

PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PANORAMA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA E ALGUNS DE SEUS DILEMAS

LUIZ MARCELO DE CARVALHO*

MARIA GUIOMAR CARNEIRO TOMAZELLO**

HAYDÉE TORRES DE OLIVEIRA***

RESUMO: A partir de textos publicados em periódicos e de levantamentos já realizados em bancos de dissertações e teses, procuramos indicar tendências e perspectivas na produção da pesquisa em educação ambiental (EA) no Brasil. Fica evidente o aumento do número de trabalhos produzidos nos últimos 10 anos. Do ponto de vista metodológico, observa-se que a maioria das pesquisas faz uso de abordagens qualitativas, orientadas, muitas vezes, para uma ação colaborativa. Fica também evidente a concentração de trabalhos em certas regiões do país. O sistema universitário público, e neste a pós-graduação, constitui-se no “lôcus” privilegiado dessa produção. A estreita relação entre pesquisa em EA e os sistemas de pós-graduação indica que, para compreender tal produção, torna-se necessário compreender o sistema de pós-graduação brasileiro. Salienta-se a importância de se construir espaços múltiplos que se constituam em lócus de discussão e divulgação da pesquisa em EA no país e de mobilização política de pesquisadores da área.

Palavras-chave: Educação ambiental. Pesquisa. Pós-graduação.

* Doutor em Educação e professor da Universidade Estadual Paulista, de Rio Claro (UNESP). *E-mail:* luiz.marcelo@pq.cnpq.br

** Doutora em Ciências/Tecnologia Nuclear e professora da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). *E-mail:* mgtomaze@unimep.br

*** Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental e professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail:* haydee@ufscar.br

RESEARCH IN ENVIRONMENTAL EDUCATION:
BRAZILIAN PRODUCTION APPROACHES AND SOME DILEMMAS

ABSTRACT: Based on papers related to environmental education research we tried in this article to point out some tendencies and perspectives in this field in Brazil. It is clear the numerical growth in research in this area in the last ten years. From the methodological point of view we can observe the tendency to the qualitative approach, oriented sometimes to the collaborative action. It is also clear that the carried out researches are concentrated in some geographical regions. The pos-graduate system in state universities is the privileged “locus” for these researches. The close relationship between investigations in environmental education and the pos-graduate system shows that to understand the environmental education research in Brazil it is necessary to understand this level of our educational system. We pointed out the importance of constructing multiple spaces to discuss and divulgate the research production in this area and to mobilize politically the environmental education researchers in Brazil.

Key words: Environmental education. Research. Pos-graduate system.

Introdução

A partir da década de 1960, acompanhando a crescente preocupação de diferentes setores sociais em relação aos impactos negativos provocados por atividades antrópicas, caminhos diversos têm sido apontados como possibilidades de minimização ou de solução dos problemas decorrentes dos alarmantes níveis de alteração ambiental. Dentre estes, coloca-se em evidência a educação que, vista como prática social, poderia gerar movimentos de transformação e de alteração dos níveis alarmantes de degradação da qualidade de vida e da qualidade do ambiente a que está sujeita grande parte da população no planeta Terra.

São grandes os riscos e as limitações que atitudes ingênuas em relação a pressupostos como esses e em relação ao real significado das possibilidades da educação como processo de transformação social podem desencadear. No entanto, parece-nos indubitável o fato de estarmos frente a “um espetacular consenso”: a educação é um caminho reconhecido por todos como de grande significado na compreensão e na

busca de soluções para os complexos e diversificados problemas relacionados com as alterações ambientais provocadas pelas atividades humanas. Está posta a relação direta que estabelecemos entre a solução de problemas ambientais e a educação. A não ser que estejamos dispostos a fechar os olhos às evidências, não nos parece haver alternativa se não a de procurarmos compreender mais profundamente tal proposição, procurando explicitar as inconciliáveis contradições que emergem das buscas ingênuas de consensos em relação a asserções que envolvem dimensões complexas e polêmicas como esta.

