

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiz Gustavo Veríssimo e Silva

**AS HISTÓRIAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL:
MEMÓRIAS DE UM CAMPO COMPLEXO E PLURAL**

Sorocaba

2026

Luiz Gustavo Veríssimo e Silva

**AS HISTÓRIAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL:
MEMÓRIAS DE UM CAMPO COMPLEXO E PLURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de São
Carlos campus Sorocaba, para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Fernanda Keila Marinho da
Silva

Sorocaba

2026

Silva, Luiz Gustavo Veríssimo e

As histórias da pesquisa em educação ambiental no
Brasil: memórias de um campo complexo e plural / Luiz
Gustavo Veríssimo e Silva -- 2026.
268f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Fernanda Keila Marinho da Silva

Banca Examinadora: Lucas Vinicio de Carvalho Maciel,

Wanderson Rodrigues Moraes, Valéria Ghislotti Iared,

Marina Battistetti Festozo

Bibliografia

1. Educação Ambiental. 2. Histórias da pesquisa em
Educação Ambiental. 3. Memórias. I. Silva, Luiz Gustavo
Veríssimo e. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Ao povo brasileiro, aos meus pais e aos meus familiares

AGRADECIMENTOS

A Deus, Santos, Orixás, Poetas e Entidades das Florestas pela força e sabedoria para concluir mais uma etapa na minha vida.

Aos meus pais Janete e Geraldo. Obrigado pelo apoio de sempre, por acreditarem que eu seria capaz de chegar onde cheguei e por todo amor e carinho que sempre me deram.

A minha orientadora Fernanda Keila Marinho da Silva, pela paciência, parceria, confiança e por acreditar em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava. Sei que a caminhada não foi fácil, mas com a sua orientação pude aprender e superar muitas limitações no caminho.

Aos meus irmãos Júlia, Renan e Maria Rita e a toda a minha família por sempre me receberem de braços abertos nas minhas voltas para casa e acalmarem meu coração turbulento e agitado.

Ao meu companheiro de vida Leonardo Henrique, por sempre estar me apoiando nos momentos mais conturbados e comemorando comigo os momentos mais felizes.

A Renata, ao João Neto e a Isabela. Sem o apoio, o carinho e as mensagens calorosas de vocês esta tese não seria uma realidade.

Aos colegas de pós-graduação e de grupo de orientação, Vivi, Alexia, Karen e Vanessa pelas conversas, pela atenção, mensagens de apoio, críticas e sugestões. Vocês tornaram a caminhada mais agradável e menos dura.

Aos professores e professoras com quem tive a oportunidade de crescer e aprender dentro do programa de pós-graduação da em educação da UFSCar de Sorocaba.

A professora Marina, ao professor Lucas, a professora Valéria e ao professor Wanderson por aceitarem participar da minha banca de defesa e pelo carinho com a leitura e os apontamentos.

A CAPES e a sociedade brasileira pelo financiamento desta pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram nessa caminhada.

*[...]Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!*

JOSÉ RÉGIO

RESUMO

Vivemos nas últimas décadas uma crise socioambiental global que tem gerado questionamentos sobre os modos como nos relacionamos com o mundo. Esse movimento tem propiciado a criação de grandes conferências e debates nacionais e internacionais relacionados à educação ambiental, além de subsidiar a elaboração de leis, tratados, políticas públicas e muitas pesquisas. Tudo isso faz parte de uma história que é, quase sempre, a base da escrita de trabalhos acadêmicos que tratam de temáticas ligadas à educação ambiental. Essa história é de extrema importância para a constituição desse campo de pesquisa, porém, ao olharmos para ela, nos questionamos: existem outras histórias da pesquisa em educação ambiental? Para responder a essa pergunta, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa na qual entrevistamos pesquisadores e pesquisadoras em educação ambiental, com o objetivo de elaborar compreensões sobre os sentidos produzidos por eles(as) acerca dessa área de pesquisa a partir de suas memórias. Os dados foram analisados com base na análise dialógica do discurso, fundamentada no pensamento de Mikhail Bakhtin e do Círculo. A partir da articulação entre uma narrativa considerada “oficial” da história da educação ambiental, as memórias dos sujeitos entrevistados e o nosso olhar analítico, construímos três histórias: uma primeira, organizada em torno de marcos históricos, eventos, legislações e dados da produção acadêmica; uma segunda, composta pelas narrativas dos pesquisadores e pesquisadoras; e uma terceira, que emerge da análise dialógica dessas memórias. Os resultados evidenciam que a pesquisa em educação ambiental no Brasil se constitui como um campo plural, heterogêneo e multifacetado, marcado por disputas de sentidos, por diferentes projetos político-pedagógicos e por trajetórias formativas diversas. As narrativas analisadas nos mostram que não há uma história única da educação ambiental, mas múltiplas histórias nas quais os sujeitos ocupam posições variadas na arena discursiva que é o campo de pesquisa em educação ambiental. O estudo destaca ainda a centralidade dos coletivos, das redes e das relações de parceria na constituição das trajetórias dos pesquisadores, bem como a importância da dimensão subjetiva, das experiências de vida e dos contextos históricos na produção de sentidos sobre a educação ambiental e sobre a própria pesquisa. Ao problematizar a história oficial como uma construção ideológica que tende a apagar conflitos, deslocamentos e sujeitos, a tese propõe compreender a história da pesquisa em educação ambiental como um permanente devir. Por fim, concluímos que contar histórias da educação ambiental implica reconhecer seu caráter inacabado, dialógico e situado, e que a incorporação das memórias dos sujeitos permite ampliar e complexificar a compreensão sobre a constituição desse campo de pesquisa no Brasil.

Palavras-chave: Narrativas; Trajetórias formativas; Análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

In recent decades, we have been living through a global socio-environmental crisis that has raised questions about the ways we relate to the world. This movement has fostered the creation of major national and international conferences and debates related to environmental education, as well as supporting the development of laws, treaties, public policies, and a great deal of research. All of this is part of a history that is almost always the basis for the writing of academic works that address themes related to environmental education. This history is extremely important for the constitution of this field of research; however, when we look at it, we ask ourselves: are there other histories of research in environmental education? To answer this question, we conducted a qualitative study in which we interviewed researchers in environmental education, with the aim of developing understandings about the meanings they produce regarding this field of research based on their memories. The data were analyzed based on dialogic discourse analysis, grounded in the thinking of Mikhail Bakhtin and the Bakhtin Circle. From the articulation between a narrative considered “official” in the history of environmental education, the memories of the interviewed subjects, and our analytical perspective, we constructed three histories: a first one, organized around historical milestones, events, legislation, and data on academic production; a second, composed of the narratives of the researchers; and a third, which emerges from the dialogic analysis of these memories. The results show that research in environmental education in Brazil is constituted as a plural, heterogeneous, and multifaceted field, marked by disputes over meaning, by different political-pedagogical projects, and by diverse educational trajectories. The analyzed narratives show that there is not a single history of environmental education, but multiple histories in which subjects occupy varied positions in the discursive arena that is the field of research in environmental education. The study also highlights the centrality of collectives, networks, and partnership relations in the constitution of researchers’ trajectories, as well as the importance of the subjective dimension, life experiences, and historical contexts in the production of meanings about environmental education and about research itself. By problematizing the official history as an ideological construction that tends to erase conflicts, displacements, and subjects, the dissertation proposes to understand the history of research in environmental education as a permanent becoming. Finally, we conclude that telling histories of environmental education implies recognizing its unfinished, dialogical, and situated character, and that incorporating the memories of subjects makes it possible to broaden and complexify the understanding of the constitution of this field of research in Brazil.

Keywords: Narratives; Formative trajectories; Dialogical discourse analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de trabalhos orientados por orientador.....	49
Quadro 2 – Região do Brasil dos(as) orientadores(as) com 10 ou mais orientações.....	50
Quadro 3 – Gênero dos(as) orientadores(as) com 10 ou mais orientações.....	51
Quadro 4 – Gênero dos(as) orientadores(as) com 20 ou mais orientações.....	51
Quando 5 – Periódicos brasileiros especializados em educação ambiental.....	84
Quando 6 – Ano, universidade, cidade-estado e tema central dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental.....	86

LISTA DE SIGLAS

Acapema	Associação Capixaba de Proteção ao Meio Ambiente
ADEFLORA	Associação de Defesa da Flora e da Fauna
AERA	American Educational Research Association
AGAPAN	Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Centro de Estudos Ambientais
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CECAE	Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais
CECIRS	Centro de Ciências do Rio Grande do Sul
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETESB	Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CIEAs	Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMA	Conferência Nacional do Meio Ambiente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CPJ	Committee to Protect Journalists
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
FBCN	Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEASE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental
GPEA	Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte
GT	Grupo de Trabalho
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBDF	Instituto Brasileiro do Desenvolvimento Florestal
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IUCN	União Internacional para a Conservação da Natureza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LECA	Laboratório de Educação Científica e Ambiental
MAPE	Movimento Arte e Pensamento Ecológico
MCTI	Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MNRJ	Museu Nacional do Rio de Janeiro
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NEM	Novo Ensino Médio
NEMA	Núcleo de Estudos e Monitoramento Ambiental
NUMA	Núcleo de Meio Ambiente
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização da Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPCDam	Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia Legal
PPGDSTU	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PPGGRD	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Risco e Desastre na Amazônia
PROFCIAMB	Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais
PROFIMA	Programa de Formação Interdisciplinas em Meio Ambiente

PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REA/Pb	Rede de Educação Ambiental da Paraíba
REABRI	Rede de Educação Ambiental do Vale do Itajaí
REASul	Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
RMEA	Rede Mineira de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria Especial de Meio Ambiente
SUDEPE	Superintendência do Desenvolvimento da Pesca
SUDHEVEA	Superintendência da Borracha
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
URCA	Universidade Regional do Cariri

USP	Universidade de São Paulo
WWF	World Wildlife Fund

SUMÁRIO

QUANDO BORBOLETAS APONTAM O CAMINHO	14
Sobre borboletas	15
Sobre histórias.....	19
Sobre a estrutura da tese	23
UM CHÃO PARA CAMINHAR	25
1.1. Bakhtin e o Círculo	26
1.2. Signo e palavra.....	30
1.3. Dialogismo e enunciado.....	34
1.4. Cronotopo e Exotopia	37
1.5. Memória.....	41
OS CAMINHOS QUE ESCOLHEMOS TRILHAR	45
2.1. A pesquisa.....	45
2.2. Seleção dos sujeitos	48
2.3. Entrevistas.....	52
2.4 Análise dialógica do discurso	52
2.5. O percurso de construção da primeira história	54
AS TRÊS HISTÓRIAS	58
3.1. A PRIMEIRA HISTÓRIA: uma história oficial.....	59
3.1.1. Primeiro momento da história ambiental	59
3.1.2. Segundo momento da história ambiental: um foco na EA.....	64
3.1.3. O surgimento da pesquisa em educação ambiental.....	78
3.1.4. Pesquisa em educação ambiental no Brasil.....	81
3.2. A SEGUNDA HISTÓRIA: Os que vivem a escutar o mundo	94
3.3. A TERCEIRA HISTÓRIA: um outro olhar	99
3.3.1. Os primeiros passos de um longo caminho.....	99
Entre folhas, fogueiras, rios, músicas e espiritualidade.....	100
Entre ser e querer ser	118
Por entre as questões ambientais e os movimentos sociais	132
O fim para um novo começo	152
3.3.2. Quando a pesquisa se torna o caminho	153
A “ideia” de trabalhar com a pesquisa em EA	154
Caminhos tecidos em companhia	186
Habitar a universidade: inserção, resistência e construção do campo.....	207

Histórias em devir.....	236
AINDA HÁ MUNDO PARA CAMINHAR.....	239
4.1. Sob a mágica presença das estrelas.....	239
4.2. Um futuro de cogumelos venenosos, amarelos e encaracoladas lesmas deglutindo-se a si mesmas.	246
REFERÊNCIAS	256
ANEXO I.....	265

Introdução

*A maior riqueza
do homem é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

MANOEL DE BARROS

QUANDO BORBOLETAS APONTAM O CAMINHO

Esta tese é sobre borboletas, histórias e pesquisa. Não sei bem se nessa ordem, mas é como apresento a primeira parte do meu trabalho de doutorado. Discorro primeiro sobre borboletas, pois são elas que iniciam a minha história e a minha caminhada. Borboletas de Cecília Meireles e de Vinícius de Moraes. Também são elas que agora me trazem até esta pesquisa, as borboletas de Manoel de Barros. Trilho meu caminho com a educação ambiental nesse doutorado por pensar que podemos renovar os seres humanos usando borboletas. Entendo que é preciso um reencontro nosso com o mundo que nos cerca. Um reencontro que nos permita perceber a existência do outro, humano e não humano. Na segunda parte trato de histórias, pois são elas que irão dar o tom desta tese. Apresento as histórias que irei contar, como elas serão construídas e como os meus questionamentos sobre a pesquisa em educação ambiental me levaram a elas. É também nessa seção que exponho minha pergunta e objetivo de pesquisa. Já na terceira parte, faço uma breve exposição de como a tese está organizada, seus capítulos e histórias.

Antes de iniciar minha introdução é importante destacar dois pontos. O primeiro deles é a minha escolha de utilizar a primeira pessoa do plural na escrita do texto. Com essa escolha

busco estreitar a relação entre o objeto de estudo e a atividade científica do pesquisador. Isso se deve ao meu entendimento da importância de apresentar o pesquisador como o comunicador direto, afastando, desse modo, o discurso científico da mera neutralidade e imparcialidade. Além disso, apesar da autonomia que sempre me foi concedida, este trabalho não foi pensado e construído sozinho, mas com a contribuição da minha orientadora Fernanda Keila Marinho da Silva. Suas orientações, conselhos, direcionamentos e tudo que aprendi com nossas conversas e estudos fazem parte da minha escrita. Escrevo apenas a primeira parte da introdução na primeira pessoa do singular por se tratar da minha trajetória pessoal.

O segundo ponto é que o texto será cortado por poesias. Poesias sempre me ajudaram a compreender o mundo. É com elas que entendo melhor os conceitos de Bakhtin, o mundo que me cerca, a minha pergunta de pesquisa, o meu caminho como pessoa e como pesquisador, além de me ajudar a entender o caminho que escolhi para escrever esta tese. Espero que elas contribuam para compreensão do meu texto e do que carrego comigo. E se me perguntarem se gosto de poesia, responderei como respondeu Carlos Drummond de Andrade: *Se eu gosto de poesia? Gosto de gente, bichos, plantas, lugares, chocolate, vinho, papos amenos, amizade, amor. Acho que a poesia está contida nisso tudo.*

Sobre borboletas

Não posso iniciar meu trabalho sem antes falar do que me trouxe até aqui, da minha trajetória de vida, de escrever como escrevo e de pesquisar o que pesquiso. Para isso começo com borboletas de Cecília Meireles.

*Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?*

*Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?*

*Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?*

(Este é o meu leilão.)

CECÍLIA MEIRELES

Essa poesia me foi apresentada ainda na pré-escola na cidade de Araújos, interior de Minas Gerais. Acho interessante como tenho poucas memórias da minha infância, mas poemas, desenhos, grilos e borboletas não me deixam. Tenho guardado na memória a poesia *Leilão de Jardim* de Cecília Meireles e a poesia *As borboletas* de Vinícius de Moraes. Lembro de criar um desenho sobre essas poesias junto de colegas de turma. Ao recordar essas poesias, me lembro dos bichinhos de jardim que estudávamos na escola a partir delas. Observávamos os ovos de borboleta nas folhas de couve, o surgimento e desenvolvimento das lagartas e, por fim, a espera da abertura de um casulo. Penso que é com borboletas que se inicia a minha trajetória até a biologia e a educação ambiental. Mas não só com elas, também com os tatuzinhos de jardim, os grilos, os gafanhotos, as centopeias, as formigas, as joaninhas, as árvores da rua onde cresci.

No ensino fundamental eu era encantado com os grilos que pulavam pela grama da escola e me recordo dos dias em que a professora leu para nossa turma o livro *O menino do dedo verde* de Maurice Druon. Ao reler recentemente o livro me recordei de uma frase que me marcou quando pequeno: “Enquanto Tistu prosseguia o trabalho com afinco, Bigode dava lentamente uma volta pelo jardim. E Tistu descobriu aquele dia por que é que o velho jardineiro falava tão pouco com as pessoas: ele conversava com as flores.” (Druon, 2017, n.p). Esse era eu, o que conversava com os bichos e as flores. Talvez até hoje eu tenha uma afeição maior por flores que por gente. Mas isso é outra história.

Depois dos anos de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, chega a hora de mudar de escola. Na minha cidade havia duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental, uma municipal e outra estadual. Na estadual também eram ofertados os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Nós, alunos da municipal, não queríamos sair e ir para a estadual. Pedíamos à diretora para criar a quinta série na escola, mas não era possível. Foi triste mudar e adentrar os anos finais do ensino fundamental. Parece que algo que era mágico teve fim ali. E na estadual todo meu encanto foi se perdendo. Não tinha mais jardim, não tinha mais desenho, não tinha mais flores e nem borboletas. E foram anos cinzas para mim na escola. Porém, no ensino médio um professor de biologia fez com que eu me encantasse novamente. A forma dele de trabalhar os conceitos da biologia não era igual a dos outros professores ao trabalhar suas matérias. Ele tinha algo de diferente que me encantava e que me despertou a vontade de ser professor de biologia. Mas o interesse pela docência não começa aqui, ela vem da minha relação com a minha mãe.

Quando era pequeno sempre acompanhei minha mãe, professora da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nas suas aulas. Fui ficando mais velho e costumava frequentar a escola para colaborar em diversas atividades. Esse momento de ajudar em alguma atividade era algo que eu gostava muito. Seja para contribuir na organização de uma quadrilha, na decoração da escola ou na preparação de uma dança/apresentação, eu sempre estava presente. Tudo que vivenciei com a minha mãe naquele espaço me acompanha até hoje. Ela é o meu maior exemplo do que é ser uma educadora. Com isso, fui me encantando por esse espaço. Não sabia se um dia seria professor e nem ela imaginava que estava despertando essa vontade em mim, mas seguimos nessa parceria de mãe e filho.

No momento de escolher o curso no vestibular, minhas vivências com borboletas, com minha mãe na escola e as aulas desse querido professor de biologia me levaram a pensar na Licenciatura em Ciências Biológicas. Ao conversar com minha mãe, ela me disse para não ser professor. Apesar do amor dela por educar, um amor que era claro para mim ao ver sua vontade e seus olhos brilhando em sala de aula, nunca foi valorizada. Ela passou por diversas dificuldades com o baixo salário da profissão, e por esse motivo não queria que eu passasse pelas mesmas dificuldades. Minha mãe é meu exemplo, uma professora que lutou pela valorização dos profissionais das cidades em que trabalha e nunca desistiu de um aluno sequer. Mas ela sempre quis que seus filhos buscassem melhores condições de vida e pelo caminho da docência ela não conseguia enxergar essa melhora de vida. Diante disso, acabei por tentar seguir outros caminhos.

Em 2009, já no último ano do ensino médio, prestei vestibular para agronomia e engenharia de produção. Consegui ingressar no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) no curso de engenharia de produção. Com pouco tempo de curso eu sabia que não queria seguir nessa carreira. Desisti e segui tentando vestibular para os mais diversos cursos, perdido. Fui aprovado no curso de relações internacionais na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais e tentei me manter no curso, mas, mais uma vez, não era a carreira que eu queria seguir. Por fim, desisti de lutar e prestei o vestibular para biologia na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Fui aprovado e comuniquei à minha mãe que farei Licenciatura em Ciências Biológicas. Foi muito importante ela me apoiar e dizer que ela sabia que era isso que eu sempre quis, desde o ensino médio.

Aqui se inicia uma outra etapa, uma etapa na qual eu realmente me encontro como profissional. Entrei no curso de biologia ainda tentando fugir da docência. Tentei seguir em vários laboratórios, mas nada me interessava. Até que eu tive a oportunidade de conhecer o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e ganhar uma bolsa. Entrei inicialmente pela necessidade da bolsa, não queria me render ainda da tentativa de ser um professor de biologia e não biólogo. Mas foi uma experiência incrível que me mudou e me fez ver que meu caminho era a docência, não tinha outra saída. Ali no PIBID e nas disciplinas de ensino do curso, eu tive a oportunidade de conhecer a área de ensino de ciências e de educação ambiental. Também fiz parte do Laboratório de Educação Científica e Ambiental (LECA) da UFLA e fui monitor da disciplina metodologia do ensino de ciências. Ao cursar as disciplinas de metodologia do ensino de ciências e metodologia do ensino de biologia, me apaixono pelo cinema e pela caatinga nordestina. Com a união disso aos trabalhos de pesquisa realizados no LECA, surge uma vontade de seguir a carreira acadêmica. Surge também, no final da graduação, meu trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa feita por mim com discentes do curso de biologia, utilizando o filme *Vidas Secas* de Nelson Pereira dos Santos e as paisagens da caatinga nordestina.

Com a paixão pela pesquisa com o cinema, as paisagens da caatinga e o ensino de ciências, sigo para o meu mestrado. Fazer pesquisa não é algo simples e o mestrado foi uma luta constante. Aliando todas as minhas paixões de graduação ao referencial teórico de Paulo Freire escrevi um trabalho que trata de filmes do cinema nacional, das diversas caatingas nordestinas e das concepções que os estudantes carregam sobre conceitos biológicos. Durante essa pesquisa encontrei e discuti problemas sociais e ambientais e eles me chamaram muito a atenção. Apesar de gostar de fazer pesquisa na área de ensino de ciências, os problemas ambientais me fisgaram no mestrado e por isso pensei em seguir com eles para o doutorado. Aqui entram as borboletas de Manoel de Barros e o poema que citei no início da introdução. São os filmes nacionais e caatinga que me fazem pensar na educação ambiental e na importância da formação de sujeitos preocupados com as problemáticas sociais e ambientais, com atitudes críticas e éticas diante dessas questões. As produções cinematográficas me mostraram diversos problemas socioambientais brasileiros, principalmente da caatinga. Esse bioma, que é heterogêneo, rico, diverso e onde se encontra uma população plural e de uma dinâmica particular, sofre com a falácia de um lugar pouco diverso, muito deserto, sem importância e que precisa de desenvolvimento. Com os filmes eu pude enxergar uma outra caatinga, cheia de desigualdades sociais, com grandes monoculturas e a fome convivendo lado a lado, com o verde dos dias de chuva, a concentração de terras, a rica cultura do povo e a diversidade de paisagens. Isso me fez entender a importância do cinema nacional para a formação de um sujeito

preocupado com as questões ambientais. Assim, para o meu doutorado, proponho pensar os festivais de cinema ambiental no Brasil e a formação do sujeito ecológico.

E chegamos enfim à última parte desta história, o momento de definição do objeto de pesquisa. Entro no doutorado querendo investigar um festival de cinema ambiental que acontece dentro de uma reserva na mata atlântica do Estado do Espírito Santo. Porém, ao entrar em contato com os organizadores, constatei que o festival não aconteceria mais na reserva e esse era um ponto importante da pesquisa. Então, no ano de 2022, eu e minha orientadora começamos a repensar a pesquisa. Em uma de nossas conversas tratamos dos trabalhos em educação ambiental e como eles sempre contam a mesma história, que começa com as conferências e passa pela criação e implementação de leis no Brasil e por aí vai. Isso me deixou inquieto. Uma inquietação que nos levou ao questionamento se não haveria outras histórias da educação ambiental. E aqui estamos, tentando responder a essa pergunta.

Espero que o pouco da minha história contada aqui, das minhas paixões e encantamentos, possa contribuir para compreender como cheguei até este trabalho, a minha pergunta, ao objetivo de pesquisa e minha forma de escrever. Esse sou eu, gosto de flores, bichos de jardim, salas de aula, mato e poesia. Com o meu trabalho de doutorado espero contar histórias e quem sabe contribuir com o campo de pesquisa em educação ambiental.

Sobre histórias

Vivemos em um mundo cada vez mais marcado pela degradação ambiental, pela exclusão e pela desigualdade, o que tem provocado uma crise socioambiental global e gerado questionamentos necessários sobre os modos como nos relacionarmos com o mundo. Essa problemática tem mobilizado governos e diferentes setores da sociedade gerando práticas ecologicamente orientadas e estabelecendo, segundo Steil e Carvalho (2014), um campo social que é balizado pela preocupação com as questões ambientais. A formação desse campo e os problemas ambientais crescentes propiciaram a criação de grandes conferências e debates nacionais e internacionais, além de subsidiar a elaboração de leis, tratados e políticas públicas.

Dentre esses eventos e legislações se encontram os que discutiram, trataram ou tiveram como tema a educação ambiental (EA), um campo da esfera educacional cuja principal aspiração é formar sujeitos orientados pelos princípios do ideário ecológico, com atitudes críticas e éticas diante das questões ambientais (Carvalho, 2012). Podemos citar como exemplo

a constituição Brasileira de 1988 no seu artigo 23, parágrafo primeiro, que dispõe sobre a incumbência do poder Público de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, na qual foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999 e o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 que a regulamenta. E a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Também podemos citar a criação de redes e eventos de pesquisa e discussão ligados à EA no Brasil. Como exemplo temos o Fórum Brasileiro de Educação Ambiental criado pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (CECAE) da Universidade de São Paulo (USP) em 1991, o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental que teve início em 2001 a partir da ação conjunta de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) de Rio Claro, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto, e o surgimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Juntos, esses eventos, leis e conferências compõem uma linha do tempo, uma história que é, quase sempre, a base da escrita de trabalhos acadêmicos que tratam de temáticas ligadas à educação ambiental. Uma base que também é composta por outros dois tópicos. O primeiro são as diferentes vertentes da educação ambiental que disputaram e ainda disputam espaço no campo. Elas foram sistematizadas e apresentadas por Layrargues e Lima (2014) como macro-tendências político-pedagógicas divididas em: conservacionista, pragmática e crítica. O segundo são os dados de pesquisa, que são coletados, analisados e discutidos em diversas teses e dissertações por autores(as) que vão a campo compreender os processos que envolvem a EA no Brasil. Esses trabalhos estão reunidos em um projeto de estado da arte da pesquisa em educação ambiental, o EArte, desenvolvido desde 2006 e que envolve pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) de Rio Claro e da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. Atualmente também estão envolvidos pesquisadores(as) da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), da Universidade

Estadual do Cear (UECE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O banco de dados, Plataforma Fracalanza, desenvolvido no projeto reúne dados da Pesquisa em EA no Brasil e serve de base para diversos trabalhos acadêmicos.

Assim, temos uma história escrita e muito contada da EA baseada em dados, tendências, datas com acontecimentos marcantes, criação de redes e eventos da área. Tudo isso é de extrema importância para a constituição desse campo de pesquisa complexo e plural. Porém, ao olhar para essa história nos questionamos: será que existem outras histórias da educação ambiental? Por isso, neste trabalho de doutorado o que queremos é ir além e buscar outros olhares sobre esse campo. E para adentrar essa questão um poema do poeta mato-grossense Manoel de Barros.

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...*

*Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

MANOEL DE BARROS

O poema é muito interessante para que possamos falar da nossa pergunta e objetivo pois ilustra o que queremos com essa pesquisa: a cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Buscamos o olhar único do sujeito sobre a história da educação ambiental. Não queremos a história já contada e que citamos anteriormente neste texto. Nossa pesquisa surge por pensar que existem muitas outras histórias que lutam contra o esquecimento do ser individual, contra o apagar da subjetividade, e que estão por trás de uma história oficial. E é por pensar assim que escolhemos trabalhar com a memória, pois lembrar é um ato de luta contra o esquecimento. Ela nos permite não apenas “descrever o passado”, mas nos coloca em contato com as diversas experiências e vivências do sujeito que recorda (Ferreira, 2015).

Dessa escolha surge uma pergunta: a memória de quais sujeitos? Estamos tratando aqui de um campo muito diverso que transita entre a educação e as questões ambientais. E assim como o campo, diversos são os seus sujeitos. Temos a comunidade escolar, os sujeitos dos movimentos ambientalistas, os pesquisadores da área da EA, os sujeitos dos espaços não formais de educação ambiental, os políticos e os funcionários de órgãos públicos, os povos

indígenas, tradicionais e quilombolas, os cineastas, entre tantos outros. Por se tratar de uma pesquisa de doutorado é preciso fazer um recorte e o nosso são as pesquisadoras e pesquisadores em educação ambiental. Escolhemos esses sujeitos por entender como Kawasaki (2019) e Carvalho (2015) que esse campo de pesquisa vem construindo sua identidade e que a memória, por sua ligação estreita com o sentimento de identidade, muito tem a contribuir para a construção da identidade de um grupo (Dores, 1999). Assim, esperamos contribuir com o campo de pesquisa incorporando as memórias desses pesquisadores e pesquisadoras, suas visões, experiências e vivências, a história oficial. Não temos pretensão, neste trabalho de doutorado, de nos aprofundarmos nesse tema da construção da identidade do campo, que tem sido abordado em diversos trabalhos. O que queremos é contar histórias e quem sabe as histórias aqui contadas possam dar alguma contribuição para essa questão.

Sendo assim, nos propomos a responder a seguinte pergunta: Que outras histórias da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental podemos contar a partir das experiências e vivências narradas por pesquisadores e pesquisadoras da área?

A partir dessa pergunta buscamos contar três histórias. A primeira delas é a já contada, que se encontra em diferentes artigos, teses, dissertações, livre-docências e outros textos acadêmicos. É um pouco do que já mencionamos: dados, tendências, datas com acontecimentos marcantes, criação de redes, constituição de eventos da área. Essa será a base para olharmos para as outras histórias. Apesar de tudo isso estar em diversos trabalhos de pesquisa em EA, consideramos importante discorrer um pouco sobre essa história oficial, tendo em vista que ela é fundamental para que possamos compreender as demais histórias que são o foco da nossa tese.

A segunda e a terceira histórias surgem da nossa pergunta de pesquisa e da nossa vontade de ir além do que já foi contado. Buscamos dar importância ao imaginário dos atores e olhar para suas vivências e experiências a partir de uma ótica subjetiva, de quem fez e faz parte da primeira história. Assim, nossa segunda história será composta pelas memórias dos sujeitos da pesquisa.

Já a terceira história será composta do nosso olhar sobre a segunda história, tendo como base a primeira história e nossas experiências e vivências, nosso lugar no mundo. É um olhar próprio para a segunda história. É aqui que entra nossa análise e nossa caracterização dessa tese como uma pesquisa acadêmica. Para contar a terceira história iremos utilizar do nosso lugar exterior e da nossa posição singular e única no espaço e no tempo para revelar do sujeito coisas que ele mesmo não pode ver (Bakhtin, 2023 [1920-1924]). Assim, vamos compor uma nova

história que não é do pesquisador e nem é nossa, e que ao mesmo tempo é dele e nossa. Não procuramos fundir a história do pesquisador com a nossa visão, mas criar um diálogo entre as duas visões. É esse diálogo que irá compor a terceira história.

Sendo assim, o nosso objetivo é elaborar outras histórias da pesquisa em educação ambiental no Brasil, a partir dos sentidos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras ao narrar suas vivências e experiências, colocando essas narrativas em diálogo com a “história oficial” e com o nosso olhar analítico, de modo a ampliar e complexificar a compreensão sobre a constituição da EA e do campo de pesquisa em EA no Brasil.

Para chegar a esse objetivo nos voltamos inicialmente para uma análise e sistematização da chamada “história oficial” da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental no Brasil, identificando seus principais marcos históricos, eventos, legislações, redes, dados de produção acadêmica e macrotendências político-pedagógicas.

Outro passo importante diz respeito à caracterização e seleção dos pesquisadores e pesquisadoras da área no Brasil, considerando critérios como número de orientações, relevância no campo, diversidade regional e de gênero, com o propósito de compor um conjunto representativo e plural de vozes para a investigação.

Após a seleção e a realização de entrevistas com os sujeitos selecionados, nos propomos a compreender os sentidos produzidos por eles(as) acerca da problemática ambiental e da constituição do campo de pesquisa em educação ambiental, evidenciando disputas, posicionamentos, tensões e projetos político-pedagógicos presentes em suas narrativas. Para sustentar esse movimento analítico, realizamos uma análise dialógica dos discursos produzidos nas entrevistas, fundamentada no pensamento de Bakhtin e do Círculo, compreendendo os enunciados como produções históricas, ideológicas e situadas, sempre atravessadas por múltiplas vozes.

Por fim, buscamos contribuir para a ampliação e complexificação da compreensão sobre a constituição do campo da pesquisa em educação ambiental no Brasil, ao incorporar as memórias e experiências dos sujeitos como dimensão constitutiva de sua historicidade.

Sobre a estrutura da tese

Esta tese está dividida em 4 capítulos. No primeiro apresentamos o referencial teórico-metodológico que orienta toda a tese. É a partir dos escritos do filósofo russo Mikhail Bakhtin

e dos demais intelectuais do denominado círculo de Bakhtin que estruturamos este trabalho e que iremos analisar os dados coletados para a pesquisa. Apresentamos um pouco da história do autor e do círculo para contextualizar de forma que possamos contextualizar seus escritos, posicionando-os no espaço e no tempo. Também abordamos conceitos desenvolvidos pelos autores que são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, a construção da análise e a apresentação de resultados. Tratamos dos conceitos de signo, palavra, dialogismo, enunciado, memória, cronotopo e exotopia¹.

Já no capítulo 2 apresentamos o delineamento metodológico. Inicialmente buscamos detalhar e justificar as nossas escolhas de pesquisa, demarcando o tipo de pesquisa que realizamos e o procedimento escolhido para coleta de dados. Depois discorremos sobre a delimitação dos sujeitos da pesquisa a partir de dados obtidos na Plataforma Fracalanza e de três critérios: relevância do sujeito no campo de pesquisa, as regiões brasileiras e o gênero. Também detalhamos nesse capítulo a forma como as entrevistas foram realizadas e os procedimentos utilizados no diálogo com os sujeitos da pesquisa. Definimos e justificamos a escolha do nosso método de análise dos dados coletados nas entrevistas, a análise do discurso com base em Bakhtin e no círculo. Por fim, discorremos sobre o processo de construção da primeira história.

No capítulo 3 contamos três histórias. A primeira delas é composta pelas principais datas com acontecimentos marcantes, a criação de redes, a constituição de eventos da área, os dados de pesquisas e as macro tendências em EA. A segunda será composta das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, pesquisadores e pesquisadoras em EA no Brasil. A terceira parte será composta por um olhar próprio para a segunda história. Esse olhar tem como base tudo que está contido na primeira história e o nosso olhar exterior ao sujeito. Com base na análise dialógica do discurso bakhtiniana buscamos criar uma outra história a partir da análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo final, discutimos nossas reflexões acerca da pesquisa que conduzimos, detalhando os principais resultados, suas implicações e contribuições para o campo da educação ambiental. Além disso, tecemos reflexões sobre os possíveis desdobramentos deste trabalho de doutorado.

¹ Escolhemos utilizar aqui “exotopia” por se tratar de um termo amplamente empregado por pesquisadores bakhtinianos (Maciel, 2024). Contudo, é importante destacar que “exotopia” deriva da primeira tradução brasileira de *Estética da criação verbal*, publicada em 1992, realizada a partir da versão francesa da obra de Bakhtin. Com as traduções posteriores realizadas por Paulo Bezerra, diretamente do russo, publicadas em 2003 e 2023, passam a ser empregados os termos “distância” e “extralocalização” respectivamente (Maciel, 2024).

Capítulo 1

*Passa uma borboleta por diante de mim
E pela primeira vez no Universo eu reparo
Que as borboletas não têm cor nem movimento,
Assim como as flores não têm perfume nem cor.
A cor é que tem cor nas asas da borboleta,
No movimento da borboleta o movimento é que se move.
O perfume é que tem perfume no perfume da flor.
A borboleta é apenas borboleta
E a flor é apenas flor.*

ALBERTO CAEIRO

UM CHÃO PARA CAMINHAR

Mais uma vez inicio com borboletas e volto a falar de mim, da minha história. Sempre gostei de ganhar livros e, por isso, em um Natal, ganhei da minha tia um livro de poesias. O livro continha obras escolhidas de três heterônimos de Fernanda Pessoa, entre eles Alberto Caeiro. Fui lendo as poesias e digerindo suas belezas. Ao fim da leitura o livro estava repleto de marcações, fiquei encantado com as poesias desse heterônimo. Não sei dizer outra palavra, foi encanto. Gosto dessa palavra. As coisas me encantam. Ao ser apresentado a Bakhtin pela minha orientadora e iniciar minhas leituras, tive algumas dificuldades. Precisei ler os textos várias vezes. Até que em uma terceira leitura eu começo a entender e digo para mim mesmo: mas Alberto Caeiro já falava disso. É aí que abro minhas marcações e borboletas vem até mim. As poesias desse heterônimo me ajudaram a compreender o que era signo. Por isso, começo novamente com borboletas. E elas farão parte deste capítulo, assim como bola, papagaio, peão, flores e astros. Agora voltamos para a escrita conjunta.

Neste primeiro capítulo apresentamos o nosso referencial teórico-metodológico. A base para esta pesquisa se encontra no pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin e dos demais intelectuais que junto com ele compuseram um grupo de estudos denominado círculo de Bakhtin. A primeira parte trata de histórias, a de Bakhtin e do Círculo. Não poderíamos escrever sobre histórias e deixar de lado a de pensadores que contribuíram para pensar este trabalho. Em seguida tratamos de alguns conceitos que são importantes para a construção da nossa pergunta de pesquisa, do nosso objetivo e do nosso método de pesquisa, além de serem base para a estrutura do texto e para o processo de análise. Discorreremos sobre os conceitos de signo,

palavra, enunciado, diálogo/dialogismo, exotopia, cronotopo, memória e outros que aparecem no decorrer do texto. Bakhtin é fundamental aqui e atravessa cada decisão tomada nesta pesquisa e na construção desta tese.

1.1. Bakhtin e o Círculo

Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin nasceu na Rússia no ano de 1895, na pequena cidade de Orel, ao sul de Moscou. De uma família aristocrática empobrecida, com o pai empregado de banco e pertencendo à nobreza não titulada, teve, junto do irmão mais velho e das três irmãs mais novas, acesso à melhor educação que os pais podiam oferecer.

Aos nove anos de idade, seu pai foi transferido para Vilno, capital da Lituânia, onde viveu com a família por seis anos. Por ter ficado sob domínio de diversos povos, a cidade era um lugar no qual conviviam diversas línguas, classes sociais e grupos étnicos. O contato com o heterodiscurso de Vilno marcou o jovem Bakhtin e viria a marcar também suas obras. Já com quinze anos, seu pai é novamente transferido, e toda a família, com exceção do irmão mais velho que fica para concluir os estudos em Vilno, se muda para Odessa. Na nova cidade Bakhtin conclui os estudos secundários e, mesmo antes de entrar na universidade, já era um jovem familiarizado com diversas leituras. Em 1913 inicia seus estudos na universidade local, onde cursa apenas um ano e se transfere para a Universidade de São Petesburgo. É também em Odessa que ele tem a primeira manifestação da osteomielite, doença que o acompanharia até o fim da vida.

Em São Petesburgo, se matricula no Departamento de Letras Clássicas da Faculdade Filológico-Histórica seguindo os passos do irmão. Nesse tempo, Bakhtin é muito marcado pelo catedrático de Filologia Clássica Zielínski, sobretudo no modo de ver a literatura. Além disso, junto do irmão, frequenta círculos literários de muito prestígio, acompanhando reuniões da Sociedade Filosófico-Religiosa de Petersburgo. Com isso, Bakhtin, como expõe Brait (1998), já possuía uma vasta experiência intelectual, porém, segundo Clark e Holquist (2008), vivia sempre à sombra do irmão Nikolai. Às vésperas da revolução de 1917, seu irmão deixa São Petesburgo rumo a Creta. Com isso, Bakhtin entra, de acordo com Clark e Holquist (2008), para a vida intelectual adulta.

