEYER, 2002 apud DUARTE; MAZZOTTI, 2004). Sendo assim, por meio dos eixos centrais da retórica pode-se realizar uma análise detalhada do discurso, de suas figuras e argumentos.

Tais considerações sobre a Retórica e a possibilidade de análise desse sistema surgem com Aristóteles, que a apresenta como um sistema que pode ser decomposto em quatro partes ou

fases pelas quais se acredita que compõe um discurso. Seriam elas a invenção, a disposição, a elocução e a ação (REBOUL, 2004).

No próximo capítulo apresentaremos uma análise detalhada do discurso e seus argumentos, privilegiando a produção do discurso, o estilo da narrativa e o plano de construção do discurso.

4 QUEM SOMOS NÓS ? AMBIENTALISTAS, CIENTISTAS, OU OS DOIS? A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DE UM NOVO GRUPO PSICOSSOCIAL

Nesse estudo identificamos as trajetórias profissionais dos educadores/pesquisadores do GT 22 da ANPED para entendermos a que grupos de pertencimento eles estavam filiados, pois como as pesquisas em representações sociais mostram, as pessoas assimilam e acomodam as informações em seus repertórios anteriores.

A formação inicial de sete dos nove pesquisadores está relacionada à área das ciências naturais (biologia) que os distanciariam da pesquisa da área das ciências sociais que está ligada a educação, porém na prática ocorreu justamente o contrário, pois todos sustentam a sua posição na docência em universidades no campo da educação, mais do que na formação de origem.

Os dois únicos entrevistados que não têm formação em ciências da natureza, direcionaram a sua profissionalização para o campo da educação (formação de professor em nível de segundo grau e pedagogia) como poderemos ver abaixo:

Que era um pouco o meu percurso, não vou dizer.. tinha por aí, era mais uma questão de formação, da minha formação de professora lá no instituto de educação, eu tive essa visão integrada, e... e... essa visão interdisciplinar de tudo aquilo que acontece (entrevistado(a) P1).

Os entrevistados depois de terminarem as suas graduações buscaram por meio da formação acadêmica continuada, em que quase todos fazem mestrado e doutorado na da Área de educação, ampliar os seus conhecimentos nessa Área de interesse. Isso só não foi observado em dois entrevistados (P2 e P3) que já tinha feito cursos de *stricto sensu* na área das ciências naturais:

[...] eu sou botânico marinho né, [...] (entrevistado(a) P2).

[...] eu trabalho com geomorfologia, trabalhava com bacias hidrográficas, minha tese foi sobre riscos ambientais na alta bacia do rio Chapecó [...] (entrevistado(a) P3).

Dentro desse campo de formação acadêmica, apenas dois pesquisadores tiveram as suas trajetórias pela educação ambiental direcionadas unicamente para a sua formação profissional como professor/pesquisador na área educacional.

[...] Eu tava começando a minha carreira e... e... tava o meu mestrado em Educação, foi durante o mestrado trabalhando como professor substituto no departamento de ensino e currículo [...] naquela época a gente dava conta e ainda queria mais, tinha aquela fome de conhecimento, por que o material existente não era suficiente para suprir as nossas necessidades intelectuais e também existenciais de ter mais material para ler, estudar, pesquisar [...] (entrevistado(a) P4).

E daí... daí é ao definir então a minha continuidade em termos de formação acadêmica e trabalhos específicos na área de Educação aí eu entendo que era honesto e justo que eu fizesse meu doutorado em educação [...] eu vou te dizer da minha experiência em dois programas de pós-graduação [...] (entrevistado(a) P5).

Os demais entrevistados tiveram experiências profissionais em diversos campos de atuação antes e depois de conquistarem uma vaga em uma universidade pública ou privada. Essas vivências em outros *locus* de formação profissional ocorreram nos movimentos sociais populares, em certas ONG relacionadas ao tema do meio ambiente, em partidos políticos, em movimentos organizados de estudantes (UNE e UBES), e em empresas privadas. Estas atuações estão relacionadas ao início da redemocratização do país e no questionamento de políticas de governo na comunidade científica e de organizações não-governamentais (JACOBI, 2003). Esta informação é importante, pois salienta que a inserção de uma sociedade científica, que naquele época foi a SBPC, é “fator que agrega legitimidade e potencializa protestos e a mobilização da opinião pública” (JACOBI, 2003, p. 5). O que permitiu que sete dos nove entrevistados

iniciassem suas jornadas na área nos espaços acadêmicos, legitimando seus desejos de enveredar pela interdisciplinaridade pela junção da educação com o meio ambiente.

Provavelmente outra contingência ajudou os entrevistados na escolha pela formação acadêmica: o processo de profissionalização das ONG ambientalistas, pois a maioria dos depoentes tiveram envolvimento direto com tais instituições, ou indireto pela participação em organizações, cuja atuação está voltada para a área social, mais especificamente com a educação popular (JACOBI, 2003).

O conhecimento desse processo de formação profissional dos entrevistados permitiu caracterizar os grupos sociais, e conseqüentemente os seus repertórios, que influenciam os oradores e que podem compor o auditório, chamado de grupo de trabalho (22) da ANPED. O primeiro grupo de pertencimento identificado após a análise das entrevistas, foi o grupo relacionado com os "cientistas", que pode ser constatado pela busca de formação acadêmica tanto inicial como continuada na área de pesquisa, bem como pela conquista de uma vaga de professor em instituições de ensino superior pública ou privada, facilitando o desenvolvimento e o financiamento de pesquisas.

O segundo grupo de pertencimento identificado foi dos "ambientalistas", pois alguns pesquisadores tiveram e ou continuam tendo envolvimento com o movimento ambientalista brasileiro e/ou internacional. Essa participação foi vivenciada de duas maneiras: uma direta, expressa no discurso dos entrevistados relacionados aos movimentos sociais diretamente ligados ao ambientalismo em sua vertente conservacionista; e, a outra, indireta, ligada aos movimentos sociais populares que depois se aproximaram da discussão ambiental:

[...] comecei a me aproximar mais aqui da educação e me envolver realmente com essas coisas da educação ambiental, formação das redes, iniciais, a discussão da área, a questão da formação dos tratados, eu participei, desse momento até representando o Rio, como pessoal de lá de São Paulo, onde conheci [...], eu já

conhecia de antes por causa da questão, ele também atuava na APEDEMA⁹ e aí eu... essa turma toda era preparação ali pra Rio-92 [...] (entrevistado(a) P6).

[...] meus pais interagiam com um grupo de pessoas que se preocupam com a questão do meio ambiente [...] acho que nesse período surgiu uma sociedade ecológica [...] Eu escrevi para a Fundação brasileira de Conservação da Natureza [...] na época recebi deles livros e orientações de como criar uma entidade [...] jovem do interior, vinha para São Paulo para as reuniões com Cláudio Becape e outras pessoas que criaram a APEDEMA (entrevistado(a) P7).

[...] aí a gente resolveu fazer no internato, aí procuramos um internato que tivesse meio ambiente, assim um pouco de verde, frutas, aí achamos a Nossa Senhora da Pompéia, a gente fez a prática do curso lá né, aí a gente foi aprendendo a se relacionar com o meio social [...] (entrevistado(a) P2).