Este parece ser o ponto que nos permite iniciar as nossas indagações sobre o lugar e o significado das nossas práticas de pesquisa relacionadas com a educação ambiental (EA). Lugar este que nos possibilita o exercício de distanciamentos necessários, de novas interrogações; de pensar o não pensado (Leff, 2002); de exercer a criticidade e a criatividade na construção de significados sobre o mundo, sobre a temática ambiental e sobre o processo educativo.

Segundo Fracalanza et al. (2005) e Tomazello (2005), é significativa e surpreendente a produção da área, a despeito de ser tão recente a chamada ecologização da sociedade, assim como a ambientalização dos processos educativos, principalmente por meio de propostas e práticas denominadas de educação ambiental. Segundo Severino (2001, p. 101), os níveis de agressão ao mundo natural, “expondo a fragilidade de nosso planeta e a viabilidade de sua destruição (...) legitimam o avanço quantitativo e qualitativo das pesquisas na área específica [educação ambiental], no contexto da esfera mais ampla do crescimento das pesquisas na área geral da educação”.

Sendo assim, na tentativa de nos aproximarmos do conjunto desta produção, procuramos neste texto sistematizar, a partir de artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e de um levantamento em bancos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, alguns elementos que nos permitam construir um quadro sobre tendências na produção da pesquisa em educação ambiental. Buscamos reunir alguns elementos do que poderíamos chamar de um estágio inicial de “estado da arte” ou do “estado do conhecimento” sobre a pesquisa em educação ambiental.

Esta possibilidade nos motiva à proposição de algumas questões que, se não podem ser ainda plenamente respondidas, poderiam, a nosso

ver, orientar a busca de indícios que nos permitiriam traçar um perfil inicial da produção acadêmico-científica desse campo da pesquisa. Vejamos: Que características, do ponto de vista temático e das tendências metodológicas, observamos na produção hoje já analisada? Quais são os “lugares” da produção da pesquisa em educação ambiental no Brasil? Quais são as instituições promotoras das pesquisas nessa área? Quais as implicações das políticas de pós-graduação para a produção da pesquisa em educação ambiental?

Para finalizar, procuraremos sistematizar, considerando o campo da produção do conhecimento em educação e algumas tendências em relação às práticas da pesquisa em educação ambiental, os desafios e as perspectivas que têm sido apontadas para a produção do conhecimento em educação ambiental em nosso país, procurando identificar tendências vigentes e lacunas percebidas.

A produção da pesquisa em educação ambiental no Brasil: elementos para reflexão

Os pesquisadores que têm se dedicado a análises sobre a produção da pesquisa em educação ambiental no Brasil são unânimes em apontar a “explosão vertiginosa” em relação ao número de dissertações e teses relacionadas a essa temática produzidas no Brasil, nos últimos 10 anos (Fracalanza, 2004; Fracalanza et al., 2005; Tomazello, 2005; Grandino & Tomazello, 2007; Reigota, 2007).

Fracalanza (2004) e Fracalanza et al. (2005) consideram que, embora a pesquisa nesta área seja recente, “(...) a produção acadêmica e científica sobre essa temática no Brasil é grande e significativa”. Esses autores fazem referência a uma estimativa de pelo menos 800 trabalhos de investigação (dissertações e teses) produzidos em programas de pós-graduação no país, a maioria realizada a partir de 1990. Embora os resultados encontrados sejam considerados por esses pesquisadores como parciais, é interessante observar que 84% desses trabalhos foram produzidos a partir de 1995.

O número de teses ainda é pequeno (10% da produção) comparativamente ao número de dissertações de mestrado, dado que se aproxima daquele publicado por Fracalanza et al. (2005), ou seja, 8,3%. Nesse sentido, nas tentativas de levantamento de números de