Os anos de Bakhtin na universidade coincidiram com a segunda guerra mundial e com a revolução de 1917 e, segundo Fiorin (2020), ele apoiou a revolução, assim como a maioria dos intelectuais russos de sua geração. Com as mudanças causadas pela partida de seu irmão e

pela revolução de 1917, Bakhtin se muda em 1918 para Nevel, onde inicia sua carreira docente, lecionando por dois anos em um ginásio. É em Nevel que ele preenche a lacuna deixada pela partida do irmão ao se envolver com um círculo filosófico-cultural. Esse círculo era composto por intelectuais que se reuniam por compartilhar um interesse em comum pela filosofia e o debate de ideias. Aqui se forma, segundo Brait (1998), o primeiro Círculo de Bakhtin, também chamado de *Círculo de Nevel*.

Um dos intelectuais mais conhecidos do Círculo de Bakhtin, a quem é atualmente atribuída a autoria do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, faz parte desse primeiro grupo, Valentin Nikoláievitch Volóchinov. Ele nasceu em 1895 ou 1896 na cidade de Petesburgo, começou uma faculdade de direito na Universidade de Petrogrado, mas abandonou e mudou-se para uma cidade próxima a Nevel, onde passou a lecionar. Em 1927 se graduou pela Faculdade Filológica da Universidade de Leningrado e depois seguiu para a pós-graduação.

Com a mudança de membros desse círculo para Vitebsk, cidade vanguardista e centro cultural, o *Círculo de Nevel* começa a se fragmentar e deixar de funcionar. Por essa razão, Bakhtin também se muda para a Vitebsk no ano de 1920 e lá consegue lecionar em um instituto pedagógico.

Na nova cidade as reuniões do círculo são retomadas, com membros antigos e com a admissão de novos membros. Entre esses estava Pável Nikoláievitch Miedviédiev, outro conhecido membro do círculo de Bakhtin. O intelectual nasceu em Petesburgo em 1881 e se formou na Faculdade de Direito de Petrogrado. Depois de formado, Miedviédiev lutou a primeira guerra mundial pelo exército russo. Após a revolução de 1917 viajou para Vitebsk onde atuou como reitor da Universidade Proletária. Em 1927 tornou-se docente do Instituto Pedagógico Herzen, realizou pesquisas no Instituto de Leningrado, conduziu seminários de pós-graduação na Academia de Estado para as Belas Artes e realizou diversas atividades acadêmicas no âmbito militar.

Na efervescência das discussões do círculo, Bakhtin publica seu primeiro ensaio *Arte e Responsabilidade* e um livro sobre o escritor Dostoiévski intitulado *Problemas da obra de Dostoiévski*. Vitebsk também foi importante para Bakhtin no que diz respeito à vida pessoal. Em 1921 ele se casa com Elena Aleksandrovna Okolóvitch e é nesse ano que se agrava sua osteomielite, o que o deixa muito dependente de sua esposa. Devido a condição de saúde em que se encontrava, a falta de oportunidades de publicar suas obras e de boas oportunidades acadêmicas, busca deixar Vitebsk. Além disso, alimentava o sonho de encontrar um local no qual todos os membros do *Círculo de Nevel* pudessem se reagrupar. Então, em 1924 mudou-se

para Leningrado onde viveu por cinco anos. Ali se formou o *Círculo de Leningrado*. Esse grupo não possuía, segundo Clark e Holquist (2008), uma organização fixa e contava com alguns novos membros. Foram anos de grande produção para o círculo e diversos trabalhos são datados dessa época, como é o caso de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Por consequência da diversidade de pensadores, a questão da autoria das obras dos participantes do círculo sempre foi alvo de discussões. Sobre isso, Brait (1998, p.171) disserta:

“De fato, a discussão sobre os autores empíricos não leva a nenhuma conclusão, na medida em que não há documentos que comprovem ser a obra só de Bakhtin, só de Voloshinov ou partes de um e partes de outro. Essa discussão, quando colocada como central para a compreensão do pensamento bakhtiniano, leva necessariamente à personagem Bakhtin, na medida em que as fantasias sobre possibilidades e impossibilidades de o pensador expor seus pontos de vista obscurecem o fato de que não se trata de uma obra isolada, mas de um momento de um trajeto reflexivo que está presente em escritos anteriores e posteriores. E isso não exclui a forma dialógica como essa reflexão foi sendo desenvolvida no conjunto dos participantes dos vários círculos”.

Assim, apesar de ser um período em que, segundo Clark e Holquist (2008, p.117), as atividades em que Bakhtin se empenha parecem escassas, “devido à natureza do círculo de Bakhtin, as atividades de seus amigos eram em certo sentido as dele também; encontravam-se em sua esfera dialógica”.

Ao final do período em que essas obras do momento de grande produção do círculo aparecem, no ano de 1929, Bakhtin é preso. Não se sabe ao certo o motivo da condenação. Brait (1998) e Fiorin (2020) apontam que pode ser por sua relação com a igreja, a religião ortodoxa e o círculo religioso Ressurreição. O filósofo russo é condenado a trabalhos forçados em um campo de concentração em Solóvski, porém, por conta de sua saúde, deixa o campo de concentração e vai para o exílio em Kustanai, no Cazaquistão. Lá fica de 1930 a 1936, mesmo com a condenação findando em 1934, exercendo trabalhos como o de guardador de livros e desenvolvendo estudos sobre o romance. Conseguiu deixar Kustanai em 1936 com a ajuda de Miedviédiev, que o recomendou para lecionar no Instituto Pedagógico da Mordóvia, em Saransk.

O novo emprego não durou muito devido aos seus antecedentes políticos, e por isso resolveu deixar Saransk e ir para Solenovo, próximo a Moscou. Na nova cidade, por não dispor de emprego fixo e ter acesso a livros, tinha mais material para seus estudos e mais tempo para escrever. Ali viveu tempos de muita produção e aos poucos foi voltando à vida intelectual. Chegou a apresentar, no ano de 1940, sua tese de doutoramento no Instituto Gorki. Porém, com a guerra em andamento, só conseguiu defender em 1946 após voltar para Saransk, onde passou

a lecionar no Instituto Pedagógico de 1945 a 1957. Dirigiu a cátedra de Literatura Geral na Universidade Ogarev de Mordóvia a partir de 1957, se aposentando em 1961. Sua tese defendida em 1946, por causar grande polêmica, teve o julgamento apenas em 1952, quando lhe foi negado o título de doutor.

Em 1969, já debilitado por conta dos seus problemas de saúde, é transferido com a esposa para um hospital do Kremlin em Moscou e depois, em 1970, para um asilo de idosos em Grivno. No ano de 1971 perdeu sua esposa, o que o fez perder peso e não querer estar em qualquer lugar que tinha associação com ela. Assim, Bakhtin torna-se membro da união dos escritores por conta da moradia que ela oferecia e passa a residir em Peredelkino. Depois de um tempo quis comprar seu próprio apartamento em Moscou e viveu nele até a sua morte em 1975. Seus últimos escritos foram feitos entre os anos de 1970 e 1974.

Entendemos ser importante contar um pouco de quem foi Bakhtin e da sua relação com o círculo. Se estamos tratando aqui de histórias, como dissemos, essa não poderia ser deixada de lado. Bakhtin nunca teve, ao longo da sua vida, reconhecimento como linguista ou teórico da literatura ou filósofo. Na sua trajetória viveu no exílio, esteve à margem dos círculos acadêmicos, teve seu título de doutor negado e sofreu grande parte da vida com a osteomielite. Contudo, sempre buscou estar próximo dos seus colegas de debate, dos livros, da escola e da universidade. Por isso, nunca deixou de escrever e de estimular diálogos e debates nos círculos filosóficos.

Mikhail Bakhtin é considerado hoje um dos principais pensadores do século XX, porém, os escritos deixados por ele e os demais integrantes do círculo, como aponta Fiorin (2020), não compõem uma teoria com todos os conceitos delimitados para que dela seja feita uma compreensão mecânica e passiva. Além disso, Adail Sobral (2008) aponta três aspectos que tornam complexo discorrer sobre os conceitos desenvolvidos por esses intelectuais russos: a pluralidade de autores que produziram as obras, a multiplicidade de interesses do grupo e as obras não terem chegado aos estudiosos na ordem em que foram produzidas.

Para Brait (1998, p.173) “o legado bakhtiniano instaura uma mudança de paradigma dentro do estudo das Ciências Humanas, estabelecendo o princípio dialógico também como método”. As relações dialógicas são a base para pensarmos essa tese, pois tratamos de histórias, da busca por compreender as vivências e experiências do outro de um lugar que não o dele próprio. Essa é a história que queremos contar aqui, uma história que é também diálogo e pesquisa.

Logo, encontramos nos estudos de Bakhtin e do Círculo um referencial teórico-metodológico. Entre as bases do pensamento bakhtiniano estão as discussões sobre o signo, a palavra, o enunciado e o diálogo. Todos esses conceitos são fundamentais para pensar o nosso objeto de pesquisa, responder a nossa pergunta e alcançar o nosso objetivo. Além disso, é a partir deles que estruturamos essa tese. Por isso, é fundamental iniciar com Bakhtin. No decorrer deste capítulo justificamos essa escolha ao abordar conceitos e noções desenvolvidos pelos autores.

1.2. Signo e palavra

Iniciamos abordando dois conceitos importantes para compreender o pensamento bakhtiniano que são *signo* e *palavra*. No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, esses dois termos são abordados e desenvolvidos. A autoria desse livro era atribuída a Bakhtin, porém, a edição de 2018 da editora 34 passou a contar com autoria de Volóchinov, um dos mais conhecidos integrantes do círculo, como se encontra na primeira edição russa. O signo é apresentado nele como um mundo particular, uma parte da realidade que reflete e refrata uma outra realidade (Volóchinov, 2018 [1929]). Uma poesia de Alberto Caeiro, heterônimo do poeta Fernando Pessoa, nos permite pensar sobre esse aspecto.

*Às vezes, em dias de luz perfeita e exacta,
Em que as coisas têm toda a realidade que podem ter,
Pergunto a mim próprio devagar
Porque sequer atribuo eu
Beleza às coisas.*

*Uma flor acaso tem beleza?
Tem beleza acaso um fruto?
Não: têm cor e forma
E existência apenas.
A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe
Que eu dou às coisas em troca do agrado que me dão.
Não significa nada.
Então porque digo eu das coisas: são belas?*

*Sim, mesmo a mim, que vivo só de viver,
Invisíveis, vêm ter comigo as mentiras dos homens
Perante as coisas,
Perante as coisas que simplesmente existem.*

Que difícil ser próprio e não ver senão o visível!

ALBERTO CAEIRO

O poeta ao tratar da beleza da flor trata poeticamente do que o círculo diz ao se referir ao signo. Para Volóchinov (2018 [1929], p.92) “qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo; [...] Essa imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico. O objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material”. Alberto Caeiro ao refletir sobre a flor diz que ela tem cor, forma e existência apenas, é o objeto físico. Esse objeto então se transforma em “qualquer coisa que não existe” quando o denominamos flor e o atribuímos beleza, ou seja, ele passa a fazer parte de um mundo particular que se encontra fora dele, que é o mundo dos signos. Para Bakhtin (2023 [1920-1924]), um objeto só é definido e ganha estrutura ao nos relacionarmos com ele de forma ativa. Uma transformação que só acontece por meio da interação social.

Os signos emergem do processo de interação entre uma consciência individual e outra. Essa consciência individual, para Volóchinov (2018 [1929]), é um fato social e ideológico e se forma no processo de comunicação social, a partir da interação sónica de uma coletividade. Para o autor “a consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si as suas lógicas e as suas leis” (Volóchinov, 2018 [1929], p.97-98). O signo é o que vai mediar a comunicação, pois a compreensão de um signo se dá em resposta a outro signo. Além disso, a resposta também se dá através de signos, formando assim uma cadeia que se estende entre as consciências individuais.

Para Bakhtin e o Círculo o surgimento do signo se dá através da comunicação entre sujeitos reais e socialmente organizados que se encontram em um determinado contexto e em momentos específicos da história. Volóchinov diz que

Uma vez que o signo é criado entre indivíduos e no âmbito social, é necessário que o objeto também obtenha uma significação interindividual, pois apenas assim ele poderá adquirir uma forma sónica. Em outras palavras, somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e consolidar-se. (Volóchinov, 2018 [1929], p.111)

Portanto, o signo não é algo abstrato e estável, pelo contrário, ele é concreto e histórico, algo que se recria e se renova a partir da interação entre indivíduos que compõem uma coletividade. Os objetos só se transformam em produtos ideológicos quando adquirem sentidos que vão além da sua existência material dados por sujeitos em um determinado contexto social e histórico. É importante destacar aqui, ao utilizarmos o termo ideológico, que para Volóchinov (2018 [1929], p. 93) “o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sónica”.

Nesse processo de interação e comunicação tem destaque a palavra que é, para Volóchinov (2018 [1929], p.99), “o meio mais apurado e sensível da comunicação social” e “o mais representativo e puro dos signos”. No pensamento bakhtiniano podemos entender uma mudança na forma como a palavra era tradicionalmente tratada. Para Bakhtin e o Círculo ela deixa de ser entendida de forma abstrata, estática e desvinculada da realidade, e passa a ser compreendida a partir da sua historicidade, dando ênfase à linguagem em uso (Stella, 2020). Para tratar da palavra, utilizamos uma poesia de José Paulo Paes.

*Poesia é... brincar com as palavras
como se brinca com bola,
papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.
As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas,
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?*

JOSÉ PAULO PAES

Na poesia a palavra é diferente dos brinquedos, ela é como a água do rio que é sempre nova. E por isso, quando mais se brinca, mais novas elas ficam. Esse processo de renovação da palavra fica claro ao olharmos para o constante processo de recriação e renovação do signo que citamos anteriormente. Além disso, em uma passagem muito conhecida de Bakhtin, que Adail Sobral (2008; 2012) e Beth Brait (1998) citam em alguns de seus artigos, o autor disserta:

Não há nem primeira palavra nem derradeira palavra. Os contextos do diálogo não têm limite. Estendem-se ao mais remoto passado e ao mais distante futuro. Até significados trazidos por diálogos provenientes do mais longínquo passado jamais hão de ser apreendidos de uma vez por todas, pois eles serão sempre renovados em diálogo ulterior (Bakhtin, apud Sobral, 2008, p.230)

A palavra, por sua historicidade e por ser um signo neutro, que pode assumir qualquer função ideológica recebendo carga significativa a cada momento de uso, se encontra em constante processo de atualização. Para Volóchinov (2018 [1929]) a palavra apresenta cinco particularidades definidoras: a pureza signica, que trata da função única da palavra de ser signo; a interiorização, que se refere a palavra como signo do diálogo entre o interior e o exterior; a participação na comunicação cotidiana, pois a palavra é o material mais usual no campo da ideologia do cotidiano; a neutralidade, que como já citamos trata da neutralidade da palavra em relação a qualquer função ideológica; presença obrigatória como fenômeno concomitante em qualquer ato ideológico consciente. É por todas essas propriedades que Volóchinov define a

palavra como o mais representativo e puro dos signos, como objeto basilar da ciência das ideologias.

A palavra faz parte de toda interação entre as pessoas, além de constituir o conteúdo sógnico da consciência (Volóchinov, 2018 [1929]). Ela se faz presente em todo ato consciente, seja ele interno ou externo, o que evidencia seu papel fundamental em todo processo de criação ideológica. Para Volóchinov (2018 [1929]) até os signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal e apoiam-se nele. Isso evidencia a onipresença social da palavra que faz parte de todo o processo de interação entre os indivíduos.

Para Bakhtin a palavra é interindividual e reúne as vozes dos diversos sujeitos que se utilizam ou se utilizaram dela historicamente.

Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) (Bakhtin, 2011 [1959-1961], p. 327-328)

Dessa forma, todas as palavras são povoadas pelos contextos e intenções que experienciou. É por isso que esperamos algo da palavra, algo que ainda não sabemos de antemão. Diz Bakhtin (2011 [1959-1961]) que se não esperamos nada da palavra ela sai do diálogo e se coisifica. Com isso perdemos sua relação com a realidade e o sujeito falante.

Isto posto, tomaremos neste trabalho a palavra levando em conta sua historicidade, ou seja, a linguagem em uso (Stella, 2020). Pensamos nela como uma arena na qual há uma disputa infinita de sentidos e que por isso recebe uma carga significativa diferente a cada momento em que é utilizada. Além disso, nos diálogos que buscamos estabelecer com os(as) pesquisadores(as) e entre as histórias, entendemos que a seleção de palavras ditas envolve uma orientação na direção do ouvinte e a recepção dessa seleção advém do seu contexto de vida (Sobral, 2012). Por isso, nossos atos são um evento único e não indiferente.

Todo ato para Bakhtin, seja ele aqui de dizer ou de ouvir, possui elementos gerais e particulares. Os atos éticos do indivíduo possuem em comum “um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age” (Sobral, 2008, p.224). Esses elementos universais não se separam do que é particular de cada ato, daquilo que é irrepetível e basilar da existência de cada um. O ato (no singular), segundo a filosofia de Bakhtin, é esse agir geral do ser humano que possui elementos em comum e que engloba os atos (no plural) particulares, que só acontecem uma vez (Sobral, 2008). Assim, eu não posso agir como se eu não fosse eu, pois,

ao realizar um ato deixo nele a minha assinatura e com isso me responsabilizo por ele. Não existe álibi para o existir, e esse não-álibi “significa ‘sem desculpas’, ‘sem escapatórias’, mas também ‘impossibilidade de estar em outro lugar’ em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo” (Ponzio, 2017, p.20). Além disso, todos os atos ocorrem em permanente tensão com outros atos, por isso não posso agir como se o outro não existisse. Segundo Sobral (2020, p.24), “quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais”.

Com isso, no nosso processo de análise e construção de uma terceira história, entendemos que as palavras ditas pelos sujeitos são únicas. E o são pelo momento histórico que vivemos, pelo contexto em que foram ditas, pelo sujeito a que foi dirigida, pelo lugar que o sujeito ocupa na academia no momento, pelo meio escolhido para entrevista, entre tantas outras *coisas* que a tornam irrepetível. Assim, nos apoiamos em nossa análise nessa palavra que é sempre repleta de conteúdo e significação ideológica. Palavra que é constitutiva do enunciado e que só toma forma em situações dialógicas.

1.3. Dialogismo e enunciado

Ao introduzir o pensamento de Bakhtin, Fiorin (2020) disserta que o dialogismo é o princípio que unifica toda a sua obra. Por isso é importante tratarmos aqui desse conceito que é muito importante para o pensamento bakhtiniano e para a nossa pesquisa. Para isso, iniciamos com a poesia *O constante diálogo* de Carlos Drummond de Andrade.

Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado

Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as ideias
o sonho

o passado
o mais que futuro

Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio.
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Como na poesia de Drummond, estamos dialogando *com um outro o tempo todo*. Seja esse outro uma pessoa, uma flor ou um astro. Seja esse outro os discursos com os quais tivemos contato em algum momento da vida e que com eles dialogamos no silêncio. O diálogo é sempre mediado pelos signos criados, recriados e renovados no processo de interação social e que compõem os discursos que nos atravessam no decorrer da nossa história. Segundo Volóchinov (2018 [1929]), a consciência individual só pode alojar-se em algo que seja significante, caso contrário resta apenas um ato fisiológico puro. Por isso, até mesmo quando dialogamos com uma flor, com um astro ou quando existe um diálogo interior, fazemos isso a partir dos discursos que tivemos contato ao longo da vida e que circundam os objetos. O diálogo para Bakhtin vai além do ato de interação “face a face”, que é apenas uma das formas da interação discursiva. Em um sentido mais amplo, o diálogo diz respeito a qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo.

Assim, a realidade fundamental da língua é a interação discursiva. Sobre isso disserta Volóchinov (2018 [1929], p.218-219)

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados.

A linguagem em Bakhtin é dialógica e, por isso, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Sendo assim, o dialogismo é o princípio constitutivo do enunciado, um outro conceito presente no pensamento bakhtiniano e que, segundo Marchezan (2018), é interdependente do conceito de diálogo.

O enunciado é a unidade real da linguagem. Ele vai além dos fatores estritamente linguísticos e envolve diversos elementos de caráter não gramatical. Por isso, segundo Brait e Melo (2020), deve ser enfrentado na sua historicidade, sua concretude. Os enunciados são atos irrepetíveis. Eles acontecem dentro de um contexto sócio-histórico, com uma determinada

entonação, carregando emoções e juízos de valor. Brait e Melo (2020) destacam três fatores que definem o enunciado e são apresentados no livro *A palavra na vida e a palavra na poesia*. São eles: o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a sua avaliação comum dessa situação. Esses fatores são uma parte essencial do enunciado, pois se integram a ele como parte constitutiva e essencial da estrutura de significação.

Além disso, todo enunciado tem, para Bakhtin (2016 [1952-1953], p.29), “um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros”. Eles têm, portanto, uma marca temporal. São construídos a partir da memória de enunciações passadas e se projetam para possíveis réplicas de interlocutores, para um destinatário imediato e um sobredestinatário, um destinatário que está para além do contexto em que o enunciado foi produzido (Amorim, 2009; Sobral e Giacomelli 2018).

Nessa perspectiva, um enunciado se constitui a partir de outros enunciados, ou seja, o enunciator ao enunciar incorpora ao seu discurso outras vozes. A presença dessas diversas vozes no mesmo enunciado evidencia a multiplicidade de vozes que coexistem em um discurso. Para Bakhtin (2016 [1952-1953], p.46-47), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”. Um enunciado está sempre em relação a outros enunciados. Por isso, como disserta Fiorin (2020, p.24), o enunciado “não existe fora das relações dialógicas. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante”.

Ainda segundo Fiorin (2020) o enunciado é sempre heterogêneo, pois revela a posição de quem o está enunciando e outras sobre as quais o enunciator concorda ou discorda. Sendo assim, na enunciação sempre estão presentes ao menos duas vozes, mesmo que não as possamos identificar diretamente no discurso. O discurso do outro pode aparecer citado abertamente ou se fazer presente no enunciado sem que haja separação nítida. De acordo com Fiorin (2020, p.61)

Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se.

Contudo, essas vozes não são assimiladas da mesma forma e podem ser, para Bakhtin, centrífugas ou centrípetas. Aqui o pensador faz uso dos conceitos da física de força centrífuga e força centrípeta para tratar do confronto de diferentes vozes que faz ressoar distintos pontos de vista, acentos e refrações do mundo. As vozes centrípetas são aquelas com caráter unificador e centralizador, como no conceito físico em que um corpo em trajetória circular sofre uma força em direção ao centro. Elas buscam homogeneizar os discursos, são vozes de autoridade. Já as centrífugas são aquelas que se caracterizam pelo caráter descentralizador, como no conceito físico em que um corpo em trajetória circular sofre uma pseudoforça com uma orientação radial, para fora da trajetória circular. Com isso, elas desafiam a unidade totalizante e estável, promovendo a heterogeneidade do discurso.

Estamos sempre construindo enunciados a partir das diversas vozes que interiorizamos para responder a outros enunciados que estão esperando por resposta. Por isso, o ato de enunciar, segundo Sobral (2020), possui um caráter de responsabilidade. O autor propõe esse termo para traduzir o termo russo *otvetstvennost'*, que traduz o aspecto de responsabilidade do sujeito pelo seu ato de enunciar e o aspecto de responsividade, que seria o responder a alguém ou a alguma coisa. A possibilidade de responder a um enunciado é o que cria a cadeia da comunicação discursiva de que trata Bakhtin e que nos permite dialogar com o outro ou os outros.

Tudo isso que descrevemos sobre o enunciado evidencia a orientação dialógica do discurso no pensamento bakhtiniano. Para Bakhtin (2015 [1934-1935], p.88-89) “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica.”. Com base nessa filosofia, buscamos realizar uma análise dos discursos/enunciados de pesquisadoras e pesquisadores a partir de suas memórias buscando compreender os sentidos produzidos por eles sobre a pesquisa em educação ambiental. Faremos isso ao nos colocarmos em uma posição exterior em relação ao outro pesquisado, o que nos leva a um outro conceito de Bakhtin.

1.4. Cronotopo e Exotopia

O conceito de *exotopia* nos foi fundamental para pensar essa pesquisa. É a partir do encontro com ele, primeiro na leitura de *Cronotopo e exotopia* de Marília Amorim no livro *Bakhtin: outros conceitos-chave*, organizado por Beth Brait, e depois, na leitura do livro

Estética da criação verbal, que começamos a entender melhor o que queríamos com a pesquisa e como ela seria construída.

Partimos do interesse por contar outras histórias além daquela oficial já muito contada em trabalhos da área. Para isso, pensamos em partir dos sujeitos que vivenciam e vivenciaram a pesquisa em EA. Contudo, uma pergunta se apresenta: como seria contada essa história? Estamos aqui tratando de uma pesquisa e o seu resultado não poderia ser apenas um relato de memórias. É nesse momento que nos encontramos com os conceitos de *cronotopo* e *exotopia*, que tratam da relação espaço-tempo no pensamento bakhtiniano, e eles nos ajudam a pensar a construção de uma terceira história.

O conceito de cronotopo foi introduzido e fundamentado com base na Teoria da Relatividade de Einstein e desenvolvido para o estudo das relações de tempo, espaço e indivíduo sócio-histórico no campo do romance literário (Bakhtin, 2018 [1937-1938]; Oliveira, 2024). A palavra cronotopo vem do grego *chronos* (tempo) e *topos* (lugar), e Bakhtin a utiliza para descrever a indissolubilidade entre categorias temporais e espaciais na construção de sentidos em um texto, sobretudo literário. Para Bakhtin, todo evento narrativo está situado em um tempo e espaço específicos que moldam profundamente a lógica da ação e da existência dos personagens.

Em que consiste o significado dos cronotopos que analisamos? Em primeiro lugar, é evidente seu significado de *enredo*. Eles são os centros organizacionais dos acontecimentos basilares que sedimentam o enredo do romance. Nos cronotopos atam-se e desatam-se os nós do enredo. Pode-se dizer francamente que pertence a eles o significado basilar gerador do enredo (Bakhtin, 2018 [1937-1938], p.226)

Nesse trecho, Bakhtin evidencia que os cronotopos são elementos centrais na produção de sentido, na articulação dos acontecimentos e na expressão ideológica de uma obra. As ações que acontecem dentro de uma narrativa não são imagens vazias, elas encarnam a dimensão do tempo e do lugar em que acontecem (Bakhtin, 2018 [1937-1938]). Sendo assim, o cronotopo designa um lugar coletivo, uma espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem (Amorim, 2018).

Para continuar com a discussão sobre esse conceito, proponho a leitura da poesia *Considerações de Aninha* de Cora Coralina.

*Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.*

*Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.*

CORA CORALINA

Nessa poesia, Cora Coralina trata de criador e criação. Do ser humano e das obras que cria. Para a escritora, as obras são ilimitadas, elas atravessam contextos históricos diversos, elas ressoam no tempo e no espaço. A obra para ela, assim como para Bakhtin, flui temporalmente e vive em um movimento de constante renovação que se dá na percepção espaço-temporal específica dos ouvintes e leitores (Bezerril e Pereira, 2011).

Já a criatura, o ser humano que cria uma obra, é um ser limitado, situado no tempo e no espaço. A criatura é um ser histórico e social que se constitui na e pela linguagem, em contextos concretos de interação. Isso significa que não existe um sujeito abstrato ou isolado, ele está sempre inserido em um cronotopo, ou seja, em uma configuração específica de tempo e espaço, que molda e é moldada pelas relações sociais, pelos discursos e pelas práticas que o atravessam.

Portanto, no trabalho de análise dos discursos, segundo Amorim (2018, p. 106), “quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem”. Isso ocorre pois o cronotopo não apenas estrutura a narrativa em termos formais, mas também revela concepções ideológicas, sociais e culturais que atravessam os sujeitos e suas experiências. Ao identificarmos os cronotopos que organizam determinada produção discursiva, acessamos modos específicos de perceber o mundo, de organizar a experiência vivida e de projetar sentidos para o presente, o passado e o futuro.

Nesse sentido, o cronotopo organiza significativamente os acontecimentos (Bezerril e Pereira, 2011). Ele traduz concepções de tempo (história, duração, urgência, repetição) e de espaço (território, deslocamento, pertencimento) que estão imbricadas em cada enunciado. Assim, ao analisar uma produção discursiva a partir de seu cronotopo, é possível compreender não apenas a localização narrativa dos eventos, mas também as formas pelas quais os sujeitos constroem e são construídos por essas coordenadas espaço-temporais, evidenciando suas visões de mundo, seus conflitos e seus projetos de existência. É das relações espaço-temporais que emergem as particularidades dos seres construídos por meio de interações sociais (Mungioli, 2013).

Sendo assim, todo “fenômeno de interpretação e, portanto, de construção de sentido, é incluído não apenas na esfera semântica, mas, sobretudo, na esfera da existência espaço-temporal” (Bezerril e Pereira, 2011, p.41). Como nosso objetivo aqui é elaborar compreensões

sobre os sentidos produzidos por pesquisadores e pesquisadora em EA sobre essa área de pesquisa, olhar para a dimensão espaço-temporal é fundamental. Embora o conceito de cronotopo tenha sido desenvolvido para a análise do romance, sua aplicação ultrapassa os limites da arte e da literatura, pois, segundo Bakhtin (2018 [1937-1938]), qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos.

Já para tratar do conceito de *exotopia*, partimos da discussão de Bakhtin sobre a relação autor e personagem na atividade estética, na qual ele trata de algo que denomina *excedente da visão estética*. Esse excedente é encontrado na relação de tensão entre o sujeito que vive a experiência e um outro que, por estar fora dessa experiência, tem acesso a outros elementos que não são acessíveis ao primeiro (Amorim, 2018; Bakhtin, 2023 [1920-1924]). Sobre isso disserta Bakhtin,

Quando contemplo no conjunto um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, de sua posição, fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (Bakhtin, 2023 [1920-1924], p. 67).

É com esse excedente de visão que nos propomos a escrever uma terceira história. Uma história que será composta do nosso olhar exterior, subjetivo e situado em um determinado contexto sócio-histórico, sobre as memórias de pesquisadoras e pesquisadores em EA. Aqui reside o nosso processo de análise dos dados. Vamos olhar para os enunciados advindos das entrevistas com os sujeitos buscando revelar algo deles que eles mesmos não podem ver.

Para Bakhtin somos seres incompletos e o outro, como disserta Geraldi (2003), é o nosso lugar de uma completude impossível. Somos trilhões de pessoas na terra e não seremos vistos por todos. Por isso, essa completude não é possível. Mas esse processo agrega a visão do sujeito e é isso que buscamos. Manoel de Barros escreveu uma bela poesia que trata sobre uma mudança de olhar.

*Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.*

*Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.*

MANOEL DE BARROS

Ao olhar para os seres humanos de uma outra forma, a partir do olhar de borboleta, o poeta enxerga coisas que não conseguia enxergar enquanto homem. O autor se coloca nesse lugar de uma outra espécie para ver algo que não conseguia ver enquanto ser humano. Ali ele adicionou algo a si mesmo para além do que ele poderia ver. E brincando com o poema, se o poeta fosse convidado por uma arara, o ponto de vista seria outro. Isso é *exotopia*. É isso que acontece quando o outro nos olha. Ele adiciona algo em mim para além do que eu posso ver. E se fosse outra pessoa, esse excedente seria diferente. Como disserta Geraldi (2003, p.16) “a visão dos outros nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele”.

A partir disso, queremos ir além da descrição da memória que será a nossa segunda história e tentar mostrar o que vemos do discurso do outro. Isso olhando também para toda história oficial da educação ambiental. Desse modo, a análise deixa de ser a descrição de experiências e vivências dos sujeitos para “transformar-se numa fina e sutil análise semântica, que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamento, etc” (Fiorin, 2020, p.65).

E para finalizar este tópico que trata de cronotopo e exotopia trago não uma poesia, mas um trecho do livro *O autor e a personagem na atividade estética* que é, a meu ver, uma poesia: “Quando nos olhamos, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos” (Bakhtin, 2023 [1920-1924], p.67).

1.5. Memória

Não poderíamos terminar o capítulo que trata do referencial teórico-metodológico sem discutir a questão da memória, pois é a partir das memórias dos pesquisadores e pesquisadoras em educação ambiental que buscamos elaborar compreensões sobre os sentidos produzidos por eles(as) sobre essa área de pesquisa.

Para dar início a essa discussão olhamos para o que diz Bakhtin sobre a importância do movimento espaço-temporal na construção de uma obra. Segundo o autor, “uma obra não pode

viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados” (Bakhtin, 2011 [1970], p. 363). Nesse trecho, em que Bakhtin responde a uma pergunta da *Revista Novi Mir*, ele trata de obras literárias, porém, aqui trato da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental. Como nas obras literárias, não existe EA e pesquisa em EA sem seu passado, sem um retorno ao começo, sem memória. Mas este retorno não é algo simples, pois a memória é um campo de disputa.

Nesse sentido, Bakhtin (2014 [1940], p.436), ao estudar a obra de Rabelais e Gógol e os princípios da cultura cômica popular encontrados em suas obras, refere-se à memória

Está claro que todo passo à frente importante é efetivamente acompanhado por um retorno ao começo (“às origens”) ou, mais exatamente, por uma renovação do começo. Apenas a memória pode avançar, o esquecimento nunca. A memória regressa à origem e renova-a. Naturalmente, os próprios termos “para frente” e “para trás” perdem, nesta acepção, o seu caráter fechado, absoluto, ou antes, revelam por sua interação a natureza viva e paradoxal do movimento analisado e diversamente interpretado pelos filósofos (desde os eleatas até Bergson).

Na concepção de memória de Bakhtin apresentada nesse trecho, todo passo à frente importante é acompanhado de um retorno ao começo, mas esse retorno não se trata de recuperar o passado na sua pureza e totalidade, é uma ação criadora de futuro e recriadora de passado (Amorim, 2009). Portanto, a memória em Bakhtin não é, segundo Destri (2024, p.28), “um simples acessar de algum evento passado inerte gravado em uma linha cronológica. Carregado de axiologia, cada ato de memória é um diálogo complexo e diversificado com o passado, o que mantém e vivifica a relevância desse passado no presente e nas projeções de futuro”. A memória, em um contexto dialógico, ainda segundo a autora, não apresenta limite de sentidos, pois os sentidos do passado não estão concluídos, estáveis, eles estão sempre na iminência da renovação em contato com os sentidos de seu futuro.

Portanto, o discurso é destinado para além de seu contexto e essa destinação é criadora de futuro e recriadora de passado. A construção do sentido de um enunciado é resultado de um movimento no espaço, em que se põe e dispõe em cena posições enunciativas, e no tempo, em que passado e futuro se tornam presente (Amorim, 2009).

Sendo assim, o ato de lembrar não possui um caráter de mera lembrança, de reviver um momento passado, mas de refazer, reconstruir, repensar com a valoração presente as experiências e vivências do passado (Dores, 1999). Para Bakhtin (2011 [1970-1975], p.396) “Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto do sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)”.

Nesse sentido, o sujeito que rememora não é o mesmo sujeito que viveu o rememorado, pois ele gera, pela memória, uma vida muito mais intensa em sentido do que aquela que efetivamente viveu (Destri, 2024; Sobral e Giacomelli, 2018). Além disso, essa rememoração é seletiva, pois nem tudo fica gravado ou registrado. Como dissertam Sobral e Giacomelli (2018, p.406), “recordar envolve ao mesmo tempo esquecer: recordamos alguns aspectos, esquecemos outros, e, se rememorarmos em momentos distintos o mesmo evento, não haverá necessariamente coincidência entre os aspectos lembrados e os esquecidos a cada recordação”.

Entendemos que o sujeito, para Bakhtin, é profundamente social, o que evidencia o caráter coletivo da memória, seja de nação, classe social, coletivo profissional, entre outros grupos sociais historicamente situados. Contudo, segundo Destri (2024), a memória não existe independente da individualidade do sujeito, ela só se constitui e se perpetua por meio do ato singular e subjetivo de rememorar, o qual a mantém viva tanto no interior dos sujeitos quanto nos objetos culturais e nas relações sociais. Assim, indo ao encontro do que disserta Destri (2024), acreditamos que a abordagem dialógica nos permite jogar luz para a memória individual, porém nunca desvinculada da memória coletiva, pois, unido ao que é relativamente estável da memória e do enunciado, do que se encontra ligado a cultura/coletivo, está o ato singular e irrepetível de rememoração realizado pelo sujeito ativo e responsivo.

No processo de rememoração, assim como o silêncio é constitutivo do dizer, o esquecimento é a contraparte indispensável da memória: lembrar implica, inevitavelmente, esquecer. O que o sujeito rememora, e o que silencia, depende de sua constituição subjetivo-social, bem como das condições históricas, temporais e espaciais de sua enunciação (Sobral e Giacomelli, 2018). Portanto, a memória carrega muito do que nos marca, do que nos atravessa. Adélia Prado, escritora mineira, escreve sobre a memória e nos permite pensar mais sobre o que nos toca.

Quando eu era pequena, não entendia o choro solto da minha mãe ao assistir a um filme, ouvir uma música ou ler um livro. O que eu não sabia é que minha mãe não chorava pelas coisas visíveis. Ela chorava pela eternidade que vivia dentro dela e que eu, na minha meninice, era incapaz de compreender. O tempo passou e hoje me emociono diante das mesmas coisas, tocada por pequenos milagres do cotidiano.

É que a memória é contrária ao tempo. Enquanto o tempo leva a vida embora como vento, a memória traz de volta o que realmente importa, eternizando momentos. Crianças têm o tempo a seu favor e a memória ainda é muito recente. Para elas, um filme é só um filme; uma melodia, só uma melodia. Ignoram o quanto a infância é impregnada de eternidade.

Diante do tempo envelhecemos, nossos filhos crescem, muita gente parte. Porém, para a memória ainda somos jovens, atletas, amantes insaciáveis. Nossos filhos são crianças, nossos amigos estão perto, nossos pais ainda vivem.

Quanto mais vivemos, mais eternidades criamos dentro da gente. Quando nos damos conta, nossos baús secretos – porque a memória é dada a segredos – estão recheados daquilo que amamos, do que deixou saudade, do que doeu além da conta, do que permaneceu além do tempo.

A capacidade de se emocionar vem daí: quando nossos compartimentos são escancarados de alguma maneira. Um dia você liga o rádio do carro e toca uma música qualquer, ninguém nota, mas aquela música já fez parte de você – foi o fundo musical de um amor, ou a trilha sonora de uma fossa – e mesmo que tenham se passado anos, sua memória afetiva não obedece a calendários, não caminha com as estações; alguma parte de você volta no tempo e lembra aquela pessoa, aquele momento, àquela época...

Amigos verdadeiros têm a capacidade de se eternizar dentro da gente. É comum ver amigos da juventude se reencontrando depois de anos – já adultos ou até idosos – e voltando a se comportar como adolescentes bobos e imaturos. Encontros de turma são especiais por isso, resgatam as pessoas que fomos, garotos cheios de alegria, engraçadinhos, capazes de atitudes infantis e debilóides, como éramos há 20 ou 30 anos. Descobrimos que o tempo não passa para a memória. Ela eterniza amigos, brincadeiras, apelidos... mesmo que por fora restem cabelos brancos, artroses e rugas.

A memória não permite que sejamos adultos perto de nossos pais. Nem eles percebem que crescemos. Seremos sempre "as crianças", não importa se já temos 30, 40 ou 50 anos. Prá eles a lembrança da casa cheia, das brigas entre irmãos, das histórias contadas ao cair da noite... ainda são muito recentes, pois a memória amou, e aquilo se eternizou.

Por isso é tão difícil despedir-se de um amor ou alguém especial que por algum motivo deixou de fazer parte de nossas vidas. Dizem que o tempo cura tudo, mas não é simples assim. Ele acalma os sentidos, apara as arestas, coloca um band-aid na dor. Mas aquilo que amamos tem vocação para emergir das profundezas, romper os cadeados e assombrar de vez em quando. Somos a soma de nossos afetos, e aquilo que amamos pode ser facilmente reativado por novos gatilhos: somos traídos pelo enredo de um filme, uma música antiga, um lugar especial.

Do mesmo modo, somos memórias vivas na vida de nossos filhos, cônjuges, ex-amores, amigos, irmãos. E mesmo que o tempo nos leve, daqui seremos eternamente lembrados por aqueles que um dia nos amaram.