Observamos, ainda, que alguns atores sociais ficaram divididos entre esses dois grupos de pertencimento: o de “cientistas” e o de “ambientalistas”. O que pode ser evidenciado em seus argumentos, para demarcar esses dois níveis de pertencimento tal como podemos observar em:

[...] então é um trabalho que não é puramente intelectual, trabalho de militância pela educação ambiental, pelo campo, em geral o pessoal fala em militância, o pessoal que milita em prol da natureza, direito da natureza, valor intrínseco, essas coisas assim, mais existe um outro tipo de militância sem a qual, nem essa não existe que é a militância e..., e..., do pesquisador, enquanto pesquisador pelo campo [...] (entrevistado(a) P4).

[...] mais aí no 4º Fórum, eu não fui, não eu tinha relato da época que o, [...] era uma espécie de briga entre ONG e academia [...] (entrevistado(a) P1).

Eu comecei a educação ambiental na faculdade [...] nesse período tinha o Gabeira, Sirkis, tinha aquele movimento de formação do Partido Verde, que eu acabei participando um pouco e me influenciei por esse aspecto pelo discurso ambientalista (entrevistado(a) P8).

Essa caracterização desses grupos facilitou o trabalho de identificação das dissociações de noções.

⁹ A APEDEMA foi uma ONG paulista que atuou intensivamente na discussão da educação ambiental para a reunião das entidades ambientalistas mundiais que ocorreria durante a Rio-92 e que depois foi criada aqui no Rio de Janeiro, com um caráter de agregar vários ONG, que existe até hoje.

Segundo a definição de Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002, p.468), ela "determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação".

A partir da análise dos discursos dos entrevistados foi possível observar o remanejamento de alguns dados conceituais, tais como:

a) Entre os temas "natureza", que corresponde ao termo II (o que apresenta as qualidades desejáveis) e "sociedade humana", (termo I, em que aquelas qualidades estão ausentes) como vemos nos fragmentos abaixo:

[...] sempre a minha discussão foi muito nesse sentido dessa interação da sociedade e da questão da natureza, natural, muito... muito próxima, eu, eu não vejo como falar só da..., da sociedade né do, do... ser humano, separado desse contexto mais..., mais global né mais é do universo como um todo eu, eu não consigo ver a..., os seres separados dessa [...]
(entrevistado(a) P3)

[...] pela sua pela sua, pela relação que se estabeleceu e se construiu historicamente entre essa sociedade e a natureza [...] (entrevistado(a) P8)

b) Na ideia de uma "sociedade materialista" (termo I) versus "sociedade espiritualista" (termo II).

[...] ela é talvez um dos poucos bastiões um dos poucos redutos de..., de... encontro de pessoas que persistem esse ideal, pessoas que persistem questionar essa sociedade de consumo é... é... substituí ou que iguala a felicidade, a bens materiais, então acho que a EA nos auxilia um pouco manter viva essa chama em busca de felicidade relacionadas a valores a..., há... a bens imateriais, né? há crescimento espiritual [...]
(entrevistado(a) P7).

[...] uma concepção de mundo racionalista e não só por ser racionalista, acho que o ser humano teve um avanço muito grande nessas questões técnica científica e teve pouco avanço nas questões espirituais, nas questões que se volta para o interior [...] (entrevistado(a) P9).

c) Na argumentação da educação ser adjetivada entre sócio-ambiental (termo I) e conservacionismo (termo II):

[...] ela é uma educação sócio-ambiental, em primeiro lugar, uma educação sócio-ambiental, mais que qualquer coisa, uma educação sócio-ambiental, e aqui no Brasil uma tradição muito rica nesse sentido, que não tem nos países como USA, movimento preservacionista, conservacionista. (entrevistado(a) P4)

d) E a principal dissociação de noções está relacionada ao tema “educação ambiental”, que corresponde ao termo II e a “educação” (termo I).

[...] eu vejo a educação ambiental como uma forma de rediscutir o processo educativo como um todo, esses processos formais ou não colocando como categoria central, essas discussões as relações sociais na natureza [...] (entrevistado(a) P6).

[...] a educação ambiental ela trabalha com o corpo, quer dizer, o ser humano é, antes dele entender o que é vida ele tem a vida então ele precisa começar se entendendo enquanto ser vivo, e como se estabelece as suas relações vitais com o resto do mundo, obviamente inclui os outros seres humanos então é apenas parcial a visão social da educação, então, é uma educação incompleta [...] por que eu me considero numa linha de educação ambiental emancipatória, no sentido de Adorno [...] eu acho que educação ambiental é transformadora, sim, precisa ser transformadora é essa educação é social, ter injunções políticas (entrevistado(a) P1).

Essa educação é necessária porque a sociedade existente (termo I) não apresenta as qualidades adequadas como a sustentabilidade (termo II), logo a sociedade atual precisa ser alterada, preenchida com as qualidades que faltam (sociedade sustentável etc.). É pela dissociação de noção que se viabiliza afirmar a factibilidade do discurso dos entrevistados relacionada ao tema "transformação", de trânsito de um pólo ao outro.

O discurso dos educadores ambientais entrevistados tenta remover incompatibilidades, decorrentes da associação de uma "tese" conflitante com outras, em que o primeiro termo dessas dissociações apresenta valores de boa qualidade em relação ao segundo.

O segundo termo das dissociações identificadas anteriormente, podem estar relacionadas aos argumentos defendidos pelo grupo social dos ambientalistas ligados a instituições não-governamentais brasileiras, entre a década de 70 e 80, relacionadas com a denúncia e a conscientização pública sobre a degradação ambiental.

“[...] como é o caso da campanhas de denúncia contra o desmatamento na Amazônia em 1978, a luta contra a inundação de Sete Quedas no rio Paraná (1979-1983), a luta contra a construção de usinas nucleares (1975-1985), a luta pela aprovação de leis do controle e de estímulo ao uso intensivo de agrotóxicos (1982-1985)” (JACOBI, 2003, p. 5)

No caso do segundo termo das dissociações identificadas, podemos relacioná-las com os novos argumentos estabelecidos pelos ambientalistas a partir do final dos anos 80, como podemos observar na afirmação abaixo:

[...] ocorre uma crescente inovação na cultura ambientalista brasileira. As entidades transcendem a prática da denúncia e têm como objetivo central a formulação de alternativas viáveis de conservação e ou de restauração de ambientes danificados, o socioambientalismo se torna parte constitutiva de um universo cada vez mais amplo de organizações não governamentais e movimentos sociais. [...] Dessa forma, as novas organizações se estruturaram em torno de objetivos claros como melhoramento da qualidade da água e do ar, educação ambiental etc. (JACOBI, 2003, p. 13).

A partir da análise das dissociações de noções podemos inferir que o discurso dos pesquisadores está atrelado a uma rede de significados estabelecida pelos discursos dos ambientalistas que trabalham somente em organizações não-governamentais.

Esses níveis diferentes de significação e de sentidos identificados nas dissociações de noções fornecem elementos para reforçar a contradição de "teses" analisadas no segundo capítulo dessa dissertação, estabelecidas no documento de referência da REBEA, chamado de "Tratado".