teses e dissertações em educação ambiental, parece-nos pertinente levar em conta o alerta proposto por Fracalanza et al. (2005), no que diz respeito a usuais dificuldades de acesso à produção acadêmica de maneira geral, considerando a pequena circulação dos trabalhos. Segundo esses autores, no caso da educação ambiental, outros fatores contribuem “para o desconhecimento do que se tem produzido no país”. A recuperação de dados da produção nessa área não é uma tarefa muito simples, devido à abrangência da temática e ao fato de a produção da pesquisa ser realizada em programas de pós-graduação muito diversos, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Nesta mesma direção, Tomazello (2005) e Grandino e Tomazello (2007) questionam se os trabalhos identificados como de educação ambiental, a partir de análise de palavras-chave, podem ser caracterizados apropriadamente como de pesquisa em educação ambiental. Em várias áreas do conhecimento, especialmente nas áreas de gestão ambiental e ecologia, por exemplo, a palavra-chave “educação ambiental” é utilizada. Muitas vezes, a investigação que está sendo realizada tem como objeto de pesquisa aspectos biofísicos do meio e não processos educativos relacionados com a temática ambiental.

Os resultados da análise das temáticas definidas a partir da leitura dos resumos e dos títulos das dissertações e teses dos últimos cinco anos – período 2002-2006 – estão sistematizados na tabela a seguir.

Tabela 1

Categorias temáticas de dissertações e teses (2002-2006)

| Categorias | Porcentagem de Trabalhos | Categorias | Porcentagem de Trabalhos |
|--|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Concepções/percepções/ Representações sociais | 22% | Direito ambiental | 6% |
| Relatos de intervenção/Projetos de EA | 21% | Ecoturismo | 4% |
| Gestão/Manejo | 12% | Questões epistemológicas/filosóficas | 4% |
| Formação de professores | 8% | ONGs | 1% |
| Políticas Públicas | 7% | Outras temáticas | 6% |
| Currículo/Material instrucional | 7% | | |

Fonte: Grandino & Tomazello (2007)

Observa-se um grande número de trabalhos que tem como objetivo identificar concepções/percepções/representações sociais, concepção de alunos, professores, moradores, trabalhadores, sobre meio ambiente, educação ambiental, qualidade de vida, sustentabilidade, questões específicas da comunidade, entre outros, seguidos de relatos de intervenção, que descrevem atividades e projetos de EA em escolas, parques, reservas etc.

Os trabalhos categorizados como de gestão ambiental, em sua maioria, são desenvolvidos em parques, reservas, praias turísticas, envolvendo a comunidade local em trabalhos de EA; os categorizados como formação de professores têm como temática a educação continuada de professores em EA; os categorizados como currículo/material instrucional incluem a análise de programas de ensino, de propostas curriculares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e também a produção de material instrucional, envolvendo análises de livros, produção de softwares e outros. Há poucos trabalhos envolvendo questões epistemológicas, históricas e filosóficas da EA. Na área de direito ambiental, há trabalhos que discutem legislação, consumo, sustentabilidade, cidadania, ética, com vistas à educação, mas que não são propriamente de pesquisa em EA. Outros trabalhos, em menor número, são sistematizados na categoria “políticas públicas” (pois têm como foco as políticas públicas para a área ambiental), ou como ONGs, pois são pesquisas que investigam processos de educação ambiental não-formal, ou ainda “ecoturismo”, que também envolvem atividades consideradas de EA não-formal, além de outros temas distintos dos relacionados acima.

Do ponto de vista metodológico, as análises efetuadas indicam que, majoritariamente, as pesquisas realizadas no período considerado fazem uso das abordagens qualitativas, orientadas para uma ação colaborativa. Entrevistas, questionários, notas de campo, análise de documentos e bibliográfica são os instrumentos mais utilizados para coleta de dados. No entanto, como grande parte dos resumos não traz as abordagens teórico-metodológicas que dão suporte às pesquisas, a análise dessa dimensão se torna prejudicada. Da mesma forma, os resumos também nem sempre deixam claro o problema da investigação e seus resultados. De acordo com as autoras mencionadas, a caracterização de algumas dissertações e teses que têm a educação ambiental como um de seus temas centrais, como sendo relatos de pesquisas científicas, deve ser questionada, uma vez que o objetivo de construção de conhecimentos

sobre tal processo nem sempre é concretamente incorporado aos objetivos da pesquisa proposta (Tomazello, 2005; Grandino & Tomazello, 2007).