ADÉLIA PRADO

Esse texto possui um nome sugestivo para a discussão que realizamos aqui: *O que a memória ama, fica eterno*. Ao dizer que o que amamos tem vocação para emergir das profundezas, romper os cadeados e assombrar de vez em quando, Adélia Prado mostra como o que sensibiliza fica na memória. Ela também evidencia isso ao dizer que a memória traz de volta o que realmente importa, eternizando momentos. Jorge Larrosa (2002, p.21) em um texto em que trata da experiência e do saber da experiência, diz que a experiência é uma paixão, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Segundo o autor, ao nos passar essa experiência nos forma e nos transforma.

São as experiências que formaram e transformaram os pesquisadores e pesquisadoras em EA que buscamos aqui compreender para contar outras histórias da pesquisa em educação ambiental. Com isso, esperamos que a história dessa área de pesquisa não pertença apenas ao presente, pois morreria com ele, mas que reúna em suas linhas elementos saturados de sentido pelos séculos passados e que o futuro possa acolher e enriquecer reiteradamente esse campo complexo e plural.

Capítulo 2

*Janela, palavra linda.
 Janela é o bater das asas da borboleta amarela.
 Abre pra fora as duas folhas de madeira à-toa pintada,
 janela jeca, de azul.
 Eu pulo você pra dentro e pra fora, monto a cavalo em você,
 meu pé esbarra no chão. Janela sobre o mundo aberta, por onde vi
 o casamento da Anita esperando neném, a mãe
 do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi
 meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai:
 minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.
 Ô janela com tramela, brincadeira de ladrão,
 claraboia na minha alma,
 olho no meu coração.*

ADÉLIA PRADO

OS CAMINHOS QUE ESCOLHEMOS TRILHAR

Neste capítulo descrevemos a natureza da pesquisa, a seleção dos pesquisadores e pesquisadoras entrevistados, a realização das entrevistas e o instrumento de análise. Descrevemos o cenário da pesquisa e procuramos explicitar e justificar de forma detalhada as escolhas metodológicas e os procedimentos adotados.

2.1. A pesquisa

O estudo que proponho neste trabalho de doutorado possui uma abordagem qualitativa. A pesquisa de natureza qualitativa possui uma forte hegemonia na pesquisa em EA no Brasil, diferente do que acontece em outros países em que abordagens quantitativas ocupam lugar de destaque na pesquisa em EA (Carvalho, 2015; Carvalho e Tristão, 2009; Gough, 2013). Essa hegemonia, segundo Carvalho (2015), muito se deve a um reflexo das tradições de pesquisa das Ciências Humanas, principalmente da Educação. Ainda de acordo com o autor, a abordagem qualitativa ganha espaço no Brasil devido à “convicção de que tal aporte metodológico oferece possibilidades de melhor aproximação com os problemas educacionais, o que não era facultado pelas metodologias quantitativas” (Carvalho, 2015, p. 136).

Ao tratar da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) citam cinco características desse tipo de investigação: o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o investigador como instrumento principal; o caráter descritivo dos dados, seja em forma de palavras ou imagens, não de números; um maior interesse dos investigadores pelo processo, e menos pelo

resultado; análise feita de forma indutiva, sem o objetivo de confirmar hipóteses construída previamente; importância dada ao significado nesse tipo de abordagem. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50). É importante ressaltar que nem todas as pesquisas qualitativas atendem a essas características com igual intensidade, sendo que algumas podem ser desprovidas de uma ou mais características (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim, as pesquisas de natureza qualitativa buscam compreender o fenômeno em estudo a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Godoy, 1995). Ela trata de um universo que não pode ser quantificado e tem o foco no aprofundamento dos fenômenos, dos processos e das relações (Sampieri, Collado e Lucio, 2013; Minayo, 1994). Além disso, um aspecto essencial da pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), é a reflexividade da pesquisa e do pesquisador. Esse elemento, segundo o autor, traz a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa como uma variável no e para o processo de pesquisa.

Com base nessas características, consideramos ser a abordagem qualitativa a que oferece maiores possibilidades para o desenvolvimento da nossa pesquisa. É por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa que buscamos escrever aqui outras histórias da pesquisa em educação ambiental. Para essa escrita precisamos ir ao encontro dos sujeitos da pesquisa em EA e dar voz a eles. Olhar para as suas vivências e experiências com a EA e a pesquisa em EA e compreender os sentidos produzidos por eles sobre esse campo de pesquisa. Não queremos apenas transcrever as histórias que nos são contadas, seduzidos por uma pseudofacilidade no desenvolvimento da nossa investigação (Carvalho, 2015). Realizaremos uma transformação dos dados coletados através de um processo de análise em que utilizamos o referencial teórico que definimos para a pesquisa, Bakhtin e o Círculo (Gibbs, 2009).

Os dados da pesquisa qualitativa são a comunicação humana dotada de sentidos (Gibbs, 2009). Sendo assim, o pensamento bakhtiniano se apresenta como uma possibilidade de análise, e tratamos disso no item 3.4 deste capítulo. O filósofo russo, juntamente com os demais integrantes do círculo, discorre sobre a comunicação, o discurso, a palavra, o sentido. Portanto, adotamos neste trabalho de doutorado Bakhtin e o Círculo como referencial teórico e metodológico. Também é a partir da escolha desse nosso referencial que definimos a nossa técnica de coleta de dados.

A entrevista foi a técnica que escolhemos para a coleta dos dados que farão parte da segunda história e que serão analisados para construção de uma terceira história da pesquisa em EA. A entrevista se mostra um procedimento muito mais complexo do que fazer perguntas, é uma comunicação, um ato dialógico e responsivo, e ao mesmo tempo a construção de significados a respeito do tema (Sampieri, Collado e Lucio, 2013). Não significa, como mostra Cruz Neto (1994, p. 57), “uma conversa despresticiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Sendo assim, a entrevista nos permite investigar o comportamento e a subjetividade humana (Guazi, 2021). Com ela podemos contar uma outra história que parte do sujeito, uma história não oficial, pois “quem conta, não apenas registra o que ouviu ou o que aconteceu: quem conta um conto, aumenta um ponto” (Carvalho, 2015, p.77).

É a partir desses pressupostos que se pauta a escolha da entrevista como método de coleta de dados. Mais especificamente, da entrevista semiestruturada. Utilizamos algumas perguntas previamente estabelecidas para conduzir nossas entrevistas, contudo questões complementares serão feitas no decorrer da entrevista, visando esclarecer algum aspecto ou coletar dados adicionais sobre uma resposta incompleta dada pelo participante (Guazi, 2021). Além disso, o entrevistado pode tratar de algum assunto que não foi contemplado nas perguntas, mas é interessante para que possamos responder ao objetivo da nossa pesquisa. Entendemos que uma entrevista estruturada e rígida não permite que o sujeito conte sua história com suas próprias palavras (Gibbs, 2009).

É importante pontuar que ao tomarmos a entrevista como método de pesquisa, especialmente sob a perspectiva bakhtiniana, reconhecemos sua complexidade e suas implicações epistemológicas. A entrevista não é um instrumento neutro de coleta de informações, mas uma interação discursiva situada, em que enunciador e interlocutor se constituem mutuamente em uma relação dialógica. Nesse processo, o entrevistador não ocupa uma posição de exterioridade (apesar de ocupar uma posição de exotopia), mas interfere ativamente na construção do enunciado do outro, seja pelas perguntas que formula, pelas reações que manifesta ou pelo lugar social, acadêmico e simbólico que ocupa na situação comunicativa. Assim, a presença do entrevistador, com sua intencionalidade, expectativas e posicionamentos, influencia os rumos do discurso, atravessando os sentidos que são produzidos na entrevista.

Nesse sentido, a entrevista assume uma dupla natureza: ao mesmo tempo em que busca dar voz ao sujeito e acessar suas experiências singulares, ela se dá em um espaço estruturado pela linguagem e pelas relações de poder, o que impõe limites ao que pode ser dito, silenciado ou representado. Desse modo, mais do que um meio de acesso direto à “realidade” ou à “verdade” do sujeito, a entrevista deve ser compreendida como um processo de coautoria, em que o sentido é construído na interlocução, e o pesquisador deve se colocar de forma ética, reflexiva e crítica diante das vozes que emergem na pesquisa.

Com isso, esperamos que os discursos obtidos com as entrevistas nos permitam conhecer as experiências e vivências dos sujeitos com a pesquisa em EA e contar outras histórias da pesquisa da pesquisa em EA.

2.2. Seleção dos sujeitos

As entrevistas, tendo como base o recorte definido neste trabalho, foram realizadas com pesquisadoras e pesquisadores em educação ambiental. Ao definir os sujeitos das entrevistas buscamos ir além de nossas próprias opiniões e levamos em consideração o que é/foi relevante para o campo de pesquisa em EA. Para isso, utilizamos os dados disponíveis na Plataforma Fracalanza criada por meio do Projeto EArte que é desenvolvido desde 2006 e envolve, como já dissertamos na introdução, pesquisadores(as) de diversas universidades brasileiras. Um dos objetivos do Projeto EArte é recuperar documentos que constituem a produção acadêmica e científica sobre EA no Brasil, o que nos permite ter acesso a um conjunto de informações sobre teses e dissertações que vão do ano de 1981 até 2020. É importante ressaltar que apesar de enxergarmos a importância do projeto EArte como ferramenta de mapeamento e visibilidade da produção acadêmica em educação ambiental no Brasil, os dados contidos na Plataforma Fracalanza não podem ser compreendidos como um repositório totalizador ou exaustivo de tudo que já foi produzido na área. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que sua construção e alimentação dependem do trabalho humano, mediado por escolhas metodológicas. Com isso, diversos trabalhos podem não estar na plataforma. Contudo, ela é uma ferramenta importante para o campo de pesquisa em educação ambiental e o principal Banco de Teses e Dissertações Brasileiras em Educação Ambiental (BT&D/EA). Esse banco nos permite, entre outros dados, o acesso aos nomes dos(as) pesquisadores(as) que orientaram os trabalhos mapeados na plataforma.

É com base nesse dado que iniciamos a nossa seleção². Tomamos o número de orientações como ponto de partida na seleção dos sujeitos da pesquisa. Utilizamos esse dado por entendermos que o número de trabalhos orientados evidencia a ampla atuação do(a) pesquisador(a) no campo de pesquisa, o que nos parece significativo ao buscarmos aqui contar outras histórias da pesquisa em EA. Assim, com os dados extraídos da Plataforma Fracalanza, fizemos um levantamento do nome do(a) orientador(a) de cada um dos trabalhos mapeados de 1981 a 2020, a partir do qual geramos uma lista com o número de orientações de cada pesquisador(a). Foram analisados nesse processo 6.102 teses e dissertações. Desse total, chegamos ao número de 2.944 orientadores com um número variado de orientações. Apresentamos esses dados no quadro 1.

Quadro 1 – Número de trabalhos orientados por orientador.

NÚMERO DE TRABALHO ORIENTADOS	NÚMERO DE ORIENTADORES(AS)
1	1978
2	477
3	162
4	96
5	41
6	42
7	28
8	18
9	16
10	17
11	9
12	15
13	6
14	6
15	3
16	6
17	4
18	1
19	2
20	2
21	1
22	1
23	1
24	1

² Os dados apresentados neste tópico foram publicados nos anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Ambiental que aconteceu no ano de 2025 na UFPR Litoral. Os anais do evento podem ser encontrados em: <https://www.even3.com.br/anais/xii-encontro-de-pesquisa-em-educacao-ambiental-456537/>

25	1
27	1
30	1
32	1
34	1
35	1
36	1
38	1
47	1
48	1
TOTAL	2.944

Fonte: elaborado pelo autor

O número de orientações nesse quadro foi o primeiro critério para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Selecionamos os(as) pesquisadores(as) com um número de orientações maior ou igual a 10. Porém, o número de pesquisadores(as) ainda era muito grande, um total de 85, e entendemos que esse critério sozinho não era suficiente para a definição dos sujeitos da pesquisa. Por isso, utilizamos outros critérios.

Um deles foi a região de atuação do pesquisador. Utilizamos esse critério pois neste trabalho queremos dar espaço a diversidade presente no campo de pesquisa em EA (Kawasaki e Motokane, 2006; Fachina e Andrade, 2022). A história da pesquisa em EA sempre esteve muito ligada ao sul e sudeste, muito devido ao grande número de programas de pós-graduação na região (Carvalho, 2015). Isso fica claro ao olharmos para a região em que se encontram/encontravam os 85 pesquisadores(as) com 10 ou mais trabalhos orientados (Quadro 2). Quase 80% dos orientadores(as) são das regiões sul e sudeste.

Quadro 2 – Região do Brasil dos(as) orientadores(as) com 10 ou mais orientações.

REGIÃO	NÚMERO DE ORIENTADORES(AS)
NORTE	2
SUL	27
NORDESTE	5
CENTRO-OESTE	12
SUDESTE	39
TOTAL	85

Fonte: elaborado pelo autor

O nosso objetivo neste trabalho é contar outras histórias da pesquisa em EA, histórias que foram pouco ou nada contadas. Portanto, é fundamental na seleção dos sujeitos que serão entrevistados, dar voz a pesquisadores e pesquisadoras do Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Por essa razão, definimos inicialmente a participação de um(a) pesquisador(a) de cada região do país.

Para a escolha desses(as) pesquisadores(as) levamos em conta outros dois critérios. O primeiro foi a paridade de gênero. Em pesquisas realizadas por Kawasaki e Motokane (2006) e Fachina e Andrade (2022), nas quais os autores discutem o perfil de pesquisadores(as) em EA, encontramos dados que mostram a predominância de mulheres na pesquisa da área. O mesmo podemos observar na nossa análise de orientadores(as) de teses e dissertações de EA (Quadro 4).

Quadro 3 – Gênero dos(as) orientadores(as) com 10 ou mais orientações.

GÊNERO	NÚMERO DE ORIENTADORES(AS)
Masculino	31
Feminino	54
TOTAL	85

Fonte: elaborado pelo autor

Contudo, se olharmos para os(as) pesquisadores(as) com mais de 20 trabalho orientados, temos uma mudança nesse perfil (Quadro 5).

Quadro 4 – Gênero dos(as) orientadores(as) com 20 ou mais orientações.

GÊNERO	NÚMERO DE ORIENTADORES(AS)
Masculino	10
Feminino	6
TOTAL	16

Fonte: elaborado pelo autor

Com vistas nesse cenário de grande participação das mulheres na pesquisa em EA e de uma predominância de homens com mais de 20 trabalhos orientados, optamos pela paridade de gênero na escolha dos sujeitos que serão entrevistados. Além disso, a escolha desse critério leva em consideração a desigualdade de gênero presente na nossa sociedade e a invisibilidade, ou pouco visibilidade, das mulheres nas mais diversas histórias que são contadas, seja nos meios acadêmicos, nos jornais, nos livros didáticos etc. Em um campo de pesquisa composto em sua maioria por mulheres como a EA, não podemos deixar de dar voz a essas pesquisadoras. Mulheres que mesmo com os obstáculos que ainda enfrentam ao se inserirem no mundo da ciência, se fazem fortes e contribuem ativamente na construção do campo de pesquisa em EA.

O último critério que utilizamos foi a atuação do(a) pesquisador(a) no desenvolvimento da área de pesquisa em EA. Fizemos uma busca pelos currículos lattes de cada um(a) dos(as) pesquisadores(as) que mais orientaram trabalhos e posteriormente uma análise desses currículos. Nesse processo, analisamos a participação desses pesquisadores em órgãos governamentais, em eventos da área, a formação em nível de graduação e pós-graduação, as orientações de teses e dissertações, as publicações em revistas da área,

participação/coordenação de grupos de pesquisa na área, entre outros. A partir dessa análise final, selecionamos os seis sujeitos da pesquisa.

Portanto, selecionamos para as entrevistas 3 homens e 3 mulheres com uma forte atuação no campo de pesquisa. Para que houvesse essa paridade optamos por entrevistar um pesquisador e uma pesquisadora da região sudeste. O Brasil é composto por 5 macrorregiões, o que não nos permitiria a paridade que gostaríamos de ter no nosso trabalho. Sendo assim, selecionamos um pesquisador(a) a mais do Sudeste. Fizemos essa escolha pelo maior número de orientadores(as) com mais de 10 trabalhos orientados nessa região. Além disso, no decorrer das tentativas de contato com pesquisadores e pesquisadoras da região Centro-Oeste, não conseguimos retorno de nenhum(as) dos(as) sujeitos contatados(as). Por esse motivo, a região Centro-Oeste ficou sem entrevistado(as) e selecionamos outro pesquisador da região sul, que é a segunda região com maior número de orientadores(as) com mais de 10 trabalhos orientados.

2.3. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. Em razão das dimensões do nosso país, seria inviável financeiramente fazer as entrevistas presencialmente, apesar do nosso desejo de que assim ocorresse. As entrevistas foram gravadas com consentimento dos sujeitos da pesquisa para posterior transcrição e análise. As gravações serão guardadas até defesa da tese de doutorado. Após esse tempo, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos(as) pesquisadores(as), elas serão apagadas dos arquivos e de nuvens pertencentes ao pesquisador.

As entrevistas tiveram cerca de uma hora e o roteiro se encontra em anexo. Ela foi composta por três partes. A primeira que diz respeito aos primeiros contatos dos pesquisadores e pesquisadoras em EA com as questões ambientais. A segunda trata das suas carreiras. Já a terceira aborda o olhar desses sujeitos para o presente e o futuro da pesquisa em EA.

2.4 Análise dialógica do discurso

Os dados coletados pelas entrevistas, que são aqui nossa segunda história, serão analisados utilizando o método de análise dialógica do discurso. Como disserta Paulon et al. (2014, p. 27), “a obra *Discourse Analysis* (1952), de Zellig Harris, pode ser considerada o marco

inicial da análise do discurso, visto que nela o autor já propõe a descrição de um método de análise para além de uma simples frase”. Contudo, ainda era uma análise distante de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção. É na década de 1960 que “os estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia saussureana. E essa instância da linguagem é o discurso” (Paulon et al., 2014, p. 28).

Existe hoje uma diversidade de influências e uma amplitude de abordagens quando o assunto é análise do discurso (Paula, 2013). Entre elas a análise de discurso francesa, a análise crítica do discurso, a análise dialógica do discurso, as semióticas e teorias enunciativas. O que essas abordagens buscam é “verificar as condições que permitiram o aparecimento do discurso. Explicar por que tomou esse sentido e não outro. Sempre relacionando o linguístico com a história e com o ideológico.” (Paulon et al., 2014, p. 30). Para este trabalho, que tem como base o pensamento bakhtiniano, utilizamos a análise dialógica do discurso.

Embora Bakhtin e os demais integrantes do círculo, segundo Brait (2018), não tenham proposto formalmente uma teoria de análise do discurso, o conjunto de sua obra motivou o nascimento de uma análise dialógica do discurso. Ainda de acordo com a autora, suas contribuições não configuram uma proposta fechada e linearmente organizada. Por isso, ao realizarmos uma análise com base no pensamento bakhtiniano, não iremos aplicar conceitos para que possamos compreender um discurso. As contribuições bakhtinianas constituem “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, de metodologia e do pesquisador” (Brait, 2018, p.29). Nesse sentido, as obras de Bakhtin e do círculo propiciam ao pesquisador o desenvolvimento de um outro modo de abordar os discursos, as relações sociais, a vida, a cultura (Destri e Marchezan, 2021). Além disso, é importante destacar que essa “abertura teórico-analítica em Bakhtin não significa uma falta de metodologia e / ou de sistematização formal, mas, ao contrário, essa abertura é a própria proposta teórico-analítica” (Paula, 2013, p.254).

O processo de análise dialógica do discurso envolve um olhar particular para as práticas discursivas, ou seja, para os enunciados concretos, ao mesmo tempo, ele leva em consideração os contextos mais amplos em que os discursos são produzidos e contextos nos quais ele circula (Rohling, 2014). Na análise dialógica do discurso todo ato de compreensão é dialógico. Por isso, há de se levar em conta a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa. O pesquisador, como disserta Destri e Marchezan (2021, p.4-5), “é um outro não neutro que entra em diálogo

com os discursos observados e com os discursos anteriormente produzidos sobre o objeto. O objeto, portanto, não é dado ou coletado, mas é expressivo, responsivo e construído na relação dialógica”. Nesse processo tem destaque o conceito de *exotopia*, pois há uma relação de tensão entre o lugar do sujeito pesquisado que vive e olha de onde vive e o olhar do pesquisador que, por estar fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro (Amorim, 2018). É a partir desse nosso olhar exterior para a segunda história que esperamos construir uma terceira história.

Portanto, nossa análise tem como base o pensamento bakhtiniano do qual tratamos no primeiro capítulo deste trabalho. É ele que nos dá subsídios para que possamos entender a dialogicidade do discurso e realizar a nossa análise. Com essa análise esperamos elaborar compreensões sobre os sentidos produzidos por pesquisadores(as) em educação ambiental sobre essa área de pesquisa, e assim contar outras histórias.

2.5. O percurso de construção da primeira história

Para a construção da primeira história nos orientamos por títulos e autores importantes na constituição do campo de pesquisa em educação ambiental.

No primeiro momento, em que trataremos da história ambiental, e, no segundo momento, em que abordaremos mais diretamente a história da educação ambiental, utilizamos como base o livro *Educação Ambiental: princípios e práticas* do professor e pesquisador Genebaldo Dias (2023). Nesse livro o autor faz uma cronografia dos principais acontecimentos ligados ao meio ambiente, a problemática ambiental e a educação ambiental, apresentando uma linha do tempo que se inicia com os primeiros seres humanos na terra e vai além dos dias atuais, tratando de projeções para a humanidade e para o planeta que habitamos.

Utilizamos essa obra por se tratar de um livro de grande relevância para a consolidação e compreensão histórica do campo da educação ambiental. Tanto que no decorrer da terceira história, alguns pesquisadores(as) citam a importância desse autor e de suas obras ao iniciarem suas trajetórias no campo de pesquisa em EA. A narrativa histórica contida nesse livro orientou e ainda orienta a formação de educadores, pesquisadores e políticas públicas, o que o torna uma referência recorrente em trabalhos acadêmicos que tratam da constituição da educação ambiental. Dessa forma, sua utilização nesta pesquisa se justifica por possibilitar a construção de uma base histórica consistente, necessária para compreender os processos que estruturaram

o campo e que sustentam aquilo que denominamos, na tese, como uma história já amplamente contada da educação ambiental.

Contudo, não nos limitamos à narrativa construída pelo autor. Reconhecendo a relevância de sua sistematização histórica, buscamos avançar para além dela, tomando os acontecimentos, eventos e processos por ele mencionados como portas de entrada para um aprofundamento teórico e analítico mais amplo. Assim, cada passagem destacada na obra foi retomada à luz de outros estudos acadêmicos, documentos históricos, legislações, produções científicas e pesquisas específicas que tratam de forma mais detalhada dos contextos sociais, políticos e educacionais envolvidos. A partir disso, também adicionamos outros marcos encontrados no decorrer desse aprofundamento.

Já nos dois últimos tópicos da primeira história, em que tratamos da pesquisa em educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental no Brasil, dialogamos com autores que se dedicaram a analisar os caminhos da produção científica em educação ambiental, tanto no cenário internacional quanto no brasileiro. As contribuições de Carvalho (2015), Gough (2013) e de Hart e Nolan (1999) nos permitiram situar a emergência da pesquisa em EA em um contexto mais amplo de debates educacionais, evidenciando a diversidade de abordagens investigativas e os desafios enfrentados pela área em seu processo de legitimação acadêmica.

No contexto nacional, recorremos novamente às reflexões de Carvalho (2015) e vamos também de Kawasaki (2019), que contribuíram para compreender a consolidação da pesquisa em educação ambiental no Brasil a partir da formação de redes acadêmicas, do crescimento da produção científica e das múltiplas influências teóricas que atravessam o campo. Lembrando novamente não nos limitamos aos trabalhos desses(as) professores(as) e pesquisadores(as), a partir dos seus escritos chegamos a outros trabalhos acadêmicos importantes para entender o campo de pesquisa em educação ambiental.

Dessa forma, a primeira história foi sendo tecida a partir do encontro entre diferentes autores, obras e documentos que ajudaram a organizar os principais acontecimentos, marcos institucionais e produções acadêmicas que atravessam a constituição da educação ambiental e da pesquisa na área. Assumindo um caráter mais cronológico, marcado por datas, eventos e processos amplamente reconhecidos na literatura, buscamos reunir aquilo que, ao longo do tempo, passou a compor uma narrativa frequentemente retomada nos trabalhos acadêmicos do campo. Não se trata, portanto, de esgotar a complexidade dessas trajetórias, mas de construir um chão comum de compreensão, necessário para situar o leitor e para sustentar os

deslocamentos analíticos propostos na tese, abrindo caminho para as outras histórias que buscamos contar.

Capítulo 3

A QUINTA HISTÓRIA

Esta história poderia chamar-se “As Estátuas”. Outro nome possível é “O Assassinato”. E também “Como Matar Baratas”. Farei então pelo menos três histórias, verdadeiras porque nenhuma delas mente a outra. Embora uma única, seriam mil e uma, se mil e uma noites me dessem.

A primeira, “Como Matar Baratas”, começa assim: queixei-me de baratas. Uma senhora ouviu-me a queixa. Deu-me a receita de como matá-las. Que misturasse em partes iguais açúcar, farinha e gesso. A farinha e o açúcar as atrairiam, o gesso esturricaria o de-dentro delas. Assim fiz. Morreram.

A outra história é a primeira mesmo e chama-se “O Assassinato”. Começa assim: queixei-me de baratas. Uma senhora ouviu-me. Segue-se a receita. E então entra o assassinato. A verdade é que só em abstrato me havia queixado de baratas, que nem minhas eram: pertenciam ao andar térreo e escalavam os canos do edifício até o nosso lar. Só na hora de preparar a mistura é que elas se tornaram minhas também. Em nosso nome, então, comecei a medir e pesar ingredientes numa concentração um pouco mais intensa. Um vago rancor me tomara, um senso de ultraje. De dia as baratas eram invisíveis e ninguém acreditaria no mal secreto que roía casa tão tranquila. Mas se elas, como os males secretos, dormiam de dia, ali estava eu a preparar-lhes o veneno da noite. Meticulosa, ardente, eu aviava o elixir da longa morte. Um medo excitado e meu próprio mal secreto me guiavam. Agora eu só queria gelidamente uma coisa: matar cada barata que existe. Baratas sobem pelos canos enquanto a gente, cansada, sonha. E eis que a receita estava pronta, tão branca. Como para baratas espertas como eu, espalhei habilmente o pó até que este mais parecia fazer parte da natureza. De minha cama, no silêncio do apartamento, eu as imaginava subindo uma a uma até a área de serviço onde o escuro dormia, só uma toalha alerta no varal. Acordei horas depois em sobressalto de atraso. Já era de madrugada. Atravessei a cozinha. No chão da área lá estavam elas, duras, grandes. Durante a noite eu matara. Em nosso nome, amanhecia. No morro um galo cantou.

A terceira história que ora se inicia é a das “Estátuas”. Começa dizendo que eu me queixara de baratas. Depois vem a mesma senhora. Vai indo até o ponto em que, de madrugada, acordo e ainda sonolenta atravesso a cozinha. Mais sonolenta que eu está a área na sua perspectiva de ladrilhos. E na escuridão da aurora, um arroxeadado que distancia tudo, distingo a meus pés sombras e brancuras: dezenas de estátuas se espalham rígidas. As baratas que haviam endurecido de dentro para fora. Algumas de barriga para cima. Outras no meio de um gesto que não se completaria jamais. Na boca de umas um pouco da comida branca. Sou a primeira testemunha do alvorecer em Pompeia. Sei como foi esta última noite, sei da orgia no escuro. Em algumas o gesso terá endurecido tão lentamente como num processo vital, e elas, com movimentos cada vez mais penosos, terão sofregamente intensificado as alegrias da noite, tentando fugir de dentro de si mesmas. Até que de pedra se tornam, em espanto de inocência, e com tal, tal olhar de censura magoada. Outras — subitamente assaltadas pelo próprio âmagô, sem nem sequer ter tido a intuição de um molde interno que se petrificava! — essas de súbito se cristalizam, assim como a palavra é cortada da boca: eu te... Elas que, usando o nome de amor em vão, na noite de verão cantavam. Enquanto aquela ali, a de antena marrom suja de branco, terá adivinhado tarde demais que se mumificara exatamente por não ter sabido usar as coisas com a graça gratuita do em vão: “é que olhei demais para dentro de mim! é que olhei demais para dentro de...” — de minha fria altura de gente olho a derrocada de um mundo. Amanhece. Uma ou outra antena de barata morta freme seca à brisa. Da história anterior canta o galo.

A quarta narrativa inaugura nova era no lar. Começa como se sabe: queixei-me de baratas. Vai até o momento em que vejo os monumentos de gesso. Mortas, sim. Mas olho para os canos, por onde esta mesma noite renovar-se-á uma população lenta e viva em fila indiana. Eu iria então renovar todas as noites o açúcar letal? — como quem já não dorme sem a avidez de um rito. E todas as madrugadas me conduziria sonâmbula até o pavilhão? — no vício de ir ao encontro das estátuas que minha noite suada erguia. Estremeci de mau prazer à visão daquela vida dupla de feiticeira. E estremeci também ao aviso do gesso que seca: o vício de viver que rebentaria meu molde interno. Áspero instante de escolha entre dois caminhos que, pensava eu, se dizem “adeus”, e certa de que qualquer escolha seria a do sacrifício: eu ou minha alma. Escolhi. E hoje ostento secretamente no coração uma placa de virtude: “Esta casa foi dedetizada”.

A quinta história chama-se “Leibniz e a Transcendência do Amor na Polinésia”. Começa assim: queixei-me de baratas...

CLARICE LISPECTOR

AS TRÊS HISTÓRIAS

Este terceiro capítulo iniciamos com o conto *A quinta história* de Clarice Lispector. Assim como os conceitos de Bakhtin e as poesias de Alberto Caeiro e Manoel de Barros, esse conto foi muito importante para pensar essa pesquisa. Seu início diz bem sobre o que construímos aqui, pois trata de três histórias e todas elas verdadeiras, pois nenhuma mente a outra. Também diz deste nosso trabalho ao mencionar que embora cada história seja única, seriam mil e uma, se mil e uma noites nos dessem. As histórias que buscamos escrever aqui são apenas três em um mar de histórias existentes e possíveis. Histórias que podem ser outras a depender de quem conta, de para quem se dirigem, de quem a escuta e a analisa, do contexto em que é contada, entre tantos outros fatores. Porém, uma pesquisa de doutorado tem um curto período para ser concluída. Por isso, escolhemos contar três histórias.

A primeira irá tratar da face oficial da história da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental. Dizemos aqui história oficial com base em autores como Carvalho (2010), Reigota (2010) e Gaudiano (2001), que denominam assim a narrativa construída a partir de grandes marcos como as conferências da Organização das Nações Unidas. Essa primeira história é composta por muitas datas, leis, conferências, eventos, dados, nomes etc., que marcaram o desenvolvimento do ambientalismo, da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental. Talvez esse não seja o melhor jeito de contar uma história, mas é como ela quase sempre é contada. Fazer esse movimento aqui é importante para a crítica que tecemos e que provoca o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado.

Construímos este trabalho para contar outras histórias além dessa que aparece quase sempre da mesma forma. Ao dizer isso, não estamos afirmando que ela é sempre contada como contaremos aqui. Como já foi dito anteriormente, as histórias podem ser outras a depender de quem conta. Podem conter outras datas, outros eventos, outros sujeitos, outras leis, outros dados etc. Mas neste trabalho, somos nós que contamos a história oficial, do nosso lugar no espaço e no tempo, e fazemos isso a partir dos dados que encontramos em grandes livros, teses, dissertações e artigos que tratam da temática. Sendo assim, a primeira história é contada de forma um pouco diferente do restante do texto, é uma escrita mais “dura”, mais descritiva e cronológica, mas ainda é uma escrita nossa. Nenhum contador de histórias conta suas histórias da mesma forma, cada uma exige uma entonação, um conjunto de gestos, uma seleção de músicas e por aí vai.

Mas essa primeira história sem sujeitos toma outro caminho aqui com a nossa segunda história. Ela é composta pela transcrição das entrevistas realizadas com pesquisadores e pesquisadoras em educação ambiental. Ou seja, a história como dita pelos pesquisadores, sem qualquer análise. Por fim, nossa terceira história, a última a ser contada nesta tese, será a análise dessas entrevistas. Com essa análise, buscamos ir além da descrição da memória que será a nossa segunda história e tentamos mostrar o que vemos do discurso do outro. Por lidarmos com discursos, a análise será feita com base no pensamento de Bakhtin e com um olhar constante para a primeira história, a história oficial.

Portanto, essa contação de histórias é o que apresentamos neste capítulo. Como dissemos, não temos a pretensão de contar a história da pesquisa em educação ambiental, uma história única e objetiva. Queremos contar algumas das histórias que povoam esse campo de pesquisa complexo e plural. As histórias de sujeitos que muitas vezes ficam escondidos sob um conjunto linear de datas, heróis, conferências e legislações.

3.1. A PRIMEIRA HISTÓRIA: uma história oficial

A primeira história se chama *Uma história oficial* e começa com a preocupação com as questões ambientais...

3.1.1. Primeiro momento da história ambiental

A preocupação com as questões ambientais tem início na segunda metade do século XIX, após a revolução industrial do final do século XVIII e início do século XIX, que marca o surgimento/desenvolvimento da indústria e a consolidação do capitalismo. Um marco desse início é o primeiro exame detalhado da agressão humana à natureza, publicado em 1864 pelo diplomata americano George Perkin Marsh. O livro, chamado *O homem e natureza: ou geografia física modificada pela ação do homem*, discute o esgotamento dos recursos do planeta e a possibilidade de declínio das civilizações modernas em consequência desse esgotamento. Um esgotamento que não é fruto apenas da revolução industrial. Não podemos esquecer de ações anteriores, como é o caso da extração do Pau-Brasil no nosso país, que tem início com a chegada dos europeus em 1.500 e vai até meados do século XIX, quando quase já não se encontrava mais árvores dessa espécie no Brasil.

Outra obra importante nesse contexto de surgimento da preocupação com as questões ambientais é o ensaio *Evidências sobre o lugar do homem na natureza*, de Thomas Huxley publicado em 1863. Ele trata da interdependência entre os seres humanos e os demais seres vivos. As relações entre espécies e das espécies com o meio ainda era, segundo Dias (2023), algo pouco abordado na época. A ciência que estuda essas relações só ganhou um nome em 1869, quando o biólogo Ernst Haeckel propôs o vocábulo *ecologia*. A ecologia se tornaria a palavra-chave em muitos debates sobre o meio ambiente e por muito tempo ela viria a ser o lugar de uma educação preocupada com as problemáticas ambientais. O ensaio de Thomas Huxley foi importante para o surgimento de movimentos em prol da preservação que resultaram, por exemplo, na criação do Yellowstone National Park em 1872, o primeiro Parque Nacional do mundo localizado nos Estados Unidos.

No Brasil, havia sugestões de criação de Parques Nacionais em 1876, mas a primeira unidade de conservação brasileira foi criada em 1896, o Parque Estadual Alberto Löfgren na cidade de São Paulo. Já o primeiro Parque Nacional só foi criado em 1937 pelo governo Getúlio Vargas, o Parque Nacional do Itatiaia. A criação de unidades de conservação seria uma das práticas mais utilizadas por políticos com vista à manipulação do povo no que diz respeito à gestão ambiental (Dias, 2023). Os políticos brasileiros anunciavam a criação de unidades sem sua real efetivação.

As questões ambientais tinham pouca força na política brasileira no final do século XIX e podemos observar isso com a promulgação da primeira constituição republicana em 1891 que não trata da preservação da flora e fauna do país. Nessa época, a preocupação com essas questões ficava restrita aos círculos de intelectuais que se ocupavam e se dedicavam ao assunto.

No início do século XX, segundo Grober (2007), duas abordagens disputavam espaço no campo ambiental. A preservacionista, que defendia a ideia de natureza intocada, e a conservacionista, que defendia a exploração dos recursos naturais, mas de forma racional. É nesse momento, que temos pela primeira vez o uso do termo *conservação*, que foi utilizado pelo engenheiro florestal estadunidense Gifford Pinchot, figura central do movimento conservacionista. Grober (2007) evidencia que essa expressão foi adaptada de conceitos desenvolvidos na Europa (“bon ménage”, “Nachhaltigkeit”) e que possuía um enfoque utilitarista, o que também sustenta Dias (2023). Assim, a expressão estava muito ligada à satisfação das necessidades e interesses do ser humano.

Nas décadas de 1930 e 1940 o conservacionismo se fez presente na política e nas escolas dos Estados Unidos após a crise econômica, ecológica e social que atingiu o país em 1930.

Também no âmbito educacional, a expressão “estudos ambientais” passou a ser utilizada por profissionais da educação em escolas da Grã-Bretanha no ano de 1945. Já no ano de 1947 foi fundada na Suíça a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN). Segundo Dias (2023), ela foi a organização conservacionista de maior importância até a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente no ano de 1972.

No Brasil, na década de 1930, o botânico e professor alemão Felix Rawitscher introduziu no país a pesquisa e o ensino de Ecologia. Esse movimento feito pelo professor representou os primeiros passos rumo ao movimento ambientalista brasileiro. Nessa mesma década, no ano de 1934, aconteceu a primeira Conferência Brasileira de Proteção à Natureza, no Museu Nacional na cidade do Rio de Janeiro. A conferência foi iniciativa de uma organização da sociedade civil chamada Amigos das Árvores e refletiu os interesses e anseios de um grupo de intelectuais e funcionários públicos que buscavam garantir a implementação de políticas relacionadas à conservação do patrimônio natural brasileiro.

A primeira metade do século XX foi muito marcada por duas guerras mundiais que levaram a um intenso crescimento econômico, um grande desenvolvimento do setor industrial e a um forte processo de urbanização. Tudo isso intensificou os problemas ambientais e como consequência, no ano de 1952, o ar poluído de Londres causou a morte de 1.600 pessoas. Esse fato ficou conhecido como a primeira grande catástrofe ambiental, apesar das outras catástrofes que já vinham acontecendo em outros lugares do planeta, como é o caso da extinção do Pau-Brasil. As discussões que esse evento desencadeou deram origem ao movimento ambientalista nos Estados Unidos na década de 1960. Esse movimento provocou reformas no ensino de ciências, o lugar naquele momento das questões ambientais na educação, mas com objetivos reducionistas segundo Dias (2023).

Então, a segunda metade do século XX começa com a efervescência das preocupações ambientais. A jornalista e bióloga americana Rachel Carson lançou em 1962 seu livro *Primavera Silenciosa*, que se tornou um marco do movimento ambientalista. Nele a cientista pensa o meio ambiente como algo holístico e alerta sobre o perigo dos pesticidas para o meio ambiente e a saúde humana. O livro desencadeou inquietações e discussões por todo o mundo, porém os governos encontravam dificuldades e não conseguiam definir caminhos para pensar as questões ambientais. Na contramão dos governos a sociedade civil movimentava-se por todo o globo.

No Brasil, em 1958, surge a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), um grupo, segundo Alonso *et al.* (2007), de perfil estritamente conservacionista. Essa

Organização Não Governamental (ONG) foi, como evidenciam Franco e Drummond (2009), uma das mais importantes e influentes organizações conservacionistas do Brasil. A ONG era composta em sua maioria por cientistas e funcionários públicos. Segundo Franco e Drummond (2009, p.61)

a emergência no Brasil de uma tradição voltada para o cuidado com a natureza parece ter tido como uma constante o fato de os indivíduos, na sua maioria cientistas ou técnicos ligados às instituições governamentais, serem os principais articuladores de entidades civis que visavam pressionar os governos a tomar posições mais decisivas a favor da preservação do mundo natural.

Em 1965, na Conferência em Educação realizada na Universidade de Keele, Grã-Bretanha, o termo *Environmental Education* (*Educação Ambiental*) é usado pela primeira vez. Na ocasião “aceita-se que a EA deva se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos e deixe de ser vista essencialmente como conservação ou ecologia aplicada, cujo veículo seria a biologia” (Dias, 2023, n.p).

