

QUE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESEJAMOS?

Luiz Marcelo de Carvalho¹

RESUMO

Tomando como questão orientadora para a elaboração deste texto o tema sugerido para uma das mesas-redondas do VI ENFOCO, a saber, “Que Educação Ambiental desejamos?”, procurei, a partir da identificação de unidades de registro em um conjunto de textos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (I a IV), sistematizar núcleos de sentidos e, com base nesses, temas privilegiados pelos artigos. Entendo que esses temas, de alguma forma, evidenciam processos de produção de significados sobre educação ambiental, possibilitando, assim, aproximarmos-nos das tentativas de mapear pelo menos algumas zonas de desejos em relação a práticas educativas e a temática ambiental. Foi possível identificar três temas que nos permitem ter uma ideia geral da produção estudada: 1 - *educação ambiental como ato político*, 2 - *educação ambiental e complexidade* e 3 - *educação ambiental e contexto social dos educandos*. Considerando os limites de natureza diversa, privilegio para este texto a discussão do tema que pude identificar como tendo o maior número de unidades de registro a ele associado, qual seja, a *educação ambiental como ato político*.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Pesquisas em Educação Ambiental; EPEA; Recursos Hídricos; Tendências Pedagógicas

INTRODUÇÃO

Ao ser convidado para participar de uma das mesas-redondas do VI ENFOCO, o título sugerido – “Que Educação Ambiental desejamos?” – passou a fazer parte de algumas das inquietações que me acompanharam a partir do final do primeiro semestre de 2009. O que mais me mobilizava no título que me foi apresentado, e até certo ponto me provocava algo de incômodo, era a proposta de refletirmos sobre nossos **desejos** em relação à educação ambiental.

Ao tentar me aproximar das razões de tal incômodo, o que podia perceber era que, sem dúvida, a complexidade da tarefa que me era proposta assumia proporções que me pareciam em alguns momentos intransponíveis. A compreensão de que nossos **desejos** não

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, *Campus* de Rio Claro – Departamento de Educação.

são facilmente revelados e que, ao contrário de nossas convicções, nem sempre são explicitados colocava-me diante de uma tarefa que me parecia impossível.

Sem dúvida, a perspectiva psicanalítica de que o desejo é uma força para além da vontade consciente e imediata de alguma coisa reforçava e ampliava as dificuldades para encontrar um caminho possível para o trabalho. Aos poucos, no entanto, pude perceber que um grande risco que me acompanhava desde o momento em que essa tarefa me foi proposta era cair na armadilha de, como refere Novaes (1990, p. 11), ridicularizar o desejo como se fosse “contrário à razão”.

De qualquer forma, sem poder vislumbrar alguma alternativa que me inspirasse e me ajudasse a pensar em um encaminhamento possível para o trabalho, o incômodo e a preocupação com a tarefa pendente aumentavam com o transcorrer dos dias.

Nas mais diversas tarefas com as quais me envolvia no dia a dia, a busca de encontrar um caminho que me permitisse, pelo menos, me aproximar de alguma resposta possível para a pergunta que me havia sido posta passou a ser uma atitude incontrolável...

Penso ter sido essa atitude de inquietação e de busca nos trabalhos com os quais estava me envolvendo naquele período o que me possibilitou encontrar, a partir de um convite que recebi nesse ínterim, uma alternativa para dar encaminhamento à tarefa em questão. O convite ao qual me refiro era para integrar uma equipe de pesquisadores para a redação de um texto sobre recursos hídricos, sustentabilidade e educação ambiental. A mim caberia o papel de procurar uma breve síntese sobre pesquisas em educação ambiental relacionadas com recursos hídricos.

O pedido que me chegava naquele momento era tão preciso e tão claro quanto às etapas que o trabalho demandaria que comecei a me envolver imediatamente com a proposta e a tentar definir possíveis caminhos que me permitissem um contato com relatos de pesquisas em educação ambiental relacionadas com tal temática. A partir desse contato inicial, eu poderia selecionar um conjunto de textos que viabilizaria a análise proposta.

Foi nessa etapa dos trabalhos que me lembrei da recém-concluída dissertação de Rink (2009) que, em um esforço de análise das pesquisas apresentadas nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental, havia já classificado os 303 trabalhos apresentados nas 4 versões até então realizadas desse evento (do I ao IV EPEA). Os trabalhos foram classificados por essa autora a partir de um conjunto de descritores que já vinha sendo utilizado pelo grupo de pesquisa do qual ela fazia parte e que incluía o tema ambiental e os focos de investigação da pesquisa. Uma vez que Rink havia construído uma planilha em

Excel que permite identificar os trabalhos a partir dos descritores utilizados no processo de classificação, solicitei-lhe que me indicasse, do conjunto dos relatos de pesquisa e de ensaios teóricos apresentados nas quatro primeiras edições do EPEA, aqueles que tinham como tema ambiental a questão dos recursos hídricosⁱ. De posse dos trabalhos, passei à leitura dos textos, procurando os aspectos salientados pelos autores em relação aos trabalhos de educação ambiental que envolviam o tema em questão.

Visto que a questão sobre nossos desejos em relação à educação ambiental continuava vivamente presente e que as buscas e as tentativas de respostas – ainda que aproximadas – eram insistentes, fui surpreendido pelas minhas tentativas de, em contato com aqueles textos, me perguntar quanto a possíveis desejos sobre “educação ambiental” ali expressos. Novamente percebi presentes os riscos de considerar “desejos como contrários à razão”, pois um jogo entre possibilidades e impossibilidades de encontrar “expressões de desejos” em textos de caráter científico colocava-me em uma posição de descrença quanto à alternativa que eu mesmo começava a vislumbrar e em uma atitude de desqualificar tal possibilidade como um caminho pelo menos tentativo.

No entanto, foi também nesse processo que fui surpreendido com a leitura dos últimos parágrafos do primeiro texto que compunha o *corpus* documental da análise, já em andamento, de relatos de pesquisa em educação ambiental e recursos hídricos:

Sabíamos que não **desejávamos** transmitir os conhecimentos científicos que possuíamos. Queríamos representar a ciência como um conhecimento tecido no mundo, ou seja, impregnada de valores e discursos próprios de nosso tempo. Queríamos legitimar falas (dos moradores, por exemplo) pouco consideradas na geometria do poder nas nossas sociedades. Nossa intenção foi realizarmos um trabalho educativo não escolar. Menos porque desconsideramos a educação escolar. Pelo contrário, apenas queríamos atravessar a escola com outros tempos e questões pouco frequentes para quem sabe contaminá-la com as coisas que trazíamos. Não sabemos muito bem se conquistamos nossos **desejos** [...] (02Iⁱⁱ, p. 12 e 13, grifos nossos).