Procurando identificar abordagens teórico-metodológicas, Novicki (2003) analisou a produção discente (dissertações/teses) relacionada com educação ambiental dos programas de pós-graduação em Educação situados no estado do Rio de Janeiro. Observou que grande parte dos trabalhos (30%) adota abordagens crítico-dialéticas e outra grande parte apresenta uma “miscelânea teórica” (30%), que declara a utilização de uma ampla e diversificada gama de autores ou marcos teóricos. Cerca de 20% apresentam uma abordagem fenomenológica e hermenêutica (construtivismo social), um número reduzido (5%) insere-se na abordagem empírico-analítica e o restante ou não pode ser classificada como pesquisa em educação ambiental (5%) ou não explicita a abordagem utilizada (10%). Essa “miscelânea teórica” a que se refere Novicki (2003) afeta a qualidade das dissertações e teses em EA e, segundo Alves (2006), que também analisou os resumos de trabalhos em EA no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 1987/2004, a pesquisa em EA parece sofrer dos mesmos problemas da pesquisa educacional no país: a pobreza teórico-metodológica, a pulverização dos temas e a divulgação restrita dos resultados.

Dificuldades semelhantes a essas indicadas pelos autores mencionados foram também apontadas por Freitas e Oliveira (2006), quando analisaram e classificaram os trabalhos do I Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), em quatro categorias: Pesquisa (44), Pesquisa-intervenção (15), Ensaio Crítico (10) e Relato de Intervenção (9), sendo que alguns (9) não foram classificados em função da não identificação nos quadros teóricos e metodológicos de referência. Dentre esses últimos, alguns figuram apenas como projetos de pesquisa na sua fase de intenções; outros apresentam uma proposta de análise documental, sem, no entanto, discutir ou interpretar as idéias. As autoras apontam para a necessidade de se ampliar os espaços de diálogo sobre pesquisa em educação ambiental, sob pena de condenar-se ao desconhecimento e à permanente desvalorização de determinadas práticas de pesquisa, em nome de um rigor científico que é questionável em tempos de crise de paradigmas que permeia a produção científica de conhecimento (Hart, 2002). No entanto, é preciso considerar que

essas dificuldades não são privilégio do campo da educação ambiental, sendo fundamental a ampliação de esforços para a construção e explicitação dos marcos teóricos de referência dos estudos nesta área.

Os dados por nós sistematizados apontam para o fato de que os dilemas indicados por ocasião do Simpósio “Paradigmas Alternativos na Pesquisa em Educação Ambiental”, organizado por um grupo de pesquisadores no Canadá há quase uma década e meia, ainda persistem, requerendo da comunidade de pesquisadores da área um grande investimento para a sua superação. Parece-nos significativo considerarmos as questões que Marcincowski (1990) já apontava, entre outras: as dificuldades em relação à qualidade metodológica ou ao rigor das pesquisas; a seleção de variáveis de investigação baseadas no “conhecimento” e nas “atitudes”, a despeito das evidentes limitações desse tipo de pesquisa; a fragilidade de modelos baseados numa pretensa relação linear conhecimento-atitude-comportamento; a pouca atenção dada à construção teórica em EA e à produção de sínteses e revisões críticas, especialmente no campo das pesquisas qualitativas.

Outro aspecto bastante significativo em relação à pesquisa em EA no Brasil que, de certa forma, acompanha a tendência da pesquisa em geral e na área da Educação, em particular, é a concentração de trabalhos realizados em determinadas regiões geográficas do país e oriundos do sistema universitário público e, neste, o sistema nacional de pós-graduação, o “locus” privilegiado para a produção da pesquisa no país. Vejamos.

Segundo Fracalanza et al. (2005), as regiões sudeste e sul respondem por 86% da produção de conhecimentos em EA na pós-graduação (54,5% na região sudeste e 31,9% na região sul). A partir do levantamento realizado por Grandino & Tomazello (2007), pode-se identificar que a maioria da produção acadêmica na área, 75%, nos últimos cinco anos, é oriunda de universidades públicas.