Essa nossa análise pode ser reforçada pela pesquisa de Mazzotti (2001) que afirma a existência de uma disputa pelo controle da educação ambiental por diversas correntes, que ele reuniu em duas grandes classes que mantêm entre si alguma relação de continuidade. Para esse autor, em um dos pólos estão os

[...] cientistas que examinam os problemas ambientais a partir de suas ciências e prescrevem práticas que os resolvam; em outro os ambientalistas que negam as ciências como portadoras de “verdades” procurando submetê-las a determinados constrangimentos éticos definidos em alguma instância social. (MAZZOTTI, 2001. pág. 334)

Os elementos de uma disputa política (o que preferem ver realizado) estão relacionados com a disputa pelo controle da educação ambiental entre os ambientalistas que trabalham unicamente em ONG e os cientistas que trabalham em instituições de pesquisas ou universidades.

A disputa entre cientistas e ambientalista constitui auditórios específicos (PERELMAM; OLBRECHTS-TYTECA, 2002) para cada grupo social. O que é uma necessidade reforçada pelos entrevistados, uma vez que todos afirmam que existia uma lacuna nos eventos científicos acerca da temática da educação ambiental. Os valores apresentados pelos entrevistados para os auditórios dos ambientalistas estavam relacionados ao que é de baixa qualidade, menosprezo, que teria origem na falta de construção do conhecimento para esse auditório (Fórum Nacional de Educação Ambiental etc.); ou que ele só serve para a realização de trocas de experiências. Em contrapartida ao auditório dos ambientalistas, os pesquisadores argumentam que os outros auditórios, ANPED, EPEA, ANPPAS, são bons por serem legitimamente acadêmicos e permitirem a construção do conhecimento, tal como dizem os depoentes:

[...] a gente dizia de fato falta um lugar para a discussão da pesquisa de educação ambiental e aí nos começamos, chamamos as pessoas e olha vamos começar a pensar no encontro de pesquisa aí nasceu em 2001 né o primeiro EPEA [...] O EPEA tem um caráter, um jeito, uma formatação completamente diferente dos Fóruns de educação ambiental, né que vão reunir sempre 3000 pessoas, sei lá 30.000 pessoas né (entrevistado(a) P5).

[...] esse grupo percebeu como importante para conquistar esse espaço mais institucional dentro da própria universidade que com isso esse grupo próprio se fortalece foi ocupar espaços de associações né que fazem essa discussão acadêmica e a ANPED é, é, é acho que assim é o caminho mas natural para se ocupar [...] (entrevistado(a) P8).

[...] mais aí no 4º Fórum eu não fui não, eu tinha relato que o X me fez foi era uma espécie de briga entre ONGs e a academia [...] o pessoal que estava no mestrado e doutorado querendo ir a ANPED, mais aí eu não sei bem, se era querendo que o Fórum fosse mais voltado para a Academia [...] (entrevistado(a) P1).

[...] Então acho assim que era um grupo que sentia essa necessidade mais acadêmica de construção do conhecimento e que não tinha essa inter-locação você tinha um pouco no EPEA, que tava surgindo naquele momento, seria coisa insipiente, hoje está mais consolidado não tinha ocorrido aquele evento no sul que hoje é também um congresso de educação, educação ambiental é, a ANPPAS estava no seu início, começou um pouco depois do início do GE não tinha espaço para discussão acadêmica, se você levasse para encontro estaduais ou para o Fórum você era execrado, então não tinha opção (entrevistado(a) P6).

Nos discursos dos entrevistados observamos a presença de palavras, que como afirma Reboul (1984), funcionam como uma fórmula que apresenta um poder independente de seus significados, tornando-se um discurso mágico, que funciona como núcleo que mantém a sua força e impacto em qualquer contexto, chamado de slogan pedagógico. Segundo Reboul, o slogan pode ser distinguido de uma informação pela sua forma retórica, cuja “fórmula chocante é muito variável: ritmos, rimas, jogo de palavras, metáforas, hipérbole, alusões, agrupamento condensados etc.” (REBOUL, 1984, p.30). Os slogans pedagógicos têm por objetivo fazer com que um certo “auditório” tome para si uma causa, que, em nossa pesquisa, são os eventos científicos que ocorrem ao longo do ano, em particular a ANPED. O slogan que os entrevistados apresentam é “luta política”, que se refere ao movimento ambientalista, como podemos observar abaixo:

[...] numa luta política, num embate político, num embate hegemônico
[...] (entrevistado(a) P8).

[...] em geral o pessoal fala em militância, o pessoal que milita em prol da natureza, direito da natureza, valor intrínseco [...] (entrevistado(a) P4).

A partir da identificação desse slogan, relacionado à "luta", podemos verificar que funciona como um discurso inflamado de convocação de "soldados" para enfrentarem um inimigo que ameaça a "vida do planeta", um "ser" que agora passa a ser reconhecido e precisa de alguém que o defenda, que nesse caso são os próprios ambientalistas (MAZZOTTI, 1998, 2006). Nessa pesquisa identificamos que os pesquisadores também se associam a essa idéia salvadora da luta contra um inimigo.

Mas qual é identidade desse inimigo? Isso dependerá dos diferentes tipos de representações sociais que esse auditório estabelece. Essa afirmação pode ser comprovada nas pesquisas feitas com professores e alunos da educação básica, em que, para esses grupos sociais, o "inimigo" do meio ambiente é o *homem* que destrói a natureza e consome os recursos naturais até esgotá-los (MAZZOTTI, 2001, 2006; REIGOTA, 2001; RIBEIRO, 2003).

Porém nas pesquisas a respeito das representações sociais dos ambientalistas e lideranças comunitárias sobre meio ambiente e o problema ambiental, o inimigo deixou de ser o homem e passou a ser o Estado que não oferece uma qualidade de vida "boa" para todos (SANCHES, 1998; MAZZOTTI, 2001).

E qual é representação social de educação ambiental dos pesquisadores e qual o papel dela diante dessas representações anteriormente citadas? É o que veremos a seguir.

4.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS PESQUISADORES DO GT 22 DA ANPED

Depois estabelecer os grupos de pertencimento e identificar os grupos que disputam entre si, bem como determinar que ambos têm grande influência sobre os diversos auditórios, e ter constatado que os entrevistados estão divididos entre ao movimento ambientalista e a associação de pesquisadores, analisemos os discursos dos entrevistados para identificar suas representações sociais de educação ambiental.

Recordemos que uma representação social segundo Moscovici (1991) são "coisas" quase palpáveis, que se movimentam, aumentam e se cristalizam sem parar através de uma palavra e ou um sinal ocorrido no nosso dia-a-dia.

Ao analisarmos as metáforas que condensam e coordenam os discursos acerca da educação ambiental sustentada pelos entrevistados, podemos expor os valores e os meios que constituem as propostas que se destinam a manter ou alterar a práxis desses formadores de educadores, permitindo a crítica de suas intenções e interesses. Considerando esse arcabouço teórico, identificamos nos depoimentos, os argumentos ou elementos centrais desta representação social de educação ambiental.