Essa passagem do relato mencionado reavivou, assim, a possibilidade anteriormente pensada, ajudou-me a escapar das armadilhas que eu mesmo construía para inviabilizar caminhos e, definitivamente, me colocou em rota de encaminhamento da tarefa que me aguardava já havia algum tempo.

A partir dessa experiência, comecei a reconhecer mais facilmente o quanto nos textos que relatam pesquisas ou reflexões podemos claramente identificar passagens nas quais intenções, crenças, perspectivas e querenças emergem, apontando, no mínimo,

algumas zonas de desejos que a dimensão consciente de nossa existência nos permite explicitar.

Tomar como material de análise relatos de pesquisa sobre educação ambiental e recursos hídricos me parece interessante para os meus propósitos, uma vez que, nesses textos, os pesquisadores têm como foco de investigação o processo educativo que se volta para uma questão ambiental específica, e, sendo assim, as metas, os objetivos, as intenções e os “desejos” dos pesquisadores são informados de forma clara. Outro aspecto interessante a salientar é que essa temática tem sido uma das mais exploradas tanto em relatos de experiência como em relatos de pesquisa envolvendo práticas de educação ambiental.

Tomei, então, a temática proposta para uma das mesas-redondas do VI ENFOCO – a saber, “Que Educação Ambiental desejamos?” – como uma questão orientadora para a análise de um conjunto de trabalhos apresentados nos EPEA (I a IV). Dessa forma, este relato tem como objetivo sistematizar e discutir algumas questões que considero significativas e que foram suscitadas por um dos temas e núcleos de sentido a ele associados que pude identificar nos textos analisados.

O artigo científico como expressão de nossos desejos?

A análise de textos científicos tem ganhado destaque na própria comunidade acadêmica, e certas tendências de pesquisa que me parecem bastante promissoras têm procurado considerar esses textos como um tipo específico de *gênero textual*, constituído pelos gêneros acadêmicos, que incluem relatos de pesquisa, ensaios teóricos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, resenhas e resumos apresentados em reuniões científicas. Parte dessa tradição de pesquisa tem-se dedicado a refletir sobre as práticas discursivas na redação desses gêneros acadêmicos ou gêneros de pesquisa, e para um conjunto das pesquisas que têm explorado essas possibilidades a ênfase da investigação recai em tentativas de “desvelar sua organização discursiva e as diferentes formas de expressão lingüística que caracterizam esses gêneros através das diversas áreas disciplinares” (ARAÚJO, 2006, p. 1). Em outras pesquisas, embora essas abordagens não sejam necessariamente excludentes, a ênfase recai na busca de compreender processos de construção de significados.

Para as minhas reflexões neste texto, é essa a perspectiva que mais me interessa como possibilidade de análise dos textos, considerando que procurar compreender o processo de produção de significados poderia me aproximar das tentativas de mapear pelo menos algumas zonas de desejos em relação à educação ambiental.

Dessa forma, a proposta metodológica para a análise dos artigos selecionados com vistas a tal mapeamento tem como ponto de partida a identificação de significados sobre educação ambiental voltada para um problema ambiental específico – os recursos hídricos – construídos pelos sujeitos autores dos artigos, ou seja, pelos pesquisadores. O pressuposto nessa perspectiva é que os significados “contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226)”.

Quando esses autores se referem à compreensão que têm do termo “sentido”, fica explícita a aproximação que se pode fazer dessa compreensão com a ideia de “desejo”. Para os autores, o sentido “refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade” (Idem, p. 227). Parece-me claro, aqui, o paralelismo entre a possível relação entre “sentido e necessidade” e a relação entre “desejo e falta, ausência e carência”, relação esta que tem sido proposta por vários autores e foi mencionada por Chauí (1990). Assim como Aguiar e Ozella (2006) que, ao considerarem a grande dificuldade nas formas de apreender os sentidos, dada a sua complexidade, propõem uma análise que nos permita aproximarmo-nos de “algumas zonas de sentido”, entendo os caminhos que estou propondo como tentativos quanto a uma aproximação a possíveis “zonas de desejos”.

A partir dessas perspectivas e ciente da complexidade e da dificuldade de apreender sentidos e desejos, categorias marcadas especialmente pela força dos registros emocionais (AGUIAR; OZELLA, 2006), me aproximei da proposta de Gomes e Nascimento (2006). Esses autores analisaram artigos em periódicos da área de saúde pública que tinham como foco de pesquisa a relação homem-saúde a partir de “uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, modalidade temática, descrita por Bardin” (Idem, p. 903), mas deram uma atenção maior para os processos de interpretação dos sentidos e construção dos núcleos de sentido. Na proposta desses autores, a análise e a sistematização dos núcleos de sentido é que nos levam à identificação de temas. Para eles, o tema é entendido “como uma categoria mais ampla que pode abranger mais de um núcleo de sentido” (Idem, p. 903).

Considerando os caminhos propostos por Gomes e Nascimento (2006), inclusive a opção por uma abordagem qualitativa para as análises, busquei, primeiramente por meio de uma leitura exaustiva dos textos, identificar as ideias centrais de cada artigo e as unidades de análise para, a partir delas, sistematizar essas ideias em torno de possíveis núcleos de sentido. Os núcleos de sentido diversos foram, por sua vez, agrupados por temas mais abrangentes.

Assim, desde a etapa da chamada leitura flutuante até as etapas de identificação empírica das unidades de análise, procurei atentar para orações construídas pelos autores que apontassem suas metas e intenções – ou seja, as metas e as intenções dos pesquisadores de educação ambiental – em relação ao processo educativo. É importante registrar que no processo de análise a minha atenção sempre foi voltada a identificar unidades de análise que se referiam a sentidos construídos pelos autores dos relatos – ou seja, pelos pesquisadores de educação ambiental. Portanto, não foram consideradas para a análise as unidades de registro que pudessem revelar sentidos atribuídos à educação ambiental por sujeitos e atores sociais envolvidos nas pesquisas realizadas.