Assim, a educação ambiental ganha espaço e os movimentos ambientalistas seguem aumentando. Ainda em 1965, Albert Schweitzer recebe o prêmio Nobel da paz pela popularização da ética ambiental. Já no ano de 1968 temos dois acontecimentos importantes para esses movimentos. O primeiro é a criação do Clube de Roma, fundado pelo industrial italiano Aurelio Peccei e pelo cientista escocês Alexander King. O clube era composto por 30 especialistas de diversas áreas com objetivo de discutir a crise atual e futura da humanidade. Essas discussões deram origem a um relatório intitulado *Os Limites do Crescimento* publicado em 1972 e que denunciava a busca incessante pelo crescimento material da sociedade a qualquer custo. O outro acontecimento foram as manifestações de maio de 1968, que iniciaram em uma universidade nos arredores de Paris, capital Francesa, e se espalharam por outros países da Europa, Ásia, África e América. Os manifestantes, em sua maioria jovens, questionavam as velhas estruturas conservadoras, as relações de produção e as relações sociais e afetivas.

Além dos dois acontecimentos citados, tivemos em 1969 a fundação da Sociedade para a Educação Ambiental na Inglaterra, o lançamento do primeiro Jornal de Educação Ambiental nos Estados Unidos também nesse ano, a aprovação da primeira Lei sobre Educação Ambiental também nos Estados Unidos em 1970 e a criação da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (Agapan) no Brasil em 1971. A Agapan tem um papel fundamental na constituição de leis e políticas públicas ligadas a área ambiental no Brasil, e se diferenciava da FBNC pelo uso de estratégias de mobilização, atraindo jovens estudantes e dando uma conotação mais política ao movimento (Alonso *et al.* 2007). Nessa época também, o Brasil vivia

sob um regime ditatorial que propunha a criação da Usina de Tucuruí e a exploração de minérios com o Projeto Carajás, ambos com alto potencial de degradação ambiental.

É importante destacar que muitos movimentos ecologistas a partir da década de 1960 ganham outras cores e buscam aliar a preservação ambiental com a justiça social, como é o caso da ecologia social, com a igualdade entre homens e mulheres, como é caso do ecofeminismo, e com a emancipação política, como no caso da ecologia política (Ferdinand, 2022). Os movimentos contraculturais dessa década foram importantes para que surgissem outras vertentes do movimento ambientalista. No Brasil, vinculado a esse movimento de contracultura, surgiu o Movimento Arte e Pensamento Ecológico (MAPE), composto artistas plásticos, escritores e jornalistas que estavam preocupados com a poluição das cidades brasileiras (Alonso *et al.* 2007).

Após as repercussões do livro de Rachel Carson, as manifestações por melhores condições de vida por todo o globo, o relatório do Clube de Roma, a criação de associações, jornais e sociedades de EA, e tantos outros movimentos que aconteciam, as preocupações ambientais chegam de fato até um fórum da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1968. É aqui que se iniciam os grandes marcos da história da educação ambiental, citados por Carvalho (2010). São desses eventos, junto da criação de redes e legislações nacionais dedicadas à educação ambiental, que iremos nos ocupar no próximo tópico.

Neste primeiro tópico, o que buscamos foi abordar um pouco do início da preocupação com as questões ambientais. É importante destacar que neste texto não deixamos de lado o que estava se passando no Brasil. Abordamos as primeiras preocupações com as questões ambientais no país e os primeiros passos do movimento ambientalista brasileiro. Entendemos que os discursos sobre a problemática ambiental têm suas raízes nos países colonizadores, muito pelo momento vivido por eles com os processos de industrialização, urbanização, aumento da população, criação de grandes centros urbanos, envenenamento de rios por despejos industriais etc. No final do século XIX e início do século XX, o Brasil se encontrava em meio ao fim da monarquia, convivia com movimentos abolicionistas e com a abolição da escravatura, entrava no período republicano e dava seus primeiros passos como democracia. A industrialização só ganhou força no nosso país em 1930. Por isso, o Brasil ainda sofria pouco com os problemas ambientais gerados por esse processo já avançado nos países colonizadores. Por aqui os problemas eram outros, como a forte exploração de recursos naturais e a exploração do trabalho humano, principalmente do povo negro e indígena. Contudo, problemas relacionados à preservação da fauna e da flora ganharam a atenção de cientistas e técnicos ligados às

instituições governamentais, e são as lutas, eventos e organizações desses sujeitos que evidenciamos neste tópico junto aos demais eventos que aconteceram pelo mundo.

Nesse sentido, iremos tratar no próximo tópico dos grandes eventos mundiais, porém buscamos dar atenção também ao que acontecia na América Latina e no Brasil, tanto em relação aos eventos, quanto a criação de leis, de órgãos governamentais, de redes de educadores ambientais etc. A história ambiental aqui é única em comparação com a história de outras regiões do mundo. E se nesta pesquisa tratamos da história da pesquisa em educação ambiental brasileira, precisamos dar atenção para o que acontece ao sul do globo, principalmente no Brasil.

3.1.2. Segundo momento da história ambiental: um foco na EA

O primeiro grande evento sempre lembrado e marcado ao se falar da história da educação ambiental é a Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, capital da Suécia. A conferência aconteceu de 5 a 16 de junho do ano de 1972 e contou com representantes de 113 países. Ela foi a primeira conferência global dedicada às questões ambientais, um marco histórico e político no processo de internacionalização do debate e divulgação dos problemas ambientais (Dias, 2017). Durante a conferência foram debatidos temas como a poluição do ar e da água, o desmatamento, a conservação da biodiversidade e o desenvolvimento sustentável. Como resultado dos debates foi gerada a *Declaração sobre o Ambiente Humano* e criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). A sede do programa foi estabelecida em Nairobi, no Quênia, e acabou sem atenção da mídia e com poucos recursos, tanto que sua instalação definitiva só se deu 11 anos mais tarde (Dias, 2017). Além disso, a conferência também recomendou o estabelecimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental.

O PNUMA deu início a um diálogo entre países industrializados e em desenvolvimento sobre três pontos: crescimento econômico, bem-estar humano e meio ambiente. O embate entre esses países, como disserta Dias (2023), gerou controvérsias. “Os representantes dos países em desenvolvimento acusam os países industrializados de querer limitar seus programas de desenvolvimento industrial, usando a desculpa da poluição, como um meio de inibir a capacidade de competição dos países pobres” (Dias, 2023, n.p). Nesse sentido, representantes do Brasil na conferência diziam que se o preço para o aumento do Produto Nacional Bruto fosse a degradação ambiental, eles estavam dispostos a pagar esse preço. O governo militar no poder

se disse aberto à poluição e aos negócios, tudo pelo desenvolvimento. Gaudiano (2001) disserta que a Conferência de Estocolmo não teve grandes impactos na América Latina e considera a declaração gerada nela como neutra e um tanto quanto ingênua. Isso, pois não incluiu discussões sobre as diferenças nos problemas enfrentados por países em desenvolvimento e países desenvolvidos.

Apesar da posição adotada pelo Brasil, as pressões realizadas pelo Banco Mundial e por instituições ambientalistas fizeram com que o governo brasileiro criasse em 30 de outubro de 1973 a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). Composto o Ministério do Interior, a SEMA foi o primeiro órgão público em âmbito nacional direcionado à gestão integrada do ambiente. Ela teve como primeiro gestor o professor Paulo Nogueira Neto, um ambientalista que em 1957 fundou a Associação de Defesa da Flora e da Fauna (ADEFLORA), que mais tarde passou a se chamar Associação de Defesa do Meio Ambiente. O professor é considerado um dos mentores do ambientalismo brasileiro, comandando o órgão até 1986 e deixando um grande legado para o movimento ambientalista no Brasil e no mundo.

Já em 1974, visando definir melhor o lugar dos países latino-americanos nesse cenário internacional de discussões ambientais, o PNUMA e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) convocam um seminário para discutir o desenvolvimento econômico, levando em consideração as questões sociais e ambientais. O *Seminário sobre Modelos de uso de recursos naturais, meio ambiente e estratégias de desenvolvimento* aconteceu em Cocoyoc, México, e nele foram feitas críticas sobre o modelo dominante de desenvolvimento, além de discussões sobre modelos alternativos atentos ao combate às desigualdades sociais (Gaudiano, 2001).

No ano de 1975, a UNESCO promove em Belgrado, ex-Iugoslávia e hoje capital da Sérvia, um encontro internacional para tratar da EA. Esse encontro surge como resposta a recomendação feita na Conferência de Estocolmo para o estabelecimento de um Programa Internacional de Educação Ambiental. O evento contou com especialistas de 65 países e culminou na “formulação dos princípios e orientações para um programa internacional de EA (a EA deve ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais)” (Dias, 2023, n.p). Aqui observamos diretrizes que norteiam a EA durante a sua história, com a sua presença por todos os níveis da educação, sua presença junto às diferentes disciplinas e sua proximidade com a realidade do educando. Podemos observar isso no Projeto de EA da Ceilândia, um projeto pioneiro no Brasil que ocorreu de 1977 a 1981, com uma proposta interdisciplinar e com base em problemáticas da comunidade. Já no fim da

conferência em Belgrado foi gerada a *Carta de Belgrado*, que, segundo Dias (2023), se tornou um documento histórico no desenvolvimento do movimento ambientalista, pautando a necessidade de uma nova ética global que tenha como centro a reforma dos processos e sistemas educacionais. Também nesse ano foi lançado o Programa Internacional de Educação Ambiental

Outros dois eventos marcaram a história da EA na década de 1970: a Reunião Sub-regional de EA para o Ensino Secundário em 1976 e a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em 1977. A primeira foi realizada no Peru, na cidade de Chosica, com representantes de Cuba, Panamá, Perú e Venezuela, além de observadores de Brasil e Argentina. Nessa reunião afirmou-se o papel importante da educação no processo de transformação social, o que mostra a necessidade de uma EA abrangente e que promova o conhecimento de problemas naturais e sociais vinculados às suas causas. Além disso, como disserta Gaudiano (2001), foi discutido que, diferente do que acontecia nos países desenvolvidos, os problemas ambientais dos países latino-americanos decorriam da falta do básico e não da abundância e do desperdício.

O segundo evento foi realizado em Tbilisi, na antiga União Soviética e hoje capital da Geórgia, no ano de 1977 e organizado pela UNESCO com colaboração do PNUMA. A Conferência de Tbilisi, como ficou conhecida, reuniu representantes de mais de 80 países com o objetivo de discutir estratégias e diretrizes para a implementação de um programa de EA em nível internacional. Nela foram definidos os objetivos, a natureza, os princípios e as diretrizes para a implementação efetiva da EA nos diversos sistemas educacionais pelo mundo.

Essa conferência, segundo Gaudiano (2001), foi preparada com muito cuidado, com diversas reuniões regionais pelo mundo que a antecederam. Na América Latina a reunião regional aconteceu em Bogotá, Colômbia, onde se reafirmou os problemas enfrentados pelos países latino-americanos e a semelhança desses problemas com os de outros países em desenvolvimento. O autor pontua que foram feitos muitos avanços em Tbilisi e a definição de meio ambiente foi ampliada, incluindo diversos elementos específicos dos países em desenvolvimento, como a pobreza. Nela a definição foi além dos aspectos físicos e biológicos e incorporou aspectos econômicos, sociais, culturais e as relações que se estabelecem entre eles. Porém, esses avanços esbarram, no Brasil e nos países da América Latina, no autoritarismo das ditaduras militares, na falta de recursos, em uma realidade educativa muito desigual, no foco em projetos conservacionistas e no catastrofismo da mídia, o que gerava desafios para se implementar projetos e propostas nas escolas. Ainda Gaudiano (2001) disserta que conceitos que hoje caracterizam o discurso do desenvolvimento sustentável foram levantados na

conferência, tais como: necessidades das gerações futuras, modelos alternativos de desenvolvimento, processo diversificado e perspectiva de longo prazo.

Além desses marcos, no final da década de 1970 tivemos a criação da Sociedade Internacional para Educação Ambiental no ano de 1977 em Ohio, Estados Unidos. Também nesse ano, o Conselho Federal de Educação tornou obrigatória a disciplina de Ciências Ambientais nos cursos de Engenharia e a SEMA constitui um grupo de trabalho para elaborar um documento para definir o papel da EA na realidade social, econômica e educacional brasileira. Nesse ano também foram criados cursos voltados à área ambiental em universidades brasileiras. Em 1979 acontece em San José, Costa Rica, o Encontro Regional de EA para a América Latina. Esse encontro foi realizado pela UNESCO e pelo PNUMA e contou com seminários regionais para professores, planejadores educacionais e administradores.

O final da década de 1970 também ficou marcado pelas propostas e projetos relacionados a inserção das ciências ambientais e da ecologia nas escolas brasileiras, tais como: a publicação pelo MEC e pela Companhia Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) do documento *Ecologia – Uma Proposta para o Ensino de 1º e 2º graus*; o desenvolvimento do *Projeto Natureza* no Rio Grande do Sul; a proposta de ensino desenvolvida pelo MEC e pela CETESB para o 2º grau centrada em Ecologia; o *Projeto de Ciências Ambientais para o 1º ano* desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com outras instituições (Dias, 2023). Esses projetos, documentos e propostas evidenciam um momento de grande discussão sobre a inserção das questões ambientais nas escolas brasileiras. As conferências de Estocolmo e Tbilisi, junto das reuniões que acontecem na América Latina, criam um ambiente propício para que esses temas cheguem até as escolas e universidades, mas ainda de forma muito tímida.

Já a década de 1980, segundo Gaudiano (2001), começa marcada por um progresso lento e por ações locais/regionais em termos de educação ambiental. Observamos isso nas ações realizadas pela UNESCO como o Seminário Regional Europeu sobre EA para a Europa e América do Norte em 1980 e o Seminário Regional sobre EA nos Estados Árabes em 1981. Na década de 1980 não acontecem grandes conferências internacionais como na década de 1970, porém as questões ambientais e a EA ganham mais força na esfera governamental.

Em 1981, ainda durante a ditadura militar no Brasil, o presidente João Figueiredo sanciona a Lei 6.938 que dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. Essa lei, segundo Dias (2023), foi um importante instrumento para a consolidação e amadurecimento da política ambiental no país, porém, o governo ditatorial brasileiro seguia com uma política de devastação. Isso fica evidente com o

desenvolvimento de Rondônia e Mato Grosso desencadeado pelo governo e que gerou a destruição de milhões de hectares de floresta nativa nos estados no início da década de 1980. Além da devastação, diversos foram os boicotes a resoluções e cursos após a aprovação da lei. É o caso da resolução apresentada pelo Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) com diretrizes para as ações de EA no ano de 1984, que foi retirada de pauta sem retornar ao plenário. Também foi o caso do 1º Curso de Especialização em Educação Ambiental realizado na Universidade de Brasília (UNB), que seria continuado, mas foi extinto por fortes boicotes.

Ainda na primeira metade da década a Sema apresenta uma proposta para a área da EA a diferentes órgãos ambientais estaduais e publica um documento no qual reconhece que a educação ambiental era a área que menos se desenvolvia no órgão. Nesse documento a SEMA também acrescenta que as atividades de EA desenvolvidas pelos estados eram dispersas e heterogêneas, e atribui isso a ausência de políticas e diretrizes unificadoras. Como disserta Dias (2023, n.p), “transcorrido dez anos desde a Conferência de Tbilisi, o que o país havia produzido em Educação Ambiental devia-se, em sua maior parte, à atuação dos órgãos ambientais e à iniciativa de alguns centros acadêmicos”. O MEC e a SEMA não conseguiram até esse momento difundir orientações básicas para o desenvolvimento da EA no Brasil. Com isso, a educação ambiental era confundida com Ecologia, e o MEC em 1985 reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus (Dias, 2023). Esse movimento ia na contramão do que foi discutido em Tbilisi e no seminário regional de preparação que aconteceu na América Latina.

Foi a partir do final da década de 1980 que, de acordo com Gaudiano (2001), houve uma mudança nesse panorama, iniciando um processo dinâmico de discussão, organização e comunicação. No Brasil, em 1987, o Plenário do Conselho Federal de Educação aprova o parecer número 226/87, que considera necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus. Esse foi o primeiro documento oficial do MEC a se aproximar das discussões e recomendações da Conferência de Tbilisi. Além disso, o Conselho sugeriu a criação de Centros de Educação Ambiental. Ainda em 1987 acontece em Moscou, Rússia, o II Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, com o objetivo de analisar os avanços e dificuldades dos países no desenvolvimento da EA. Naquele momento, especialistas diziam ser inútil falar de EA enquanto diversos países seguiam produzindo bombas atômicas e outros viviam sob regimes totalitários que não permitiam a efetiva participação popular nas decisões políticas (Reigota, 2010). O

Brasil nada apresentou na Conferência, o que chamou a atenção do Banco Mundial e outros organismos internacionais.

Nesse momento, os problemas ambientais vinham aumentando de magnitude e ganhado cada vez mais destaque nas mídias e os movimentos ambientalistas ganham força no cenário nacional. Segundo Alonso *et al.* (2007), o movimento ambientalista brasileiro sempre esteve muito ligado ao processo de redemocratização. Ainda de acordo com os autores, foi a partir da diminuição da repressão aos protestos sociais na segunda metade da década de 1970 e de um estado mais permeável as demandas sociais, aliados ao estabelecimento da agenda ambientalista internacional, que os movimentos e protestos ambientalistas brasileiros eclodiram. Com a convocação de uma constituinte, após o fim do período ditatorial, os grupos ambientalistas brasileiros buscaram diferentes estratégias de atuação no cenário nacional. Dentre essas estratégias estavam a constituição de um partido, denominado *Partido Verde*, que lançou candidatura própria para o congresso nacional, e o apoio a ambientalistas com candidaturas em outros partidos (Alonso *et al.* 2007). A segunda estratégia é bem-sucedida e o ambientalista Fábio Feldman é eleito deputado federal.

Assim, através da atuação de Fábio Feldman e de mobilizações populares através de abaixo-assinados, os grupos ambientalistas conseguem incluir na nova constituição brasileira de 1988 um capítulo sobre o meio ambiente e um item que trata da educação ambiental: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

No ano de 1988 a Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo e a Cetesb lançam o guia do professor do 1º e 2º graus (edição piloto), Educação Ambiental, fruto de um projeto de pesquisa coordenado por Kazue Matsushima entre os anos de 1983 e 1984.

No último ano da década de 1980, no mês de fevereiro, a Lei 7.735 cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos recursos Naturais Renováveis (IBAMA), com a finalidade de formular, coordenar, executar e fazer executar a política nacional do meio ambiente e da preservação, conservação e uso racional, fiscalização, controle e fomento dos recursos naturais renováveis. Ele foi formado pela fusão da Sema, da Superintendência do Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE), da Superintendência da Borracha (Sudhevea) e do Instituto Brasileiro do Desenvolvimento Florestal (IBDF). Segundo Dias (2023), o novo órgão não conseguiu ser eficiente quando o assunto é educação ambiental, muito por entender que a EA não deveria ter uma diretoria própria, mas permear as diferentes diretorias, o que terminou por deixá-la em uma divisão sem autonomia e com ações esporádicas. Outra ação governamental que acontece nesse

ano é a criação do Fundo Nacional de Meio Ambiente através da Lei 7.797, que tinha como objetivo financiar projetos ambientais no Brasil.

Ainda no ano de 1989 é realizado pela Fundação Demócrito Rocha o Programa Universidade Aberta. Ele contava com um curso de Ecologia, que levava informações na forma de encartes para jornais e programas de rádio, elaborados por professoras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC). O programa, realizado em convênio com 15 universidade nordestinas, foi suspenso depois de um certo período por falta de apoio e interesse do governo brasileiro. Também neste ano aconteceu o I Congresso Internacional sobre Conservação do Pantanal, com a presença de ambientalistas de vários países e representantes da World Wildlife Fund (WWF) e do Instituto Max Planck. Em Recife, Pernambuco, acontece o I Encontro Nacional sobre Educação Ambiental no Ensino Formal, que foi promovido pelo IBAMA e pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), contando com a participação de representantes de órgãos estaduais de meio ambiente. Também no estado de Pernambuco, na cidade de Petrolina, o MEC, com o apoio da UNESCO, realiza um seminário para tratar da incorporação da EA nos cursos de Técnico-Agrícola da América Latina.

A década de 1990 começa com a ONU estabelecendo o ano de 1990 como o Ano Internacional do Meio Ambiente. E essa década é muito importante para o movimento ambientalista brasileiro e para o desenvolvimento da educação ambiental no Brasil. Já em 1990 o PNUMA, o Ibama, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), promovem na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) o IV Curso de Especialização em Educação Ambiental, que, de acordo com Dias (2023, n.p), “operacionalizou um exercício interdisciplinar de análise das questões ligadas à introdução da dimensão ambiental, no processo de desenvolvimento, sob uma visão crítica, referenciando o desenvolvimento autossustentável e a elevação da qualidade de vida”. Contudo, assim como o Programa Universidade Aberta da Fundação Demócrito Rocha, após essa quarta edição do curso, ele foi extinto por falta de apoio e interesse do governo brasileiro. Também em 1990 acontece em Florianópolis, Santa Catarina, o IV Seminário nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, com o objetivo de discutir a comunidade e a universidade frente a política ambiental brasileira.

Como visto anteriormente, entramos na década de 1990 ainda com boicotes a cursos e programas ligados às preocupações ambientais. As premissas básicas de Tbilisi, segundo Dias

(2023), ainda não haviam chegado à sociedade brasileira. IBAMA e MEC, identificando essa carência, lançam em agosto de 1991 o Projeto de Informações sobre EA. Um documento composto por encartes divulgados pela revista *Nova Escola* e por um questionário a ser respondido e postado de volta para à divisão de educação ambiental. Foram enviados 140 mil encartes em todo o país e nas respostas devolvidas ao órgão, 85% dos professores diziam ser aquele o primeiro material que recebiam sobre EA. Isso evidencia a situação da EA no Brasil, com a absoluta falta de informação pela ineficiência das ações até então desenvolvidas pelos órgãos governamentais. Ainda com vistas nessa carência, o MEC, no ano de 1991, institui um Grupo de Trabalho para tratar da EA em caráter permanente. O grupo, coordenado pela professora Neli Aparecida de Melo, daria lugar a uma série de iniciativas para a implantação da EA no Brasil, principalmente após a Rio-92.

A Rio-92 foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento e Meio Ambiente, realizada no Rio de Janeiro, Brasil, no ano de 1992. Ela reuniu líderes de 170 países, além de representantes de organizações não governamentais e da sociedade civil. O objetivo principal da conferência foi discutir formas de conciliar o crescimento econômico com a preservação ambiental. Em um contexto pós dissolução da União Soviética, houve o fortalecimento do liberalismo e da lógica mercantil, o que estava muito evidente na Rio-92 (Dias, 2017). Nas discussões fica claro que o modelo de desenvolvimento vigente é insustentável, e o que se propõe é a busca por um desenvolvimento sustentável. Além disso, se discutiu a necessidade de esforços para combater o analfabetismo ambiental e a importância da atividade de capacitação de recursos humanos para a área (Dias, 2023). Como resultado da conferência foram aprovados dois documentos: *A Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente*, que estabeleceu princípios fundamentais para orientar as ações globais relacionadas às questões ambientais e ao desenvolvimento, e a *Agenda 21*, um plano de ação abrangente para promover o desenvolvimento sustentável.

O termo *desenvolvimento sustentável* vinha sendo utilizado desde a publicação do *Relatório Brundtland*, intitulado *Nosso Futuro Comum*, em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU. Esse termo se insere em um contexto de busca por melhorias no sistema produtivo capitalista e diz respeito a uma forma de organizar a realidade em que o desenvolvimento econômico e a proteção ambiental andam juntos, se pautando no pressuposto de satisfação das necessidades humanas (Aurélio Sobrinho, 2016). Porém, como disserta Aurélio Sobrinho (2016, p.14-15), “a combinação desenvolvimento econômico e proteção dos recursos naturais no capitalismo é, nas atuais circunstâncias sócio-

histórico-culturais, irrealizável”. A partir dos textos produzidos na Rio 92, esse termo ganha mais força e os governos de diversos países buscam viabilizar um padrão de desenvolvimento que seja compatível com as preocupações ambientais.

Paralelamente à Rio 92, ocorreu no Rio de Janeiro um fórum de pessoas e entidades que não se sentiam representadas no evento realizado pela ONU. O Fórum Global das Organizações Não Governamentais formulou um tratado importante para “definir o marco político para o projeto pedagógico de educação ambiental para fortalecer as diferentes ações, atividades, programas e políticas educacionais” (Campelo Junior e Wiziack, 2023, p.17).

Após a Rio-92 e ainda no mesmo ano, acontece em Guadalajara, México, o Congresso Ibero-Americano de EA, que contou com mais de 450 educadores ambientais de 25 países da América Latina. Nesse congresso se criou o primeiro diretório regional de EA, que foi o responsável por articular o intercâmbio de experiências entre os países participantes. Para Gaudiano (2001), a Rio-92 e o Congresso que aconteceu em Guadalajara foram fundamentais para o desenvolvimento da EA na América Latina. A partir deles diversos programas acadêmicos foram criados, foram fortalecidas iniciativas para incorporar a EA nos currículos, houve a criação de redes de educadores ambientais e cresceu o número de reuniões nacionais e regionais sobre o tema.

Ainda no ano de 1992 é criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) no Brasil. Também nesse ano o IBAMA criou em suas Superintendências Estaduais os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs), que mesmo com poucos recursos deram início a uma série de eventos para estimular o desenvolvimento da EA nos estados. O MEC, em 1993, instituiu um grupo de trabalho que, segundo Dias (2023, n.p), foi muito eficiente e buscou “apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implantação da EA nos sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidades”. Além disso, o MEC também criou Centros de Educação Ambiental pelo Brasil, conforme recomendação da Agenda 21. Contudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o grupo criado pelo MEC teve suas ações reduzidas de forma drástica e as ações realizadas pelo IBAMA sofriam com a constante troca de presidentes do órgão, com as reformas estruturais e os cortes de orçamento. Dessa forma, de acordo com Dias (2023), poucos eram os especialistas em educação ambiental no Brasil, tendo em vista a falta de oportunidades de capacitação.

O Brasil dá um passo importante no desenvolvimento da educação ambiental em 1994 com a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Ele foi formulado pelo MMA, com a participação do MEC, do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência

e Tecnologia. O Programa teve como objetivo capacitar o sistema de educação em seus diversos níveis e modalidades. Os esforços para a criação desse programa culminaram na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que só ocorreu em 1999.

Entre a criação do PRONEA e a promulgação da lei que cria o PNEA existem marcos que são importantes de serem citados aqui. No ano de 1994, em Santiago, Chile, aconteceu o Seminário Regional sobre Educação e Informação sobre Meio Ambiente, População e Desenvolvimento Humano Sustentável, no qual a UNESCO buscou substituir o termo *Educação Ambiental* por *Desenvolvimento Sustentável*. Em 1995 o MEC cria o curso técnico de Meio Ambiente e o MMA cria um Grupo de Trabalho de EA. Também em 1995 é criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental do Conselho Nacional de Meio Ambiente.

Já no ano de 1997 o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de orientar a elaboração e a implementação dos currículos escolares por todo o país. Entre os documentos norteadores que constituíam os PCNs foram propostos temas transversais que não iriam compor disciplinas autônomas, mas que permeariam todos os conteúdos “tradicionais”. Entre esses temas estava o Meio Ambiente.

O documento que trata desse tema transversal tinha como intenção “tratar das questões relativas ao meio-ambiente em que vivemos, considerando seus elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza, por meio do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia” (Brasil, 1997, p.15). Também no ano de 1997 o MEC cria um banco de dados com mais de 1.200 experiências de EA implementadas no país e promove a I Teleconferência nacional de Educação Ambiental transmitida pela TV Escola com público estimado em 1 milhão de pessoas.

Ainda em 1997 é realizada a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, com o propósito de buscar estratégias para consolidação do PRONEA e discutir práticas de EA no Brasil. Essa conferência envolveu a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), criada a partir dos fóruns de EA que aconteceram na década de 1990 e que buscavam uma articulação nacional entre educadores ambientais (Amaral, 2003). Esses fóruns foram articulados por ONGs, universidades e órgãos governamentais e na sua segunda edição, em 1992, surgiu a ideia da criação de uma rede nacional de educadores ambientais. O fórum nacional era precedido por fóruns regionais, uma estrutura horizontal que deu espaço para a criação de diversas redes regionais, estaduais e locais pelo país, como: a Rede Mineira de Educação Ambiental (RMEA), a Rede de Educação Ambiental da Paraíba (REA/Pb), a Rede de Educação Ambiental do Vale do Itajaí (REABRI), e várias outras.

No final da década de 1990 a Coordenação de Educação Ambiental do MEC promove diversos cursos de capacitação de multiplicadores, teleconferências, seminários e vídeos para exibição na TV Escola. Já no último ano da década é promulgada a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a primeira da América Latina. Segundo Layrargues (2012, n.p)

esse marco legal veio se somar a outras matérias legais que já asseguravam à sociedade brasileira o direito ao acesso universal à educação ambiental, como a própria Constituição Federal e a Política Nacional do Meio Ambiente; mas como um corpo legal específico para a educação ambiental, avança na tipificação dos princípios, diretrizes, objetivos, características, modalidades e outras questões necessárias à sua prática.

Após a promulgação da lei, segundo Sorrentino et al. (2005), foi criada a Coordenação Geral de Educação Ambiental no MEC e a Diretoria de Educação Ambiental no MMA como órgãos gestores do PNEA. Contudo, o PNEA só foi regulamentado no ano de 2002 através do Decreto nº 4.281.

No ano de 2001 é promulgada a Lei 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Nele são propostos objetivos e metas, dentre os quais o 28 trata da EA: “A Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99” (Brasil, 2001, n.p).

Nos anos que seguem a promulgação do PNEA e do PNE, o Ministério da Educação fica responsável pela EA formal e o Ministério do Meio Ambiente pela EA não-formal (Sorrentino et al., 2005). No âmbito do MMA vários programas foram desenvolvidos, tais como: Programa de Formação de Educadores Ambientais; Projeto Sala Verde; Projeto Tela Verde; Programa Vamos Cuidar do Rio São Francisco; Programa Municípios Educadores Sustentáveis; Programa Juventude e Meio Ambiente. A intenção do MMA era criar programas que envolvessem 100% da população brasileira. Isso seria feito através de parcerias com as diversas instituições e grupos sociais viabilizando a execução das propostas e das agendas. Já no âmbito do MEC também foram desenvolvidos diversos programas, tais como: Programa Educação de Chico Mendes; Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas; Inclusão Digital com Ciências de Pés no Chão; Programas de Formação Continuada de Professores. Os programas do MEC se propuseram a construir um processo permanente de EA nas escolas brasileiras.

Além disso, o MEC e o MMA realizaram a Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA), com uma versão adulto e uma infanto-juvenil. Em relação ao trabalho desenvolvido na conferência, Sorrentino et al. (2005, p.292) dissertam que

o processo da Conferência tornou a escola um espaço para a comunidade debater como vamos cuidar da nossa água, dos seres vivos, dos nossos alimentos, da nossa escola e da nossa comunidade, objetivo alcançado por meio de um documento orientador, chamado ‘Passo a passo para a Conferência do Meio Ambiente na escola’.

MEC e MMA também criaram Conselhos Jovens em todos os estados, que contaram com a participação de jovens de 16 a 25 anos de idade. Os participantes desses conselhos foram provocados a participar da organização da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que buscou apoiar Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação na promoção da participação social, além de incentivar discussões nas escolas sobre problemas ambientais. Foram realizadas cinco conferências nos anos de 2003, 2005/2006, 2008/2009, 2012/2013 e 2017/2018.

Também os órgãos gestores do PNEA, a partir de uma consulta pública as Redes de Educação Ambiental e as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs), publicam três versões do PRONEA em 2004, 2003 e 2005 (Luca et al. 2016). Outra versão do PRONEA foi publicada no ano de 2018.

Para finalizar, tratamos de dois documentos importantes e muito significativos para a educação ambiental atualmente. O primeiro são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) de 2012, estabelecidas pela Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e Superior. Entre seus objetivos estão: o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente e suas complexas relações; democratização do acesso às informações referentes à área socioambiental; incentivo à participação individual e coletiva na preservação do equilíbrio do meio ambiente; promoção dos conhecimentos dos diversos grupos sociais. As diretrizes estabelecem ainda que a “Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (Brasil, 2012).

O segundo documento importante no cenário atual é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2018. Esse documento foi previsto na Constituição de 1988, na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, porém sua elaboração só teve início no ano de 2015. As discussões feitas para construção da BNCC ocorreram em um momento conturbado socialmente, em meio a um golpe de estado que levou ao impeachment da presidenta Dilma Roussef. Com isso, segundo Barbosa *et al.* (2019, p.80), “várias tentativas de impor medidas privatistas à educação em todos os níveis e de regular a ação educativa nas dimensões das macro e micro políticas foram explicitadas”. Houve, nesse momento, um acirramento das divergências entre os grupos que participaram do processo de construção do documento, o que refletiu na sua constituição. O documento teve diversas versões e passou por várias consultas públicas. Porém, a sua última versão foi elaborada pelo MEC, contrariando todo o movimento de discussão, e apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que a aprovou sem dar qualquer retorno as proposições de entidades e da sociedade civil (Barbosa *et al.* 2019). Assim, a BNCC teve sua parte sobre a educação infantil e ensino fundamental aprovada em 2017. Já a parte que tratava do ensino médio só foi incorporada em 2018, pois no ano de 2017 foi aprovado o Novo Ensino Médio (NEM). O NEM foi imposto inicialmente por uma Medida Provisória, evidenciando a dificuldade do governo em dialogar com sociedade, e construído sob uma agenda neoliberal, conservadora, antidemocrática e autoritária (Vitorino *et al.* 2022).

A BNCC é um documento normativo que define os conteúdos mínimos que todos os estudantes devem adquirir ao longo das etapas da educação básica, garantindo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Alves e Oliveira, 2022). Sua aprovação, segundo Holmer (2020), foi motivo de embates e debates por parte de educadores, pesquisadores e militantes da área ambiental devido a perda de espaço da EA nas bases da educação básica nacional. Ainda de acordo com Holmer (2020, p. 42), “a inserção da educação ambiental na BNCC restringe-se basicamente às disciplinas de Ciências Naturais, História e Geografia, sem articulação entre elas e com as demais disciplinas”.

Tudo isso evidencia um distanciamento preocupante da base curricular em relação as legislações e políticas públicas nacionais sobre EA, como é o caso das DCNEA e da PNEA. Isso é agravado no ano de 2019 com a reestruturação ministerial do governo federal, que extingue a Diretoria da Educação Ambiental do MMA e a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC. Foram 4 anos de um desgoverno que não teve como pauta a problemática ambiental. Agora, com o novo governo que se iniciou em 2023, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas, foi reestabelecido o Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia Legal (PPCDam), houve um olhar mais cuidadoso para o povo

Yanomami e para o garimpo em seu território, fortalecimento de instituições como o IBAMA e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) criado em 2007, além diversas outras atitudes voltadas para o ambiente que nos cerca.

Em 2024, esse movimento de reconstrução institucional também alcançou a própria Política Nacional de Educação Ambiental, que passou por uma atualização para incorporar de forma mais explícita temas como mudanças climáticas, justiça ambiental, prevenção e gestão de riscos e desastres socioambientais. Ainda nesse contexto, o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (importante destacar aqui a mudança do nome do MMA) passaram a ofertar cursos, formações continuadas e materiais pedagógicos voltados à educação climática, justiça ambiental e reconstrução sustentável de territórios afetados por desastres. Tais iniciativas buscam apoiar redes de ensino, gestores e educadores na construção de práticas pedagógicas que promovam reflexões sobre vulnerabilidade, racismo ambiental, planejamento urbano, adaptação climática e direitos socioambientais.

A partir dessa atualização e da criação de cursos de formação, é importante pontuar a incorporação de termos como *crise climática*, *emergências socioambientais*, *justiça climática* e *mudança do clima* nas políticas públicas educacionais e ambientais brasileiras. Isso não é apenas uma alteração terminológica, mas revela uma mudança de enfoque político, pedagógico e institucional. Essa transformação torna-se evidente já na própria estrutura do Poder Executivo federal, com a recriação e renomeação do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima em 2023. Ao incluir explicitamente a expressão “Mudança do Clima” em sua denominação oficial, o ministério sinaliza o reconhecimento da centralidade da agenda climática na formulação das políticas ambientais contemporâneas.

Por fim, é importante destacar que o caminho trilhado pelo atual governo não é feito apenas de flores, pois persistem desafios relacionados à governabilidade, ao avanço de interesses ligados à exploração de petróleo e gás, às disputas no Congresso Nacional em torno de direitos territoriais e socioambientais, como no caso do chamado marco temporal, entre outros. Por isso, é importante que estejamos sempre alertas e em luta por um Brasil mais justo, mais igual e mais preocupado com as questões socioambientais.

3.1.3. O surgimento da pesquisa em educação ambiental

A pesquisa envolvendo os problemas ambientais surge ligada à *Ecologia*. A sugestão de criação dessa disciplina, para tratar da relação dos animais com seu meio ambiente orgânico e inorgânico, foi proposta pelo biólogo alemão Ernst Haeckel em 1866, no seu livro *Morfologia Geral dos Organismos*. A ecologia ganha destaque no século XX em decorrência dos problemas ambientais vivenciados pela humanidade, com isso, ganham espaço as pesquisas que tratam desses problemas (Dias, 2023). No Brasil, o botânico e professor Felix Rawitscher foi quem introduziu a pesquisa e o ensino de ecologia na década de 1930.

Já a pesquisa em educação ambiental tem início na década de 1960, quando surge o termo *Educação Ambiental* e os movimentos ambientalistas nas universidades, governos e na sociedade civil buscam organizar encontros para debater o tema e promover reformas educacionais. Nos Estados Unidos e em países europeus, como a Grã-Bretanha, essas reformas visavam incluir a EA na formação dos sujeitos e afastar um olhar para o tema apenas como ecologia aplicada e conservação (Dias, 2023). Ao longo dessa década de 1960, os cientistas passaram a chamar cada vez mais atenção para os crescentes problemas ambientais, como a poluição e o esgotamento dos recursos naturais, e trataram da necessidade de conscientização pública sobre o avanço da degradação ambiental (Gough, 2013). Então, é em meio à crescente consciência da ameaça de degradação ambiental, o surgimento dos movimentos ambientalistas, a construção de reformas curriculares e a importância dada à inserção de temas ambientais na formação do cidadão, que surge a pesquisa em educação ambiental.

Em um primeiro momento da pesquisa em EA, que compreende o fim da década de 1960 e as décadas de 1970 e 1980, “o foco e o problema prioritários das investigações centravam-se em processos de mudanças comportamentais, em uma perspectiva focada no indivíduo, sem considerar os contextos históricos, culturais, políticos, econômicos nos quais o educando estava inserido” (Carvalho, 2015, p.78). Nesse período, como disserta Carvalho (2015), tem papel central a comunidade científica dos Estados Unidos, que busca despertar nos governos e sociedade civil a preocupação com os graves problemas ambientais causados pelas ações do ser humano no ambiente. Além disso, por influência dos meios acadêmicos norte-americanos, a pesquisa em EA nesse período foi marcada por uma aproximação com os métodos da ciência aplicada (quantitativa) (Gough, 2013). Predominava uma perspectiva de ciência ocidental e uma visão sexista, centrada no homem.

Nesse sentido, em texto reflexivo sobre o campo de pesquisa em EA de Robotton e Hart de 1993, resgatado por Gough (2013), a pesquisa em EA nesse primeiro momento é caracterizada como *uma pesquisa um tanto quanto moribunda*. Isso por dois motivos principais: primeiro por sua natureza positivista, presa nas garras de um paradigma caracterizado pelo individualismo e determinismo; segundo pelo paradigma de pesquisa adotado em muitas das pesquisas em EA do período que, por mais bem intencionadas que fossem, contrapunham as propostas modernas de educação ambiental que eram construídas a duas décadas.

Portanto, nesse que chamamos de primeiro período da pesquisa em EA, houve um foco nas características individuais e a produção de trabalhos em que se via a ausência de considerações relativas aos contextos histórico, social e político.