Verificamos que o núcleo dessa representação social coordena-se e condensa-se na metáfora: “ser vivo”. Como podemos ver nas argumentações apresentadas abaixo:

Um eu definiria como uma utopia, um sonho de construção, um sonho de resistência na nossa eterna luta por construir uma sociedade melhor e um ser humano melhor [...] acho que é um componente do campo reduzir a isso o micoleão, coisa do tipo mais há eu acho que dos componentes importantes ideário ambientalista que demonstra acima de tudo um compromisso com manutenção da vida na sua diversidade da mesma forma que se manifesta uma defesa como essa,

né de um ser vivo, essa cachorro, na rua manifesta de um cavalo, na luta pela não exploração do ser humano pelo ser humano, pela não subjugação de uma sociedade por outra pela inibição, pelo não silenciamento de certas verdades de certas interpretações do mundo por outras verdades e interpretações hegemônicas [...] (entrevistado(a) P7).

[...] a questão de fundo é o modelo de desenvolvimento que está sendo adotado quer dizer a gente não vai simplesmente ficar eternamente reciclando e eternamente produzindo aquilo que esgota todos os recursos naturais e as condições de vida do planeta [...] a questão da complexidade, ou seja, você compreende exatamente que as coisas são todas interdependentes, tem, tem relações que a, necessidade que tudo está ligado como uma teia [...] a visão que, que do ser humano tem da natureza é construída historicamente em função de seus interesses [...] então é uma questão que você tem que inserir né na preservação no trabalho de preservação da espécie animal, essa questão que é econômica e que está ligada a questão da preservação da espécie humana [...] o que a gente estava acabando de comentar é exatamente uma tendência é a tendência sócio-ambiental, ou seja você integrar o ser humano [...] a minha preocupação vai além, por que eu acho que não é só uma questão inserir o ser homem, ele é natureza, é mais a gente se inserir, a gente se entender como natureza (entrevistado(a) P9).

Eu vejo que a educação ambiental, que, que, que essa que eu acredito que seja uma educação ambiental que está dentro de uma vertente contra hegemônica é uma educação ambiental que se coloca apta a contribuir no processo de transformação de uma realidade [...] então é uma educação que procura trabalhar é, é, a, a constituição da realidade social da forma com tá a partir da perspectiva que existe um embate, existe uma disputa de, de classes, existe uma luta de classe, existe luta de interesses diferenciados, lutas pelas relações de poder que estão estruturando essa sociedade (entrevistado(a) P8).

[...] educação ambiental é muito mais que uma simples educação sobre ou para o ambiente [...] é de reflexões que ligam de alguma forma com os padrões os modelos de sociedade/natureza não então é eu acho que isso caracteriza, nós estamos falando sim uma educação em especial de um aspecto da educação do significado de padrões desses modelos históricos de relação sociedade/natureza é e que medida eles podem estar presentes nos processos educativos de questionamento dá, do significado de, de, nas sociedades o significado de natureza no primeiro momento, mas também o significado de sociedade significa da vida né significava das relações que estabelecemos entre os seres humanos e os seres humanos e a natureza (entrevistado(a) P5).

E também uma questão que eu vejo, é muito, sempre a minha discussão foi nesse sentido dessa interação da sociedade e da questão da natureza, natural, muito, muito próxima, eu, eu, não vejo como falar só da, da sociedade, né do, do ser humano, separado desse contexto mais, mais global ué, mais é, do universo como um todo [...] a educação ambiental está ligada a nossa prática, não tem como

dissociar aquilo que nós falamos teoricamente da nossa prática efetiva (entrevistado(a) P3).

A identificação dessa metáfora ("ser vivo") ocorre quando nos discursos dos pesquisadores existe uma resignificação da idéia de "sociedade humana" comparando-a com algum "organismo" (mesmo o humano), isto é, procurando transferir significados do foro (organismo) para o tema (sociedade humana). Essa metáfora parece estar na base dos discursos, principalmente por que ela está ligada diretamente a proposta de James E. Lovelock que define a Terra como um macroorganismo vivo chamado de "Gaia".

Por que ela se apresenta como uma entidade complexa que abrange a biosfera, a atmosfera, os oceanos e o solo; na sua totalidade, esses elementos constituem um sistema cibernético ou de realimentação que procura um meio físico e químico ótimo para a vida neste planeta (LOVELOCK, 1991).

Outra análise dessa metáfora é que ela resgata as críticas feitas por lideranças comunitárias que acusam os ambientalistas de só pensarem nas "árvores", isto é, de ficarem restritos a um idealismo conservacionista, relacionado ao sagrado da natureza e deixarem o homem de lado. Então, podemos pensar que essa metáfora tem por operador a idéia de "alguma coisa determinada", possibilitada pela mudança do homem e da sociedade. Porém podemos pensar se essa transformação também ocorrerá com a natureza?

A partir desses ideais de homem e sociedade, podemos inferir que temos também uma representação social de vida social humana, que se sustenta na metáfora "corpo orgânico", em que o corpo social é identificado com o corpo biológico, que também é presente nos discursos dos ambientalistas (MAZZOTTI, 1998). E devido à necessidade de persuasão do auditório dos educadores, pois como os membros (juizes) desses auditórios também têm os seus caminhos

profissionais trilhados pela educação, facilita aos oradores colocarem disposições que esses juizes sejam favoráveis.

Então, observamos a incorporação da metáfora "percurso", pois como Mazzotti (2002, p. 128) afirma a “[...] metáfora percurso é central nas teorias pedagógicas, nem poderia deixar de ser, pois o próprio da atividade educativa é conduzir o educando de um estado de menor educação a outro no qual se considera ser o do mais educado ou educado”.

O que os pesquisadores propõem é conduzir as pessoas de um estado de educação desqualificada para uma (ambiental) qualificada produzida por eles, como no argumento abaixo:

É agora cresce em paralelo ao crescimento também de uma educação ambiental desqualificada, e aí uma desqualificada, não desqualificada, mas na verdade um educação ambiental que se reflete e é reflexo dá, dá, dá de uma concepção hegemônica de educação (P8)

E direcionam esse percurso, como afirma Mazzotti (2002, p. 127) que associa essa metáfora, a dois sentidos “[...] concorrentes e antagônicos: em um deles, o percurso é perfeitamente determinado e determinável; no outro, há muitas incertezas no processo não sendo nem determinado e nem determinável”. Para que essa condução ocorra, faz-se necessária à mobilização de pessoas.

Logo, a concepção de participação para os entrevistados é orientada por meio de uma metonímia chamada de "militância", onde o termo se origina das forças armadas.

Essa metonímia é sustentada no que eles consideram preferível “teorizar” em vez de “fazer”, em que os valores de *teorizar* estão associados ao bem, e os de fazer ao ruim, como podemos verificar nos trechos abaixo.

Bom, existe um certo distanciamento, é inerente a um certo, é apenas um ativista como Paulo Freire falava, pessoas que simplesmente iam direto para ação sem nenhum suporte da teoria [...] É mais muitos autores, para a maioria não existe distinção de teoria e práxis, escrever é um ato radical, pode mudar muita coisa (entrevistado(a) P4).

[...] não me atinge esse tipo de acusação de academicismo, teoricismo, né teórico, eu já ouvi muita gente falar isso de mim, você é um teórico [...] como as pessoas ou são muito teóricas ou muito práticas não consegue entender que é possível ser as duas coisas e bem as pessoas podem ser bem as duas coisas (entrevistado(a) P6).