Os artigos analisados

Como já foi explicitado, os artigos para análise foram selecionados entre aqueles apresentados nas quatro primeiras versões do EPEA, que de alguma forma incluíam o tema “recursos hídricos” como parte do foco de investigação da pesquisa. Foi analisado um total de 24 artigos, e os créditos dos trabalhos que constituíram o *corpus* documental da pesquisa são apresentados no Apêndice 1. Para a identificação dos artigos ao longo do texto, faço uso do número que o artigo recebeu nos Anais dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental, acrescido de um número entre I e IV, que corresponde ao número do evento em que o artigo foi publicado. Assim, por exemplo, ao indicar o trabalho 03II, estou me referindo ao trabalho de número 03 apresentado no II EPEA.

Dos 24 artigos analisados, 16 consistem em relatos e análises de experiências em educação ambiental, envolvendo a temática dos recursos hídricos em contextos escolares. A grande maioria dos artigos refere-se a experiências de educação ambiental desenvolvidas com alunos do ensino fundamental (sete trabalhos – 29I, 30I, 35I, 03II, 13III, 33III e 73III): dois trabalhos relatam pesquisas envolvendo alunos dos ensinos fundamental e médio (36I e 54I), dois referem-se a pesquisas especificamente com alunos do ensino

médio (17III, 72III) e uma pesquisa focou experiências de educação ambiental com alunos da educação infantil (22II). Desse conjunto de trabalhos voltados para o contexto escolar, dois relatos de pesquisa abordam processos de formação de professores (38III e 68IV) e outro relata uma experiência de educação ambiental em uma escola – não especificada –, incluindo alunos e professores (37I). O trabalho identificado como 38II, embora aponte como objetivo geral da pesquisa a identificação das representações sociais de alunos e professores de uma escola de educação fundamental, dedica praticamente o texto todo à apresentação do referencial teórico da pesquisa.

Outro conjunto de textos (oito) refere-se a pesquisas realizadas em contextos não escolares, a saber:

- dois constituem relatos e análises de experiências de educação ambiental desenvolvidas em comunidades de pescadores (02I e 71III);
- um refere-se a processos de formação de agentes ambientais (24III);
- um trabalho procura identificar práticas de educação ambiental que vêm sendo desenvolvidas em áreas de mananciais (31II);
- um trabalho investiga a postura de produtores rurais de uma determinada microbacia quanto à preservação dos recursos hídricos (16III);
- uma pesquisa procura analisar a atuação de uma rede de ONGs em uma região de uma bacia hidrográfica (28I);
- o foco de outra investigação em contexto não escolar recai sobre a identificação e a análise da percepção sobre a água (disponibilidade, potabilidade e necessidade de preservação) e sobre educação ambiental de um grupo de formadores de opinião (52II);
- outro texto procura analisar as representações sociais sobre água de alguns usuários desse recurso, residentes em uma cidade do sertão nordestino brasileiro (56I).

Temas e núcleos de sentido na produção estudada

A sistematização das unidades de registro identificadas nos textos analisados me permitiu identificar as ideias centrais presentes no conjunto; em seguida, pelo agrupamento dessas ideias em torno dos núcleos de sentido, foi possível identificar três temas que oferecem uma ideia geral da produção estudada: 1 - *educação ambiental como ato político*, 2 - *educação ambiental e complexidade* e 3 - *educação ambiental e contexto social dos educandos*. É importante ter em conta que os temas aqui propostos constituem uma das

possibilidades entre muitas outras de apresentar as ideias centrais dos relatos de pesquisa analisados. De qualquer forma, mesmo considerando esses temas, eles não podem ser vistos como categorizações que seguem o princípio de exclusão mútua. Mais uma vez, considero muito oportuna e pertinente a proposta de Gomes e Nascimento (2006) de considerar os temas que emergem de uma análise dessa natureza como “prismas da discussão dos sentidos atribuídos às idéias que, em determinados momentos, podem superpor-se”. Além disso, é importante registrar que, embora a análise não tenha se pautado por critérios quantitativos, privilegiei para a delimitação e a organização deste artigo o tema que selecionei a partir da análise dos núcleos de sentido que foram percebidos com base nas unidades de registro mais frequentes em minhas análises.

Considerando os limites de natureza diversa para a sistematização e discussão dos dados coletados na análise dos relatos e que me permitem fazer aproximações em relação à *educação ambiental que desejamos*, privilegio para este texto a retomada do tema que pude identificar como o que possui o maior número de unidades de registro a ele associadas, qual seja, *a educação ambiental como ato político*.

Educação ambiental como ato político

O tema da educação como ato político prevalece nos discursos construídos para os relatos das pesquisas analisadas. Em apenas dois trabalhos do conjunto dos textos analisados não encontrei unidades de registro agrupadas em núcleos de sentido que revelaram esse tema. Ao retomar esses dois textos para uma análise mais cuidadosa em relação a essa temática, pude encontrar evidências muito claras da presença dessa dimensão na perspectiva teórica adotada pelos textos. Assim, o fato de não ter sido identificada nenhuma unidade de registro categorizada nesse tema indica, muito mais do que a ausência da dimensão política nesses dois trabalhos, que essa dimensão se revela, nesses textos, a partir de outros referenciais pouco explorados na maioria dos textos.

Em trabalho anterior (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006), no qual analisamos as concepções de educação e de educação ambiental nos trabalhos apresentados no I EPEA, já havíamos percebido a centralidade dessa dimensão, com a indicação clara de que esse tema se expressa de forma acentuada nos relatos de pesquisa e nos ensaios críticos sobre educação ambiental que havíamos analisado. Sem dúvida, não fica difícil identificar, nos artigos de pesquisa e nos textos reflexivos que compõem hoje o conjunto dos textos

acadêmicos em educação ambiental, o lugar e o papel de destaque dessa perspectiva quanto a nossas intenções com a reflexão e as práticas de educação ambiental.

A análise dos dados coletados no conjunto de artigos selecionados especificamente para esta investigação e que passo a sistematizar e apresentar indica que esse tema pôde ser identificado no processo de análise dos relatos a partir de três núcleos de sentido: 1- *educação, cidadania e participação*; 2 - *transformação social e busca de soluções para os problemas ambientais*; 3 - *construção de um novo mundo e uma nova educação*.