Como já mencionamos, e a análise dos dados evidencia, a grande maioria das pesquisas em educação ambiental no Brasil é realizada tendo como espaço de produção as instituições de educação superior e, nestas, os programas de pós-graduação. No entanto, é importante assinalarmos que esta não é uma característica exclusiva da pesquisa em educação ambiental no Brasil. Na introdução do próprio documento da CAPES que apresenta o V Plano Nacional da Pós-Graduação 2005-2010

(Brasil, 2004) indica-se que “os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira” (p. 8). Se esta constatação é verdadeira para os diversos campos do conhecimento, ela o é, certamente de forma enfática, para a produção do conhecimento na área da educação e da educação ambiental, em particular.

Todavia, no caso da educação ambiental, uma particularidade do campo, qual seja, a produção da pesquisa a partir de programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento (além da Educação, áreas tão diversas quanto Direito, Agronomia, Engenharia, Economia e Administração Geociências, Medicina etc.) tem nos colocado frente a uma situação inusitada (Fracalanza, 2004).

Embora esses caminhos possam ser vistos como de grande significado para a produção da pesquisa na área, quando consideramos a complexidade dos problemas de investigação com os quais lidamos, eles têm nos imposto uma série de dificuldades e limitações em decorrência das políticas para a pós-graduação no país, principalmente no que se refere àquelas relacionadas com o financiamento do sistema, a distribuição das verbas entre o número crescente de programas no país e o processo de avaliação dos programas de pós-graduação da pesquisa nele produzida. Essa estreita relação entre produção do conhecimento em educação ambiental e os sistemas de pós-graduação no país, aliada, no caso da educação ambiental, a algumas particularidades, tais como as apontadas, nos levam a crer que a tentativa de compreender os caminhos de produção da pesquisa em educação ambiental no Brasil passa pela necessária compreensão dos caminhos da pós-graduação brasileira. A pertinência dessa contextualização já fora apontada por Robottom & Hart (1993), em seu texto sobre aspectos emergentes da pesquisa em educação ambiental realizada especialmente em países como Austrália e Canadá.

Nesse sentido, a leitura e análise das proposições contidas no documento que apresenta para o país a quinta versão do Plano Nacional para a Pós-Graduação e as observações de Severino (2006) sobre tal proposta, com as quais pactuamos, nos levam a uma síntese do que entendemos ser relevante nesse documento, no sentido de evidenciarmos direcionamentos e alternativas que acabam por influenciar a pesquisa

no país, em especial aquela que versa sobre a educação ambiental. Do ponto de vista quantitativo, são vários os índices que evidenciam um aumento vertiginoso da produção científica nas diversas áreas do conhecimento. Entre 1976 e 2004, o número de cursos recomendados pela CAPES saltou de 673 para 2.993, o que representa um aumento de 5,6% ao ano. Conseqüentemente, pode-se observar um grande aumento no número de titulados em mestrado (757%) e em doutorado (aproximadamente 932%) no período de 1987 a 2003. Merece registro o fato de que, embora o setor público seja o responsável pelo oferecimento de um maior número de cursos no setor (82% para o mestrado e 90% para o doutorado), é expressivo o crescimento da pós-graduação nas instituições privadas.

No entanto, o que significa uma grande limitação quando consideramos o crescimento desse sistema de ensino em nosso país é o fato de não ter sido acompanhado por um aumento proporcional em termos de financiamento público para o setor. Ficam evidentes as conseqüências de políticas restritivas, a cada ano, do ponto de vista de recursos financeiros, em especial no que diz respeito à disponibilidade de bolsas para os alunos de mestrado e doutorado.

Outro aspecto que vem sendo destacado por vários autores é a tendência uniformizadora imposta pelo processo de avaliação da pós-graduação (Severino, 2006; Sguissardi, 2006), a qual tem uma implicação imediata para programas que têm como área de concentração a “educação ambiental” ou programas que têm procurado constituir linhas de pesquisa nessa área. Ora, temáticas complexas como as da educação ambiental e outras também mencionadas em tal relatório não podem prescindir de incentivos e apoios para a inovação e a busca de caminhos alternativos para o desenvolvimento da pesquisa e da formação do pesquisador.