[...] então eu entrei 1990 com esse primeiro, primeiro contato mas a primeira contribuição foi com o trabalho prático né, naquela época todo mundo escrevia sobre educação ambiental, mas poucos de fato faziam, então eu fui mas um fazia comentários sobre textos. A minha primeira publicação foi em 91, aí eu continuei atuando mas a prática mesmo foi em 93 [...] (entrevistado(a) P2).

Outro grupo social que se identifica com essa metonímia (militância) são os sujeitos que participam do movimento ecológico¹⁰. Podemos dar como exemplo os ambientalistas (educadores ambientais) entrevistados por Carvalho (2002) em sua pesquisa de doutorado.

Essa autora afirma que a militância, nesse campo, está ligada diretamente com a identidade do "sujeito ecológico", sendo uma maneira própria de viver, chamada "ecológica". A autora afirma que esse jeito de se sentir parte integrante do mundo, demarca uma subjetividade através de um ideal "ecológico".

Nesse tipo de identidade, os atributos e valores observados são os de nobreza, heroísmo, paixão, sendo um valor positivo para esse grupo a prática educativa e a teoria tem valor negativo, justamente ao contrário dos valores dos pesquisadores que entrevistamos. O grupo de militância ecológica salienta a necessidade de uma ação política, sendo ela direta ou por meio de formas mais clássicas de envolvimento político com uma proposta alternativa

[...] integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista e também em sua versão ortodoxa, na qual é suposto aderir a um conjunto de crenças básicas, uma espécie de cartilha ou ortodoxia epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la. [...] protagonista de um novo paradigma político-existencial” (CARVALHO, 2002, p.90).

¹⁰ Em nossa pesquisa estaremos atribuindo como sinônimo do movimento ecológico o movimento ambientalista. Para evitar aplicação de diferentes terminologias, optando por usar um termo mais genérico que evidencie as múltiplas compreensões inseridas no campo ambiental.

Tristão (2004, p.145), corroborando as ideias anteriores acerca do termo militância, afirma, em sua pesquisa sobre a educação ambiental na formação de professores da educação básica, que captou nas práticas discursivas desses sujeitos "uma outra dimensão para o exercício da sua prática profissional que faz interface direta com a militância". Considerando o exposto acima, podemos afirmar que essa metonímia também começa a ser utilizada nos discursos dos professores. Essa afirmação fica mais evidente com os estudos de Mazzotti (2001, 2006) em que aponta uma similaridade nas representações sociais dos ambientalistas com a dos professores e estudantes. O que pode relacioná-los diretamente com a escolha do tema "problemas ambientais" como o centro das preocupações de atores sociais que têm definido os programas de educação que objetivam desenvolver uma "consciência ambientalista" ou "ecológica" (MAZZOTTI, 2001, p.333).

A incorporação dessa metonímia nos discursos dos docentes da educação básica também pode expressar as propostas teórico-práticas apresentadas em documentos do órgão gestor da política nacional de educação ambiental composto pelo Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do meio Ambiente (MMA), como podemos observar no trecho abaixo:

O desenvolvimento de ações educativas contempla um conjunto de ações destinadas a estimular e apoiar a participação dos diferentes segmentos sociais na formulação de políticas para o meio ambiente, bem como na concepção e aplicação de decisões que afetem a qualidade do meio natural, social e cultural. (BRASIL, 2006, pág. 13)

Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadão na construção de sociedade sustentáveis (BRASIL.2005, pág. 34).

Sobre o tema da militância, podemos destacar ainda que ele tem sofrido um processo de modificação desde a sua origem no movimento de contra-cultura e da ditadura, até os dias atuais.

Hoje, segundo Carvalho (2002), existe uma subdivisão na identidade de sujeito ecológico: o "profissional militante".

Essa militância apresenta um valor que se soma ao espaço profissional, uma convergência de múltiplas ações e vivências no campo ambiental apontando para o entrecruzamento do “ativismo ecológico, da militância política, das lutas em movimentos sociais e também do mundo da ação política profissionalizada que cresceu a partir das ONG de desenvolvimento social” (CARVALHO, 2002, p. 89). A autora relaciona esse profissional militante aos técnicos que se destacaram dentro e fora da estrutura administrativa do Estado.

Os cientistas podem ser considerados profissionais ecológicos?

Nos depoimentos analisados observamos que muitos tiveram suas trajetórias de vida ligadas diretamente com esse tipo de envolvimento e ressaltamos que existe uma tentativa de construção de uma nova identidade, mais ligada ao ser cientista, mas sem perder a inserção com os auditórios ligados ao ambientalismo.

Então, podemos afirmar que para maioria dos pesquisadores há essa noção de ser um profissional e militante da "causa" ambiental ao mesmo tempo.

Esses grupos sociais (ambientalistas e professores) estabelecem como pensamento central a idéia de uma utopia pessoal norteadora das decisões e estilos de vida que os mesmos adotam (CARVALHO, 2007; MAZZOTTI, 2006). Essa busca por uma utopia também é compartilhada pelos depoentes, como podemos ver nos fragmentos abaixo:

[...] o que eu to apresentando a você que é educação ambiental é quase um...uma utopia (P2)

Um... eu definiria [EA] como uma utopia, um sonho de construção, um sonho de resistência na nossa eterna luta (P7).

[...] educação ambiental transformadora, educação ambiental permanente, educação ambiental abrangente[...] então o que eu to apresentando a você é quase uma utopia, mas é o que ta lá no tratado (entrevistado(a) P2).

Mazzotti (2008) afirma que o discurso da utopia fundamenta-se na paralisação da luta, da política, da briga por poder promovidas por interesses pessoais ou grupais, dotada de uma regulação própria como se fosse o corpo de um ser vivo, algo natural, sem o artificialismo da vida atual. Outra característica desse sonho é que ele confia ao processo educativo a tarefa de selecionar os sábios que serão os intermediários e advogados da natureza, aquela que não tem voz, na nossa sociedade (MAZZOTTI, 2008).

Durante a análise das entrevistas observamos que sete dos nove pesquisadores não usaram definições acadêmicas (explicações científicas) desse campo, ao responderem as perguntas feitas.

Os depoentes tomaram os conceitos originados das ciências e os modificaram para atenderem os preferíveis (valores) da Educação Ambiental que defendem, por isso não precisam dizer aqueles conceitos. Eles foram modificados para adequar ao proposto. Apenas dois depoentes utilizaram o "tratado de educação ambiental", analisado no capítulo anterior, para apresentar as suas ideias sobre educação ambiental.

Eu adoto integralmente o tratado de educação ambiental [...] o tratado é feito intenções, mesmo que ele tenha um plano, plano de ação, atualmente tenho me preocupado em operacionalizar, é os principais conceitos das intenções do tratado [...] então eu considero para mim que a educação ambiental ela tem que ser em primeiro lugar emancipatória [...] (entrevistado(a) P2).

Neste capítulo analisei a representação social a partir da identificação das metáforas e de uma metonímia presente nos discursos dos pesquisadores entrevistados.