A educação como uma das práticas sociais constitutivas da cidadania é uma das ideias centrais mais presentes nos textos analisados. Embora não tenha sido possível uma análise mais detalhada quanto aos significados atribuídos à cidadania, o mais comum é relacionar esse conceito com a construção de um sujeito consciente de suas responsabilidades, que envolvem necessariamente o reconhecimento de direitos e de deveres, mas fundamentalmente a necessidade de participação ativa nos processos sociais. No entanto, nos textos analisados o conceito de cidadania é frequentemente usado como se fosse revestido *a priori* de significados reconhecidos e consensualizados por todos. Em um trabalho anterior (CARVALHO, 2006), tive a oportunidade de chamar a atenção para os riscos de uma visão ingênua quanto à relação tão presente entre educação ambiental e construção da cidadania, e mesmo entre educação e cidadania. Naquela oportunidade, destaquei a necessidade, lembrada por Rodrigues (2001, p. 234), de colocar-nos sempre novas interrogações sobre o conceito essencial da educação. Essa perspectiva deve nos levar a retomar questões aparentemente simples e consensuais, como, por exemplo, o que significa educar para a cidadania, procurando ressignificar continuamente o que temos construído sobre tais proposições. Ainda naquele texto, procurei enfatizar a importância de ter em conta que o conceito de cidadania, assim como toda construção humana, é histórico e assume sentidos diferentes em diferentes momentos de nossa história. Rodrigues (2001) nos lembra, por exemplo, que a condição de cidadania na antiguidade grega era privilégio de indivíduos que atendiam determinados critérios sociais, mas, após a Revolução Francesa, essa condição passou a ser aplicada a um universo cada vez mais amplo da população.

Para esse autor, nos dias de hoje não podemos mais nos referir ao significado de cidadania sem considerar os significados de liberdade e autonomia como constituintes intrínsecos à concretização da condição de cidadania. O sujeito autônomo é aquele que é capaz de “estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pela escolha”. Além

disso, a autonomia pressupõe a possibilidade de o sujeito estabelecer, individualmente e coletivamente, relações de responsabilidade para com o meio natural e de “escolher livremente os meios e os objetivos de seu crescimento intelectual e as formas de inserção no mundo social” (Idem, p. 238).

Essa perspectiva de formação para a cidadania se explicita de forma muito diferente, conforme nos lembra Severino (2001), daquelas de formação para o civismo. Esse é o risco que podemos identificar como muito concreto em textos sobre educação ambiental que procuram relacionar as práticas educativas com a formação para a cidadania. Esse parece ser um exemplo claro para o qual os pesquisadores de educação ambiental devem considerar a necessária vigilância epistemológica, como tentativa para não cair em armadilhas que simplificam os conceitos e nos levam a reforçar práticas educativas revestidas de ingenuidade.

Educar para a transformação social, considerando parte desse processo a busca de soluções para os problemas ambientais e a melhoria da qualidade de vida é outro núcleo de sentido que se apresenta praticamente como consequência direta dessa relação entre educação, cidadania e participação nos processos sociais. Essa relação muito estreita entre educação ambiental e os processos de transformação social parece-nos que pode ser compreendida a partir também de uma grande aproximação dos pesquisadores de educação ambiental com os referenciais teórico-metodológicos da chamada tendência crítica em educação ambiental.

Em um esforço de análise dos 24 relatos de pesquisa que fizeram parte do *corpus* documental desta investigação, pude identificar, em 20 deles, unidades de registro que revelam explicitamente ou implicitamente uma vinculação dos pesquisadores aos considerados modelos pedagógicos críticos. A Tabela 1 sumaria os resultados encontrados nessa análise, especificando as tendências pedagógicas identificadas e os respectivos relatos categorizados em cada uma delas.

TABELA 1 – Tendências pedagógicas às quais foram associados os relatos de pesquisa relacionados com educação ambiental e as questões sobre recursos hídricos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (I a IV).

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	RELATOS DE PESQUISA
TECNICISTA	37I
CRÍTICA: ❖ COM EXPLICITAÇÃO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • SEM ESPECIFICAÇÃO: • LIBERTADORA: • CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS 	03II; 22II 30II; 56I; 38II; 38III; 73III; 71IV. 17III
CRÍTICA: ❖ SEM EXPLICITAÇÃO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	28I; 29I; 54I; 31II; 52II; 13III; 16III; 24III, 33III, 72III; 68IV.
ESTUDOS CULTURAIS	02I – 38II(?)
OUTRAS PERSPECTIVAS NÃO CRÍTICAS	35I; 36I.

Em relação a essa análise, algumas observações se fazem necessárias. Muitas vezes, ao analisar os argumentos apresentados pelos pesquisadores e ao explicitar suas filiações a essas tendências pedagógicas, pude perceber que, embora fique mais evidente a associação a uma ou outra tendência, o texto revela elementos muito claros que permitem também evidenciar aproximações com outras perspectivas que, se vistas com certo rigor teórico-metodológico, podem ser consideradas tendências até mesmo incompatíveis. Há dois trabalhos que explicitamente fazem referência a uma associação com os pressupostos da pedagogia crítica, porém, as referências apresentadas não permitem uma identificação mais evidente com algum dos possíveis modelos que são considerados como vinculados às tendências críticas. Um desses trabalhos (22II), por exemplo, faz referências claras a uma opção pelas perspectivas críticas, mas referencia obras de educadores como Freinet, Piaget, Paulo Freire e Dermeval Saviani, sem distinguir as particularidades de cada uma das perspectivas que giram em torno de diferentes quadros teóricos decorrentes dos trabalhos desses autores. Para considerar apenas o caso dos dois últimos pesquisadores mencionados, que apontam “a necessidade de se teorizar a partir da situação específica da realidade educacional brasileira, bem como com a urgência de se construir uma escola de qualidade para os alunos das classes populares” (MOREIRA, 2000, p. 111), as tendências

pedagógicas decorrentes de seus pressupostos teóricos e metodológicos divergem em relação a diferentes dimensões do trabalho educativo.

O outro relato ao qual estou me referindo (03II), embora faça indicações muito claras a respeito das perspectivas críticas em educação, evidencia, pelos seus referenciais teórico-metodológicos, a influência da literatura espanhola, propondo ampliar a visão de conteúdos, sugerindo que estes sejam compreendidos com base na articulação entre conceitos, procedimentos e atitudes. Outra característica desse relato é a incorporação, no texto, da perspectiva de considerar, nos trabalhos em educação ambiental, objetivos referentes ao desenvolvimento de competências por parte dos educandos. No caso do trabalho 38II, pude observar que fica explícita no início do texto a sua vinculação às tendências críticas, mas no decorrer do texto enfatizam-se referências que permitem associar o trabalho às perspectivas propostas pelos estudos culturais.