Ainda no início desse primeiro período, os problemas ambientais, segundo Gough (2013), foram vistos como problemas científicos, os quais seriam resolvidos pela ciência e pela tecnologia. Porém, com o passar dos anos, até mesmo os acadêmicos argumentavam que a ciência e a tecnologia não seriam suficientes para resolver os problemas ambientais, e que todos os setores da sociedade teriam um papel a desempenhar. A educação foi apontada como um componente necessário para qualquer solução para a crise ambiental, assim como a comunicação e a divulgação. No campo da educação ambiental, cientistas e agentes da sociedade civil contribuíram no processo de divulgar e fazer circular conhecimento junto aos meios de comunicação em massa. Também nesse sentido, os periódicos especializados para divulgação e circulação do conhecimento científico entre a comunidade de pesquisa, foram fundamentais para o enfrentamento à problemática ambiental e a consolidação do campo de pesquisa em EA.

Carvalho (2015, p.90), ao dissertar sobre periódicos especializados em EA, evidencia a importância de mecanismos de divulgação do conhecimento para a consolidação de um campo de pesquisa.

Dentre as várias e possíveis estratégias que uma comunidade de pesquisadores escolhe como caminhos de consolidação de um campo de conhecimento, a estruturação de mecanismos que permitam não apenas a divulgação/circulação do conhecimento gerado, mas que estimulem e fomentem a cadeia infinita de produção de sentidos (BAKHTIN, 2009), talvez seja a mais importante, podendo ser colocada como condição *sinae qua non* para a sobrevivência desse campo.

O primeiro periódico especializado em educação ambiental surge nos Estados Unidos em 1969, o *The Journal of Environmental Education*. Em levantamento realizado por Carvalho (2015), podemos encontrar outros periódicos internacionais que surgiram ainda nas décadas de

1970 e 1980. O *The International Science, Technology and Environmental Education Newsletter* da UNESCO, publicado pela primeira vez no ano de 1976. O *Environmental Education and Information*, da Salford University no Reino Unido, publicado pela primeira vez em 1981. O *Australian Journal of Environmental Education*, da Australian Association for Environmental Education, publicado nos anos 1984 e 1985. Também o *Southern African Journal of Environmental Education*, da Rhodes University na África do Sul, publicado pela primeira vez no ano de 1984.

Ainda nesse processo de consolidação do campo de pesquisa é importante ressaltar a aproximação dos pesquisadores em EA com as associações de pesquisa em educação e com as associações de pesquisa ambiental. Como exemplo temos a *American Educational Research Association* (AERA) nos Estados Unidos, que surgiu em 1916 com o objetivo de aprimorar o processo educacional através do estímulo à pesquisa. A AERA é composta por grupos de interesse denominados de *Special Interest Groups* (SIGs). Esses grupos reúnem indivíduos com interesses por um campo de pesquisa particular e dentre eles encontramos o *Environmental Education* (SIG#33), que reúne pesquisadores e especialistas em EA para compartilhar, discutir, criticar, desenvolver e fazer avançar a pesquisa em educação ambiental.

Outros periódicos surgem e novas aproximações entre pesquisadores e associações acontecem na década de 1990, quando entramos em um segundo período da pesquisa em educação ambiental. Essa década é marcada por uma lenta e constante evolução dos métodos de pesquisa, com os pesquisadores em EA se apropriando de outros referenciais metodológicos (Gough, 2013). Os pesquisadores norte-americanos ainda se mostravam reativos a essa transformação, porém em outros países como a Austrália, o Canadá e a Inglaterra, as pesquisas em EA eram discutidas e analisadas apontando novos enfoques teóricos, pedagógicos, políticos e socioambientais (Carvalho, 2015; Reigota, 2007). Isso é confirmado por Hart e Nolan (1999), que, após uma cuidadosa e extensa leitura, observaram uma maior diversidade na pesquisa em EA na década de 1990, com trabalhos mais complexos e polêmicos do que os desenvolvidos nas décadas anteriores. Ainda segundo os autores, “a natureza controversa e mutável da investigação educacional com voltas interpretativas, críticas e pós-modernas, bem como discussões mais profundas sobre fundamentos metodológicos, epistemológicos e ontológicos, leva os debates a novos níveis filosóficos e metateóricos” (Hart e Nolan, 1999, p.2, tradução nossa).

Assim, a partir da década de 1990 há uma aproximação de pesquisadores com temas pouco discutidos nas pesquisas das décadas anteriores, como o contexto histórico, social e

político, que são claramente associados à prática da educação ambiental. Deixam o foco no comportamento, na mudança individual, para explorar abordagens teórico-metodológicas fundamentadas nas chamadas teorias críticas, tomando uma perspectiva mais holística e uma abordagem socialmente crítica (Carvalho, 2015. Gough, 2013). Essa abordagem crítica, apesar de suas variações, tinha como base a ideia de empoderamento e transformação da sociedade (Gough, 2013). Pesquisadores argumentavam que perspectivas e abordagens teórico-metodológicas fundamentadas nas chamadas teorias críticas, seriam o melhor caminho para “articular aspectos da teoria e da prática, das ações dos pesquisadores e dos educadores na direção das práticas de transformação” (Carvalho, 2015, p. 81).

Contudo, no final da década de 1990, o privilégio atribuído as perspectivas críticas passaram a ser questionadas. Podemos observar isso no texto de Hart e Nolan (1999), no qual os autores concluem que a pesquisa em EA deve começar a enfrentar outros desafios. Eles citam desafios feministas e pós-modernos em acordo com outras pesquisas que também entendem a importância de buscar novos enfoques para a pesquisa em EA. Os estudos pós-modernos ou pós-estruturalistas, segundo Gough (2013), vão na contramão da busca de um único método para as pesquisas em EA e, além de expandir as possibilidades, de acordo com Carvalho (2015), dão voz a atores sociais que foram pouco ou nunca ouvidos. Assim, as perspectivas pós-coloniais, os conhecimentos indígenas, as perspectivas feministas, a teoria *queer*, ganham espaço em contextos acadêmicos a partir do fim da década de 1990, ampliando olhares e possibilidades para a pesquisa em EA.

A década de 1990 é um momento de uma expansão rápida da pesquisa em EA, como evidenciam Hart e Nolan (1999), com um aumento no número de periódicos e de conferências internacionais. O Brasil não ficou de fora dessa expansão. A pesquisa em EA no nosso país tem sua própria história e é dela que iremos tratar no próximo tópico.

3.1.4. Pesquisa em educação ambiental no Brasil

Desde a década de 1980, a educação ambiental está presente como tema de teses e dissertações no Brasil. Porém, como disserta Kawasaki (2019, p.49),

são poucos os espaços específicos, no Brasil, voltados para a produção da pesquisa em EA. Os primeiros movimentos nessa direção surgiram isoladamente no país, onde as primeiras formas de pesquisa em EA nasciam em meio aos vários espaços institucionais acadêmicos ou não, como nos eventos de uma gama imensa de áreas, onde a temática ambiental em processos educativos passou a ganhar espaço.

O primeiro movimento para o surgimento da pesquisa em EA no Brasil é um impulso nas pesquisas em educação, que acontece a partir da institucionalização dos mestrados em educação em meados da década de 1960 e a rápida expansão dos cursos de pós-graduação nas décadas de 1970 e 1980 (Megid Neto, 2009; Kawasaki, 2019). As primeiras pesquisas acadêmicas em EA foram desenvolvidas no final da década de 1970 e início da década de 1980, com as primeiras defesas de dissertação no ano de 1981 (Carvalho, 2015; Megid Neto, 2009; Lorenzetti, 2008). Os autores divergem em relação ao número de dissertações defendidas nesse ano. Devido aos critérios de busca utilizados por cada um em bancos de dados, há divergências. Também é importante destacar a dificuldade e complexidade do mapeamento desses trabalhos por se encontrarem pulverizados em programas de pós-graduação de diferentes áreas.

Utilizando como base o Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte, há três dissertações defendidas no ano de 1981. A dissertação de mestrado de Maria Cristina Dal Pian Nobre pela USP, intitulada *A proposição de objetivos para um curso de Física do Meio Ambiente no Rio Grande do Norte: uma questão de análise sistemática*, orientada pelo professor Ernst Wolfgang Hamburger; de Maria José Araújo Lima pela Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *Ecologia Humana: em estudo do nordeste brasileiro*, orientada pela professora Glauro Vasques de Miranda; de Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco pela USP, intitulada *Ensino de Ciências a partir dos problemas de comunidade*, orientada pelo professor Ernst Wolfgang Hamburger.

Ainda de acordo com os dados do projeto EArte, outras 14 dissertações de mestrado foram defendidas na década de 1980. Nessa mesma década foi realizada a primeira defesa de tese que aconteceu no ano de 1989 e está ligada ao programa de pós-graduação em Educação da USP. De autoria de Luiz Marcelo de Carvalho, teve como título *A Temática Ambiental e a Escola de 1º. Grau*, com orientação da professor Myriam Krasilchik. Assim, a década de 1980, mesmo com uma produção quantitativamente mínima, teve o mérito histórico de dar início a inserção da educação ambiental nos meios de pesquisa universitários.

A década de 1990 é importante para a pesquisa em EA no Brasil, pois é quando, segundo Reigota (2007), se concretiza a institucionalização da EA em diversos programas de pós-graduação. Há um crescimento numérico das pesquisas na área ao analisarmos trabalhos que realizaram uma sistematização da produção em EA ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000 (Carvalho, 2012; Reigota, 2007, Lorenzetti, 2008; Megid Neto, 2009). Esse crescimento é visto, de acordo com Carvalho (2015), independentemente do recorte do estudo, quer seja ele

temporal, regional, relativo ao contexto educacional ou temático. Megid Neto (2009, p.101) nos permite enxergar esse crescimento de forma clara ao expor os dados da sua sistematização.

Ao longo da década de 1980, a produção foi muito pequena, havendo vários anos em que nenhum trabalho foi defendido na área. Ao final dessa década, e principalmente nos anos de 1990, a produção passa a ser mais regular, mostrando um crescimento cada vez mais intenso. No final da década de 1990, notamos um crescimento bastante vigoroso, pois a produção dobra a cada dois anos, aproximadamente: de 50 defesas/ano em 1997, passamos a 100 defesas/ano em 1999 e a 200 defesas/ano por volta de 2002. Essa taxa de crescimento aparentemente refluí nos anos seguintes, passando a 250 defesas/ano por volta de 2002/2003 e cerca de 300 defesas/ano em 2005/2007. Em 2008, nosso levantamento indica pouco mais de 400 dissertações e teses defendidas.

Além do aumento no número de teses e dissertações, a década de 1990 ainda possui outros marcos importantes para a consolidação do campo de pesquisa em educação ambiental no Brasil. Um deles é a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O programa nasce das preocupações com a crise socioambiental e da experiência acumulada pelo atual Instituto de Educação da FURG no ensino de pós-graduação lato sensu. No ano de 1993 teve início às discussões para criação do curso de mestrado, com a criação de uma comissão coordenada pelo professor Sirio Lopez Velasco. Essa comissão montou uma proposta que foi aprovada pelos Conselhos Superiores da FURG e enviada ao Ministério da Educação. A recomendação do MEC foi pela abertura de um curso de especialização, devido a inexperience do Brasil na área de educação ambiental. Porém, a comissão organizadora do mestrado decidiu manter o curso em nível de mestrado com apoio da reitoria da universidade. Assim, teve início em setembro de 1994 o curso de mestrado em educação ambiental da FURG e posteriormente, no ano de 2006, o curso de doutorado.

A criação desse curso, segundo Carvalho (2015), evidenciou o reconhecimento pela área da educação de um novo campo de pesquisa. Diversos programas de pós-graduação na década de 1990, nas diferentes regiões do país, criaram linhas de pesquisa que exploram a relação entre o processo educacional e a questão ambiental. Ao retomar seu trabalho de mestrado, Rink (2014) disserta que em sua busca no banco de teses e dissertações da capes realizada no ano de 2009 (ano-base de 2007) encontrou algo perto de três dezenas de linhas de pesquisa em educação ambiental nos programas de pós-graduação da área da educação. Também a autora encontrou outras dezenas de linhas de pesquisa na grande área “Multidisciplinar”. Em levantamento realizado por Kawasaki (2019), das 4195 teses e dissertações defendidas entre 1981 e 2016, 1030 estavam ligadas a programas de pós-graduação em educação. No total, a autora identificou trabalhos de 425 diferentes programas de pós-graduação, sendo 242 da área

de Humanas, 116 de Biológicas, 44 de Exatas, 16 de Ciências da Terra, 6 de Artes e 1 não localizado. Portanto, muitos programas não possuem explicitados em seus títulos o termo educação ambiental, porém, abrigam linhas de pesquisa e/ou pesquisadores nessa área.

Outro marco importante de ser citado aqui para a consolidação da pesquisa em EA no Brasil é a criação de periódicos especializados na divulgação e circulação de conhecimento científico na área. Como já mencionamos anteriormente, os periódicos são fundamentais na consolidação de um campo de pesquisa. Nesse processo, o PPGEA da FURG teve um papel muito importante. Os periódicos mais antigos dedicados especificamente para a divulgação de pesquisas e ensaios críticos no campo da educação ambiental surgiram no PPGEA e são editados por ele. Depois, com o desenvolvimento do campo de pesquisa e um número maior de pesquisadores/pesquisas na área, outras revistas surgem, como mostra o quadro 5.

Além dessas revistas especializadas, outras revistas da área da educação e ensino têm publicado números especiais e temáticos, voltados para a pesquisa em EA. É o que mostra Carvalho (2015), que mapeou em revistas dessas áreas oito dossiês temáticos voltados para a pesquisa em EA entre os anos de 2005 e 2014. Os registros sistematizados pelo autor até o ano de 2015 mostram sete dossiês no Brasil, com o primeiro sendo publicado no ano de 2005. Na avaliação do autor, “tal estratégia – com um potencial de grande impacto para o necessário diálogo entre o campo da pesquisa em EA e o da pesquisa em Educação – tem se mostrado produtiva e obtido êxito” (Carvalho, 2015, p.102).

Quando 5 – Periódicos brasileiros especializados em educação ambiental.

Periódico	Ano da primeira publicação	Editoração
AMBIENTE & EDUCAÇÃO	1996	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG)
Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental	1999	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG)
Revista Brasileira de Educação Ambiental	2004	Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA)
Pesquisa em Educação Ambiental	2006	UNESP; UFSCar; USP; UNIFEI; UFPR
Revista Sergipana de Educação Ambiental	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Fonte: Elaborado pelo autor

As revistas que surgiram na década de 2000 são fruto da criação das redes de educadores ambientais e dos núcleos/grupos de pesquisa em educação ambiental em diversas universidades. A *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, vinculada a REBEA, possui um perfil, segundo Carvalho (2009), mais amplo e mais inclusivo, e não se reduz ao diálogo com

o mundo acadêmico. O que a revista busca é dar voz à diversidade de práticas que compõem o campo da educação ambiental. Também podemos observar esse movimento na *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental* que envolve leitores e pesquisadores oriundos de diversos setores vinculados à EA. Já a *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, vinculada a algumas universidades brasileiras, assim como a *Ambiente & Educação* do PPGEA, pretende galgar as escalas do sistema brasileiro de avaliação de periódicos, o Qualis, visando sua classificação como um periódico de excelência científica (Carvalho, 2009). A *Revista Sergipana de Educação Ambiental* foi a mais recente revista especializada em EA criada no Brasil, segundo levantamento feito no portal de periódicos da CAPES. Ela é vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEASE), da Universidade Federal do Sergipe (UFS), e do Projeto Sala Verde na UFS. Porém, no ano de 2018 ela passou a incluir artigos das diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, desde que ligados aos processos educativos, indo além do campo de produção acadêmico-científico voltada a educação ambiental.

Para além da criação e editoração de revistas científicas, as redes de EA e os núcleos/grupos de pesquisa em EA são responsáveis pela criação de dois grandes eventos na área da EA, o Fórum Brasileiro de Educação Ambiental e o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental.

O Fórum Brasileiro de Educação Ambiental é, segundo Kawasaki (2019), um dos eventos mais antigos e importantes na área da EA no nosso país. Criado pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (CECAE) da USP, aconteceu pela primeira vez no ano de 1991 e se constituiu como um espaço político de lutas na área da EA. Sua organização foi assumida pela REBEA, que a faz em parceria com as demais redes ambientais existentes no Brasil. O evento reúne um público diverso, composto por militantes da área ambiental/educacional, educadores e pesquisadores, o que evidencia seu caráter plural e sua importância na troca de conhecimentos e experiências. Por isso, “o Fórum pode ser considerado como um berço importante para a formação de educadores ambientais voltados para a pesquisa nessa área, que passaram a ter visibilidade por meio de participações nesse evento e em outros que também oferecem esses espaços de pesquisa” (Kawasaki, 2019, p.49).

Sobre esse evento, é importante destacar o seu papel como “evento de massa”, que por ter um papel de acolher a diversidade do campo da educação ambiental, não se pretende um evento científico (Carvalho, 2009). Esse tipo de evento busca “a visibilidade e a demonstração da força de convocação social operando como a porta de entrada para a EA para muitos

educadores” (Carvalho, 2009, p.130). Os eventos científicos, por outro lado, possuem um outro desafio, que é legitimar a EA como campo de conhecimento entre os pares da academia. Por isso, com a estruturação e consolidação de uma comunidade de pesquisadores em EA na década de 1990, surge a necessidade de criar espaços específicos para divulgação e discussão da prática da pesquisa na área.

É nesse contexto que surge o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que possui “um recorte muito bem delimitado em seus objetivos e propósitos, qual seja, o de divulgar e discutir a prática da pesquisa em EA” (Carvalho, 2015, p.62). O encontro sempre realizou um esforço no sentido de definir critérios para o aceite de trabalhos como pesquisa científica, de modo a tentar delimitar o território da EA “científica” (Carvalho, 2009). Esse movimento, como disserta Carvalho (2009, p.129), “não é a desqualificação da prática, evidentemente, mas o empenho em fazer valer um nível de reflexividade e teorização que todos concordamos que é o que caracteriza a produção da pesquisa científica”. Assim, o EPEA possui um foco diferente do Fórum Brasileiro de EA, porém, eventos de natureza diversa são importantes para a consolidação de uma área que é complexa e plural.

O EPEA foi idealizado por grupos de pesquisa em EA da UNESP de Rio Claro, da UFSCar e da USP de Ribeirão Preto. Esses grupos assumiram de forma conjunta a tarefa de organizar, no ano de 2001, o I Encontro, realizado na UNESP de Rio Claro. A partir dali o encontro foi realizado bienalmente e, até 2013, no VII EPEA, foi organizado, conduzido e sediado pelos grupos de pesquisa que idealizaram o evento. Depois, com a estruturação da Rede EPEA, que reúne diversos grupos de pesquisa em EA pelo Brasil, o encontro passou a ser organizado, conduzido e sediado por outros grupos de pesquisa espalhados pelo país (Quadro 6).

Quando 6 – Ano, universidade, cidade-estado e tema central dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental.

EPEA	ANO	UNIVERSIDADE	CIDADE - ESTADO	TEMA CENTRAL
I	2001	UNESP	Rio Claro - SP	Pesquisa em Educação Ambiental: Tendências e Perspectivas
II	2003	UFSCar	São Carlos - SP	Pesquisa em Educação Ambiental: Abordagens Epistemológicas e Metodológicas
III	2005	USP	Ribeirão Preto - SP	Práticas de Pesquisa em Educação Ambiental
IV	2007	UNESP	Rio Claro - SP	O Debate Modernidade e Pós-Modernidade
V	2009	UFSCar	São Carlos - SP	O Campo da Pesquisa em Educação Ambiental.

VI	2011	USP	Ribeirão Preto - SP	Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil
VII	2013	UNESP	Rio Claro - SP	Problematisando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea
VIII	2015	UNIRIO	Rio de Janeiro - RJ	A Avaliação da Década para o Desenvolvimento Sustentável e Perspectivas Futuras
IX	2017	UFJF	Juiz de Fora - MG	Políticas Públicas, Democracia e Práticas Educativas
X	2019	UFS	São Cristóvão - SE	-
XI	2023	UFBA e UEFS	Salvador - BA	Pesquisa em Educação Ambiental, antiecológico e práxis política: Quais conhecimentos para qual sociedade?
XII	2025	UFPR	Matinhos - PR	Formação de educadoras/es ambientais: a pesquisa com

Hoje, além do EPEA em nível nacional, existem eventos regionais de EA espalhados pelo Brasil. Como exemplo podemos citar o *Encontro Sergipano de Educação Ambiental* da UFS, o *Simpósio de Educação Ambiental* da Universidade Federal de Goiás (UFG) campus Catalão, O *Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental* da FURG, entre outros. Também não podemos deixar de citar aqui, os eixos temáticos ligados a EA que estão presentes em diversos eventos de outras áreas, como do ensino de ciências, da educação e do ensino de geografia. Dessa forma, a EA tem conquistado espaços e se fortalecido na busca por legitimação como campo de conhecimento entre os pares da academia.

Um outro meio de busca por legitimação científica do campo da pesquisa em EA, foi a criação do Grupo de Trabalho (GT) de EA na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foi a partir do ano de 1999, com o aumento no número de trabalhos voltados para a relação entre a educação e as questões ambientais encaminhados e aprovados para apresentação nos outros GTs já constituídos, que pesquisadores em EA associados à ANPEd se mobilizaram e colocaram em pauta a criação de um Grupo de Trabalho de EA. Na reunião da ANPEd de 2002, após a apresentação de um dossiê, o grupo de pesquisadores conseguiu a aprovação do Grupo de Estudo (GE) em Educação Ambiental, coordenado pelo professor Marcos Reigota. Já no ano de 2005, após aprovação em assembleia, se tornou o *GT22 - Educação Ambiental*, comprovando a produção e demanda do campo. Com isso, nas reuniões da ANPEd, que acontecem bienalmente, O GT22 “congrega uma variedade de grupos de pesquisa em educação ambiental, com o intuito de promover a divulgação e o debate sobre a produção nesse campo, além de abordar as direções da pós-graduação e da pesquisa em educação no país” (Carvalho, 2015, p.105).

Nesse processo de contar a história do campo de pesquisa em educação ambiental, também entendemos ser importante abordar outros dois assuntos: o perfil dos pesquisadores e pesquisadoras em EA no Brasil (quem são os pesquisadores em EA) e a organização desses pesquisadores em grupos de pesquisa (a importância dos grupos de pesquisa na constituição do campo de pesquisa em EA).

Segundo levantamento realizado por Kawasaki (2019), entre 1981 e 2016 foram defendidas 4195 teses e dissertações em EA. No levantamento da autora a comunidade de pesquisadores e pesquisadoras envolvidos nessa produção foi de 5929 sujeitos, sendo 3939 orientados, 1990 orientadores e 68 sujeitos que foram orientadores e orientados.

Com o objetivo de conhecer a comunidade de pesquisadores e pesquisadoras em educação ambiental, Kawasaki *et al.* (2006) buscaram caracterizar o perfil inicial dos sujeitos envolvidos no I EPEA. No encontro houve um predomínio de pesquisadores da região sudeste, cerca de 84,1%, e depois da região sul, com 7,6%. Já em relação ao gênero, os autores encontraram uma predominância de mulheres, um total de 66%. No que diz respeito à formação inicial, 56% possuíam formação na área das Ciências Biológicas, 22% na área de Ciências Humanas e 8,1% na área de Ciências Agrárias. Contudo, os autores destacam que foram identificados também pesquisadores e pesquisadoras de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências da Saúde, Linguística, Letras e Artes, configurando-se uma composição multidisciplinar. A atuação profissional dos presentes e envolvidos no I EPEA foi predominantemente da área da educação com 74,4% dos sujeitos pesquisados.

Outro trabalho que se debruçou sobre o perfil de pesquisadores e pesquisadoras em EA foi o de Fachina e Andrade (2022). Os sujeitos pesquisados no trabalho foram os autores e autoras de periódicos da área de EA entre os anos de 2010 e 2019. Assim como na pesquisa realizada no I EPEA, os autores observaram uma predominância no número de mulheres, com um total de 63%. Além disso, também constataram que há um maior número de formados na área de Ciências Biológicas e Humanas em relação às demais áreas. Um outro dado apresentado pelos autores é a formação em nível de mestrado e doutorado dos sujeitos pesquisados. Nesse item, há uma predominância de cursos de mestrado e doutorado na área de Ciências Humanas, cerca de 50%, seguido da área de Ciências Biológicas. Porém, há sujeitos com formação na área de Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Engenharia.

Essas pesquisas evidenciam a diversidade de sujeitos e formações na pesquisa em EA no Brasil, resultantes de uma trajetória não linear. No entanto, há um viés claro nessa multiplicidade, pois muitos pesquisadores são da região sudeste. A predominância de pesquisas

e pesquisadores na região sudeste e sul é evidenciada por Carvalho (2016), que ao tratar dos dados da plataforma Fracalanza entre 1981 e 2012, aponta um total de 71% das teses e dissertações catalogadas na plataforma sendo produzidas em programas de pós-graduação dessas regiões. Isso também fica explícito ao olharmos para os dados que compilamos sobre as orientações de teses e dissertações contidas na Plataforma Fracalanza do Projeto EArte. Dos 85 pesquisadores e pesquisadoras que orientaram mais de 10 trabalhos na área, 66 estão ou estiveram ligados a programas de pós-graduação das regiões sul e sudeste. Assim, existe um desequilíbrio regional relativo à produção em EA. Uma concentração que, como destaca Carvalho (2015), não caracteriza apenas a pesquisa em EA, uma vez que o mesmo cenário tem sido retratado quando analisamos a produção em outras áreas do conhecimento. Segundo o autor, pesquisadores têm apontado dois fatores como associados diretamente a essa realidade.

De um lado, as grandes diferenças relacionadas com o desenvolvimento econômico, social e educacional que marcam as diferentes regiões geográficas brasileiras e, de outro lado, a grande concentração de programas de pós-graduação nas regiões das quais se originam a maioria dos trabalhos de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento (MEGID NETO, 2009; CARVALHO; FARIAS, 2011; CARVALHO, 2013). Esses diferentes autores reconhecem a importância de analisarmos tal situação de forma cuidadosa, considerando as consequências e decorrências desse diferencial para o próprio desenvolvimento do país como um todo. Pesquisadores de outras áreas do conhecimento também têm chamado a atenção para as implicações, prejuízos e riscos que a manutenção dessa discrepância regional pode significar, sendo esta uma preocupação efetiva para a área da educação (Carvalho, 2015, p.125-125).

Um outro aspecto que nos parece bastante relevante no contexto brasileiro é a organização dos pesquisadores e pesquisadoras em educação ambiental em grupos de pesquisa. Os grupos de pesquisa possuem um papel essencial e imprescindível sobre os estudos científicos, pois permitem a interação entre professores pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação com interesses comuns. Os grupos são, muitas vezes, o caminho que os sujeitos procuram para adentrar uma área de pesquisa. No Brasil os grupos de pesquisa são cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Na plataforma do diretório obtemos informações como os recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, os setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e os padrões de interação com o setor produtivo.

Carvalho (2015) realizou um levantamento de grupos de pesquisa em EA no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Para isso, o autor utilizou três termos: *Educação Ambiental*; *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*; *Educação e Sustentabilidade*. A busca restringiu-se aos grupos certificados que continham cada um dos termos pesquisados no título,

na linha de pesquisa e nas palavras-chave da linha de pesquisa. Como resultado o autor obteve um retorno do termo *Educação Ambiental* 698 vezes, do termo *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* 2 vezes e do termo *Educação e Sustentabilidade* por 15 vezes. Fizemos o mesmo movimento em 2024 e houve um aumento no número encontrado para o termo *Educação Ambiental*, com um total de 862 registros. Pelo número de vezes que os termos apareceram na pesquisa, podemos perceber que a EA está compondo diversos grupos de pesquisa pelo Brasil. Além disso, é importante ressaltar a predominância do termo *Educação Ambiental* frente aos outros dois, o que reafirma algo que Carvalho e Tristão (2009) já apontavam sobre os grupos de pesquisa em EA, o forte compromisso político que envolve o trabalho dos pesquisadores em educação ambiental.

A educação para o desenvolvimento sustentável, de acordo com Loureiro e Layrargues (2013), está ligada a uma macrotendência *pragmática* da pesquisa em educação ambiental. Para os autores, essa tendência é a “expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída no contexto brasileiro desde os anos 1990” (Loureiro e Layrargues, 2013, p.66). Os grupos de pesquisa brasileiros, segundo análise realizada por Carvalho e Tristão (2009), possuem uma intenção política no desenvolvimento de suas investigações, além de imprimirem esforços constantes na possibilidade de intervenção, de transformação de práticas sociais. Eles não nascem inicialmente voltados para a produção do conhecimento, mas para projetos que envolvem ações que buscam transformar realidades com as quais estão diretamente envolvidos. Sobre essa intenção política, Tristão e Carvalho (2009, p.16) citam alguns exemplos encontrados nos textos encaminhados para apresentação e discussão na reunião do GT 22, durante a 32ª Reunião Anual da ANPEd. Entre as abordagens dos grupos há as que

fazem referências a investigações que contribuam para que diferentes sujeitos sociais possam perceber e desvelar a relações de poder imbricadas, ou que possibilitem a passagem do comportamento ou atitude individual inconsciente para práticas sociais coletivas conscientes que tenham como meta a intervenção nas políticas públicas relativas à Educação Ambiental, ou ainda que contribuam para o resgate do espaço público como legítimo e viável [...]

Como foi exposto no decorrer do nosso texto, são grupos de pesquisa em EA da USP, UNESP e UFSCar que deram origem ao EPEA. Isso mostra a forte presença de grupos de pesquisa na história da pesquisa em EA desde muito cedo. Também são eles que constituem e constroem continuamente o GT22 da ANPEd. São eles que atuam na construção de eventos regionais pelo Brasil. Assim, é necessário falar deles aqui, pois eles são parte fundamental da trajetória dos pesquisadores e pesquisadoras que fazem parte desse campo de pesquisa.

Para finalizar essa seção que trata da pesquisa em educação ambiental, discorremos sobre as tendências em EA. Esse assunto esteve presente no tópico em que tratamos do surgimento da pesquisa em educação ambiental e vem sendo discutido há algum tempo no campo de pesquisa em EA. Como já mencionamos, a EA é uma área de confluência entre o campo ambiental e o campo educativo, por isso seus sujeitos e suas práticas são muito diversos e muitos são os caminhos possíveis para que os meios e os fins da EA se realizem. Como disserta Sauvé (2005, p.17), “os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associa  es, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a a  o educativa”.

Para dar conta dessa diversidade teórica e prática, a autora agrupou proposi  es semelhantes em categorias que denominou de *correntes* em EA, que agruparam uma maneira geral de conceber e de praticar a EA. Para realizar esse trabalho, Sauvé (2005) analisou trabalhos da Europa e dos Estados Unidos, e chegou a 15 *correntes* em EA. Algumas com longa tradi  o no campo, como: a corrente naturalista, a corrente conservacionista/recursista, a corrente resolutiva, a corrente sist  mica, a corrente científica, a corrente humanista e a corrente moral/  tica. Outras mais recentes, como: a corrente holística, a corrente biorregionalista, a corrente prática, a corrente crítica, a corrente feminista, a corrente etnográfica, a corrente da eco-educa  o e a corrente da sustentabilidade.

Esse grande número de *correntes* nos permite enxergar a multiplicidade de posicionamentos e concep  es que traduzem a complexidade do campo da EA. Porém, se trata de um estudo realizado em periódicos internacionais. No contexto brasileiro, diversos autores buscaram fazer esse mesmo movimento, como destacam Kawasaki (2019) e Layrargues e Lima (2011). O primeiro, segundo Layrargues e Lima (2011), talvez tenha sido o de Marcos Sorrentino em 1995, que identificou a existência de quatro vertentes: conservacionista, ao ar livre, relacionadas    gestão ambiental e    economia ecológica. Mais recente, o estudo de Layrargues e Lima (2014), vem sendo muito apropriado pelas pesquisas em educa  o ambiental. Os autores, assumindo o risco de elaborar um quadro parcial e incompleto, apontam a existência de tr  s macrotendências como modelos político-pedagógicos para a EA.

A primeira delas    a macrotendência *conservacionista*, “que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetiza  o Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percep  o ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valoriza  o da dimensão afetiva em rela  o    natureza e na mudança do comportamento individual em rela  o ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural

que relativize o antropocentrismo” (Layrargues e Lima, 2014, p.30). A segunda é a macrotendência *pragmática*, “que abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990” (Layrargues e Lima, 2014, p.31-32). A terceira é a macrotendência *crítica*, que “aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (Layrargues e Lima, 2014, p.33).

Essas tendências podem ser localizadas no nosso texto se olharmos para história do movimento ambientalista e da educação ambiental, contada no primeiro tópico deste capítulo, e para a história do surgimento da pesquisa em EA. A primeira emerge dos movimentos conservacionistas e de preservação. Já a segunda do movimento das discussões em torno da busca por um desenvolvimento sustentável no final da década de 1980 e início da década de 1990. Essas duas tendências são, segundo Layrargues e Lima (2014, p.32), fruto de “dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza”. Já a macrotendência *crítica* emerge no Brasil junto com um movimento de diversos países pelo mundo que deixam o foco no comportamento, na mudança individual, para explorar uma abordagem socialmente crítica. Muito contribui com isso, o clima no país com o processo de redemocratização e a efervescência causada pela conferência Rio-92 contribuem para impulsionar a EA *crítica*.

Essas macrotendências, segundo Kawasaki (2019), se refletem na pesquisa em EA, espaço no qual elas são colocadas em lados opostos. De um lado as vertentes *conservadoras/pragmáticas* e de outro as vertentes *críticas, pós-críticas e decoloniais*. Na pesquisa a macrotendência *conservacionista/pragmática* é muito criticada por sua perspectiva reducionista, “à medida que reduz questões e problemas socioambientais a explicações meramente ‘naturalísticas e biologizadas’ do meio ambiente” (Kawasaki, 2019, p.71). Já a *crítica*, ainda segundo Kawasaki (2019), vem sendo identificada como a vertente dominante nas pesquisas ao ser afirmada e reafirmada nos trabalhos e discursos dos eventos de EA. Essa macrotendência é bastante plural, com diversas abordagens e múltiplas apropriações do termo

pelas pesquisas. Contudo, Carvalho (2015) chama nossa atenção para pesquisas em EA *crítica* em que a dimensão política não é explicitada no texto. Apesar de suas variações, a *crítica* tem como base a ideia de empoderamento e transformação da sociedade, ou seja, a dimensão política. Segundo Carvalho (2015, p.172)

são muitos os autores que reconhecem a presença marcante das perspectivas crítica e emancipatória, e que apontam para a necessária transformação social. No entanto, quando procuramos analisar alguns artigos ou teses e dissertações, e tomamos como referência as macrotenências propostas por Layrargues e Lima (2014), a associação de algumas unidades de enunciados e indicadores com as macrotenências conservadora e pragmática são inevitáveis. O importante a considerar em nossa interpretação é que essas são também perspectivas políticas presentes em nossos trabalhos e tidas como caminhos possíveis por muitos pesquisadores.

Assim, são muitos os caminhos possíveis dentro da pesquisa em educação ambiental. Tanto que além dessas macrotenências descritas por Layrargues e Lima (2014), nas últimas décadas vimos consolidar-se uma educação ambiental *pós-crítica* e uma educação ambiental *decolonial*, descritas por Andrade (2024) como outros dois tipos de educação ambiental.

Segundo o autor, a EA *pós-crítica* emerge do questionamento dos pressupostos da modernidade, propondo análises menos antropocêntricas e compreendendo os sujeitos como produções históricas atravessadas por relações de poder e saber. Ela se diferencia das teorias críticas ao ampliar a compreensão dos processos de dominação para além das lutas de classes e da dimensão econômica, incorporando questões de subjetividade e identidade. Assim, observamos um foco nas relações intersubjetivas, valorizando a afetividade e a subjetividade e ressignificando as relações estabelecidas entre os sujeitos e a natureza.

Já a EA *decolonial*, segundo Andrade (2024), inspira-se no movimento da decolonialidade e denuncia a permanência de visões eurocêntricas, imperialistas e antropocêntricas que ainda influenciam nossa forma de compreender o mundo. Ao reconhecer essas heranças, propõe repensar os fundamentos da educação ambiental, defendendo uma mudança para perspectivas mais biocêntricas e abertas à pluralidade de saberes e modos de vida. Dessa forma, valoriza experiências, práticas cotidianas e dimensões comunitárias, culturais, sociais e ambientais, entendendo a sustentabilidade como um processo coletivo e diverso, sem se impor como único caminho possível.

Portanto, essa história da educação ambiental evidencia um campo de pesquisa diverso, com uma multiplicidade de posicionamentos e concepções. São pesquisas desenvolvidas em diversos programas de pós-graduação, com pesquisadores de formações variadas, eventos/periódicos com foco na pesquisa e outros abertos a diversidade de sujeitos e práticas

do campo da EA, grupos de pesquisa que aliam a pesquisa a transformação social. Tudo isso em um campo de pesquisa novo, que teve início na década de 1980. Novo, mas com muitas histórias.

Como disserta Carvalho (2015, p.77), “há muitas histórias possíveis sobre o campo da EA e sobre o campo da pesquisa em EA”. Nesse sentido, nós contamos aqui apenas uma dessas histórias. Uma história que contada por outras pessoas poderia ter outros focos, outras abordagens, outros dados etc. A que contamos aqui está ligada ao lugar em que nos encontramos enquanto pesquisadores, das nossas intenções com este trabalho, das leituras que realizamos e dos leitores para quem nos dirigimos. Ao olharmos para essa história sentimos a inevitável sensação de frustração diante da impotência em contar apenas parte dos complexos caminhos construídos pela EA e pela pesquisa em EA. Por isso, o nosso objetivo com este trabalho é justamente ir além e contar *outras* histórias. Algumas delas iremos contar na próxima seção que chamamos aqui de segunda história.

3.2. A SEGUNDA HISTÓRIA: Os que vivem a escutar o mundo

A segunda história se chama *Os que vivem a escutar o mundo*. Ela começa com a preocupação com as questões ambientais...

Apenas o começo

Essa segunda história é composta pelas entrevistas dos pesquisadores e das pesquisadoras em EA entrevistados. Como não podemos apresentar aqui toda a entrevista devido ao TCLE assinado pelos(as) pesquisadores(as), apresentamos apenas um pequeno trecho da narrativa de cada um dos(as) entrevistados(as) que mais nos marcou durante o processo de pesquisa. Esse pequeno trecho é apenas representativo do que é a segunda história.

Pesquisadora 1

Olha, eu fui criada numa cidade do interior do [Estado], onde eu nasci, chamada [Cidade]. Essa cidade é a cidade do grande naturalista Augusto Ruschi. Não sei se você já ouviu falar. Nessa cidade tinha um museu de biologia, Mello Leitão, e eu tive um pai que

sempre foi muito ligado às questões.. as coisas da natureza, apreciava muito uma floresta, uma paisagem, um passarinho. Embora gostasse de animal preso, eu já estivesse, na minha idade, querendo soltar os bichinhos que estavam engaiolados. Eu lembro muito que ele valorizava muito, esse cientista, que na época, em [Cidade], onde a gente morava, não era muito valorizado. E ele dizia, esse cara é um gênio, esse cara é reconhecido no mundo inteiro pelos seus estudos com os colibris, os beija-flores, tanto que é conhecido como terra dos beija-flores. E o filho dele justamente também foi fazer biologia. Mas quando eu fui fazer biologia, que eu fiz ciências biológicas, eu não imaginava que eu fosse para a área da educação ambiental. Eu imaginava que eu, eu me via em outras áreas. Eu me via numa área, recentemente eu estava até comentando isso com uma pessoa, eu me via muito em laboratórios. E depois que a vida me conduziu para a educação e para a educação ambiental.

Pesquisadora 2

Então, aí eu fui convidada para participar de um projeto de pesquisa que ele tinha vários subprojetos. Um deles era o projeto de educação ambiental no Crasto. Então, o que é que a gente ia estudar o Crasto, ver o impacto do... Então, aí eu comecei a entrar. Foi aí, me entrando foi aí. E aí, como eu comecei a me dedicar, daí a pouco eu já estava coordenando o projeto de pesquisa, mas eu lhe confesso que nessa altura eu ainda... ainda tinha uma vertente muito forte das questões ambientais, do meio ambiente, e não da questão da educação. Havia mais um processo. Como é que eles estão impactando? O que é que resulta disso aqui? Mas a transformação do ser humano, a transformação dos habitantes daquela região, eu ainda não pensava. Então, ficava até indignada que quando a gente chegava lá, o que é que vocês estão precisando? Eles só precisavam de fogão, de botijão, de colchão. E aí, eu disse, meu Deus, o que é que eu vou fazer aqui? Porque eu não tenho isso pra dar. Aí então... Mas foi um aprendizado muito bom. Era o contato com a comunidade, saber quais as necessidades da comunidade.