Nessa análise identificamos a metáfora "ser vivo" e observamos que os depoentes também utilizam as metáforas "corpo orgânico" e "percurso" observadas em outras pesquisas

(MAZZOTTI, 2001, 2007) nos discursos dos ambientalistas, educadores e alunos respectivamente. E a metonímia identificada está relacionada com o tema "militância", que também é usada nos discursos dos ambientalistas como identificou Carvalho (2002) e começa a ser incorporada nos discursos dos professores (TRISTÃO, 2004).

Nas considerações finais retomaremos algumas questões e apresentaremos outras para aprofundamento em outras pesquisas neste campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa não podemos supor que encontramos uma palavra final para um tema amplo e complexo como esse ou achar que resolvemos todos os problemas ligados ao campo da educação ambiental. O que podemos afirmar é que ocorreu justamente o contrário, novas perguntas foram surgindo à medida que o estudo avançava pretendemos dar continuidade a esses estudos no doutorado.

Portanto, com o objetivo de fecharmos essa etapa da pesquisa esperamos ter contribuído para o debate sobre a educação ambiental, pois ao considerarmos que as representações sociais de educação ambiental não se formam como conceitos isolados, mas articulado em uma rede grupal, cognitiva, afetiva e de poder, pode-se presumir que ao expormos as linhas de argumentação usuais dos pesquisadores dessa área e a metáfora que constitui o núcleo duro da representação de educação ambiental, estamos fornecendo subsídios aos educadores/ professores/ "oradores"/ "leitores" para refletirem sobre os aspectos da teoria e da prática diante da tomada de posição frente às disputas em torno desse campo, mediante os desafios vividos na sociedade atual.

Outra contribuição está relacionada com a superação das pesquisas desse campo que só enfocam as atividades puramente cognitivas realizadas pelos sujeitos ao construírem as suas representações. Nessa pesquisa, buscamos refletir sobre os grupos sociais desse campo e a influência deles na constituição das representações.

Para finalizarmos vale a pena lembramos de alguns aspectos levantados nesta pesquisa e apresentarmos temas para novas pesquisas.

Iniciei a pesquisa resgatando textos e documentos de pesquisadores, ONG internacionais e da UNESCO que apresentam caráter fundador desse campo, e a partir deles explicitarei os dissensos e consensos internacionais que ocorreram nessa Área de conhecimento. Depois analisei

a introdução do conceito de educação ambiental no Brasil e os seus reflexos no sistema educacional brasileiro e no sistema nacional de meio ambiente.

A partir dessa análise identifiquei os grupos sociais brasileiros relacionados com esse campo. E identifiquei que entre os educadores do nosso país ocorrem disputas pela hegemonia desse campo, porém de maneira diferente da ocorrida no cenário internacional.

Nesse "campo de batalha", teórico e prático, identifiquei que esses educadores preferem abrir "mão" de suas ideias para atraírem sujeitos e grupos sociais diferentes e criarem um grande grupo de educadores ambientais, sendo identificado pelo Consenso Latino-Americano de Educação Ambiental (MAZZOTTI, 1998, 2001, 2008). Mostramos que esse consenso se estabeleceu pelo documento norteador desses educadores, chamado nesta pesquisa de "tratado".

Isto se configura como um dos pontos centrais dessa dissertação, pois mostra como os educadores desse campo constituíram-se em uma corrente política, mas sem estarem ligados a um partido político. Ou seja, as partes cedem em suas teses para adotarem um documento geral, que constitui um consenso funcional, o qual rompem sempre que possível para fazer prevalecer as suas noções mais caras. O mesmo parece ocorrer com os "pesquisadores", que se revestem das "roupas" acadêmicas, como a legitimação na ANPEd, para defenderem suas políticas, agora transvestidas de ciência e menosprezam as políticas dos ambientalistas.

A princípio poderíamos pensar que essa disputa estava relacionada com as diferentes correntes teóricas desse campo, porém o que observamos nos discursos dos entrevistados não estava relacionado só com isso, também está relacionado com a valorização do trabalho teórico, do "pensar", que para os entrevistados tem mais "valor" do que o agir (praticar) que parece uma ação de segunda classe. Isto é, um pensar que se contrapõe ao fazer puro e simples, pois os que pensam devem dirigir os práticos. Essa é uma velha concepção filosófica: os filósofos devem governar o mundo.

Os “cientistas” entrevistados se apossam dessa concepção pensando que devem governar, pois apresentam a verdade para resolver os problemas ambientais, isso é o núcleo ético do cientificismo.

Esse pensar reflete na atividade prática desses entrevistados, ensinar, pois os mesmos não admitem que os profissionais atuantes das ONG (que não sejam "cientistas") façam o mesmo serviço que eles ("doutores") que estudaram muito mais para isso.

Essa disputa pela hegemonia da educação ambiental reafirma que uma representação social constitui-se em uma norma grupal, definindo o que é para um grupo, como no nosso estudo, para o grupo dos pesquisadores, e o que não é para o outro grupo, como no caso das pesquisas sobre as representações sociais de professores, alunos da educação básica e de universidades, líderes comunitários, ambientalistas, jornalistas apresentadas por outros autores. Além disso, as representações sociais regulam comportamentos frequentes, pouco prováveis, os aceitáveis e os injustificáveis sempre condizentes com o objeto social representado, que orientam e prescrevem possibilidades de uma prática.

Nesse processo de regulação de comportamentos podemos destacar que os atores sociais pesquisados mostraram que o "auditório" da REBEA, bem como, o Fórum Nacional de Educação Ambiental, já não atendia aos seus anseios, como lugar de constituição de rede de saberes, o que propiciou a esse grupo social influenciar outros "auditórios" relacionados ao campo da pesquisa em educação (ANPED, EPEA, SbenBio e I e II Colóquio de Pesquisa em EA da Rede de Educação Ambiental do Sul), em ecologia (Congresso Brasileiro de Ecologia) ou em meio ambiente (ANPPAS).

Nesse processo de aproximação/estabelecimento cada vez mais esses "oradores" usam da metáfora "ser vivo", núcleo central da representação social de educação ambiental, ou as metáforas "corpo orgânico" e "percurso", que provavelmente os ajuda em auditórios específicos,

pois sendo um instrumento retórico, ela se efetiva na medida em que os ouvintes já possuem disposições favoráveis a ela.

O GT (22) de educação ambiental da ANPED é uma experiência nova e peculiar, pois reúne experientes pesquisadores das ciências naturais com antigos ambientalistas/novos pesquisadores que trazem experiências de vida muito diferentes. O primeiro grupo está acostumado com os rigores e um modelo de organização piramidal (centrado na mão de alguns membros) das sociedades científicas antigas; e, o segundo grupo, está acostumado com o modelo descentralizado de decisão e de horizontalidade da organização da grande comunidade virtual/presencial chamada de REBEA.

Esse grupo então, estabelece um acordo de convivência: seguir o modelo organizacional das “Redes sociais”, o das redes de educação ambiental em funcionamento no Brasil. Nesse modelo todos os participantes do GT têm o direito de opinar acerca dos rumos dessa associação de pesquisa em educação ambiental, trabalhando em um consenso funcional.

A participação de seus membros ocorre de duas maneiras: ativamente, em que os participantes lêem e escrevem para que todos os membros conversem “virtualmente” ou presencialmente (durante a reunião anual da ANPED) sobre diversos assuntos ligados a educação ambiental. E, a segunda maneira, indiretamente, quando os associados só lêem os textos do correio eletrônico enviado pelos participantes e não respondem ou escrevem.