No entanto, o que mais interessa para as minhas considerações neste texto é o fato de ter encontrado 11 trabalhos que, a despeito de evidenciarem por meio de unidades de registro a sua filiação clara às perspectivas críticas em educação, não trazem, para a construção dos seus argumentos ou para subsidiar as suas opções, análises ou considerações, nenhuma referência a trabalhos na área da educação. Ou seja, os textos enfatizam a relação entre educação ambiental e processos de transformação social, aprofundando muito pouco as condições e as limitações do processo educativo diante desses processos de transformação e, muitas vezes, acabam por dar destaque à busca por soluções de problemas mais imediatos, relacionados com a realidade próxima dos educandos.

Esse dado vem reforçar mais uma vez as preocupações que já expressamos no artigo no qual relatamos as análises realizadas nos trabalhos apresentados no I EPEA, quando procuramos identificar as concepções de educação e educação ambiental presentes nesses trabalhos (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006). Naquele texto, chamávamos a atenção para as ponderações de Rodrigues (2001) quanto ao risco de abrir mão das discussões teóricas sobre educação, considerando que estas poderiam já ser entendidas como suficientemente esclarecidas. Segundo esse autor, essa posição pode nos levar a concentrar-nos apenas naquilo que é “prático e objetivo”, fazendo-nos considerar em nossas investigações apenas questões de natureza pragmática e utilitária. Essa tendência acaba por reforçar análises reducionistas, nas quais só cabem considerações de ordem prática, enfatizando uma visão instrumentalizada da prática educativa.

Os resultados das análises realizadas naquela oportunidade nos levaram à seguinte afirmação, que nos parece pertinente retomar, quando se considera o conjunto de relatos de pesquisa ora analisado:

Outro dado presente na análise foi o caráter reducionista da ação educativa por vezes constatado em alguns trabalhos. Neles, a educação é considerada como um instrumento ou veículo para a consecução de determinado fim específico. Essa redução da educação a um aspecto específico pode comprometer a sua natureza. Exemplo desse tipo pode ser encontrado quando se pensa em uma Educação Ambiental voltada para a solução de problemas relacionados a resíduos ou ao adequado uso da água. Essas são situações concretas em que a Educação Ambiental corre o risco de ser instrumentalizada, assumindo assim uma perspectiva pragmática (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006, p. 172).

O texto de André (2006), que discute aspectos da pesquisa em educação, também chama a atenção para essa tendência ainda presente entre os pesquisadores dessa área no sentido de uma busca de aplicabilidade imediata dos conhecimentos ou mesmo das práticas geradas a partir de suas pesquisas. Retomando os trabalhos de Warde (1990), essa autora afirma:

Temos, segundo ela [Warde (1990)], uma preocupação pragmática que nos leva sempre a “justificar que, apesar das aparências em contrário, o que estamos produzindo tem, em última instância, uma utilidade social” (p. 72). E ela conclui: “Não é casual que tenhamos substituído, no discurso, o critério de relevância científica (em razão de sua dubiedade política e ideológica) pelo ainda mais duvidoso critério de relevância social. Continuamos pragmatistas, mas agora em nome do coletivo!” (ANDRÉ, 2006, p. 72).

O que estou propondo neste texto é a necessidade de aprofundar os debates entre os pesquisadores de educação ambiental, procurando identificar até que ponto essa relação tão estreita entre educação ambiental e os processos de transformação social, nem sempre acompanhada de uma reflexão teórica que nos ajude a compreender com mais profundidade as reais possibilidades da educação de produzir atitudes e práticas transformadoras, não estaria reforçando os riscos de posturas pragmáticas e utilitárias, tanto em nossas investigações quanto em nossas práticas de educação ambiental.

Educação ambiental e a construção de um novo mundo e uma nova educação

No conjunto dos textos analisados, pude identificar inúmeras unidades de registro que indicam as expectativas e as intenções dos pesquisadores que remetem à possibilidade de que a educação ambiental contribua para a construção de um *novo* mundo e uma *nova*

educação. Assim, fica evidente a possibilidade de propor outro núcleo de sentido que constitui a dimensão política da educação ambiental, qual seja, a educação ambiental e a construção de um novo mundo e uma nova educação. O Quadro 1 ilustra passagens (na forma de recortes das unidades de registro) dos relatos nas quais o “desejo” do novo fica explicitamente afirmado.

QUADRO 1 – Excertos de relatos de pesquisa relacionados com educação ambiental e questões sobre recursos hídricos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (I a IV) nos quais a perspectiva do novo fica explicitamente registrada.

CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MUNDO	CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA EDUCAÇÃO
<p><u>nova</u> maneira de ver o mundo (29I)</p> <p><u>nova</u> ética com relação à vida...(35I)</p> <p>uma <u>nova</u> visão de mundo (54I)</p> <p><u>nova</u> visão da realidade social (54I)</p> <p>um <u>novo</u> olhar sobre essa realidade (03II)</p> <p>Essa <u>nova</u> cosmovisão (03II)</p> <p>explorando <u>novas</u> visões (31II)</p> <p>a construção de <u>novos</u> valores (31II)</p> <p>uma <u>nova</u> racionalidade social (38II)</p> <p><u>novo</u> comportamento ético (38II)</p> <p><u>nova</u> postura ética (38II)</p> <p><u>nova</u> relação da sociedade humana e [sic] a natureza (52II)</p> <p><u>novos</u> caminhos e modelos de produção de bens (17III)</p> <p><u>nova</u> forma de encarar o comportamento e o papel do ser humano no Planeta Terra (16III)</p> <p>implementação de um <u>novo</u> paradigma (16III)</p> <p><u>novos</u> valores na relação homem e natureza (16III)</p> <p><u>nova</u> prática social (17III)</p> <p><u>novos</u> valores (17III)</p> <p><u>novo</u> paradigma de produção sustentável (24III)</p> <p><u>novas</u> posturas frente à gestão dos recursos naturais</p> <p>criação de uma <u>nova</u> relação com os outros seres(24III)</p> <p><u>novos</u> valores(24III)</p> <p><u>novo</u> paradigma (73III)</p> <p>uma percepção <u>renovada</u> de mundo (73III)</p> <p><u>novos</u> aspectos da realidade ambiental (73III)</p>	<p>a educação ambiental deve ser crítica e inovadora (22I)</p> <p>quando ocorre a introdução de algo <u>novo</u> (35I)</p> <p>a introdução de <u>novos</u> ambientes (35I)</p> <p>construir um <u>novo</u> saber e uma <u>nova</u> consciência (03II)</p> <p>inventando <u>novas</u> técnicas e instrumentos (31II)</p> <p><u>novas</u> perspectivas da educação (38II)</p> <p><u>nova</u> relação cultura e currículo escolar voltadas as práticas de significação (38II)</p> <p><u>nova</u> relação e diálogo entre os diversos saberes científicos (38II)</p> <p>a necessidade de uma <u>nova</u> proposta curricular (38II)</p> <p><u>nova</u> pedagogia escolar da educação ambiental (38II).</p> <p>construir <u>novos</u> caminhos de ensinar a preservação dos recursos naturais (16III)</p> <p><u>nova</u> proposta para o trabalho pedagógico em sala de aula (17III)</p> <p><u>nova</u> postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada (17III)</p> <p>dando lugar a <u>novas</u> situações e eventos (24III)</p> <p><u>nova</u> forma de saber-conhecimento-emancipação (24III)</p> <p><u>nova</u> epistemologia educativa que assuma a função criadora da sensibilidade sócio-ambiental [sic] (24III)</p> <p>o desenvolvimento de uma educação <u>renovadora</u>, libertadora (73III)</p> <p><u>nova</u> percepção (73III)</p> <p><u>nova</u> compreensão de mundo dentro da educação escolar (68IV)</p> <p><u>novas</u> capacidades cognitivas (68IV)</p>