Pesquisadora 3

A gente tem produzido coisas muito legais... de estudos que conseguem se relacionar com esse campo praxeológico. Relação de teoria e prática de uma forma bem bonita. E os do NAEA também nesse campo. A força do pensamento que a gente produz no NAEA se relaciona

com análise de políticas de desenvolvimento, com compreensão de outras lógicas, perspectiva de sustentabilidade para a Amazônia, Pan-Amazônia e para o Trópico Úmido, em perspectiva mais ampla. Nós somos o programa que se relaciona com o Trópico Úmido, desde o nome. Nós somos o programa de pós-graduação em desenvolvimento sustentável no Trópico Úmido. Que é um desejo megalomaniaco, também produzido nos anos 1990, por força das influências da política ambiental internacional, suas necessidades, tal, e a gente tentando gerar respostas como universidade. Mas, assim, é uma preocupação se relacionar com cooperação sul-sul, olhar para nós, a partir das nossas demandas e especificidades, a partir daquilo que nos diferencia, mas a partir daqui também que nos integra, enquanto região periférica, se a gente ainda pode usar essa terminologia, mas olhando aí a cooperação em países do sul. Então, olhando não só a região amazônica por si mesma, pensando na Amazônia brasileira, mas olhando a Pan-Amazônia, olhando a América Latina, olhando a África, olhando o trópico úmido, os países que necessitam do resguardo dessa dimensão de biodiversidade em aliança a valorização da sociodiversidade das pessoas que estão aí, precisando de respostas.

Pesquisador 4

Então, quando eu chego na PUC, tinha que ler Gramsci, tinha que ler o Marx, o professor Octavio Ianni, e a disciplina dele foi só sobre o capital. Cada aula era um capítulo do capital, e eu desesperado, porque não era uma leitura fácil. E aí, no final, tinha que fazer um trabalho em cima do Capital, e eu cada vez mais desesperado. Aí eu tive a sorte, essas coisas que acontecem, na verdade... Eu encontrei o professor Octavio Ianni na cantina da [Universidade], tomando um café e tal. Eu falei: “ah, se eu não falar com ele agora, eu não falo mais”, porque as aulas na [Universidade] eram uma loucura. Esses professores muito famosos tinham muitos alunos. E para ir atrás desses professores, às vezes você tinha que ir, sabe? conquistando espaço, coisa que eu nunca fazia e eu ficava de fora. Mas, na cantina, estava ele e eu. Aí eu cheguei até ele, falei da minha dificuldade que eu estava tendo, já que o meu trabalho era focado em ecologia e tal. Aí ele falou assim: “não, mas você devia ter falado comigo antes”, assim, como se fosse possível, né? E aí ele me sugeriu ler... Ah, agora me fuge o título. É um livro do Engels. Me fuge o título. Depois eu procuro pra ti. Mas era um livro do Engels. E eu falei, professor, mas já estamos no final do semestre, a gente tem que entregar o trabalho e tal. Ele falou, não, você leia... A dialética da natureza. Você leia durante as férias e você me traga o seu trabalho depois. Então você veja a generosidade de um professor, do porte

do Octavio Ianni. Então isso foi um marco para mim. O Paulo Freire, a mesma coisa. Era muito difícil chegar até ele, e aí ele nos deu um trabalho que era um ditado popular que ele tinha coletado, se não me engano, no Maranhão, e que a gente tinha que trabalhar a partir daquele ditado, fazer um trabalho a partir daquele ditado. E eu me senti bastante provocado com aquilo e respondi com uma letra, com a letra O Sol da Terra, do Beto Guedes. Na época estava, assim, bombando. Eu adorava essa música do Beto Guedes. Porque, assim, tinha toda uma ideia de oferecer uma letra de música como trabalho, justificando e dialogando com aquele ditado popular que ele trazia. E que provavelmente ele... eu considerava assim, por o Beto Guedes não ser da geração do Freire, talvez ele nem tivesse percebido, tivesse ouvido a música. Então vai ser assim, o que eu levo para o Freire. Uma coisa que eu acho que é bem a perspectiva freireana. Cada um leva, não é? Ele me deu 9,5. Eu guardo esse teste, a lápis, assim, de trabalho. Acho que estou exagerando. Acho que ele me deu 9, não foi 9,5 não.

Pesquisador 5

A partir daí eu comecei aos poucos a me aproximar, principalmente da literatura especializada e de alguns textos que me influenciaram muito, e principalmente um texto que eu considero clássico e que foi, digamos assim... ajudou a consolidar um caminho no meu processo de formação, que é o livro de um historiador, não sei se você já ouviu falar dele, é chamado Fernand Braudel. [...] Francês. Ele escreveu um livro, cara, magnífico, chamado O Mediterrâneo, olha só, O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Felipe II. É um livro de mil páginas. É um livro de mil páginas, mas dividido em três capítulos. O primeiro capítulo... e cada um desses capítulos, na verdade, ele aborda um objeto particular, e cada objeto desse é vinculado a uma noção de tempo. O primeiro capítulo são 300 páginas dedicadas a uma descrição, digamos assim, física, do mundo mediterrâneo. Desde as áreas mais fronteiriças ao Mediterrâneo, propriamente dito ali, ao mar Mediterrâneo, até os homens e as comunidades que viviam nas montanhas. Então ele faz uma descrição física do espaço. Física, geomorfológica, climática. É um belíssimo texto. Depois, no segundo capítulo, ele faz uma descrição sobre o mundo, a civilização do Mediterrâneo, ou as civilizações existentes do Mediterrâneo. Depois, no terceiro capítulo, ele foca em uma governança específica, que é do Felipe II. Só que cada um desses capítulos remete para uma ideia de tempo. Quando ele discute o Mediterrâneo, ele discute o tempo da longa duração. Ele vai dizer, olha, na natureza, no meio, também existe o movimento, também existe transformação. Só que essas transformações

não são vividas por uma geração. Elas são transformações lentas, que se dão no tempo geomorfológico, mas as mutações e as transformações existem. E aí ele cunhou o tempo da longa duração. Depois, quando ele descreve as sociedades, ele fala do tempo de média duração. Depois ele fala, no terceiro capítulo, do tempo conjuntural, que é o tempo de uma geração, na verdade, da governança do Felipe II. E esse livro, para mim, é marcante porque é um cara que, a partir das ciências humanas, ele faz muito essa ligação entre o meio físico e o meio humano, porque ele trabalha essa ideia da... Ele não chama de interdisciplinaridade, mas chama de mercado comum, a necessidade de a gente juntar essas duas coisas para fazer uma avaliação mais complexa. Já era.... sem utilizar esse termo, ele já fazia uma proposta de você analisar a sociedade de uma forma mais ampla. Nós chamaríamos hoje de holística. Então, foi um cara que influenciou muito, e depois eu comecei a fazer toda a minha trajetória inclusive no meu doutorado, mirando e me inspirando muito nele.

Pesquisador 6

Olha, eu já contei várias histórias, ainda bem que ficou gravado. Mas uma pessoa que era uma ótima contadora de histórias e que usava muito a arte para isso, a arte e a poesia, e que marcou muito a minha vida e minha carreira, foi a Michele Sato. E uma das histórias que mais me encantou, que ela contava, era de um canoeiro lá no Pantanal, que transportava lá a equipe de pesquisa dela, não lembro o que eles estavam fazendo, e ela perguntou para ele como é que fazia a canoa. E ele foi explicar que pegava o tronco, isso e aquilo. E ela falou: “Poxa, muito interessante”. E canoeira falou: “Ah, mas professora, eu sou analfabeto.” Ela disse: “não, você é ágrafo, você não é analfabeto. Eu sim, eu sou analfabeta, eu não sei fazer canoa como você.”. Daí, à noite, tomou lá umas pingas e ficou muito: “Viu, a professora Michele disse que eu não sou analfabeto, eu sou ágrafo, porque eu sei fazer canoa.”. E eu, da minha parte, tive uma vivência de... Morei quatro meses na [Estado], no interior da [Estado], e lá eu conheci uma etnia, os Kariri-Xocós, e eles me receberam lá num dos aniversários meus. E eu tinha chegado cansado, tinha perdido o voo, a conexão, e eles estavam lá sem me conhecer, me esperando. E o que eu aprendi com aquelas pessoas no dia seguinte... O... que é meu amigo até hoje, o Cacique, ele pegou no meu braço assim e eu disse: “olha, o meu pós-doutorado não vale porra nenhuma perto do que eu ouvi ontem e hoje de vocês aqui na Roda de Fogueira. Então eu estou aqui para aprender.”. Eu pretendia morar lá, mas depois as coisas da vida me fizeram voltar. “E eu quero aprender com vocês”. Aí ele puxou o meu braço e disse: “não,

você é parente.”. Ele me deu um abraço, deu um abraço. Isso para mim foi uma honra ouvir de alguém de uma etnia dizer que eu era parente, porque eu tenho ascendência africana, da minha avó, que era negra, avó paterna, mas não tinha nada com os indígenas.

3.3. A TERCEIRA HISTÓRIA: um outro olhar

A última história que contamos aqui é nomeada de *um outro olhar* e começa com a preocupação com as questões ambientais...

3.3.1. Os primeiros passos de um longo caminho

Para iniciar essa história conto com um poema de José Saramago.

*Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas.*

*Há um bater de remos compassado
No silêncio da lisa madrugada,
Ondas brancas se afastam para o lado
Com o rumor da seda amarrotada.*

*Há um nascer do sol no sítio exacto,
À hora que mais conta duma vida,
Um acordar dos olhos e do tacto,
Um ansiar de sede inextingida.*

*Há um retrato de água e de quebranto
Que do fundo rompeu desta memória,
E tudo quanto é rio abre no canto
Que conta do retrato a velha história.*

JOSE SARAMAGO

É por esse rio em que navegam os barcos da infância que daremos início à terceira história. Gosto desse poema por entender que as memórias da infância e da juventude são barcos que correm por um rio, como uma memória que é viva e fluida. Algo que pertence ao passado, mas que nós atualizamos, revivemos e retransmitimos.

Como já dissertamos neste trabalho, não existe pesquisa em EA e pesquisador(a) sem seu passado. Não existe um futuro para a área sem um olhar para o que já foi dito, pois os objetos de discurso e de conhecimento são portadores de memória. Tudo o que circula hoje sobre EA é fruto de discursos com os quais pesquisadores e pesquisadoras em EA tiveram contato ao longo de suas trajetórias. Discursos que, assim como dito ao olharmos para o poema,

nós atualizamos, revivemos e retransmitimos (Amorim, 2009). Por isso, entendemos ser fundamental, ao contar uma história da pesquisa em educação ambiental, compreender um pouco sobre a infância e adolescência dos pesquisadores e pesquisadoras em EA, sobre os discursos aos quais eles tiveram contato nessa fase da vida.

Entre folhas, fogueiras, rios, músicas e espiritualidade

Desde a infância aprendemos a nos comunicar e a entender o mundo através de interações com adultos e outras crianças. De acordo com Volóchinov (2018 [1929], p.95), “uma consciência só passa a existir como tal a medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social”. Sendo assim, as relações dialógicas são fundamentais para a formação da consciência individual e buscamos aqui compreender os diálogos dos participantes da pesquisa com espaços e sujeitos que fizeram parte de sua infância e adolescência.

Ao ser indagada sobre o contato com as questões e preocupações ambientais na infância e juventude, a *Pesquisadora 1*, nascida na década de 1950, diz:

Pesquisadora 1: Olha, eu fui criada numa cidade do interior do [Estado], onde eu nasci, chamada [Cidade]. Essa cidade é a cidade do grande naturalista Augusto Ruschi. Não sei se você já ouviu falar. Essa cidade tinha um museu de biologia, Mello Leitão, e eu tive um pai que sempre foi muito ligado às questões, as coisas da natureza, apreciava muito uma floresta, uma paisagem, um passarinho... embora gostasse de animal preso, eu já estivesse, na minha idade já, querendo soltar os bichinhos que estavam engaiolados. Então, eu lembro muito que ele valorizava muito, esse cientista, que à época, em [Cidade], onde a gente morava, não era muito valorizado. E ele dizia: esse cara é um gênio, esse cara é reconhecido no mundo inteiro pelos seus estudos com os colibris, os beija-flores, tanto que é conhecido como terra dos beija-flores.

No trecho da entrevista da pesquisadora, podemos observar que nos barcos de sua infância existem tripulantes que navegam junto dela. Nesses barcos, assim como nos barcos que vemos navegando pelos muitos rios que cortam o Brasil, a tripulação é vital para a navegação. Por isso, um ponto importante para destacar é a menção ao pai, que, segundo a pesquisadora, era uma pessoa muito ligada às coisas na natureza.

Essa relação com o pai é central para compreender a formação do que Carvalho (2012, p.67) denominou sujeito ecológico, um “sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos”. Segundo Steil e Carvalho (2014, p.163), esse conceito “diz respeito a um campo social delimitado pela preocupação ambiental. Ao ser reconhecido como uma arena socialmente legítima, adquire a potência capaz de instituir processos de identificação, crenças

e valores éticos, estéticos e morais e instaura um horizonte imaginativo”. Assim, a formação desse sujeito vai além de capacidades cognitivas e leva em consideração valores éticos, estéticos e morais. O contato e o apreço do pai da pesquisadora pelas florestas, os animais, as paisagens, fomenta sensibilidades e experiências afetivas. Para Marin (2006) “a experiência de contato íntimo com a natureza é algo que faz jorrar de nós um emaranhado de sensações, sentimentos e significados”. Portanto, a formação de um sujeito ecológico, preocupado com as questões ambientais, também se dá nesse processo de imersão no mundo (Ingold, 2015), uma imersão que se dá através da sensibilização de todo o nosso sistema perceptivo, da visão, da audição, do tato, do olfato (Ingold, 2010).

Nesse sentido, o pai da pesquisadora tem um papel importante na sua formação, introduzindo-a ao apreço pela natureza. Também é importante destacar aqui que o pai da pesquisadora gostava de animais presos, e ela, desde cedo, já queria "soltar os bichinhos que estavam engaiolados". Esse desejo de libertar os animais reflete uma sensibilidade ética que contrasta com a prática de manter animais presos. Muito disso pode estar relacionado ao ambiente em que a pesquisadora vivia, cercada pela mata atlântica, e com a forte presença na cidade do Museu de Biologia Mello Leitão fundado em 1949. Além disso, esse conflito entre o apreço pela natureza e a prática de aprisionar animais revela uma tensão dialógica em sua formação. Para Bakhtin e o Círculo, os discursos são sempre marcados por vozes que dialogam e se confrontam. Nesse caso, a voz da pesquisadora, que deseja libertar os animais, dialoga e se opõe à voz do pai, que gostava de animais presos. Essa tensão pode ser vista como um momento em que ela começa a questionar práticas ligadas à conservação da mata atlântica, local em que estava inserida.

A figura paterna não só contribuiu com sua forma de olhar para o meio em que vivia, mas também a conectou com um legado cultural e científico ligado ao naturalista Augusto Rusqui. A figura de Rusqui é destacada como uma referência importante no discurso da entrevistada. O fato de a pesquisadora adjetivar o termo naturalista com a palavra “grande” evidencia o modo como ela enxerga esse sujeito, como um grande nome da ciência e do movimento ambientalista brasileiro. O restante do recorte também evidencia o papel do pai na forma da pesquisadora olhar para Rusqui, pois o pai, segundo ela, valorizava muito o naturalista e o considerava um gênio pelos seus estudos com beija-flores. Mas quem é Augusto Rusqui?

Antes de responder a essa pergunta é importante pontuar que buscamos aqui contar outras histórias, e Rusqui foi um sujeito que fez parte da história do movimento ambientalista brasileiro, mas que não aparece ao contarmos a primeira história desta tese. Não é nossa

intenção voltar e reescrever a primeira história, pois ela surge do que encontramos inicialmente sobre a história da luta ambiental, da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental. Aqui é o lugar de novas histórias e Augusto Rusqui tem seu lugar nesse momento. Talvez se a primeira história fosse contada pela *Pesquisadora 1*, ele poderia aparecer ali, mas somos nós que contamos essa história. Por isso, ao longo do texto, diversos sujeitos e eventos irão surgir e é isso que queremos aqui, ir além do que encontramos em um primeiro momento de leitura e do que autores nomeiam como uma “história oficial”. Esperamos que as pessoas que venham a fazer a leitura desta tese possam também encontrar algo que vá além do que conhecem sobre a história do movimento ambientalista, da EA e da pesquisa em EA. Que ela sirva para contar histórias pouco contadas, esquecidas ou nunca contadas. Por isso, iremos discorrer de forma breve sobre Rusqui. Também fazemos isso por entender, a partir da fala da *Pesquisadora 1*, a importância do naturalista na sua formação como alguém que se preocupa com as questões ambientais.

Augusto Rusqui nasceu em 1915 no Estado de Espírito Santo e desde muito pequeno, segundo Maia e Franco (2021), desenvolveu um interesse pelas belezas da Mata Atlântica. Ainda jovem criava coleções de insetos, cuidava de orquídeas e de um aviário voltado à reprodução de beija-flores nativos em cativeiro. Do seu interesse ainda jovem por orquídeas e beija-flores vieram anos de estudos da fauna e flora do estado em que nasceu. Rusqui foi pesquisador e professor do Museu Nacional do Rio de Janeiro (MNRJ) e nessa instituição sugeriu a criação da Estação Biológica do MNRJ na sua cidade natal para que pudesse se dedicar ao estudo das orquídeas e dos beija-flores. O naturalista também fundou em sua cidade natal, no ano de 1949, o Museu de Biologia Mello Leitão, que foi incorporado à estrutura do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), em 2014.

Além da sua contribuição para a ciência, Augusto Ruschi foi uma figura importante no movimento ambientalista brasileiro ao se posicionar politicamente em defesa da conservação dos remanescentes da Mata Atlântica capixaba (Maia e Franco, 2021). Em 1965 lutou contra um plano do governo do Espírito Santo para vender madeira nativa e substituir a mata por plantações de eucalipto no norte do estado. Posteriormente, ele se opôs publicamente aos planos de exploração mineral e vegetal na Amazônia, defendendo os direitos dos povos indígenas. Em 1971, denunciou o desmatamento desenfreado e o deslocamento de famílias indígenas em projetos de reflorestamento com eucaliptos. Em 1994 recebeu o título de Patrono da Ecologia do Brasil pela lei nº 8.917. O naturalista esteve envolvido em algumas polêmicas políticas e científicas ao longo da vida e após seu falecimento.

A *Pesquisadora 1* menciona que cresceu em uma cidade onde Ruschi era uma figura conhecida, mas nem sempre valorizada localmente. No entanto, seu pai, que tinha uma forte conexão com a natureza, reconhecia a importância do trabalho do naturalista, ressaltando seu reconhecimento internacional. Essa valorização por parte de seu pai demonstra como o legado de Augusto Ruschi foi além do campo científico e influenciou a percepção das pessoas comuns sobre a ciência e a conservação do meio ambiente. Essa referência ao naturalista também evidencia a importância de grandes figuras na formação de sujeitos preocupados com as questões ambientais, reforçando a ideia de que a educação ambiental é um campo que se alimenta de narrativas e saberes acumulados ao longo do tempo.

Ainda sobre as experiências e vivências da *Pesquisadora 1*, ao ser indagada sobre o contato com as questões e preocupações ambientais na família ela afirma que:

Pesquisadora 1: Não, porque é uma família de comerciante, uma família bem desvinculada das questões ambientais. Meu pai era mais ligado porque ele era um apreciador. Minha mãe também era, de uma certa maneira, porque gostava de plantar, gostava de colher o que plantava, gostava, como eles chamavam na época, de criação, que era criar galinha, criar, ter essas coisas, codornas. Enfim, eles tinham essa prática, esse cotidiano. Ela sempre tinha uma hortinha, sempre tinha uma plantinha, sempre colhia alguma coisa do lugar, do quintal onde ela morava.

Entrevistador: Sim. E você tinha proximidade com a sua mãe nesse trabalho com criação, com a horta?

Pesquisadora 1: Tinha, com a minha mãe tinha. Tanto que hoje eu também tenho um pouco, entendeu? Ou é uma hortinha, ou é um “chaque”... eu planto, alguma coisa assim que me remete à lembrança dela.

A *Pesquisadora 1* afirma que sua família era "bem desvinculada das questões ambientais", pois era uma família de comerciantes. No entanto, ela ressalta que o pai era um apreciador da natureza, e a mãe tinha práticas cotidianas ligadas ao cultivo e à criação de animais. Aqui existe uma tensão em relação ao que são práticas ligadas as questões ambientais: por um lado, a família não tinha uma ligação direta com a natureza; por outro, havia práticas concretas que refletiam uma relação próxima com o meio em que viviam. As práticas da mãe, embora não fossem formalmente associadas à educação ambiental, representam um saber tradicional e uma relação com a natureza. Essa dualidade é importante para a educação ambiental, pois mostra que os saberes ambientais não estão restritos a discursos acadêmicos ou teóricos, mas também emergem de práticas cotidianas e tradicionais.

A situação narrada pela pesquisadora mostra como a educação ambiental pode emergir de contextos aparentemente desconectados de preocupações ambientais explícitas, mas que, na prática, já carregam elementos desse processo de sensibilização com relação ao meio que nos

cerca. Tanto que o olhar do pai para as florestas e o cuidado da horta e das criações da mãe, são vivências que marcam essa pesquisadora e ela rememora ao ser questionada sobre o contato com questões ambientais na infância.

A *Pesquisadora 2* também fala um pouco sobre a relação com o pai e o contato dele com as questões ambientais.

Pesquisadora 2: Meu pai era cuidadoso com o ambiente em si, mas era mais ligado à questão da saúde. Eu acho que ele trabalhava as questões ambientais, mas voltada para o bem-estar da gente enquanto cidadão que estava interagindo. Meu pai era religioso, era espiritualista, e, geralmente, tem uma formação ambiental um pouco melhor.

Entrevistador: Sim. Além do seu pai, tinha mais alguém ou foi só com seu pai? Essa questão com as preocupações ambientais na família.

Pesquisadora 2: Mas, olha, fica claro que não existia esse apelo que nós temos hoje. Mas já se cuidava, né?

Aqui o pai não aparece da mesma forma que na fala da *Pesquisadora 1*. Nos barcos da infância da *Pesquisadora 2* a figura paterna aparece como um ponto de referência simbólica e afetiva no que diz respeito ao cuidado com o ambiente. Ele é descrito como alguém “cuidadoso com o ambiente”, mas esse cuidado não é imediatamente reconhecido como uma preocupação com as questões e problemas ambientais como o que temos hoje. Ao contrário, está associado à saúde, ao bem-estar e à espiritualidade, dimensões que nos permitem mais uma vez pensar as questões ambientais em sentidos mais amplo do que o apenas técnico ou escolarizado.

A pesquisadora faz questão de pontuar que naquela época “não existia esse apelo que nós temos hoje. Mas já se cuidava, né?”. Esse trecho evidencia o diálogo entre dois tempos: o tempo da infância, marcado por práticas de cuidado mais sutis, e o tempo presente, em que existe um discurso ambiental mais estruturado. A pesquisadora, ao enunciar esse contraste, reconstrói sua própria experiência de vida à luz de um novo regime discursivo. Ela faz isso pois o ato de lembrar não possui um caráter de lembrança, de reviver um momento passado, mas de refazer, reconstruir e repensar com a bagagem discursiva que temos hoje as experiências do passado (Dores, 1999).

Esse tempo passado (a infância, a convivência com o pai) não é estático: ele é relembrado, narrado, ressignificado à luz do presente. Assim, o pai não é apenas lembrado como alguém “cuidadoso”, mas como alguém que já anunciava, com suas práticas, um modo de relação com o ambiente que se tornaria mais tarde objeto de pesquisa da entrevistada. Essa terceira história é contada para valorizar também histórias como essa, que deslocam o olhar da

escola para a família, da teoria para a prática vivida, e que valorizam os saberes que se formam nas relações afetivas e espirituais com o mundo.

Já os barcos da infância da *Pesquisadora 3* navegam por um rio com água em abundância. Memórias marcadas por um espaço-tempo muito peculiar em relação aos demais entrevistados, um cronotopo da floresta-rio que é vivido como ambivalente: por um lado, é fonte de encantamento e identidade; por outro, é cenário de destruição e exploração. O tempo que a pesquisadora viveu e o espaço em que esteve inserida, são fundamentais para sua constituição como pessoa e como pesquisadora em educação ambiental. É o que observamos no trecho da sua entrevista em trata dos anos vividos em meio a floresta amazônica e seus rios ou, como diria Manoel de Barros, suas cobras de vidro.

Pesquisadora 3: Ok. Então, na verdade, a relação com a temática ela é muito por dentro. Eu vivo na região amazônica, eu nasci num lugar, num vilarejo, na proximidade de um município que se chama [Cidade], que é tido como a [Região]. Então, nasci sobre o signo das águas. E nesse lugar, que se chamava [Distrito], uma vila que foi criada no áureo-tempo da política de domínio da Amazônia, situa a coisa da extração da borracha, a Belle Époque, todo um processo de desenvolvimento. [Cidade] chegou a ser tida como um grande centro, comparada a grandes centros europeus, em razão dessa lógica. E [Distrito] era esse lugar de extração gomífera e também madeireira. Então, a gente vem um pouco desse lugar. Obviamente, eu nasci nos anos 60, final dos anos 60, e meu pai trabalhava com extração madeireira. No final da vida, pai passou a dizer que eu me tornei ambientalista para expurgar um pouco do que ele tinha feito, da exploração, porque ele sempre trabalhou com serraria, com gerência de serrarias. E [Distrito] era isso, era aquela vila, tipo companital, as avessas, que se constitui a partir do empreendimento econômico, que, naquele caso específico, era a extração da madeira. Mas uma vila com ares de metrópole, embora uma coisa pequenina, no interior da Amazônia, na [Região], tinha um chalé de ferro que tinha vindo da Europa, por que assim... em razão dessa relação. Então, desde muito criança, a relação é muito próxima com o que a gente pode tratar como a natureza mais organicamente pensada. E isso me chamava a atenção, exatamente esse processo, porque senti o cheiro da serra, da serraria, a madeira entrando, ao mesmo tempo, um rio de vida muito forte, a dimensão das águas, a dimensão das florestas. Então, desde muito cedo... embora tendo vindo para [Cidade] cedo também, mas sempre voltava pro [Distrito], ao município de [Cidade], [Região]. E isso, para mim, sempre esteve muito forte na vida inteira, a relação com a formação familiar nesse sentido.

Em seu discurso a pesquisadora se apresenta como uma pessoa "nascida sob o signo das águas", o que marca uma identidade enraizada no espaço amazônico. Os rios e a floresta aqui não são um pano de fundo, mas elementos constitutivos da subjetividade do sujeito que fala. A floresta e o rio são vozes presentes na constituição do eu, vozes que se construíram a partir dos discursos e vivências dos povos amazônicos com esses elementos que constituem os espaços em que vivem.

A relação da pesquisadora e dos povos amazônicos com as águas é algo muito marcante e a poesia de João Cabral de Melo Neto nos ajuda a pensar sobre a presença dos rios na memória e na vida dos sujeitos que vivem com eles e passam por eles.

*Os rios que eu encontro
vão seguindo comigo.
Rios são de água pouca,
em que a água sempre está por um fio.
Cortados no verão
que faz secar todos os rios.
Rios todos com nome
e que abraço como a amigos.
Uns com nome de gente,
outros com nome de bicho,
uns com nome de santo,
muitos só com apelido.
Mas todos como a gente
que por aqui tenho visto:
a gente cuja vida
se interrompe quando os rios.*

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

O rio que a pesquisadora encontrou na sua infância segue com ela, assim como os rios que o poeta encontrou seguem com ele. Os rios ditam a dinâmica de muitas vidas com suas cheias e suas secas. Secas que tem se agravado nos últimos anos com a crise ambiental que vivemos, como a seca histórica vista no ano de 2024 na região amazônica. Esses rios não são apenas geográficos, mas existenciais: eles moldam, acompanham e constroem a identidade de quem os encontra. Ao dizer que "nasceu sob o signo das águas", a pesquisadora nos mostra que o rio não é apenas um recurso, mas um eixo de identidade, de existência, de pertencimento.

Todas essas vivências, evidenciadas no trecho em que a pesquisadora marca sua lembrança de um “rio de vida muito forte” e da “dimensão da floresta”, remetem a uma experiência sensorial e simbólica muito forte da pesquisadora, que estabelece um vínculo afetivo e formativo com o ambiente natural. Essa relação não é abstrata, mas física: o corpo sente, cheira, toca e é marcado pelo ambiente. Como dissertamos ao discutir sobre o discurso da *Pesquisadora 1*, a constituição de um sujeito ecológico, atento às questões ambientais, vai além do conhecimento racional e científico e passa por vivenciar o mundo com sensibilidade, despertando a atenção para detalhes, formas, cores, sons e texturas, que nos conectam de maneira integral ao mundo que habitamos.

Na perspectiva bakhtiniana, essas vivências dialogam com discursos sociais mais amplos sobre a Amazônia — ora como lugar de riqueza e exploração, ora como espaço de vida, ancestralidade e resistência. E cada vez mais esse lugar da ancestralidade e da resistência tem

ganhados espaço na educação ambiental, assim como os povos amazônicos, sejam eles indígenas, ribeirinhos, quilombolas, entre tantos outros.

Outro ponto importante a ser destacado desse trecho da *Pesquisadora 3* e que faz parte desse cronotopo floresta-rio é o contexto da extração da borracha e da madeira. A floresta não é somente o lugar do encanto, “de um rio de vida muito forte, a dimensão das águas, a dimensão das florestas”, mas também o lugar da devastação, com “o cheiro da serra, da serraria, a madeira entrando”. A vila em que a entrevistada cresceu é marcada pelo extrativismo e se organizou em função do capital e do “progresso” nos tempos da *Belle Époque* amazônica. Sua família não ficava de fora dessa lógica de desenvolvimento e buscou seu sustento com a madeira em abundância. O pai da *Pesquisadora 3* trabalhava com extração madeireira e no fim da vida passou a dizer que sua filha se tornou ambientalista para expurgar um pouco do que ele tinha feito. Essa fala explicita um sentimento de dívida histórica, pois a palavra expurgar trata de purificar, eliminar as impurezas, o que é prejudicial. O extrativismo não é apenas uma atividade econômica, mas uma herança ambígua – ao mesmo tempo que garantiu a subsistência, deixou marcas de destruição.

A memória do cheiro da madeira sendo cortada na serraria, junto à força vital do rio e da floresta, revela o lugar da contradição como constitutivo da infância da pesquisadora. A coexistência de destruição e beleza, de violência e encanto, não é resolvida, mas vivida. Essa contradição não é negada, mas afirmada como parte do percurso formativo e discursivo da *Pesquisadora 3*. Bakhtin nos lembra que o sujeito é sempre atravessado por múltiplas vozes. O que vemos aqui é exatamente isso: um sujeito que não fala de um ponto de pureza ou certeza, mas de um lugar marcado por tensões, com a elaboração de sentidos a partir dessas vivências.

Sendo assim, o sentido de ser um(a) educador(a) ambiental ou um(a) pesquisador(a) em EA nasce também da escuta do passado familiar, da dor e do encantamento, da convivência com a floresta e os rios. A educação ambiental, aqui, é também educação da memória, da identidade e da escuta de vozes silenciadas ou contraditórias. Isso amplia nossa compreensão da área e nos convida a uma abordagem mais dialógica e sensível à complexidade das trajetórias de pesquisadores e pesquisadoras.

Em outro trecho da sua entrevista, a *Pesquisadora 3* amplia e aprofunda a narrativa da sua trajetória, revelando outros elementos discursivos e formativos que se entrelaçam à sua constituição como ser humano e como pesquisadora em educação ambiental.

Pesquisadora 3: Na escola formal, mais propriamente, que eu estudei em escola religiosa, não tinha muito forte essa dimensão, muito mais a lógica da sujeição da natureza a humanidade, que preside ainda hoje, a perspectiva mais antropocêntrica. Não era muito presente... aquela escola tradicional de madres, que não tinha muito isso. No que seria o ensino fundamental maior, um pouco mais, um pouco mais presente, mas ainda assim de modo muito pontual, naquela coisa muito tradicional da geografia, das ciências, mas não tinha essa preocupação formal. Acho que me aproximei um tanto mais em razão da história. Eu sempre gostei muito de história, desde a infância. E tinha um professor que me chamava muito a atenção e que conseguia dialogar com as questões amazônicas, já naquele movimento. Isso nos anos 1980, finzinho. E aí, já nesse movimento, a partir da relação com a Igreja Católica também, a relação com as CEBs, com a Catequese, isso foi me chamando mais atenção, foi ficando mais forte. [...] E aí, em razão da relação com a formação de catequista, com a paróquia, com a pastoral da juventude, na teologia da libertação. Então, o contato com a perspectiva mais progressista de compreensão da vida e de tratamento da natureza num formato mais aberto. Esse é um exercício que me facilitou essa compreensão, diríamos assim, mais inicial, mais da adolescência e juventude.

Em parte da infância e na juventude, o processo formativo da pesquisadora é marcado por uma arena discursiva (Silva e Carvalho, 2024) em que sentidos são disputados, de um lado se encontra a escola católica tradicional, que ela descreve como marcada por uma lógica de domínio da natureza e por um ensino antropocêntrico e conservador; do outro as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e a Pastoral da Juventude, articuladas à Teologia da Libertação, que representam um discurso contra-hegemônico, voltado para a emancipação, a crítica social e uma relação mais ética e solidária com a natureza e com os oprimidos. Esses diferentes discursos refletem as disputas que envolvem a educação ambiental e o campo de pesquisa em educação ambiental desde os seus primórdios até os dias atuais. Tratamos disso ao escrever a primeira história e mostrar as diferentes vozes sociais que habitam e transitam por essa arena discursiva.

Essa tensão dialógica faz parte da constituição dos sujeitos. Bakhtin concebe o sujeito como um ser constitutivamente dialógico, que se forma na relação com as múltiplas vozes sociais e ideológicas que circulam no mundo. Sendo assim, a tensão vivida pela *Pesquisadora 3* pode ser compreendida como uma expressão clara do caráter dialógico e contraditório da formação subjetiva.

É em meios a tensões e no cruzamento entre a fé, a crítica social e a valorização da natureza, que a pesquisadora se constitui, numa relação que mobiliza tanto a dimensão ética quanto a política de seu engajamento ambiental. Percebemos com o enunciado: “o contato com a perspectiva mais progressista de compreensão da vida e de tratamento da natureza num formato mais aberto”, uma ampliação do seu horizonte de sentidos sobre o meio ambiente na fase da juventude e adolescência. A natureza deixa de ser vista apenas como recurso (como no tempo da madeira e da borracha) e passa a ser compreendida em sua dimensão ética, espiritual

e social. Assim, a juventude da entrevistada é marcada por um movimento de compreensão, ou seja, por um processo em que diferentes vozes (da Igreja, da família, da comunidade, da floresta) são escutadas e reelaboradas. O discurso da pesquisadora é uma resposta ativa à tradição religiosa, ao contexto amazônico e à formação familiar.

Retomamos aqui o discurso da *Pesquisadora 2* pois ele também é constituído por uma arena discursiva composta por múltiplas vozes sociais e por uma disputa de sentidos. Em um primeiro momento vimos o contato da pesquisadora com o pai, com a voz da religiosidade familiar, a voz da saúde como cuidado ambiental. Porém, ela também narra um contato com as questões e problemas ambientais na escola, assim como acontece com a *Pesquisadora 3*.

Pesquisadora 2: Na educação básica, né? Olha, eu tenho 66 anos. Eu não quero ver quanto tempo, com quantos anos eu tinha... Estava na educação básica, mas vamos supor que eu tenha entrado no... Foi em 1970, 1971, mais ou menos, que eu entrei no ensino fundamental, o ginásio que na época era antes, acho que foi o primeiro ano de primeiro grau. Eu acho que a gente falava, mas não numa perspectiva da educação. Falava numa perspectiva de ciência. Então, como cuidar, mas não com muita ênfase. Então, o ensino fundamental se trabalhava não na questão da preservação, mas mostrar que era... que era importante cuidar dos rios, mas não uma coisa muito sistemática, como é hoje.

Apenas essas duas pesquisadoras tratam da escola e com isso evidenciam uma multiplicidade de vozes sociais e históricas que se entrelaçam. No caso da *Pesquisadora 3* o discurso escolar estava um pouco mais ligado a religião, mas em ambos os discursos podemos observar a voz da ciência escolar, do conhecimento sistematizado nas disciplinas de ciências e geografia. No discurso da *Pesquisadora 2*, essas vozes se entrelaçam com a voz da religiosidade familiar, a voz da saúde como cuidado ambiental. Essas vozes não são harmoniosas; elas se chocam e se complementam, construindo sentidos contraditórios, mas significativos. Essas memórias não são apenas recordações individuais, mas enunciados ideológicos marcados por múltiplas vozes as quais a pesquisadora teve contato durante a sua infância.

Há, portanto, uma clara disputa de signos ideológicos em torno da natureza no discurso das duas pesquisadoras. Na escola, a natureza aparece como objeto de estudo, vinculada ao discurso da ciência positivista ou conservadora. Já no ambiente familiar, a natureza é associada a cuidado, ética, saúde, justiça e espiritualidade, signos contra-hegemônicos que tensionam o discurso dominante. Essa disputa é constitutiva das histórias da educação ambiental e das próprias identidades de pesquisadores e pesquisadoras. Seus relatos mostram como a preocupação com as questões ambientais é atravessada por contradições, que não são apenas teóricas, mas vividas pelos sujeitos em suas trajetórias formativas.

O *Pesquisador 6*, indo ao encontro da *Pesquisadora 3*, que em sua juventude se ancora nos movimentos da Igreja Católica, apresenta uma narrativa que também emerge da educação informal, mais especificamente do movimento escoteiro.

Pesquisador 6: Na verdade, o meu interesse pela biologia e educação ambiental começou na educação informal, porque eu participei do movimento escoteiro durante 20 anos. Então, eu comecei aos 15 anos como escoteiro e fui até os 20 anos. Só saí do escotismo quando eu me formei e fui para o [Estado] para fazer minha especialização em Ecologia e Problemática Ambiental. E o tema do meu trabalho de conclusão de curso foi a experiência do escotismo para a educação ambiental, porque, na época, a Federação Internacional do Escotismo tinha um projeto que incluía a educação ambiental.

É importante destacar que o escotismo, desde sua origem no início do século XX, já incluía elementos ligados à valorização da vida ao ar livre, ao respeito à natureza e à formação moral e cidadã de crianças e jovens. O Movimento Escoteiro foi fundado por Robert Stephenson Smyth Baden-Powell em 1907 como um movimento educacional mundial, voluntário, apartidário e sem fins lucrativos, visando ao desenvolvimento dos jovens por meio de um sistema de valores que prioriza a honra. O escotismo tem como base o Método Escoteiro que “estabelece um sistema de progressão com a intenção de estimular que os jovens desenvolvam suas capacidades e seus interesses, incentivando a superação de desafios, a exploração, o desejo por aventura, a descoberta, a iniciativa, a invenção, a criação, etc” (Silva e Imbernon, 2014, p.427). Contudo, vale destacar que o conhecimento do meio ambiente no escotismo possui um enfoque especial relacionado ao meio físico, pautado no contato direto com o meio ambiente, em acampamentos, trilhas, jornadas, atividades externas em geral (Silva e Imbernon, 2014).