E nos outros auditórios de pesquisa como EPEA, ANPPAS quais seriam os indícios das representações sociais e a dinâmica intergrupala dos pesquisadores; quais seriam as práticas desses "oradores"; e quais seriam suas influências nas práticas do grupo de professores, alunos de diferentes níveis de ensino e outros sujeitos, essas questões necessitam, também, serem aprofundadas em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ACOT, P..História da ecologia. Campinas: Editora Campus. 1990.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M.. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Perspectiva.1990.

AMARAL, V. L.. REBEA – apontamentos pessoais para uma história de ação coletiva. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. n. 0. 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Em Aberto**. Brasília, DF. 1994.

_____. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e Aplicações à Educação. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A., GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. ed. São Paulo, SP: Thomson, 2004.

ASSOUN, P.. **A escola de Frankfurt**. São Paulo:Ática.1987.

BARCELLOS, V.H.L.. Educação ambiental, representações sociais e literatura:um estudo a partir do texto literário de Octávio Paz. In: SANTOS, J.E.; SATO,M. (Org.). **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima. 2001.

BERTALANFFY, L.V. . **Teoria Geral dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes. 1973.

BRANDÃO, Z.. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Implantação da educação Ambiental no Brasil**. Brasília,DF:MEC. 1998.

BRASIL.MMA/MEC. **Portifólio do órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental** Brasília, DF: MMA. 2006.

_____.**Programa Nacional de Educação Ambiental.** Brasília, DF: MMA. 2005.

CARVALHO, I. C. M.. **Relatório de atividades do grupo de estudos (GE22) em educação ambiental da ANPED.** Disponível em: <http://www.ufrj.br/site/reunioes.htm>
Acesso em: 21 maio 2007.

_____.Subjetividade e sujeito ecológico:contribuições da psicologia social para a educação ambiental. IN: GUERRA, F.A. e TAGLIEBER, J.E. (Orgs.). **Educação ambiental fundamentos, práticas e desafios.** Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí. 2007.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez. 2004.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2002.

_____.Educação ambiental e Movimentos Sociais:elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e prática.** Volume 9, números 16 e 17. jan/jun/jul/dez. 2001.

CHAGAS, L.D.. **Efetividade do processo de comunicação com base na teoria do comportamento informacional:**o caso de um organismo internacional da área de saúde pública sediado no Brasil. 2006. 135 f. Dissertação (mestrado em ciências da informação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum.** Rio de Janeiro: FGV, 1991.

DESLANDES, S.F..A construção do projeto de pesquisa . In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade.** Petrópolis:Vozes, 2002. p.31-50.

DIAS, G.F..Os quinze anos da Educação ambiental no Brasil. **Em aberto,** ano 49, n. 10, p.3-14, sem mês.1991.

_____. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia. 2000.

DUARTE, M.; MAZZOTTI, T.B.. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representações sociais. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n.2, ago/dez.2004.

DURKHEIM, E.. Representações individuais e Representações coletivas. In: _____. **Sociologia e Filosofia.** São Paulo:Ícone. 2004.

FARR, M. R. Representações Sociais: A Teoria e Sua História. In: GUARESCHI; JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em Representações Sociais.** 7. ed. Petrópolis: VOZES, 2002.

FERREIRA, J.M.C.; NEVES, J.; ABREU, P.N.; CAETANO, A.. **Teoria Geral dos Sistemas e abordagem sociotécnica.** São Paulo: Mcgrawhill, 1998.

FREIRE, P.. Uma palavra de Paulo Freire. In: VIEZZER, M. e OVALES, O.. **Manual Latino-americano de Educ-ção ambiental.** São Paulo: Gaia, 1995.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ONGS E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.** Rio de Janeiro:ECO-92. 1992.

GAGNEBIN, J.M.. Resistir às sereias. In: SOCHA, E. (Org). **Escola de Frankfurt: uma introdução às obras de Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbet Marcuse.** São Paulo:Editora Bregantini. 2008.

GRUN, M.. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária.** São Paulo: Papyrus, 2003.

HODSON, D.; NIESWANDT, M. (orientador). **Creating a Community-Specific Environmental Education Website.** Degree of Master of Arts from the University of Toronto, Curriculum Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education. 2003. Disponível em: http://www.haltonhelps.com/Thesis/creating_a_community.htm
Acesso em: 11 março 2008.

HORKHEIMER, M.. Filosofia e teoria crítica. In: **Os pensadores XLVIII**. São Paulo: Abril Cultural. 1975.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Os pensadores XLVIII**. São Paulo: Abril Cultural.1975a.

_____.Materialismo e Metafísica. In: **Teoria crítica:uma documentação**. São Paulo: Perspectiva.1990.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.. Conceito de Iluminismo. In: **Os pensadores XLVIII**. São Paulo: Abril Cultural.1975.

IBAMA. **Educação Ambiental - As grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Coleção Meio Ambiente**. Série Estudos Educação Ambiental. Brasília, ed. IBAMA. 1997.

IUCN. **International working meeting in environmental education: In the school curriculum**. Paris: UNESCO.1970.

JACOBI, P. R.. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: Ribeiro, W. (org.). **Patrimônio Ambiental Brasileiro**. São Paulo: EDUSP. 2003.

_____.Meio Ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. **Revista de Administração Pública**. 2000.

JODELET, D.. Representações sociais um domínio em expansão.IN: JODELET, D.. **Representações sociais**. Petrópolis, RJ :Vozes, 2001.

KIM, J.H.. Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 10, n.21, p.199-219, jan/jun. 2004.

KONDER, L.. **Filosofia e Educação: De Sócrates a Habermas**. Rio de Janeiro: Editora forma & ação. 2006.

KRASALCHICK, M.. Educação ambiental na escola brasileira:passado, presente e futuro. **Revista Ciência e Cultura**, 38 (12). 1986.

LORENZETTI, M. e DELIZOICOV, .A produção acadêmica brasileira em educação ambiental. **V Congresso Europeo de latinoamericanistas**. 2007. Disponível em: <http://www.reseau.amerique.latine.fr.ceisal.bruxelles.cyt.ma.cyt.ma.2.lorenzetti>. Acesso em: 23 maio 2007.

_____. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental: leituras iniciais. **V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental**. 2006. Disponível em: <http://www.5iberoea.org.br/index.php?secao=secoes.php&sc=125&sub=mcwz&url=selecionadosfinal1.htm> Acesso em: 10 dezembro 2006.

LOUREIRO, C.F.B. O primeiro ano do GT Educação ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (Anped): um convite à reflexão. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, volume 3, número 5, p. 39-58, jan./jun . 2006.

LOVELOCK, J. E.. **Eras de Gaia. A biografia da nossa Terra viva**. São Paulo: Campus, 1991.

MADEIRA, M. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. (Org.). **Representações Sociais: Teoria e Prática**. João Pessoa: Universitária, 2001.

_____. Um Aprender do Viver: Educação e Representação Social. In: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998.

_____. Representações Sociais e Processos Discursivos. In: MOREIRA, A. (Org.). **Perspectivas Teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Universitária, 2005.