A ênfase na produtividade, no produto e não no processo, no que é quantificável, tabulável na “cultura da contabilidade” tem sido um dos fatores que imprimem grande vulnerabilidade ao modelo de avaliação implementado. Para alguns dos autores citados, a produtividade e o “*paper*” como um fim em si mesmos do processo de produção, o descaso pela área das humanidades e a aversão à reflexão teórica, à atitude intelectual, que em última análise levam juntamente com outros fatores à descaracterização da atividade fim da universidade, nos

levam a questionar o sentido do “rigor” nas pesquisas em educação, cuja qualidade, em termos de consistência teórica, acaba por ficar bastante comprometida (Duarte, 2006).

A deterioração das condições de trabalho tem sido reconhecida como outro fator que tem trazido prejuízos à vida e ao trabalho dos envolvidos com a pós-graduação. A extensão e intensificação da jornada de trabalho, a redução dos prazos, as “exigências draconianas” em termos de quantidade e diversidade de tarefas, em tempos cada vez mais curtos, têm prejudicado definitivamente a qualidade dos trabalhos e a qualidade de vida dos que têm se envolvido com tais atividades (Bianchetti & Machado, 2007).

Considerações finais

O crescimento vertiginoso do sistema de pós-graduação no Brasil e, como decorrência dele, o crescimento da produção da pesquisa no país, em todas as áreas do conhecimento e, para o nosso interesse específico, na área da educação ambiental, nos chamam a atenção para questões que vão além de aspectos relacionados com políticas de gestão financeira e administrativa da pós-graduação. Nesse sentido, parece-nos de fundamental importância a necessária “vigilância crítica” quanto ao desempenho acadêmico científico, uma vez que os problemas que o setor enfrenta são tanto de natureza política quanto epistemológica, para os quais nos chama a atenção Severino (2006). Um dos grandes problemas derivados das políticas públicas de educação para os diversos setores da área é a relação muito estreita que se tem estabelecido entre políticas de educação e interesses de mercado, esvaziando, muitas vezes, a perspectiva da educação como mediadora de processos emancipatórios e, ao mesmo tempo, distanciando duas funções básicas da pós-graduação, quais sejam, a de produção do conhecimento e, ao mesmo tempo, a de formação de profissionais críticos. De um lado, segundo aquele autor, entende-se como pertinente que o conhecimento produzido a partir dos processos investigativos desenvolvidos nos programas de pós-graduação tenha relevância social, esteja direcionado ao desenvolvimento do país e contribua para que a população viva de forma digna e em um ambiente que permita um nível desejável de qualidade de vida para todos. Esses pressupostos, que se aproximam de forma

muito clara das propostas educativas vinculadas à temática ambiental, vêm sofrendo severas restrições em termos de sua materialização.

É fundamental que a dimensão formativa da pós-graduação não seja esquecida, como consequência de uma cultura quantitativista de avaliação que nos vem sendo imposta. Essa dimensão formativa reveste-se de uma importância ainda maior quando estamos nos referindo à produção na área da educação, de maneira geral, e da educação ambiental, mais especificamente, uma vez que a produção de conhecimento nessas áreas está intimamente relacionada com processos de formação. É nesse sentido que se coloca como fundamentais políticas de integração entre pós-graduação e graduação. O próprio PNPGE 2005-2010 assume que os dados atuais sobre a relação entre graduação e pós-graduação “(...) demonstram que a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a educação básica quanto para a superior, continua sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira” (Brasil, 2004, p. 26).

Conforme já apontado há mais de uma década por Robottom & Hart (1993), é preciso criar espaços para diálogos plurais sobre a “política do método”, posto que os diferentes procedimentos da pesquisa educacional não representam simplesmente diferentes estratégias de coleta de dados, mas são baseados e expressam diferentes ideologias, que implicam diferentes arranjos políticos e são determinantes para as relações entre educadores, pesquisadores, estudantes, conteúdos das disciplinas, organização das escolas, critérios das agências financiadoras etc.