Essa perspectiva do novo no sentido de pensar uma nova configuração para os padrões da relação natureza-sociedade, considerando que tal configuração pode apontar um mundo diferente deste que hoje experimentamos, tem sido também enfatizada por vários ambientalistas que têm sistematizado suas reflexões. Leff (2002, p. 191), por exemplo, ao considerar a crise ambiental como crise do nosso tempo, entende que:

Essa crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu o caminho para a racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo.

Assim, para Leff (2002), somos levados a repensar e a reaprender o mundo a partir de perguntas sobre ele.

É esse posicionamento em relação ao conhecimento, ao mundo e às crenças enraizadas na ciência e no seu potencial que nos coloca diante da complexidade do mundo e, em particular, diante da complexidade ambiental. Enfim, a apreensão da complexidade ambiental através dos nossos esforços de compreensão dos padrões de interação com a natureza nos leva ao necessário diálogo de saberes, nos exige a consideração da subjetividade e dos valores (CARVALHO; CAVALARI; SANTANA, 2003). Aprender essa complexidade implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento; desconstrução do pensado para pensar o não pensado (LEFF, 2002, p. 192). Ou seja, estamos diante do novo que não se constrói apenas com a explicitação de nossos desejos, mas que exige também a invenção de novas práticas de lidar com o mundo, processo revestido pela complexidade e pela interação de diferentes dimensões da existência humana para sua concretização. Assim, é necessário que este novo não seja banalizado e não se transforme apenas na novidade inconsequente que leva aos modismos, tão frequentes nas práticas educativas. Aqui, novamente, estamos diante de riscos inerentes a qualquer prática humana, mas que tornam aqueles que acreditam nas possibilidades de transformação mais suscetíveis que os que se ancoram na ilusão do porto seguro oferecido por caminhos teóricos e metodológicos já consolidados. Para o aprofundamento de questões como essas, Rosso e Mafra (2000) buscam nas reflexões propostas por Arendt no seu texto *Entre o passado e o futuro* algumas questões que ajudam a iluminar esse confronto constante entre o velho e o novo na educação. Entendendo-se o *perene* como o

constitutivo da educação, considera-se que é a partir dele que podemos formular questões para o confronto com o “novo e desse com o estabelecido”:

A crença ou desejo de que novas idéias ou novos atores sociais são mais válidos e que podem por decreto anular ou se sobrepor às idéias anteriores e o passado constitui-se um viés linear, onde o novo, o recente, é tido sempre como o mais evoluído e o passado, o velho, representa sempre o superado, o atrasado da educação. [...] O novo não se origina do nada nem expressa uma visão sobre a qual devemos nos curvar incondicionalmente. Ele tem um passado e uma gênese. Este passado é constitutivo, mas não determinante do novo e a gênese não é determinada por “uma necessidade lógica do que já existia”, como se sua propriedade fosse (ROSSO; MAFRA, 2000, p. 51).

Embora a busca do novo seja vital para a “desconstrução do pensado e para pensar o não pensado”, Rosso e Mafra (2000) apontam a necessidade de que em processos de mudança os educadores tenham as condições objetivas, intelectuais e concretas de trabalho para um envolvimento pessoal e de busca de raízes que nos permitam compreender as condições concretas de nossa existência. Assim, para evitarmos os modismos, é necessário ultrapassar as “atitudes dominadas por fatores afetivos e voluntariosos em direção a uma atitude mais objetiva, apoiada nos dados disponíveis nas ciências da educação, possibilitando a compreensão dos objetivos da educação, da escola e do papel do próprio professor” (ROSSO; MAFRA, 2000, p. 53).

Tanto nos artigos analisados como em outros textos sobre educação ambiental, a proposta de uma nova perspectiva para a educação está sempre muito presente. Com base nessa observação, não me parece exagerado afirmar que um dos maiores consensos em relação à educação ambiental é que esta deve ser uma prática alternativa às práticas consideradas como tradicionais em educação. Embora nem sempre a perspectiva que se pretende para as propostas alternativas veiculadas seja suficientemente explorada e explicitada, o não à visão tradicional da educação assume um lugar de destaque nos sentidos que temos produzido para as práticas educativas relacionadas com a temática ambiental.

Apesar de as alternativas ao existente serem “possíveis, desejáveis e merecedoras de estudo e divulgação” (MOREIRA, 2000, p. 111), é necessário compreender que a busca do novo em educação implica compreendermos processos de construção curriculares que, em última análise, significam alterar a prática da educação. Tais processos exigem, assim, um diálogo intenso sobre educação e currículo entre os diferentes atores sociais e uma maior cooperação entre os diferentes interessados no processo.

De qualquer forma, trata-se de enfrentarmos com rigor teórico e metodológico e sempre abertos à análise crítica o que temos “enunciado como o novo ou o alternativo em educação ambiental” (referência). Acredito que os trabalhos de Moreira (2000, 2007) nos oferecem elementos significativos para iniciarmos as discussões sobre as possibilidades e os limites de trabalho com as propostas curriculares alternativas.