O relato do *Pesquisador 6* ecoa a trajetória do escotismo, mostrando como esse movimento se refletiu na sua própria experiência e moldou seu percurso profissional e acadêmico. Esse espaço informal de educação pode ser entendido como um ambiente de circulação de vozes e valores específicos, que mobilizam os jovens por meio de práticas, normas e uma ética voltada ao respeito à natureza, à coletividade e à autonomia. Há um enfoque no meio físico e a relação com a natureza não é apenas teórica, mas vivida no corpo, nas trilhas, nos acampamentos, nas práticas de cuidado consigo e com o ambiente em que vive. Assim, o escotismo, embora muitas vezes visto como uma prática disciplinadora, também pode funcionar como espaço de formação de um sujeito preocupado com as questões ambientais.

Esse contato é significativo dentro de uma perspectiva bakhtiniana e dentro da nossa pesquisa que busca contar outras histórias da pesquisa em EA, pois se junta as demais narrativas e evidencia que os sentidos sobre a preocupação com o meio ambiente são produzidos em

contextos sociais diversos. O trecho deixa claro que a experiência no escotismo foi fundadora da identidade pessoal e profissional do pesquisador, inclusive influenciando a escolha do curso de graduação, especialização e tema de pesquisa. Isso nos permite pensar na existência de uma narrativa de continuidade na trajetória do *Pesquisador 6*, na qual a memória pessoal não é marcada por rupturas ou contradições, mas por uma linha formativa progressiva. Há uma linearidade significativa entre experiência e pesquisa: o pesquisador leva sua vivência no escotismo para o campo científico, escolhendo como tema de seu trabalho de conclusão de especialização a relação entre esse movimento e a educação ambiental. Essa escolha revela um movimento importante: o desejo de legitimar saberes não escolares como válidos para a formação ambiental e para a pesquisa. Toda essa experiência com o escotismo contribui para o surgimento no entrevistado de uma preocupação com o meio ambiente que, embora inicialmente intuitiva e prática, se aprofunda no tempo e se torna base para sua atuação acadêmica.

Na memória do *Pesquisador 5* também observamos uma narrativa marcada pelo contato direto com o meio físico. Aqui, isso acontece por meio do trabalho de seus pais com a terra, de uma infância marcada pelo trabalho na roça, em um contexto de agricultores que não possuíam uma terra própria para trabalhar.

Pesquisador 5: Olha, muito pouco, confesso que muito pouco. Na família... porque eu sou do interior de [Estado], uma região que abre porta, porteira e portão. Então, tive uma infância muito vinculada ao trabalho na roça, muito vinculada às atividades da minha família, que eram todas boias frias, todos agricultores, mas trabalhando como boias frias, ninguém tinha terra. Então, essas questões de ocupação do espaço, tudo isso, passava um pouco pelo meu imaginário, mas não era fruto de questionamento.

Mesmo com uma forte presença física da terra, o pesquisador relata que teve muito pouco contato com as questões e preocupações ambientais na infância, e isso fica evidente no primeiro trecho em que diz “Olha, muito pouco, confesso que muito pouco”. Ele ainda pontua que a questão da ocupação do espaço é algo que permeava seu imaginário, mas como ele mesmo diz, “não era fruto de questionamento”. Esses enunciados revelam o que o entrevistado entende como experiência com as questões ambientais e o seu lugar social: um pesquisador em educação ambiental que na infância não problematizava as experiências vividas, mas que hoje acessa suas lembranças a partir da sua posição de pesquisador e tem um outro olhar para elas. Aqui voltamos ao poema para pensar as memórias da infância e da juventude como barcos que correm por um rio, como uma memória que é viva e fluida. Nesse momento percebemos como funciona o trabalho de pesquisa com a memória, pois o pesquisador, assim como vimos com a

Pesquisadora 2, não recupera o passado na sua pureza e totalidade, mas faz isso a partir de ideias e valores que carregava ao ser entrevistado (Dores, 1999).

Na sua infância, no cronotopo da vida rural, marcado pelo tempo do trabalho agrícola, pelas relações familiares de subsistência e pelas relações desiguais com a terra, as relações com o ambiente eram vividas, mas não tematizadas criticamente. A terra nessa história aparece como um signo ideológico carregado de tensões sociais — ela é centro da vida, mas ao mesmo tempo não pertence àqueles que dela dependem. Como disserta Volóchinov (2018 [1929]), existe um cruzamento de interesses sociais multidirecionados no signo, o que o transforma no palco da luta de classes. De um lado os interesses dos grandes latifundiários do agro, que como dito na mídia “é pop, é tech, é tudo”, e do outro o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) que luta pela reforma agrária. É nesse palco que ocorre a disputa em torno da terra, algo marcante na nossa literatura, como no clássico *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, no nosso cinema, como no filme *Deus e o Diabo da Terra do Sol* de Glauber Rocha, na nossa fotografia, com nas fotos de Sebastião Salgado, e em tantas outras obras que evidenciam como a terra é um signo ideológico de constante disputa.

Assim, o trecho da entrevista do *Pesquisador 5* traz à tona formas de experiência que ele, hoje, ao olhar do seu lugar de pesquisador em EA para elas, não considera como um contato com as questões e preocupações ambientais. As experiências de trato da terra, de trabalho duro na lavoura, a ausência de posse, a relação com o espaço, são vividos como parte da ordem das coisas na infância, e o que percebemos é que, para o pesquisador, essa situação só é entendida como uma experiência com as questões e problemas ambientais a partir do momento que se torna um objeto de crítica.

Isso também pode ser observado em outro trecho da narrativa do *Pesquisador 5* em que responde a questão do contato com a problemática ambiental na educação básica.

Pesquisador 5: Não, e eu já posso até te antecipar que, ao longo do ensino fundamental, o então chamado ensino médio, e nem mesmo durante a minha graduação, eu tive um contato mais efetivo com as chamadas questões socioambientais contemporâneas.

O pesquisador usa a expressão “questões socioambientais contemporâneas”, ele não fala em “problemática ambiental”, nem em “natureza”, nem em “meio ambiente. O entrevistado se utiliza de uma formulação mais crítica e complexa, que envolve sociedade, território, conflito, política, assim como fez ao tratar do seu contato com essas questões na família. Nesse trecho, novamente percebemos a emergência de um sujeito pesquisador que reinterpreta sua história a

partir da sua vivência e experiência com a educação ambiental e a pesquisa em educação ambiental.

O *Pesquisador 4*, diferente do que narra o *Pesquisador 5*, conta que não teve contato com as questões ambientais na família.

Pesquisador 4: Não, não tinha, não. Eu venho de uma família de classe popular. O pai estudou até o quarto ano, a minha mãe estudou até o segundo ano, primário. Então assim, o contato, uma escolaridade mais efetiva vai se dar já na minha geração, dos meus irmãos, nós somos em 4, mas não era um tema presente na minha família e nem na convivência, nem profissionalmente. O meu pai era motorista de caminhão, a minha mãe costureira. Então, atividades profissionais bastante distantes da terra, digamos, ou de atividades ligadas à natureza, a essas questões.

O discurso é marcado, de início, por uma afirmação de ausência: ele não teve contato com a temática ambiental na convivência familiar. Essa ausência tem como base sua origem de classe popular e o trabalho dos pais longe da terra, o que é significativo, pois aponta para as condições materiais e culturais que influenciam o acesso à natureza e à problemática ambiental. Além disso, um ponto interessante que o entrevistado cita sobre sua origem está relacionado a baixa escolarização de seus pais. Diferente de outros pesquisadores e pesquisadoras, ele considera importante citar a escolaridade dos pais, o que mostra que, para ele, essa questão é algo significativo para pensar o seu contato com a problemática ambiental. Por isso, a escolarização não deve ser interpretada como um dado periférico no discurso do pesquisador, mas como um marcador discursivo relevante que atravessa e estrutura das suas demais falas sobre a juventude.

Um primeiro trecho em que observamos isso é quando ele trata da chegada das universidades na cidade em viveu sua infância/juventude e a importância do que elas trouxeram de experiências e vivências para a formação de um pensamento ambientalista.

Pesquisador 4: Não... eu tinha assim... tinha um movimento cultural muito forte nesse período na cidade, eu morava em [Cidade]. Então, ali tinha um movimento cultural muito forte, porque vai coincidir, a partir do final dos anos 1960, com a expansão das faculdades privadas. E em [Cidade] chegam quatro faculdades privadas, uma delas é onde as minhas tias estudaram, que era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e tinha a Educação Física, Direito e Administração de Empresas, se não me engano. E os estudantes dessas faculdades organizavam muitos shows, muitas atividades. Eu tive a oportunidade de ver Elis Regina, Caetano, Gilberto Gil, Gal Costa, Taiguara, Paulinho da Viola, Chico Buarque. E eu estudava à noite. Então eu tinha um professor que falava assim: vocês têm que ver esses shows, vocês não podem perder. E a gente saía do colégio... não era distante do colégio, até o clube onde esses shows aconteciam. E eu fui a todos eles. Isso teve uma importância vital na minha formação. [...] E isso me marcou muito, no meu pensamento, na minha produção, nas minhas opções profissionais, inclusive. Então, a ecologia, de uma certa forma, que se apresenta para mim, são os modos de viver.

Enquanto os outros pesquisadores e pesquisadoras conviveram com as florestas, com a vida no campo, com a espiritualidade, com as atividades do movimento escotista, o *Pesquisador 4* desenvolve um pensamento ecologista a partir das suas vivências com a arte e com o movimento estudantil. Ao destacar que sua formação não ocorreu no âmbito familiar, mas sim nos espaços culturais da cidade, o pesquisador desloca o cronotopo formativo: o tempo e o espaço da formação ambientalista passam da casa para a rua, da família para as atividades culturais, do campo para a cidade. O cronotopo em que viveu o *Pesquisador 4* é urbano e político-cultural, situado no final dos anos 1960 e 1970, época da ditadura civil-militar. Não é o campo, nem a floresta, mas sim a cidade, a escola noturna, os clubes e os palcos culturais que configuram o cenário da sua formação ecológica.

São essas experiências culturais que o pesquisador considera “de formação na construção de um pensamento ecologista”. A ecologia que se apresenta para ele são os modos de viver. Isso desloca o entendimento tradicional da ecologia como campo exclusivamente natural ou científico para uma concepção mais ampla. Nesse sentido, ecologia não é apenas o estudo das relações entre os seres vivos e o meio em que vivem, mas também um modo de habitar o mundo, uma forma de se relacionar com o outro, com a cidade, com o tempo histórico e com os sentidos da vida coletiva. Ao dizer que sua formação se deu nos clubes, nos shows, o pesquisador afirma que sua relação com a ecologia não é de origem científica, nem pedagógica no sentido formal, mas sim vivencial e intuitiva, enraizada na experiência estética e no compromisso ético com os modos de vida alternativos. Assim, o que o entrevistado denomina de ecologia são os gestos, os encontros, os deslocamentos e as escolhas que compuseram sua trajetória de modo contracultural. A cidade, neste caso, não aparece como um contraponto negativo à natureza, mas como um território de experiências ecológicas possíveis.

Nesse sentido, é importante pontuar aqui o papel da arte na formação dos sujeitos de uma forma mais ampla e, mais especificamente aqui, para a formação de um sujeito preocupado com as questões ambientais. Ele é uma forma de nos colocar em contato com a natureza e de nos percebermos no mundo. A arte nos permite ler e reler o ambiente, dialogar com diversos sentimentos da relação entre a natureza e o mundo humano (Merleau-Ponty, 2004; Marin, 2006). Como já dissertamos, é preciso pensar o processo de formação de um sujeito ecológico também a partir da experiência estética, a partir da experimentação das bonitezas do mundo como disse Paulo Freire (2004[1974], 1967). Essas bonitezas são experimentadas em diversos contextos do nosso cotidiano, incluindo quando estamos vivenciando um show.

Nesse cronotopo urbano e situado em uma época de ditadura militar no Brasil, tem papel importante o movimento estudantil e a música brasileira que buscavam romper com a rigidez e a repressão, promovendo a liberdade, a paz e a igualdade. Eram espaços em que floresciam um movimento de contracultura em que a música tinha um papel fundamental. Assim, os shows promovidos pelos estudantes eram espaços em que florescia uma postura crítica aos valores e padrões da cultura dominante. Observamos isso em outro trecho da entrevista do pesquisador, no qual ele segue narrando suas experiências e vivências na juventude.

Pesquisador 4: E ali depois vai coincidir também com a contracultura, novos baianos, pacifismo, tudo isso. E eu devorava isso, não com excesso de informação, porque não era o caso na época, mas cada informação que chegava a esse respeito, eu ficava impregnado. Eu me lembro que eu tinha um pôster no meu quarto, no quarto que eu dividia com meus irmãos. É um pôster da Ângela Davis. Eu tinha 15 anos. Como que hoje tudo isso está presente na minha reflexão, no meu trabalho. [...] Enfim, eram esses momentos que eu considero de formação na construção de um pensamento ecologista, ambientalista. Mas é focado nesses modos de vida. Depois eu encontro a teoria, encontro e desenvolvo essa teoria que eu tinha anteriormente como uma intuição, como uma coisa completamente sem uma orientação pedagógica. Era um ambiente cultural-acadêmico naquele momento que eu tinha acesso, que foi muito importante para mim.

Aprender, Segundo Lave (2015, p.42), “envolve essencialmente movimento, através de contextos de nossa vida cotidiana, nos quais nos engajamos em práticas com os diversos outros que fazem parte daqueles engajamentos contextuais.”. No movimento do entrevistado por esses espaços ligados ao movimento estudantil ele aprende a olhar de uma forma diferente para o mundo ao seu redor, ainda que de forma intuitiva. Quando o *Pesquisador 4* afirma que “eu devorava isso, não com excesso de informação, porque não era o caso na época, mas cada informação que chegava a esse respeito, eu ficava impregnado”, ele não apenas relata uma experiência pessoal, mas mobiliza um conjunto de vozes sociais que circulavam na época da ditadura militar: a da juventude engajada, da resistência cultural, da contestação dos valores tradicionais. Essas vozes atravessam seu discurso e, como ele próprio diz, marcam seu pensamento, sua produção e suas opções profissionais, revelando que sua formação ambientalista se dá em um campo dialógico de forças sociais e ideológicas contrastantes.

Em outro trecho em que trata da sua escolarização, também observamos esse embate de forças sociais. Assim como nas histórias da *Pesquisadora 2* e da *Pesquisadora 3*, o processo formativo do *Pesquisador 4* dentro da escola é marcado pela disputa de sentidos em torno da problemática ambiental.

Pesquisador 4: Não, não. Veja, eu fiz a minha educação básica nos anos 60. Também coincide com o início da ditadura civil militar. E depois já... acho... Eu tenho algumas vagas lembranças de momentos. Uma delas foi um trabalho de geografia, da matéria

de geografia, eu devia estar no quinto, sexto ano do ensino fundamental, a gente falava quinta e sexta série do primeiro grau na época, e que foi sobre a transamazônica. Estava aquele início da transamazônica e isso era apresentado como algo fabuloso. E eu me lembro que eu tinha feito um trabalho em grupo, que ficou muito bonito até. Eu tenho essa lembrança, mas eu tinha uma posição completamente contrária àquele ufanismo. E também não sabia explicar muito bem, eu era um garoto e naquele contexto de ditadura. Um segundo momento já foi mais no início médio, talvez no segundo ou terceiro ano, quando a gente estudava Ecologia. E, assim, tinha um discurso de reflorestamento pautado nas florestas de eucalipto. E eu achava aquilo mais um absurdo. Mas aí já era adolescente, outro tipo de roupa, cabelo comprido, aquela coisa toda, né? E a hora de sair dali daquela situação opressora. Então, assim, talvez tenha sido... Claro que, assim, quando você não concorda com alguma coisa, também é um processo de formação. Quando você se posiciona, mesmo com todas as consequências que possa acarretar. Mas como... tema discutido numa perspectiva pedagógica e “pró” meio ambiente, eu não me lembro de ter vivenciado isso, não. E, creio, não sei, os meus colegas, talvez, da minha geração, provavelmente dirão a mesma coisa.

Volóchinov afirma que todo discurso é uma arena de confronto entre vozes sociais, uma luta pela significação, e isso se manifesta de forma clara quando o pesquisador narra suas experiências escolares.

A primeira, ainda no ensino fundamental, foi um trabalho sobre a Transamazônica, apresentado sob um viés ufanista durante a ditadura civil-militar. Embora jovem, o pesquisador recorda que já se sentia incomodado com aquela narrativa, mesmo sem conseguir explicitar os motivos. A segunda, já no ensino médio, acontece ao estudar Ecologia e se deparar com o discurso oficial de reflorestamento baseado em plantações de eucalipto, algo que também pareceu absurdo para ele. Nesse contexto, sua resistência ao conteúdo imposto representava não só um posicionamento ético e político, mas também um processo formativo dialógico, no qual ele se constituiu em confronto com as vozes dominantes.

Essa experiência no ensino médio com o estudo da ecologia dialoga diretamente com a trajetória de Augusto Ruschi, que apresentamos anteriormente ao discutir a trajetória da *Pesquisadora 1*. O Ambientalista capixaba se posicionou publicamente contra as plantações de eucalipto desde os anos 1960. Enquanto Ruschi denunciava, com base em sua formação científica e engajamento político, os impactos socioambientais da substituição da Mata Atlântica por monoculturas, o jovem *Pesquisador 4* que morava no interior, sem ainda contar com uma formação teórica estruturada, percebia os mesmos conflitos. Ambos se posicionaram contra projetos que se apresentavam como “desenvolvimentistas”, mas que ocultavam graves consequências ecológicas e sociais. A diferença é que, no caso do pesquisador, sua crítica surge dentro da escola, como um movimento de resistência silenciosa, enquanto Ruschi travava esse embate publicamente, como cientista e ativista.

Ainda nesse último trecho apresentado, o pesquisador diz que “quando você não concorda com alguma coisa, também é um processo de formação”. Essa afirmação retoma a ideia bakhtiniana de que o conflito discursivo é formativo (Volóchinov, 2018 [1929]). A constituição do sujeito ocorre no diálogo com outras vozes, em que se escolhe, se nega, se assume ou se ressignifica um posicionamento. A formação crítica do pesquisador, portanto, se dá não pela adesão ao conteúdo escolar, mas justamente pela resistência àquilo que era imposto como verdade.

Assim, nessa narrativa, o *Pesquisador 4* revela como sua formação emergiu do confronto de vozes antagônicas, em um contexto histórico marcado pela censura e pela pedagogia autoritária. Ao mesmo tempo em que à escola funcionava como reprodutora de discursos oficiais, as vivências com o movimento estudantil e com os shows eram provocadoras de um pensamento que caminha para a crítica social e ambiental. O sujeito ecológico que emerge desse processo é, portanto, forjado no embate, no dissenso e na resistência.

Por fim, consideramos importante pontuar que o contato dos pesquisadores e das pesquisadoras aqui entrevistados com as questões ambientais aconteceu fora dos muros da escola, em experiências que dependeram do acaso, do contexto em que estavam inseridos, do acesso a determinados espaços culturais ou da presença de mediadores específicos. Evidentemente isso muito se deve ao momento em que esses(as) pesquisadores(as) cursaram a educação básica, uma época em que a inserção desse conteúdo na escola não era uma preocupação. Porém, esse dado nos convida a refletir sobre as lacunas existentes na formação escolar e sobre as oportunidades que deixam de ser compartilhadas quando a educação ambiental não ocupa um lugar nos processos educativos.

Se a formação de um sujeito preocupado com as questões socioambientais depende apenas de encontros circunstanciais, ela tende a permanecer restrita a trajetórias individuais e desiguais, marcadas pelas possibilidades sociais, culturais e econômicas de cada sujeito. A escola, por sua presença quase universal na vida das pessoas, possui a potência de tensionar essa desigualdade. É um dos poucos espaços institucionais capazes de garantir que o contato com as questões ambientais não seja privilégio de alguns, mas direito de todos. Ao possibilitar o acesso a diferentes saberes, experiências e formas de leitura do mundo, a escola pode transformar aquilo que muitas vezes é exceção em condição comum.

Assim, ainda que muitas trajetórias se constituam à margem do espaço escolar, permanece o desafio e a responsabilidade de fazer desse espaço um lugar de encontro dos sujeitos com a problemática social e ambiental, fazendo com que tais encontros deixem de

dependem do acaso e passem a integrar, de forma consciente e coletiva, os processos de formação humana.

Entre ser e querer ser

A nossa terceira história segue e entramos em um momento significativo na vivência das pesquisadoras e pesquisadores entrevistados: a escolha do curso de graduação. Esse assunto não foi tema de uma pergunta específica durante as entrevistas, porém, alguns dos entrevistados falaram sobre esse momento. Assim, ao lermos as entrevistas e nos debruçarmos sobre as narrativas, entendemos ser importante compreender melhor esse período da vida dos(as) pesquisadores(as). Pensamos sobre esse momento não apenas como uma escolha profissional, mas como um rito de passagem, profundamente marcado por dúvidas e expectativas. Nesse sentido, uma poesia de Carlos Drummond de Andrade é boa forma de iniciarmos essa discussão.

Que vai ser quando crescer? vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

O poema expressa, com sensibilidade e inquietação, uma crise de identidade existencial, especialmente ligada à transição entre infância/adolescência e vida adulta. A pergunta “o que você vai ser quando crescer?” parece nos acompanhar desde muito cedo, assumindo diferentes pesos conforme envelhecemos. O que começa como uma brincadeira inocente vai se tornando, com o tempo, uma cobrança real, uma escolha que parece definitiva. Não posso ser algo hoje e outro algo amanhã, navegar pelas possibilidades. O poema brinca com a palavra “ser”, repetindo-a para esvaziá-la e, ao mesmo tempo, ampliá-la. Ele mergulha nas incertezas e angústias ligadas à identidade, ao crescimento e ao conceito de “ser”. E ser no capitalismo está marcado pelo trabalho, a profissão. Por isso, a pergunta “o que você vai ser quando crescer?” é tão marcante nas nossas vidas.

É duro termos que responder a essa pergunta desde muito novos, e é muitas vezes na época do vestibular, na escolha do curso de graduação, que ela deixa de ser uma brincadeira para se tornar algo sério. Nesse momento, como escolher o que eu quero “ser”? A Pesquisadora

I teve dúvidas em relação ao curso que iria escolher, mas contou com a ajuda do mar na sua decisão.

Pesquisadora 1: Quando eu decidi fazer ciências biológicas, eu fui muito influenciada por um grupo de amigas que a gente viu uma reportagem numa revista, que eu não me recordo qual, na época não tinha internet, era uma revista em que tinha estudos oceanográficos, em oceanografia, biologia marinha. Nós todos éramos muito ligados a essa coisa da biologia marinha por conta da nossa situação. A gente mora numa ilha, né, [cidade] é uma ilha. Tem mar, a gente foi criada perto de mar, perto de manguezal, perto de... Enfim, muito próxima à costa. Então, minha juventude toda foi assim. Era intervalo de tomar banho de mar pra voltar pra escola, né? Voltar pra trabalhar. Então, eu acho que tive uma influência nesse sentido. Mas eu não tinha firmeza se eu queria fazer ciências biológicas. Eu achava que poderia ter ido para outra área. Eu tentei medicina, entendeu? Aí fui para ciências biológicas porque eu fui um pouco influenciada. Mas não me arrependo.

O trecho da entrevista da *Pesquisadora 1* evidencia como a escolha do curso superior é uma decisão marcada por relações, afetos, espaços e memórias. Em seu relato, o mar não aparece apenas como paisagem física, mas como elemento formador da subjetividade, uma presença constante na sua juventude e uma referência identitária. O oceano e seus elementos são vivenciados por meio do corpo no mundo e por meio do discurso científico encontrado em uma revista que trazia estudos oceanográficos e de biologia marinha. Aqui observamos a importância da divulgação científica na vida da pesquisadora e do seu círculo de amigas, que com a leitura de uma revista construíram juntas um interesse por essa temática e o curso de graduação em biologia. O discurso de uma revista (a voz da mídia, da ciência divulgada) e o círculo de amigas (voz da juventude, do pertencimento afetivo) se entrecruzam e passam a compor os enunciados sobre a decisão profissional da pesquisadora.

A essas vozes e ao contato com o mar se juntam as vivências e experiências na infância com a mata atlântica, com o Museu Mello Leitão e com um pai muito ligado as coisas da natureza. Tudo isso compõe um repertório sensível e simbólico que influencia seu modo de estar no mundo e, consequentemente, sua escolha profissional. Para Bakhtin (2011 [1959-1961]); 2016 [1952-1953]), essa escolha não é um ato isolado, mas um ato de fala responsivo, um posicionamento diante das vozes que circulam socialmente sobre o futuro, carreira e sucesso. Nesse sentido, outras vozes também se fazem presentes na vida da pesquisadora, as vozes da racionalidade social hegemônica, que valorizam um curso como o de medicina. É nesse momento que existe um embate entre a vivência sensível e o ideal de um curso muitas vezes associado ao status, prestígio social, segurança financeira e a um imaginário de sucesso profissional. E então surge a dúvida, um espaço dialógico no qual o sujeito escuta, responde e negocia sentidos com as vozes sociais que o constituem e, nesse processo, vai se constituindo também, como alguém que fala a partir de e com o mundo. Essa hesitação evidencia o caráter

aberto, inacabado e contraditório dos enunciados (Bakhtin, 2016 [1952-1953]). Ao narrar sua trajetória, a *Pesquisadora 1* articula um movimento de busca por sentido, de negociação entre influências diversas.

Já no final desse trecho, ao dizer que não se arrepende da escolha feita, a entrevistada dá uma resposta ao próprio passado, à expectativa social, à sua formação identitária. Portanto, a escolha pela biologia evidencia não apenas uma escolha profissional, mas uma cena discursiva densa, onde diferentes ideologias, afetos e experiências de vida dialogam.

Outra entrevistada que experienciou a dúvida entre a biologia e a medicina foi a *Pesquisadora 2*.

Pesquisadora 2: Então, eu queria ser médica. Então eu estudei para isso, para fazer medicina. Só que eu estudava numa escola, que era o colégio de aplicação, que é da universidade. E na minha turma, para você ter uma ideia, eu tenho hoje 18 ex-colegas que são médicos. E aí eu disse bem assim, eu não vou conseguir. Eu não vou fazer pontuação para concorrer com os meus colegas. Aí o que eu fiz? Eu disse, vou fazer biologia, aí no próximo ano eu faço medicina. Para a minha surpresa, porque naquela época você fazia a contagem de pontos, para a minha surpresa, eu entraria no curso de medicina, mas não no primeiro semestre, no segundo semestre. Mas já era um ganho, né? Só que aí eu gostei da biologia. Aí fui ficando. Então, fui descobrindo algumas outras coisas. Eu tinha contato com... Porque o núcleo era comum, eu tinha contato com minhas colegas do colégio. Elas fazem medicina ou odontologia, não sei o quê, era o mesmo grupo. E aí eu fui vendo que eu gostava mais de biologia. E não me arrependo não, viu? Fiquei superfeliz com a biologia. E se eu tivesse que fazer uma escolha hoje, conhecendo, já com o conhecimento de causa, eu faria novamente biologia.

Assim como na história da *Pesquisadora 1*, há aqui um momento de mudança entre o “querer ser” e o “vir a ser”, um processo formativo que articula desejo, contexto e descobertas.

A *Pesquisadora 2* tinha o desejo de ser médica, e muito disso pode ter influência de seu pai, que segundo ela, era um homem associado à saúde, ao bem-estar e à espiritualidade. É dele que ela fala ao rememorar seu contato com as questões ambientais na família. Mas também é importante pontuar, como já fizemos ao analisar a escolha da *Pesquisadora 1*, que a medicina é uma carreira repleta de prestígio, marcada por status, segurança e reconhecimento social. Por isso, esse desejo aparece como um ideal compartilhado entre a jovem estudante e outros colegas da mesma classe.

A entrevistada se encontrava na juventude no contexto de uma escola de aplicação de uma universidade federal, uma instituição com ensino de qualidade e que poucos estudantes tinham acesso. Ali, na sua convivência escolar, ela estava envolta pelo discurso do sonho de ser médica. No ambiente de um colégio de aplicação, o sucesso é muitas vezes associado à entrada em carreiras prestigiadas como medicina, tanto que esse era o desejo de muitos outros colegas

de classe. Observamos isso no trecho em que a entrevistada relata que hoje 18 dos seus ex-colegas de turma são médicos. Logo, nesse contexto de desejo e convivência escolar, a pesquisadora começa a se comparar com os demais colegas que também queriam cursar medicina e, com isso, passa a acreditar que não vai conseguir entrar no curso desejado. A narrativa da *Pesquisadora 2* nesse trecho mostra que ela internalizou o ideal de ser médica, porém, sofreu com a pressão gerada por um modelo competitivo de entrada no ensino superior.

O embate entre a influência do pai, os discursos dos colegas, o medo gerado pela comparação e a expectativa social, é a porta de entrada para uma trajetória alternativa, a formação em biologia. Uma escolha da qual, assim como a *Pesquisadora 1*, a entrevistada não se arrepende. Quando ela afirma “Se eu tivesse que fazer uma escolha hoje [...] eu faria novamente biologia”, vemos o amadurecimento de uma posição enunciativa. A entrevistada está agora situada no tempo, olhando para sua trajetória como um todo e legitimando sua escolha a partir da experiência, uma posição responsiva ativa, em que ela dialoga com seus próprios enunciados passados e lhes responde com novas valorações. Portanto, a descoberta da biologia passa de uma escolha provisória para uma escolha definitiva.

Mas por que o curso de biologia? A entrevistada segue com a sua narrativa e trata do motivo da sua escolha.

Pesquisadora 2: Então, acho que isso começou ainda... porque lá no colégio eles faziam, não sei se ainda fazem, um seminário profissionalizante, para ver onde é que você se encaixa. Então, convidava assim vários profissionais para falar. E aí tem uma professora que falou muito bem do que é ser um biólogo. E eu botei na minha cabeça, eu quero ser uma bióloga, eu quero chegar às sete horas da manhã na universidade. Também eu só pensava em laboratório, não pensava em ensinar.

A lembrança da visita de uma professora, pesquisadora e bióloga durante um seminário profissionalizante é apresentada como uma experiência importante na construção de sentidos sobre sua trajetória profissional. É nesse momento que ela consegue enxergar algo além da medicina. A entrevistada cria uma identificação com a pesquisadora em biologia, na qual se enxerga em um lugar desejável para si: ser uma bióloga, chegar cedo à universidade, estar no laboratório. Esse desejo, de chegar às sete horas na universidade e de pensar apenas no laboratório como possibilidade de atuação, evoca uma representação idealizada do fazer científico, em que o laboratório surge como espaço de pertencimento e de identidade. Não é apenas uma imagem concreta: ela encarna uma representação social do ser cientista, que é internalizada a partir da entrevistada como um ideal de vida. Esse trecho da narrativa da *Pesquisadora 2* é significativo, pois demonstra a presença ativa do discurso do outro na formação do eu. A pesquisadora se apropria da imagem positiva transmitida pela

professora/pesquisadora universitária da área de ciências biológicas, e essa voz externa torna-se parte constitutiva de sua autoimagem profissional.

A entrevistada segue com esse ideal de ser bióloga/pesquisadora ao iniciar o curso de ciências biológicas, com movimentos por vários laboratórios, até que faz outra descoberta, a identificação com o ensino.

Pesquisadora 2: Fiz estágio no laboratório de fisiologia, fiz estágio no laboratório de botânica, fiz estágio em anatomia comparada e fiz estágio no colégio de aplicação. Para onde é que eu fui? Colégio de aplicação. Continuei lá. porque aí eu me identifiquei mais com a questão do ensino. E aí já ia sendo chamada para dar, ainda como aluna, eu fui convidada para assessorar e ministrar alguns cursos de formação, e aí pronto, fui... voltou na minha cabeça, fui me entendendo como professora.

Nesse momento, há um reposicionamento discursivo importante. A pesquisadora revela que, embora seu imaginário inicial estivesse associado ao laboratório, o contato com o ensino no colégio de aplicação em que estudou mudou sua forma de enxergar o que queria “ser”. Ao ser chamada para atuar em cursos de formação, ainda como estudante, a sua identidade como professora vai sendo assumida de forma gradativa, como em resposta aos chamados da vida concreta. Nesse sentido, pontuamos que o desenvolvimento profissional docente não se dá por características herdadas, mas é um processo de interação constante com o mundo que nos rodeia (Marques, 2021). A constituição do(a) professor(a) é um processo dinâmico e ativo, no qual o(a) docente em formação assume um papel protagonista ao direcionar suas aprendizagens e seu desenvolvimento por meio da análise crítica de suas próprias ideias e práticas (Reali e Reyes, 2009). Para Bakhtin e o Círculo (2016 [1952-1953]; Volóchinov (2018 [1929])), é na comunicação social, e não no isolamento, que o sujeito se constitui. A formação docente aqui é, portanto, dialógica, processual e situada.

A história contada pelo *Pesquisador 6* segue um caminho parecido com o da *Pesquisadora 2*, mostrando como sua identidade como professor se formou ao longo do curso de graduação. Ele inicia o curso de ciências biológicas querendo ser biólogo, influenciado pela escolha da irmã de cursar História Natural e pelas vivências ao acompanhá-la na sua rotina como universitária.

Pesquisador 6: Eu tenho minha irmã. Ela me ganhou de presente, tenho três anos a menos que ela, nascemos no mesmo dia, 14 de dezembro, e eu digo que ela é um fóssil vivo, porque ela foi da última turma de História Natural da Universidade Católica do [Estado], que hoje é a forte PUC [Estado], não sei se você conhece. E eu, animado com o estudo dela, ela terminou em 1974, e eu... então ela me inspirou, porque eu acompanhava às vezes nas aulas, conhecia os colegas, então eu acabei escolhendo a biologia para espanto dos meus amigos e das mães deles, porque meus pais nunca influíam nas nossas... nas nossas escolhas, tanto eu quanto das minhas irmãs.

Nesse trecho, o pesquisador narra sua história em uma relação afetiva com sua irmã mais velha, formada no curso de História Natural. Como ela fez parte da última turma de História Natural da universidade em que estudou, o irmão a chama com carinho de “fóssil vivo”. Esse curso, segundo Araujo et al. (2019), teve início em 1934 e foi responsável pela formação de professores de ciências naturais para o curso secundário e pela formação de especialistas na área. Seu fim deu no final da década de 1960 com o desmembramento do curso em geologia e ciências biológicas e a criação de um currículo mínimo para o curso de ciências biológicas (Araujo et al. 2014). É ao frequentar as aulas desse extinto curso com a irmã e conviver com os colegas de classe dela que o *Pesquisador 6* passa a gostar da área. Como disserta Bakhtin (2016 [1952-1953], p.25), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”. Assim, a escolha pela biologia, não surge como um projeto individual isolado e sim como um movimento dialógico, mediado por laços afetivos e pelo desejo de se conectar com aquilo que já lhe era familiar e admirado.

Outro ponto interessante da fala do pesquisador é o uso da expressão “para espanto dos meus amigos e das mães deles”, que revela uma quebra de expectativa social em relação ao curso de graduação escolhido. Essa expectativa dos amigos e de suas mães pode estar ligada a possibilidade de escolhas de uma carreira mais tradicional, como aconteceu com as pesquisadoras 1 e 2, na dúvida entre ciências biológicas e medicina. Porém, o entrevistado vem de um contexto familiar que, segundo ele, não impunha decisões ou caminhos a seguir. Com isso, o *Pesquisador 6*, diferente das outras pesquisadoras, não tem dúvidas em relação ao curso a seguir. Mesmo em meio a discursos sobre cursos tradicionais e expectativa de futuro, é a influência simbólica da irmã o que imprime direção e sentido ao seu percurso. O entrevistado se constitui na relação com a irmã, com os professores da irmã e os colegas de classe da irmã. Assim, sua escolha é também uma resposta ao enunciado da vida que essa outra lhe apresenta.

Contudo, essa expectativa inicial de ser biólogo sofre também aqui um deslocamento. Isso acontece por conta da reforma universitária, que alterou o modelo de formação e reorientou o caminho do *Pesquisador 6* para o magistério.

Pesquisador 6: Só que eu entrei no curso querendo ser biólogo, mas como tinha a reforma universitária, acabei me formando professor. Eu até fiz o discurso de formatura e dizia que nós éramos professores poliglóticos, que podia dar aula de ciência, de biologia, de matemática, de química, mas o meu registro MEC acabou saindo para dar só ciência e biologia. E uma mesma colega da mesma turma, ciência, biologia e matemática. Então, dependendo... Então eu achei que a minha formação como professor, já que eu ia ser professor, era deficiente, e aí meu pai era vivo ainda na época, não chegou a ver a minha formatura e dizia, pai, eu não sei para onde vou,

[Cidade], me oprimo, depois descobri o porquê, mas não vou ficar aqui, não tem concurso para professor nem nada, vou sair, vou para fora e fazer alguma coisa. Porque eu quero ser, se é para ser professor, eu quero ser um bom professor ou educador. E depois me fiz pesquisador. E até hoje eu faço questão. Eu sou professor e pesquisador. Em todos os lugares, a gente manda... Eu falo educador ambiental, mas também professor e pesquisador.

O enunciado “entrei num curso querendo ser biólogo, mas como tinha a reforma universitária, acabei me formando professor”, apresenta um conflito entre a expectativa pessoal e a realidade imposta por políticas educacionais. A política citada pelo pesquisador, a Reforma Universitária de 1968, é a base atual das universidades e dos programas de pós-graduação no Brasil. A Lei nº 5.540 de 1968 fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e, por isso, é importante citá-la aqui na nossa história em que tratamos de pesquisa em educação ambiental no Brasil.

Essa reforma surge da mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, o que exigiu do Governo medidas no sentido de diagnosticar problemas estruturais no ensino superior brasileiro e buscar soluções para esses problemas (Fávero, 2006). Entre as mudanças propostas pela reforma podemos citar o estabelecimento da autonomia universitária, a criação de departamentos, a extinção das cátedras e a instituição do regime de dedicação exclusiva, o vestibular unificado, o ciclo básico, além da ampliação da oferta de cursos de especialização e extensão (Aroni, 2017; Fávero, 2006). Mas, como disserta Aroni (2017, p.222), “a referida reforma não se restringiu, contudo, às universidades. Ao admitir a possibilidade de oferta de vagas de ensino superior fora das instituições universitárias, a Lei nº 5.540 de 1968 abriu uma brecha para que boa parte da demanda dos estudantes fosse atendida por centros universitários e por faculdades isoladas, em grande medida privadas, ou seja, por instituições nas quais a pesquisa e a extensão não se consolidaram como parte dos seus atributos”.

Assim, surge um “novo” ensino superior privado de perfil empresarial, que passou a atender à crescente demanda por acesso ao ensino superior (Martins, 2009). Inclusive, são em instituições privadas de ensino superior que dois dos nossos pesquisadores irão fazer suas carreiras, mas isso é assunto para outro tópico da nossa história. Aqui é importante apenas descrever esse momento em que a política de reforma do ensino superior muda o percurso formativo do *Pesquisador 6*.

Nesse momento de formação do pesquisador, ele responde ao discurso político da reforma universitária, que molda a sua formação segundo lógicas externas ao seu desejo de ser biólogo. A construção do discurso (“mas como tinha... acabei...”) mostra a tensão entre o desejo

do sujeito e as forças sociais que causaram uma mudança na expectativa criada a partir das relações dialógicas que estabeleceu com a irmã e o curso de graduação em História Natural. Essa quebra de expectativa segue em relação a sua formação como professor, pois o pesquisador, ao se reconhecer enquanto professor diz que “se é para ser professor, eu quero ser um bom professor ou educador”. Porém, em outros momentos julga sua formação como muito ampla, ao dizer que ele e os colegas eram professores poliglóticos, com uma formação deficitária, como observamos no trecho em que ele diz achar sua formação como professor deficiente. E é buscando superar essas limitações que o *Pesquisador 6* faz um movimento de deixar sua cidade e sua família para se tornar um professor/educador. Assim, ele segue seu processo de desenvolvimento profissional para se tornar um professor e pesquisador como faz questão de afirmar. Nesse momento, o enunciado deixa de apenas relatar acontecimentos e passa a revelar um posicionamento, um ato responsivo que implica agência, escolha ética e estética diante do mundo. O entrevistado se fez professor, e como disse Paulo Freire (1991, p.58) “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Sendo assim, ao olharmos para as trajetórias dessas duas pesquisadoras e desse pesquisador, compreendemos que os sentidos atribuídos à medicina, à biologia, ao ensino e à trajetória na escolha do curso de graduação são fruto das relações dialógicas que os(as) pesquisadores(as) estabeleceram ao longo de suas trajetórias. É assim também com o *Pesquisador 4*, porém o seu contexto de vida e de sua família tem um papel importante na escolha do curso de graduação.