MATOS, O.C.F.. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna. 1995.

MAZZOTTI, T.B.. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtores de litígios**. Marília: Poieses Editora. 2008.

_____. Educação ambiental em busca do “paraíso perdido”. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** V.28, n2, p. 201-208. 2006.

_____. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG. p. 89-102. 2003.

_____. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, J.F.M. et al. (Org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo:saraiva/atual, 2002.

_____. Representação Social de “problema ambiental”: Uma contribuição à educação ambiental. In: MOREIRA, A.S.P.. **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/ autor Associado. 2001.

_____. Uma crítica da ética ambientalista. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R., J.. **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: Editora UNISINOS. 1998.

MAZZOTTI, T.B. e OLIVEIRA, R. J.. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

MEADOWS, D.H.; MEADOWS, D.L.; RANDERS, J.; BEHRENS III, W.. **Limites do crescimento**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1972.

MENDES, R.P.R.. **Percepção sobre meio ambiente e educação ambiental: um olhar dos graduandos Ciências Biológicas Da PUC-Betim (2005)** .2006.143f.Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

MOSCOVICI, S.. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis:Vozes.2003.

_____. Das representações coletivas às representações sociais elementos para uma história. In: JODELET, D.. **Representações sociais**. Petrópolis, RJ :Vozes, 2001.

_____. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

NETO, O.C.. O trabalho de campo como descoberta e criação.In: In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis:Vozes, 2002. p.31-50.

NOVICKI, V. A.; MACCARIELLO, M.C. M.M.. Educação ambiental no ensino fundamental: as representações sociais dos profissionais da educação. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EPÓSGRADUAÇÃO DA ANPED, 2002, Caxambú. **Artigo completo**. Caxambú 25ª Reunião Anual. 2002. 1 CD-ROM.

PALMER, J.; NEAL, P.. **The Handbook of environmental education**. London: Routledge. 1995.

PERELMAM, C.. **L' Empire rhétorique. rhétorique et argumentation**. Paris: librairie PhilosophiqueJ. Vrin. 2002. Disponível em: <http://homepage.mac.com/tmazzotti/eloquentti>. Acesso em 16 agosto 2007.

PERELMAM, C. E OLBRECHTS-TYTECA, L.. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

REBOUL, O.. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

_____. **Le langage de l' éducation. Analyse du discours pédagogique**. Paris: Presses Universitaires de France. 1984. Disponível em: <http://homepage.mac.com/tmazzotti/eloquentti>. Acesso em: 16 agosto 2007.

REIGOTA, M.. Relatório de atividades do grupo de estudos (GE22) em educação ambiental da ANPED. **Quaestio. Revista de Estudos da Educação**. Vol. 6, nº 1, p.133, maio, 2004.

_____. **Meio ambiente e representação social**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A contribuição da ciência ao desenvolvimento com base ecológica. In: BECKER, D. F. (org.). **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

RIBEIRO, L.M.. **O papel das representações sociais na (educ)ação ambiental**. 2003. 199f. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ROCHA, P. E. D.. Trajetórias e perspectivas da interdisciplinaridade ambiental na pós-graduação brasileira. **Ambient. soc.**, Dez 2003, vol.6, no.2, p.155-182.

RUSCHEINSKY, A.. Sociologia das representações sociais e a educação ambiental. **Contrapontos : Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí**. Itajaí. v. 3, n. 1, p. 81-95, abr., 2003.

SÁ, C.P.. **Núcleo Central das Representações sociais**. Petrópolis, Vozes. 1996.

SATO, M.. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001.

SANCHEZ, C.P.. **A semente, o lixo e a escola:um estudo sobre as representações dos educadores ambientais do Estado do Rio de Janeiro**. 1998. 174 f. (mestrado em psicossociologia de comunidades e ecologia social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, L.T.. **Os sentidos da educação ambiental para com o meio ambiente para professores de Geografia: olhares sobre a questão ambiental**. 2003. 150 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Petrópolis/Rio de Janeiro, 2003.

SKYTTNER, L.. General systems theory: origin and hallmarks. **Kybernetes**, Reino Unido, v. 25, n. 6, p. 6-22, sem mês. 1996. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do?contentType=Article&contentId=875689>. Acesso em: 10 novembro de 2008.

SORRENTINO, M.; TRAJBERG, R. e BRAGA, T.. (Org.) **Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental**. São Paulo: Gaia. 1995.

SOUZA, I.V.. **Fóruns de educação ambiental no Brasil:algumas articulações no horizonte da educação ambiental**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universitária Federal do Rio Grande . 2007.

STAPP, W. B. et al. The concept of environmental education. **Journal of Environmental Education**, 1(1), 30-31. 1969.

STORTTI, M.A.; PINHÃO, F.. As concepções de meio ambiente e educação ambiental dos alunos do curso de formação de professores de ciências e biologia da Universidade Veiga de Almeida, RJ. **OLAM: Ciência & Tecnologia**. Rio Claro. vol. 6, n. 1, p. 02-10, maio, 2006.

TAGLIEBER, J. E.. A pesquisa em educação ambiental : dossiê de implantação do GE EA 22 da Anped. **Contrapontos : Revista de Educação da Universidade do Vale Do Itajaí**. Itajaí. v. 3, n. 1, p. 107-118, abr., 2003.

_____. A pesquisa em educação ambiental dossiê de implantação do GE EA 22 da Anped. **Revista Virtual - Contestado e Educação** Nº 006, Outubro/ Dezembro 2003. Disponível em: <http://www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numeroses/CorpoRevista.htm>. Acessado em 24/05/2007.

TRISTÃO, M.. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume/FACITEC.2004.

UNESCO/UNEP. **“The United Nations Conference on the Human Environment, 1972, Stockholm, Suedan”**. Final Report. Disponível em: <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503> acesso em: 06 junho 2006

_____. **“The United Nations Conference on the Human Environment, 1972, Stockholm, Suedan”**. Final Report. Disponível em: <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503> acesso em: 06 julho 2006.

_____. **“International Workshop on Environmental Education, 1977, Belgrade, Yugoslavia”** Final Report. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608sb.pdf>. acesso em: 06 março 2008.

_____. **Congress Environmental Education and Training, 1987, Moscow, Russia**. Final Report. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000076/023408sb.pdf> . acesso em: 10 novembro 2007.

UNESCO. **Conferência Geral: vigésima reunião - Conferência Intergovernamental sobre a educação ambiental em Tbilisi**. 1978. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000076/023408sb.pdf>. acesso em: 10 novembro 2007.

VIEZZER, M. e OVALES, O.. **Manual Latino-americano de Educação ambiental**. São Paulo: Gaia, 1995.

VIEZZER, M.. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Cadernos de Educação ambiental, série documentos planetários volume 2. Foz do Iguaçu:L3 comunicação/ITAIPU Binacional. sem data.

WAGNER, W.. Representações sociais: gênese, estrutura e relações. In: Moreira, A.S.P. e Oliveira, D.C.de. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia:AB. 1998.

WIENER, N.. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo: Cultrix. 1984.

WILSON, T. C.P.; ALVES-MAZZOTTI, A.J.. Relação entre representações sociais de fracasso escolar de professores do ensino fundamental e sua prática docente. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 1. jan/jun. 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)