O mais urgente parece-nos ser a construção de espaços múltiplos que se constituam em *locus* da discussão e da divulgação da pesquisa em educação ambiental, e da mobilização política desta comunidade de pesquisadores nas lutas pela garantia da qualidade da pesquisa desenvolvida, dos processos de formação dos pesquisadores e da qualidade de vida dos envolvidos neste processo.

É nesse sentido que entendemos como pertinente nos aproximarmos de propostas que vêm sendo apresentadas com a intenção de fazer frente às tendências hegemônicas e uniformizadoras para a pós-graduação no nosso país. Acreditamos que o Grupo de Trabalho Educação Ambiental (GT-22 – ANPED), aliado a outros movimentos e grupos que vêm promovendo o debate sobre a pesquisa em EA (EPEAS e REA-Sul), além de se juntar aos compromissos históricos da ANPED, tem, por sua vez, compromissos em reforçar, junto à comunidade de pesquisadores

em educação do Brasil, alguns princípios e práticas gerados no seio do movimento ambientalista, que podem significar ganhos em termos de qualidade epistêmica e política para a pesquisa em educação.

Como já mencionamos, são vários os espaços institucionais nos quais a pesquisa em educação ambiental tem sido tomada como articuladora para as discussões, ações e aprofundamentos teóricos. São várias as conquistas da comunidade de pesquisadores em educação ambiental, no sentido de ampliar o reconhecimento desse campo, tanto no Brasil como na comunidade acadêmica internacional. Muitos já foram os passos dados e muitos também os desafios que se apresentam (Oliveira et al., 2007). Portanto, para nós que lidamos com uma área na qual a busca por padrões de qualidade de vida e de condições “ambientais” dignas, justas e saudáveis faz parte de nossas utopias, as consequências advindas de processos fortemente indutivos, como o é o “modelo CAPES de avaliação”, nos colocam, muitas vezes, em contradição e na contramão das nossas próprias intenções. Tendências como essas reforçam a necessidade de ampliar nossos espaços de interlocução e de militância nos lugares onde atuamos e convivemos.

Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em outubro de 2008.

Referências

ALVES, L.S. *A educação ambiental e a pós-graduação: um olhar sobre a produção discente*. 2006. 297p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. “Reféns da produtividade”: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. (CD-ROM).

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)*. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2004.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

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

FRACALANZA, H. et al. A educação ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru. *Anais...* Bauru: ABRAPEC, 2005. (CD-ROM).

FREITAS, D.; OLIVEIRA, H.T. Pesquisa em educação ambiental: um panorama de suas tendências metodológicas. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 175-191, 2006.

GRANDINO, D.R.; TOMAZELLO, M.G.C. *A pesquisa em educação ambiental no Brasil: período 2002-2005*. Piracicaba: UNIMEP, 2007. (Relatório científico de pesquisa/iniciação científica).

HART, P. Narrative, knowing and emerging methodologies in environmental education research: issues of quality. *Canadian Journal of Environmental Education*, Ontario, v. 7, n. 2, p. 140-165, 2002.

LEFF, H. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCINKOWSKI, T. A contextual review of the “quantitative paradigm” in EE Research. In: MRAZEK, R. (Org.). *Alternative paradigms in environmental education research*. Troy, Ohio: North American Association for Environmental Education, 1990.

NOVICKI, V. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental: programas de pós-graduação em educação do Rio de Janeiro (1981-2002). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003. (CD-ROM).

OLIVEIRA, H.T. et al. *Mapeamento da educação ambiental nas instituições brasileiras de educação superior: elementos para políticas públicas*. Brasília, DF: DEA/MMA, 2007. (Documentos técnicos n. 12).

REIGOTA, M. Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 33-65, 2007.

ROBOTTOM, I.; HART, P. *Research in environmental education: engaging the debate*. Geelong: Deakin University, 1993.

SEVERINO, A.J. A relevância social e a consistência epistêmica da pesquisa em educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em educação ambiental. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 10-16, 2001.

SEVERINO, A.J. A avaliação no PNPQ 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

SGUISSARDI V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

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