No primeiro texto, o autor parte de críticas às reformas curriculares contemporâneas, reconhecendo, juntamente com outros autores, que essas propostas podem, sim, cumprir um papel significativo nos processos de “legitimação que ocorrem nessas sociedades” e que expressam muitas vezes os “interesses conservadores de grupos de direita que procuram aplicar às escolas as leis do livre mercado”. Além dessas características, Moreira retoma os argumentos de outros autores que afirmam que essas práticas que procuram ter uma dimensão global e universalizante “produzem sistemas de inclusão e exclusão”. No entanto, o autor se junta a outros que não desconsideram a possibilidade de “resistências à visão conservadora de educação” e de proposição de práticas criativas e o envolvimento de educadores críticos em propostas que façam frente àquelas que insistem que as instituições educacionais atendam às “exigências do mercado”. Portanto, assumindo uma posição que não desabona o valor de propostas alternativas bem-sucedidas e considera a importância de que elas sejam apresentadas e divulgadas no meio educacional, o autor insiste na necessidade de estar aberto para a identificação de limites e avanços em relação às propostas alternativas.

Coerente com essa convicção, Moreira (2007) relata os resultados de uma investigação na qual focalizou propostas curriculares alternativas que vinham sendo desenvolvidas nos municípios do Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Evidencia-se nos discursos das propostas

A preocupação com a pluralidade cultural de nossa sociedade, com a necessidade de uma educação multiculturalmente orientada, com a urgência de se construir uma escola pública fundamental democrática e inclusiva. Em consonância com os propósitos enunciados, recomendam-se mudanças nos conteúdos, nos procedimentos pedagógicos, nas modalidades de avaliação, na gestão, no espaço e no tempo escolar (MOREIRA, 2007, p. 266).

No entanto, as análises de Moreira (2007) sobre essas propostas curriculares acabam por indicar que elas podem criar um espaço que segrega as crianças das camadas populares das crianças das elites, uma vez que reduz as suas possibilidades de autonomia. Para defender o seu ponto de vista, o autor passa a explorar as abordagens que a escola de

um desses municípios propõe para a questão do conhecimento escolar. Assim, reconhecendo que o foco no educando e o foco na cultura, “ainda que indispensáveis, são insuficientes”, o autor insiste que a essas preocupações “se associe uma aguda preocupação com o conhecimento”.

Não basta abrir a escola a diversas manifestações culturais, não basta ampliar os tempos culturais no currículo. Não basta uma escola aberta aos saberes e às experiências dos estudantes e da comunidade em que se insere. Não basta conceber e tratar o aluno, que vem sendo excluído da escola e da participação na sociedade, como um ser cultural. Não basta procurar desenvolver no aluno uma auto-imagem positiva. Não basta organizar-lhe um espaço para convivência, socialização e aprendizado de valores e condutas. Não basta a sensibilidade com a totalidade da formação humana. Não basta clamar pelo direito de todos os estudantes à realização plena como sujeitos socioculturais. Se tudo isso é indispensável, não é suficiente.

Há que se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola (MOREIRA, 2007, p. 287).

Gostaria de, mais uma vez, chamar a atenção para a centralidade das questões de conhecimento tanto no discurso que vem sendo construído por aqueles que reconhecem na temática ambiental algo de *novo* – para nos ajudar a repensar e reaprender o mundo e a educação – quanto nas propostas curriculares. Esse alerta parece fazer muito sentido, mesmo quando me refiro a propostas curriculares que trazem no seu bojo o desejo dos educadores ambientais de um novo mundo e uma nova educação. Assim, parece-me ser muito prudente que nos questionemos sobre os significados do *novo* nos discursos da educação ambiental e os significados e sentidos que temos construído quanto às questões relativas ao conhecimento nessas *novas* propostas.

Considerações finais

A análise das unidades de registro identificadas nos 24 relatos de pesquisa sobre educação ambiental que têm como um de seus focos temáticos os recursos hídricos e a sua sistematização em núcleos de sentido e temas me levam à conclusão de que, como já destacado no nosso artigo sobre os trabalhos do I EPEA (CAVALARI; SANTANA; CARVALHO, 2006), a centralidade da dimensão política se expressa de forma acentuada nos processos educativos relacionados com a temática ambiental. Assim, a identificação de núcleos de sentido que nos remetem às relações entre educação; cidadania e participação social; e educação ambiental e transformação social, buscando a solução de problemas que

nos mobilizam nos dias atuais, me incentivou a retomar questões que me parecem fundamentais para que esses sentidos por nós construídos sobre educação ambiental tenham seus reflexos concretos em nossas práticas educativas. Parece-me essencial considerar a historicidade dos conceitos de cidadania e de participação social e as reais condições para que as práticas educativas que temos proposto, relacionadas com a temática ambiental, possam produzir efeitos de transformação no sentido de construção do mundo novo ao qual tanto nos referimos. Pensar em propostas educacionais criativas, novas e que nos ajudem a pensar na construção do não pensado, do mundo ainda não inventado é um exercício necessário.

No entanto, devem nos acompanhar sempre perguntas sobre os sentidos que estamos atribuindo ao *novo*. É importante garantir caminhos criativos que não transformem simplesmente o novo em modismo, caminhos nos quais não haja a ingenuidade de propor abordagens simplistas para o trato de questões complexas como a educação ambiental, abordagens que atuam na exterioridade dos problemas, alterando os discursos, mas não as práticas (ROSSO; MAFRA, 2000). Retomo aqui a proposta que procurei desenvolver em minha tese de doutorado, apresentada há 20 anos: para evitarmos uma visão ingênua acerca da educação ambiental, é necessário reconhecer com clareza as possibilidades e os limites do processo educativo.

Segundo os autores mencionados no parágrafo anterior, a oposição pura e simples entre “passado/velho e futuro/novo” nos mantém imobilizados. Não há outro caminho senão enfrentarmos o conflito entre o novo e o velho, estabelecermos o diálogo entre os diferentes saberes e construirmos caminhos alternativos. Parece-me também central nesta discussão que estejamos dispostos a considerar o que estamos propondo também de *novo* quanto ao lugar, ao papel e ao significado dos conhecimentos em nossas práticas de educação ambiental, que tanto desejamos *novas*.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006.
- ARAÚJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 447-462, 2006.

- CARVALHO, L. M. A Temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e resíduos – Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- CARVALHO, L. M.; CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L. C. O Processo de ambientalização curricular da UNESP-Campus de Rio Claro: diagnóstico e perspectivas. In: GELLI, A. M. (Org.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 3. - Diagnóstico de la Ambientalización Curricular**, Girona, v. 3, p. 171-207, 2003.
- CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L. C.; CARVALHO, L. M. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 141-174, 2006.
- CHAUÍ, M. Laços do desejo. In: NOVAES, A. (Org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990.
- GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F. A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica. **Cad. Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 901-911, 2006.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 73, 2000.
- _____. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, v. 45, p. 265-290, 2007.
- NOVAES, A. (Org.). **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Funarte, 1990.
- RINK, J. **Análise da produção acadêmica apresentada nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.
- ROSSO, A. J.; MAFRA, N. D. F. Entre o perene e o novo: a arte de aprender o modismo educacional. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 81, n. 197, p. 50-63, 2000.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

APÊNDICE 1. Créditos dos trabalhos que constituíram o *corpus* documental dessa pesquisa.

TR02I	GUIMARÃES, L. B.; SANTOS, R. Discutindo o cruzamento dos saberes em uma prática educativo ambiental. Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr02.pdf.
TR28I	CHIARAVALOTTI, V. B. Formação de redes sociais: a experiência das organizações não governamentais na gestão das águas da Bacia Hidrográfica do Guarapiranga, região metropolitana de São Paulo. Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr28.pdf
TR29I	SÁNCHEZ, P. S. A Bacia Hidrográfica como método de abordagem em educação ambiental: o caso da microbacia do Ribeirão Engordador (Serra da Cantareira – SP). Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr29.pdf
TR30I	SILVA SÉ, J. A. Educação ambiental nas Bacias Hidrográficas do Rio do Monjolinho e do Rio Chibarro: ciência, educação e ação no cotidiano de Ibaté (SP). Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr30.pdf
TR35I	RIBEIRO, I. C.; OLIVEIRA, H. T.; CARVALHO, M. B. S. S.; OLIVEIRA, T. G. Educação ambiental e conservação de recursos hídricos: a importância da dimensão afetiva e perceptiva do processo de ensino – aprendizagem. Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo t35.pdf
TR36I	PALHARES, J. C. P. Sensibilização ambiental de estudantes para conservação dos recursos hídricos da microbacia hidrográfica de Jaboticabal – Projeto Gota D’Água. Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr36.pdf
TR37I	CARESTIATO, A. P.; IRVING, M. A. Educação ambiental como instrumento de desenvolvimento local: avaliando um estudo de caso. Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr37.pdf
TR54I	ALBERGUINI, A. C. Mídia e educação ambiental: projeto semear. Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr54.pdf
TR56I	FIGUEIREDO, J. B. A.; OLIVEIRA, H. T. Teia de representações sociais entre a natureza e a água. Revista Educação: Teoria e Prática , v.9, n. 16, CD Rom: arquivo tr56.pdf
TR03II	NUNES, M. T. O.; LEVY, M. I. C. Água potável: o desafio de sensibilizar para um consumo responsável. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. Anais... São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. tr03.
TR22II	JACOMETTO, J. C.; ANTUNES, E. A.; CHINA, A. A.; ROCHA, V. C. S. B.; TOZONI-REIS, M. F. C.; DINIZ, R. E. S. A degradação das águas do Ribeirão Lavapés e a consciência ambiental: uma experiência de pesquisa-ação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. Anais... São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. tr22
TR31II	LIPPI, M. S. S. P. Educação ambiental em escolas públicas inseridas em áreas de mananciais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. Anais... São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. tr31.
TR38II	DERGAN, J. M. B. Educação ambiental, representações sociais e currículo: a escola ribeirinha do Combú-Belém/PA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. Anais... São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. tr38.
TR52II	TOMASI, D. B.; ARAÚJO, M. C. A interação dos sujeitos formadores de opinião de São Luiz Gonzaga (RS) como fundamento de uma proposta de educação ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., 2003, São Carlos. Anais... São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003. tr52
TR13III	CAIO, B. S.; TOZONI-REIS, M. F. C. Conhecendo nossa água: pesquisa-ação-participativa em educação ambiental, junto a estudantes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr13.
TR16III	FAGANELLO, C. R. F.; LUCAS, A. T. T.; FOLEGATTI, M. V.; SOUZA, A. M. Proposta de educação ambiental e efetivação do princípio da participação na microbacia do Ribeirão dos Marins como ferramenta orientadora do uso racional da água. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr16.

TR17III	GENOVEZ, C. L. C. R.; FERREIRA DO VALE, J. M. Os efeitos do processo de poluição das águas do Rio Bauru sob a perspectiva histórico-crítica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr17.
TR24III	CASTRO, E. M. N. V.; BRANQUINHO, F. T. B. Gestão ambiental: um desafio à filosofia da ciência. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr24.
TR33III	CHINALIA, J. S. T.; SILVA-SÉ, J. A.; Percepção ambiental de professores do ensino fundamental sobre a bacia hidrográfica do Rio do Turvo, na cidade de Monte Alto – SP: um contribuição para a educação ambiental no âmbito do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio do Turvo-Grande, (CBH-TG). Resultados iniciais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr33.
TR38III	LUCATTO, L. G.; TALAMINI, J. L. B. Construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental: a microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema gerador. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr38.
TR72III	RUY, R. V.; VIVEIRO, A. A. Educação ambiental na escola: efeitos de projetos e atividades de EA na visão de pré-adolescentes sobre procedência. Uso e desperdício da água. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr72.
TR73III	SILVA-FILHO, L. V.; TONSO, S. O uso da fotografia na percepção ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo, 2005. tr73.
TR68IV	VIVEIRO, A. A.; RUY, R. A. V. A educação ambiental em uma escola de educação básica sob a perspectiva de um grupo de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. Anais... Rio claro: Universidade Estadual Paulista, 2007. tr68.
TR71IV	BEZERRA, D. O. S.; OLIVEIRA, H. T.; SANTOS, J. S.; REIS, G. L. M. E.; Cidadania e empoderamento: refletindo e produzindo conhecimentos com os pescadores profissionais da Colônia Z – 2, Cáceres, Mato Grosso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. Anais... Rio claro: Universidade Estadual Paulista, 2007. tr71.

ⁱ Gostaria de deixar registrados os meus agradecimentos a Juliana Rink, que prontamente respondeu a minha solicitação e identificou em sua planilha os trabalhos apresentados nos EPEA cujos temas ambientais estavam relacionados com recursos hídricos. O trabalho de mestrado de Juliana Rink foi desenvolvido junto ao Grupo FORMAR Ciências, da UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Megid Neto. Parte de sua dissertação foi publicada em forma de artigo no dossiê Educação Ambiental editado por **Educação em Revista**, v. 25, n. 3.

ⁱⁱ Para a identificação dos artigos ao longo do texto, faço uso do número que o artigo recebeu nos Anais dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental, acrescido de um número entre I e IV, que corresponde ao número do evento em que o artigo foi publicado. Assim, por exemplo, ao indicar o trabalho 03II, estou me referindo ao trabalho de número 03 apresentado no II EPEA.