Pesquisador 4: Como eu já te falei, eu venho de uma família com poucos recursos. E o ensino médio todo, aliás, a segunda metade do ensino fundamental, o primeiro grau, eu já fiz no curso noturno, então eu tinha que trabalhar. Mas eu queria muito continuar os estudos. Não tínhamos tantas oportunidades de universidades públicas, a minha própria formação já excluía-se dessa possibilidade.

Nesse trecho podemos observar como o contexto familiar aparece como uma dimensão fundamental da sua constituição como sujeito e da sua trajetória formativa. Ele é um elemento ativo na composição do enunciado, dos sentidos e das escolhas do entrevistado. Na narrativa do pesquisador vemos como ele se constrói em relação a um mundo de sentidos já dado, em que pobreza e educação aparecem como signos ideológicos carregados de tensões. Esse cenário de tensão é marcado por ritmos de tempo acelerado, pelo cansaço, pela ausência de tempo livre para o pensamento reflexivo, e por espaços escolares e de trabalho que muitas vezes se

sobrepõem. Contudo, apesar de se encontrar nesse lugar da juventude popular que precisa trabalhar desde cedo, estudar à noite, e lidar com poucas perspectivas de mobilidade social, o pesquisador resiste, ainda que parcialmente, ao se afirmar como alguém que "queria muito continuar os estudos". Sendo assim, esse trecho da entrevista revela um sujeito que aprende a negociar com os limites impostos pelo contexto familiar e social.

No final da década de 1970, ingressar em uma universidade era uma possibilidade para muito poucos, principalmente devido ao baixo número de vagas nas universidades públicas e o custo das universidades particulares, que apesar de ainda oferecerem poucas vagas, começavam a se expandir e aumentar a ofertar de vagas no ensino superior brasileiro. Ainda é importante pontuar nesse cenário que houve um aumento no número de vagas entre as décadas de 1960 e 1980, porém o número de ingressantes ainda era muito pequeno para um país como o nosso (Aroni, 2017). Além disso, naquela época não existia o sistema de cotas, e os estudantes que podiam se dedicar aos estudos e frequentar escolas que melhor preparavam para as provas de ingresso, eram os que conseguiam as vagas disponíveis. A implementação de cotas nos anos 2000 foi algo que contribuiu muito para o acesso de estudantes de escola pública e estudantes de baixa renda ao ensino superior nas universidades públicas brasileiras. O pesquisador, nesse cenário de uma família com poucos recursos, trabalhando durante o dia e frequentando o ensino noturno, discorre que não era possível acessar o ensino superior público e, por isso, busca nas faculdades privadas a possibilidade de continuar os estudos.

A escolha de curso do *Pesquisador 4* é uma narrativa rica sobre os caminhos imprevisíveis e as tensões políticas, econômicas e subjetivas que atravessam a constituição de um professor, pesquisador e educador ambiental. Como já mencionamos ao tratar dos primeiros contatos com as questões ambientais na infância e juventude, a vivência desse pesquisador se inscreve em um cronotopo específico: o Brasil da ditadura militar, momento marcado pela repressão política, pelo medo e pela Reforma Universitária de 1968. Na sua cidade, como já mencionamos, ele vive com poucos recursos e se encontra em meio a expansão do ensino superior privado e do movimento cultural criado pelos estudantes das faculdades recém-criadas. Porém, ele não tinha interesse nos cursos abertos nessas faculdades, como observamos no trecho abaixo.

Pesquisador 4: E, ao mesmo tempo que essas faculdades estavam na cidade, e tinha esse movimento [cultural], também foi se tornando claro para mim que nenhum daqueles cursos eu queria fazer. E isso provocava essa reflexão. Talvez Letras, eu pensei em chegar a fazer Letras. Talvez Arquitetura, que veio depois, mais tarde. Mas nada com muita convicção.

O entrevistado se interessou por alguns cursos, mas sempre com pouca convicção. Até que, como veremos no próximo trecho da entrevista, ele considera fazer os cursos de biologia e sociologia. Contudo, um professor de história que ele gostava muito acaba por desestimular a escolha de cursar sociologia na Escola da Sociologia e Política de São Paulo.

Pesquisador 4: A escolha pela biologia foi um pouco isso também. Eu pensava também em estudar sociologia. Eu pensava na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, mas fui desestimulado por um professor, que era um professor que eu gostava muito, um professor de história, mas que era de direita, optava pela ditadura. E ele dizia que os estudantes desta faculdade eram todos fichados pelo DOPS. Isso me desestimulou. Eu não sei até que ponto era verdade ou não, provavelmente era, mas também poderia não ser. Mas era o discurso que corria, a gente estava em pleno governo Médici, todas essas coisas. Então veja o quanto isso marca a vida e as escolhas de uma pessoa.

O medo do DOPS (Departamento de Ordem Política e Social ou Departamento Estadual de Ordem Política e Social), internalizado por meio do discurso do professor de história de direita, influencia diretamente na escolha do entrevistado em recusar o curso de sociologia, que era seu desejo inicial. As Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS ou DEOPS)³ foram criadas na década de 1920, vinculadas às Secretarias de Segurança Pública dos estados, e tiveram como foco os ditos crimes políticos e sociais, buscando inibir reações políticas adversas (Sodré e Roncaglio, 2017). Suas ações ganham destaque durante o regime do Estado Novo, entre 1937 e 1945, e durante a ditadura militar, entre 1964 e 1985. Nos anos do regime militar elas ficam conhecidas por não apresentar apenas uma função investigativa, mas atuar em um viés mais repressivo, sendo grandes responsáveis pela prisão e tortura de presos (Sodré e Roncaglio, 2017). Por se encontrar no interior do estado, com acesso restrito à informação, com uma mídia manipulada e censurada, o entrevistado não sabia dizer se o professor falava a verdade sobre o fichamento dos estudantes do curso de sociologia da faculdade que almejava. O medo dessa situação, muito gerado pelos discursos que pairavam sobre o governo militar, fez com que ele abandonasse a ideia de cursar sociologia.

Esse momento histórico e a situação da sua família, seja na escolha do curso de graduação ou nas suas falas sobre a juventude no tópico anterior, marcam muito a trajetória do *Pesquisador 4*. Nesse sentido, o cronotopo que molda a narrativa do pesquisador não é apenas um pano de fundo, ele atravessa sua subjetividade e suas decisões. Esse cronotopo é marcado

³ Tratamos inicialmente como Departamento de Ordem Política e Social e depois como Delegacia de Ordem Política e Social devido a alterações na nomenclatura do setor ao longo dos anos. Segundo Sodré e Roncaglio (2017), mesmo possuindo funções semelhantes sua a denominação desse setor variava de estado para estado, sendo algumas chamadas de Delegacias e outras de Departamentos. Florindo (2011) trata dessas mudanças no DEOPS/SP ao longo da era Vargas.

por vozes centrípetas, como a do professor de direita e que opta pela ditadura militar, de caráter unificador e centralizador, e centrífugas, como as dos movimentos culturais que ele tinha contato com a vinda das universidades, que desafiavam a unidade totalizante e estável (Volóchinov, 2018 [1929]; Bakhtin (2016 [1952-1953])). É em meio as tensões criadas por esse movimento que as vozes do medo ganham força e o autor acaba por escolher a biologia. Mas essa escolha estava repleta de desafios.

Pesquisador 4: E tinha essa coisa também, eu morava a mais de 500 quilômetros de [Cidade]. Eu fui estudar em [Cidade]. E biologia tinha poucas ofertas na época. Tinha o curso na USP, em [Cidade], mas que era período integral ou noturno. Então, para mim, era praticamente impossível eu contar com essa possibilidade, embora eu tenha feito vestibular, tudo, e fui aprovado. Evidentemente, não era para mim. E tinha a opção de uma faculdade privada, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Farias Brito, em [cidade], e estava dentro do meu orçamento, digamos assim. E eu tinha boas informações. Aí eu tinha uma parte, uma... A irmã da minha mãe morava em [Cidade], ali próximo de [Cidade], no [Bairro]. [...] Então, foi uma... assim, o que é que eu posso fazer com as condições que eu tenho? [...] Eu tive... só que era um curso noturno, com sala cheia, né? Isso é bem comum nas faculdades privadas, né?

Aqui, mais uma vez, a questão econômica é um fator decisivo na escolha do pesquisador. O trecho da entrevista mostra um sujeito que encontra na faculdade privada não a realização de um projeto ideal, mas a possibilidade concreta dentro dos limites impostos pela vida real. Isso fica evidente quando o pesquisador relata que prestou o vestibular para entrar em uma universidade pública, a USP, e foi aprovado, contudo, afirma: “evidentemente, não era para mim”. Esse enunciado apresenta um sujeito que fala de um lugar no qual o mérito individual é insuficiente diante das desigualdades estruturais.

Sendo assim, ao se questionar “o que é que eu posso fazer com as condições que eu tenho?”, ele opta pela faculdade privada. Essa opção passa por ter um parente próximo ao campus da faculdade escolhida, ter boas informações sobre o curso, estar dentro de um raio geográfico possível e conseguir pagar pela faculdade. São esses os fatores determinam a escolha do pesquisador por esse curso e essa faculdade. Portanto, o discurso evidencia mais uma vez um sujeito que age sob limitações econômicas e logísticas.

Outro ponto importante a se destacar desse trecho é a frase final: “só que era um curso noturno, com sala cheia, né? Isso é bem comum nas faculdades privadas”. Ao utilizar o termo “só que”, observamos que o pesquisador constrói uma crítica implícita ao modelo de ensino superior privado que se expandiu nas décadas de 1970 e 1980. A sala cheia se transforma num signo ideológico da precarização, sinalizando não apenas um espaço físico superlotado, mas também uma condição de ensino voltada mais à absorção de demanda do que à formação de qualidade. É uma crítica construída de maneira sutil, mas claramente dialógica, pois remete a

uma memória coletiva compartilhada sobre o que é “comum” nessas instituições. Assim, o pesquisador dá voz não só à sua experiência individual, mas também à de muitos outros sujeitos que vivenciaram esse mesmo tipo de formação.

Já durante o seu percurso pelo curso de biologia, assim como acontece com a *Pesquisadora 2* e o *Pesquisador 6*, ele tem contato com a docência.

Pesquisador 4: E aí, por acaso, eu estava no quinto semestre, se não me engano, a minha sogra, na época, era professora de ciências e biologia no [Colégio], em [Cidade], em [Bairro], e ela fez uma cirurgia e a cirurgia teve complicações e tal, e ela não conseguia voltar no segundo semestre daquele ano. Os estudantes estavam sem aula, porque também não se conseguia professor substituto. Até que ela sugeriu à diretora, considerando que eu era estudante e tal... E eu fui. Lançado aos leões. Porque eu tinha que dar aula. Era o terceiro ano do ensino médio, uma disciplina que se chamava agricultura e zootecnia, ou zootecnia e agricultura, alguma coisa assim. Eu, caipira, aqueles rapazes e moças, assim, [Gentílico], minha idade praticamente. Mas ali eu falei, quero ser professor. Ali foi onde pegou a coisa, assim, que eu não esperava.

Aqui, mais uma vez, cabe o que disse Paulo Freire (1991) sobre ninguém nascer educador. Marques (2021) salienta que a constituição docente não se dá por aptidões naturais. Ela se dá ao nos movimentarmos por diferentes contextos, processos e práticas com os quais temos contato em nossas vidas, nos quais interagimos com diversos outros que fazem parte dos espaços em que nos inserimos (Fiorentini e Crecci, 2013; Lave, 2015). Um momento que marca a constituição do *Pesquisador 4* como docente é ser chamado inesperadamente a ocupar a posição de docente. O jovem do interior dando aula para os rapazes da cidade grande, “lançado aos leões”. Esse enunciado carrega um forte conteúdo ideológico e emocional. Ele comunica, em tom irônico, o caráter abrupto e desafiador dessa inserção no mundo do trabalho docente, ao mesmo tempo em que revela que essa experiência, embora inicialmente temida, foi capaz de provocar um giro identitário.

Dando aulas nesse colégio o pesquisador se encantou, o que mostra a importância desse momento na sua constituição docente.

Pesquisador 4: E os meus colegas ali, como é um colégio muito central, os meus colegas ali eram professores efetivos, de carreira, de muito tempo... E me acolheram super bem. E eram leitores de Paulo Freire, eles liam os livros assim de Paulo Freire, encapados com papel jornal. Era um sinal de que eram livros proibidos. E isso foi me encantando. Aí eu tinha entrado na USP, no curso de geografia, e tentava fazer os dois, trabalhar. Era uma coisa louca. [...] É isso que a gente faz na casa dos 20. Mas assim, eu fui ficando empolgado com essa... prática pedagógica e, ao mesmo tempo, todo o universo político. Tanto é que eu acelerei a conclusão do curso de licenciatura... era licenciatura em ciências e opção biologia. Era assim que vinha. Aí eu fui para a PUC fazer o mestrado em Filosofia da Educação, o Paulo Freire estava lá, e deixo a Geografia. A minha ideia... eu era muito empolgado, e acho que essa é uma aproximação com a Fernanda, eu era muito empolgado com geologia, biogeografia, a

extinção dos trilobitas. Talvez eu seguisse essa direção. E a educação me atravessou e eu me encontrei ali. Então, foi assim.

Ao tratar da importância que damos as coisas, Manoel de Barros (2018, p.43) conta que ouviu de um fotógrafo-artista que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Estar naquela escola dando aulas, acolhido pelos colegas de trabalho, tendo seus primeiros contatos com a obra de Paulo Freire, encantou o entrevistado. Esse encanto com a prática pedagógica se junta a sua empolgação com o universo político. O garoto que na juventude do interior estava com seu poster da Ângela Davis no quarto, o cabelo comprido, escutando Elis Regina, Caetano, Gilberto Gil, Gal Costa, Taiguara, Paulinho da Viola, Chico Buarque, agora conhece os horrores da ditadura militar mais de perto na cidade grande. Ele conta que seus colegas professores precisavam encapar as obras de Paulo Freire para que pudessem fazer a leitura. Ali ele teve contato com a censura e com as resistências silenciosas no interior das instituições. Nesse gesto de leitura escondida da obra de Paulo Freire, o pesquisador entra em contato com uma outra forma de pensar a educação, profundamente política, crítica e libertadora.

Esse encanto com a educação também fez com que o pesquisador deixe um segundo curso que havia começa, o de Geografia na USP. Aqui, já depois de um tempo cursando biologia na faculdade privada, cursar uma graduação na universidade pública passa a ser algo para ele. Porém, ele ainda precisava trabalhar na escola e é esse trabalho que faz com que ele deixe o curso. Apesar da sua empolgação com a geologia, a biogeografia, a extinção das trilobitas, ele se encontra na educação. O abandono da Geografia não é uma rejeição ao campo, mas a constatação de que o projeto de vida do pesquisador passa, de maneira mais profunda, pelo chão da escola, pela prática pedagógica e pela militância formativa. Então, o pesquisador se forma na licenciatura em ciências com a opção pela biologia e vai cursar o mestrado, onde tem seu contato com o autor das obras que via e lia com os colegas na escola. Trataremos desse momento mais à frente nessa história.

Assim, finalizamos mais um pedacinho da nossa terceira história. Logo, ao olharmos para o que foi escrito até aqui, uma poesia de Manoel de Barros nos propicia um bom fechamento, ou talvez um bom abrimento para histórias futuras.

*“Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.*

– Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.
 Ele fez um limpamento em meus receios.
 O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo
 gosto por nada...
 E se riu.
 Você não é de bugre? – ele continuou.
 Que sim, eu respondi.
 Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –
 Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os araticuns maduros.
 Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
 Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.”

MANOEL DE BARROS

Como disse Padre Ezequiel, “é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os araticuns maduros”. Nossos entrevistados e entrevistadas se enveredaram por desvios, seja pela condição familiar, pelo contexto em que vivia, pelo contato com algum sujeito, pela leitura de uma revista, pelo contato com a sala de aula, e assim por diante. Foram nesses desvios que eles(as) escolheram o que “queriam ser”. Nesses desvios eles colheram e se deliciaram com os araticuns maduros. Um movimento do qual não se arrependem, pois, como vimos, foi onde encontraram as melhores surpresas.

Por último, antes de passarmos para um outro momento das trajetórias dos sujeitos participantes da pesquisa, é importante destacar que, entre os(as) seis entrevistados(as), quatro possuem formação inicial em Ciências Biológicas, um em História e uma em Pedagogia. Embora a pergunta sobre a escolha do curso de graduação não tenha feito parte do roteiro das entrevistas, chamou a nossa atenção o fato de que apenas os(as) pesquisadores(as) formados(as) em Biologia tenham falado espontaneamente sobre esse momento de decisão como parte constitutiva de suas histórias.

A forte presença de profissionais oriundos das Ciências Biológicas na constituição da educação ambiental e da própria pesquisa em EA no Brasil acompanha movimentos históricos que já apontamos no decorrer da primeira história. As primeiras aproximações entre educação e as questões ambientais estiveram, em grande medida, vinculadas ao ensino de Ciências, à Ecologia e às preocupações conservacionistas com a fauna e a flora, o que fez com que muitos sujeitos chegassem até a educação ambiental a partir de inquietações produzidas a partir do encontro com as ciências naturais. Não são, portanto, majoritariamente educadores que se aproximam das questões ambientais, mas biólogos que, ao se depararem com os limites de abordagens estritamente naturalísticas ou tecnicistas diante da complexidade dos problemas socioambientais, deslocam-se em direção ao campo educativo.

Já sobre a ausência de narrativas que tratam da escolha do curso de graduação do pesquisador formado em História e da pesquisadora formada em Pedagogia também é significativa. O silêncio sobre esse momento não deve ser interpretado como ausência de importância da formação inicial, mas como um indício de outros modos de aproximação com a educação ambiental. Nessas trajetórias, o interesse pela problemática ambiental emerge mais diretamente do encontro com contextos históricos, conflitos sociais, experiências regionais e práticas educativas concretas que atravessaram suas formações.

Assim, mais do que indicar uma hegemonia disciplinar, a diversidade formativa dos sujeitos entrevistados evidencia a própria constituição plural da educação ambiental no Brasil. Se, por um lado, as Ciências Biológicas funcionam historicamente como uma das principais portas de entrada para o campo, por outro, são as contribuições oriundas das ciências humanas e da formação pedagógica que ampliam suas possibilidades interpretativas, incorporando dimensões políticas, sociais e educativas fundamentais para compreender a complexidade das questões socioambientais. É nesse encontro entre diferentes trajetórias que a educação ambiental se afirma como campo heterogêneo, atravessado por deslocamentos, diálogos e múltiplos modos de vir a ser pesquisador(a).

Por entre as questões ambientais e os movimentos sociais

Finalizando o primeiro momento da nossa história, que trata das vivências e experiências dos pesquisadores e pesquisadoras antes da entrada na área de pesquisa da educação ambiental, olhamos para os contatos dos(as) entrevistados(as) com as questões ambientais durante a graduação. Além disso, exploramos o envolvimento deles(as) com diferentes movimentos e grupos sociais organizados.

Ao ser questionada sobre o contato com as questões ambientais durante o seu curso de graduação, a *Pesquisadora 1* aponta que no decorrer da sua trajetória no curso de ciências biológicas houve uma desvinculação entre o estudo das disciplinas específicas e as questões ambientais.

Pesquisadora 1: As ciências biológicas, a biologia, já é uma ciência em si que tem um conteúdo muito vinculado às questões ambientais. Embora, às vezes, muito descontextualizados. Então, você estuda muito, né, a botânica, você estuda muito a zoologia, mas às vezes desvinculado de um meio ambiente. É muito interessante isso. Depois é que eu fui refletindo e vendo que é como que você estuda os bichos, as plantas, desvinculado, entendeu? Desvinculado do meio ambiente que eu digo é o seguinte, desvinculado das possibilidades de... de degradação ambiental, de um

impacto. Estou dizendo nesse sentido. Claro que você estuda a zoologia e você estuda o hábitat dos animais, você estuda, mas você não estuda muito a vinculação com esses impactos, com as possibilidades desses impactos, e mesmo de uma mutação, de que estamos vendo agora.

Nesse trecho observamos que a entrevistada reconhece o vínculo que a biologia possui com às questões ambientais. No entanto, a pesquisadora indica que essa área é envolta por uma contradição: mesmo sendo a ciência que estuda os organismos em seus ambientes, a biologia frequentemente aborda esses conhecimentos de forma descontextualizada, como se os fenômenos biológicos pudessem ser plenamente compreendidos fora de seu contexto político, ambiental e social.

Essa contradição está relacionada à forma como a ciência moderna, construída a partir do pensamento dos filósofos franceses René Descartes e August Comte, tradicionalmente separa natureza e sociedade. Essa visão fragmentada, tratou, e ainda trata, o mundo natural como um objeto de estudo isolado, desvinculado das complexas relações sociais e políticas que o moldam. Contudo, à medida que problemas socioambientais se intensificam, surgem cobranças para que a ciência supere sua posição tradicional de neutralidade e assuma um papel mais ativo na compreensão e transformação da realidade. Em vista disso, o ensino de ciências e a educação ambiental vem sendo repensados. No ensino de ciências ganham força abordagens como a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade, o ensino por investigação etc. No campo da educação ambiental, como evidenciam Steil e Carvalho (2014), vem ganhando espaço um debate teórico-filosófico contemporâneo denominado pelos autores de *epistemologias ecológicas*, que busca superar essas dualidades modernas.

Essa descontextualização e separação entre natureza e sociedade está muito marcada na narrativa/formação da pesquisadora. Observamos isso na repetição dos temas “vinculação”, “vinculado” e “desvinculado”. Também no seu questionamento de como era possível estudar botânica e zoologia de forma tão dissociada do meio ambiente em seu sentido mais amplo, não apenas como habitat, mas como espaço de interações, conflitos e transformações socioecológicas. Portanto, na sua formação como bióloga, por mais que tenham sido abordados os bichos, as plantas, o habitat, a pesquisadora pontua que não existia uma conexão desse conhecimento aos problemas sociais e ambientais.

É importante pontuar que essa reflexão só foi feita após a formação da entrevistada como bióloga, como observamos no trecho em que ela diz “Depois é que eu fui refletindo e vendo”. Esse “depois” implica um corte temporal e uma mudança de perspectiva. No momento original da sua formação em biologia, a pesquisadora não percebia a desvinculação “das possibilidades

de... de degradação ambiental, de um impacto”. A reflexão que ela menciona não é apenas lembrar o que aconteceu, mas sim atribuir novos significados àquelas experiências passadas. A memória, nesse contexto, não é um arquivo estático. A pesquisadora revisita suas lembranças acadêmicas e, a partir das suas vivências e experiências após a formação, percebe as lacunas e as implicações daquela formação.

Essa narrativa da *Pesquisadora 1* sobre a descontextualização e a dualidade segue no trecho abaixo da *Pesquisadora 2*, que traça uma separação entre "uma boa aula de ecologia" e "uma aula de educação ambiental".

Pesquisadora 2: Olha, a parte da ecologia, né? A parte da ecologia, eu fiz ecologia humana, fiz ecologia geral, fiz fito, sociologia, que a partir do momento que você começa a estudar a relação entre as plantas, você também dá uma olhadinha para a intervenção humana. Tive, tive. É mais uma questão, veja, que eu faço muito bem a distinção, entre uma boa aula de ecologia e uma aula de educação ambiental. Então, a boa aula de ecologia, você vai ver o que acontece, mas você não forma a pessoa para: eu vou botar uma coisa para defender ou para agir melhor no ambiente, reconhecer a sua participação dentro daquele ambiente, naquele ambiente que você faz parte, que você está inserido e que você é parte integrante dele. Então, no curso, eu vi muito bem o que é um desastre ecológico, o que é uma resistência ambiental, quais são os ambientes. Isso aí, com certeza. A influência, inclusive, do ser humano, mas não qual a responsabilidade desse ser humano. Isso, no curso de biologia, a gente vê bastante.

A fala da pesquisadora mostra uma reflexão sobre os limites da ecologia enquanto disciplina científica e sua relação com a educação ambiental. Ela parte da sua experiência pessoal com diversos ramos da ecologia para destacar como essa área da biologia inevitavelmente leva à percepção da intervenção humana no ambiente. Isso dialoga com o que disse a *Pesquisadora 1* ao mencionar que a biologia tem um conteúdo muito vinculado as questões ambientais. Contudo, a *Pesquisadora 2* reconhece que a disciplina de ecologia, mesmo quando aborda os impactos do ser humano no ambiente, tende a se manter em um nível de observação e análise, sem necessariamente se desdobrar em uma responsabilização do sujeito sobre esses impactos e a participação desse sujeito em ações concretas.

Sendo assim, a pesquisadora entende que embora uma boa aula de ecologia forneça ferramentas para compreender desastres ecológicos e a influência humana sobre os ecossistemas, ela frequentemente para na descrição desses processos, sem avançar para a formação de uma postura ética e ativa por parte dos estudantes. É com isso que ela teve contato na sua formação como bióloga e que ele chama de uma boa aula de ecologia. O avanço de um olhar mais crítico e holístico, segunda a entrevistada, fica por conta de uma aula de educação ambiental.

Essa diferenciação da *Pesquisadora 2* mostra uma ênfase na dimensão formativa da educação ambiental como distinta, e complementar, ao ensino da ecologia tradicional. Enquanto a ecologia forneceu a ela os conceitos para entender as dinâmicas ambientais, foi preciso ir além para construir uma noção de pertencimento e corresponsabilidade. Sua fala sugere que a educação ambiental não se contenta em informar sobre o estado do mundo, mas busca formar sujeitos que se reconhecem como parte integrante do meio e, portanto, como agentes capazes e responsáveis por sua conservação e transformação.

Os discursos dessas duas pesquisadoras evidenciam as disputas de sentido que envolvem a educação ambiental e as questões ambientais. A educação ambiental é um signo em constante disputa, envolto por tensões e contradições, por diferentes valores, contextos, escolhas (Silva e Carvalho, 2024). Isso fica evidente ao olharmos para as diferentes vertentes pedagógicas da EA que são discutidas por diversos pesquisadores, como Layrargues e Lima (2014) que apresentamos na primeira história e que atualmente tem ganhado os textos de EA.

Portanto, a partir do entendimento que possuem hoje sobre o que são questões ambientais, após movimentos de tesões e contradições ao longo de suas vivências como pesquisadoras, ao serem questionadas sobre o contato com as questões ambientais, as entrevistadas pontuam que tiveram algum contato. Porém, tudo foi enraizado em tradições científicas que separam ser humano e natureza e que trata os problemas ambientais como questões mais técnicas. Um contato com o que elas entendem hoje por questões ambientais, algo contextualizado, que nos coloca como parte do ambiente em que vivemos, que nos possibilita agir em relação aos problemas ambientais que enfrentamos, não foi algo presente em suas formações em nível de graduação.

Diferente dessas pesquisadoras, a *Pesquisadora 3* e o *Pesquisador 5* mobilizam em seus enunciados referências ao contexto regional e institucional em que se formaram. Ambos cursaram a graduação em universidades com fortes identidades territoriais.

Na narrativa da *Pesquisadora 3* o conhecimento formal aparece como secundário, enquanto as experiências com movimentos sociais e os acontecimentos históricos locais emergem como centros produtores de significado.

Pesquisadora 3: Na universidade veio, mas veio em razão dessa relação com a gestão de movimento ainda, muito mais do que formalmente por acesso ao formalismo curricular, digamos assim. A minha formação original é o curso de pedagogia [...] Então, já nesse movimento da pedagogia, eu não conseguia perceber discussões mais efetivas. Você tinha uma disciplina, que era “educação e problemas regionais”, que era muito mais focada em discussão de grandes projetos para a Amazônia, na influência da militância ambientalista no [Estado] e na Amazônia, discussão bem fim

dos anos 1980. Então, aqui tinha um jornalista muito forte, chama-se Lúcio Flávio Pinto, tem reconhecimento nacional, Lúcio Flávio. E assim, um pouco dessas dinâmicas. A época do meio final dos anos 1980, a morte do Chico Mendes, isso se amplia. Mas, do ponto de vista da formação específica, trabalhando com componentes curriculares, isso era muito pontualmente tratado. E sempre naquela lógica mais ecológico-preservacionista, se a gente for usar os termos da Naná, do Uruguai, muito pontual, muito episódico, sem uma preocupação, digamos, de olhar para isso de forma estruturante, como organizador do currículo. Isso a gente não conseguia ver, isso na pedagogia.

No trecho acima a pesquisadora evidencia que seu contato com a educação ambiental durante a formação em pedagogia ocorreu de maneira pontual, episódica e marcada por uma abordagem ecológico-preservacionista. Mesmo em curso formador de educadores(as) e em uma universidade localizada na Amazônia brasileira, palco de intensos conflitos socioambientais, o currículo mantinha uma abordagem despolitizada da questão ambiental. Ao referir-se à abordagem "ecológico-preservacionistas" nos termos de Naná Medina, a pesquisadora demonstra o modelo de educação ambiental que predominou em sua formação.

Além disso, a pesquisadora relata que a EA não era tratada de forma estruturante no seu curso, nem como um tema organizador do currículo. Ela menciona que havia apenas a disciplina de "educação e problemas regionais" voltada para o debate ambiental, com foco em grandes projetos e na influência de movimentos ambientalistas da década de 1980 na região. Com isso, a entrevistada aponta que a temática ambiental não era concebida como eixo transversal ou integrador da formação pedagógica. Em vez de estar presente de forma contínua, crítica e interdisciplinar ao longo do curso, a EA, aparecia como um complemento temático, ocasional, muitas vezes dependente da conjuntura política ou da militância externa.

Com esses dois pontos, a pesquisadora chama atenção para as limitações do seu curso de graduação em relação as questões ambientais. Diferente da *Pesquisadora 1* e da *Pesquisadora 2*, que cursaram biologia e expuseram um contato mais próximo com as questões ambientais, a *Pesquisadora 3* cursou pedagogia e o contato não ocorreu da mesma forma. Contudo, ainda nesse momento de graduanda em pedagogia, suas experiências com os movimentos sociais e os conflitos na região amazônica, serviram como um contraponto potente à formação acadêmica. Isso fica evidente na sua menção a eventos/sujeitos emblemáticos, como a morte do Chico Mendes e a atuação do jornalista Lúcio Flávio Pinto.

A *Pesquisadora 3* descreve o jornalista, professor e sociólogo brasileiro Lúcio Flávio Pinto como um jornalista "muito forte" com "reconhecimento nacional". Nascido no Pará, formou-se em Sociologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1973 e atua como jornalista desde 1966. Percorreu as redações de algumas das principais publicações da

imprensa brasileira, deixando a grande imprensa após 17 anos de trabalho e passando a se dedicar ao *Jornal Pessoal*, um veículo alternativo publicado em Belém de 1987 a 2019 (Velo, 2010). Com o *Jornal Pessoal*, atuou de forma independente, sem publicidade e com edição solitária. A publicação desse jornal se tornou um importante registro da história contemporânea da Amazônia ao divulgar informações silenciadas pela imprensa hegemônica paraense (Velo, 2010). Lúcio Flávio construiu sua carreira pautada na investigação e na crítica aos grandes projetos econômicos e aos interesses políticos que historicamente impactam a região. Em reconhecimento à sua atuação em favor da verdade e na luta contra as injustiças sociais, foi agraciado em 1997, em Roma, com o prêmio Colombe d'oro per La Pace. Anos depois, em 2005, recebeu em Nova York o prêmio anual do Committee to Protect Journalists (CPJ), por seu compromisso em defesa da Amazônia e dos direitos humanos.

A menção ao jornalista evidencia o papel importante da produção jornalística na formação de um sujeito preocupado com a problemática ambiental, pois as notícias trazem à tona a realidade complexa e muitas vezes conflituosa da Amazônia. O jornalismo constitui uma esfera de atividade discursiva com seus próprios gêneros, estilos e vozes. A voz desse jornalista carregava um acento valorativo de denúncia, crítica e engajamento.

Além disso, grandes eventos, como a morte de Chico Mendes, também geram movimentos que fazem emergir na sociedade discussões sobre a problemática ambiental, seja nas universidades, como é o caso da pesquisadora, seja nas casas, nas escolas, nos bares, nas ruas e outros tantos lugares. Sua história não poderia deixar de se fazer presente no nosso trabalho.

Em seu livro *Chico Mendes: um povo da floresta* de 1998, o documentarista Edilson Martins conta um pouco da história desse importante símbolo da luta ambientalista no Brasil. Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como Chico Mendes, foi um seringueiro, sindicalista e ativista ambiental brasileiro, nascido no seringal Porto Rico em 1944, em Xapuri, no Acre. Filho de pais nordestinos, tornou-se seringueiro ainda pequeno. A medida que cresce se torna um líder sindical e participa de movimentos para impedir os desmatamentos na sua região. Em 1977 se torna vereador e recebe as primeiras ameaças de morte, além de fomentar na câmara da cidade de Xapuri o debate entre religiosos, sindicais e populares. Como eram tempos de ditadura, foi acusado de subversão e torturado pela polícia. Nos anos seguintes, Chico Mendes segue na luta sindical, ajuda a fundar o partido dos trabalhadores no Acre e organiza o primeiro encontro nacional de seringueiros em 1985, que é quando seu nome começa a ganhar relevância nacional. Desse encontro surge a proposta de União dos Povos da Floresta,

uma primeira tentativa de unir os interesses dos povos indígenas, seringueiros, castanheiros, pequenos pescadores, quebradeiras de coco e populações ribeirinhas, através da criação de reservas extrativistas (Couto e Bentes, 2022).

Segundo Couto e Bentes (2022), sob a liderança de Chico Mendes, a luta dos seringueiros pela preservação de seu modo de vida adquiriu grande repercussão nacional e internacional. Então, em 1987, Chico recebe representantes da Organização das Nações Unidas em Xapuri, momento em que denuncia os estragos causados na região com financiamento de bancos internacionais. Dois meses depois, levou estas denúncias ao Senado dos Estados Unidos e à reunião do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Em 1988, Chico Mendes atuou na criação das primeiras reservas extrativistas no Acre e denunciou perseguições aos seringueiros. Após seu envolvimento na desapropriação do Seringal Cachoeira, de Darly Alves da Silva, as ameaças contra ele se intensificaram. Apesar de diversas tentativas de alertar as autoridades sobre o risco de morte, não recebeu nenhuma proteção. É então que no dia 22 de dezembro de 1988, uma semana após completar 44 anos, Chico Mendes foi assassinado a tiros na porta dos fundos de sua casa por Darci Alves, a mando de seu pai, o grileiro Darly Alves.

Um fato interessante que conta Martins (1998), é que treze dias antes da morte, Chico deu uma entrevista para Edilson Martins em que denunciava as ameaças de morte que havia recebido. Porém, a entrevista foi arquivada pelo editor do jornal pois, segundo ele, o entrevistado tratava a ecologia de forma muito politizada. A matéria que poderia dar mais alguns meses de vida a Chico segundo Martins (1998), só foi publicada dois dias após a sua morte.

A morte de Chico Mendes, como bem nos apresentou a *Pesquisadora 3*, amplia a discussão sobre a problemática ambiental na Amazônia. Martins (1998), disserta que esse evento trouxe a Amazônia para a mídia nacional e internacional. Ao cursar a pedagogia, por mais que as questões ambientais tenham sido tratadas de forma pontual e em uma lógica mais ecológico-preservacionista, alguns eventos e publicações da época são significativos no processo de formação da pesquisadora. É com a exposição dos problemas na região amazônica por Lúcio Flávio Pinto em seu jornal e por grandes eventos como a morte de Chico Mendes que a disciplina de “educação e problemas regionais” toca em assuntos que saem daquilo que citaram as pesquisadoras 1 e 2, do que é despolitizado e descontextualizado. Portanto, o contexto regional da pesquisadora e da universidade é o que marca o seu processo formativo.

A formação em nível de graduação do *Pesquisador 5* também é marcada pela local no qual a universidade está inserida.

Pesquisador 5: Não, e eu já posso até te antecipar que, ao longo do ensino fundamental, o então chamado ensino médio, e nem mesmo durante a minha graduação, eu tive um contato mais efetivo com as chamadas questões socioambientais contemporâneas. Por que eu estou chamando a atenção para essa questão? Porque na universidade onde eu me constituí, como pesquisador, uma universidade que tem quase 60 anos, ela tem no seu estatuto, ela tem na sua vocação, na sua missão, ela se diz que é... ela se atribui o papel de ser uma instituição de ensino superior voltada para o ecossistema costeiro. Está dito lá com todas as letras, eu diria, esse é o alicerce que sustenta toda a produção acadêmica da universidade. [...] Então, eu diria assim, de forma indireta, as questões ambientais ou voltadas para o meio ambiente, acho que cabe melhor chamar dessa forma, eu as vivenciei muito fortemente na graduação, depois como professor, convivendo com alguns projetos muito fortemente da área de oceanografia, mas até então ela não integrava o meu DNA de pesquisador. Isso foi acontecer um pouco adiante.

Aqui temos uma formação também diferente das ciências biológicas. O *Pesquisador 5* possui graduação em história, um curso que não possui o vínculo com as questões ambientais descrito pelas pesquisadoras 1 e 2 ao tratar da biologia. Nesse sentido, ele discorre que não teve um contato “mais efetivo com as chamadas questões socioambientais contemporâneas”.

Ao utilizar esse termo, o pesquisador busca analisar seu contato com as questões ambientais pelo caminho do que ele entende hoje como questões ambientais. A escolha enunciativa do entrevistado remete a discussões mais aprofundadas sobre as relações complexas existentes entre sociedade e ambiente, ou a abordagens que se popularizaram em um período posterior à sua formação inicial.

Contudo, em um segundo momento da narrativa, a escolha enunciativa do pesquisador muda. No final do trecho em destaque, ele diz que vivenciou muito fortemente “as questões ambientais ou voltadas para o meio ambiente”. A escolha vem após ele discorrer sobre o papel da universidade em que cursou a graduação, uma instituição voltada para o ecossistema costeiro. Nessa universidade ele teve contato com pesquisas na área da oceanografia, que iam desde questões de maré, de linha de praia, de questões mais de hidrodinâmica, até fauna e flora marinha. Assim, o contato com “questões voltadas para o meio ambiente”, mediado por projetos de oceanografia e pelo estatuto da universidade, indica que, talvez não sob a rubrica exata de “socioambientais contemporâneas”, ele foi imerso em discussões e práticas que lidavam com o ambiente e seus problemas.

Assim, ao diferenciar “questões socioambientais contemporâneas” de “questões voltadas para o meio ambiente”, o pesquisador sinaliza uma diferenciação de ênfase e complexidade nos significados atribuídos a esses termos. O primeiro termo parece remeter a um debate mais amplo, político e interdisciplinar, vinculado a conflitos sociais, justiça ambiental e críticas ao modelo de desenvolvimento. Já o segundo termo sugere uma abordagem

mais técnica, localizada no campo das ciências naturais, no caso, a oceanografia e o ecossistema costeiro, que são parte da identidade institucional da universidade.

Com essa discussão, observamos que a entrevista é mais que um espaço de rememoração. Ela é uma arena de produção de sentidos em que o pesquisador performa uma narrativa identitária e epistêmica sobre sua aproximação com a educação ambiental, mediada pelas vozes de seu passado formativo, das instituições às quais pertenceu e ainda pertence, e dos conceitos e teorias com as quais teve contato ao longo da sua carreira como pesquisador em educação ambiental.

O *Pesquisador 4*, diferente dos demais, trata dos seus contatos com as questões ambientais na graduação a partir do que vivenciou fora dos muros da universidade.

Pesquisador 4: Então, eu acho que de uma certa forma, sim. Porque a primeira conferência que teve mais impacto de Educação Ambiental, que foi a conferência de Tbilisi, é de 1977, é o ano que eu entrei na faculdade. Mas eu não dava muita atenção às disciplinas pedagógicas. Eu só fui perceber a importância delas quando eu comecei como professor, e aí já estávamos em 1979. E, quando eu entro em sala de aula, já havia todo esse movimento. Ele era pequeno, mas existia um movimento ecologista importante em [Cidade], bastante politizado, que eu era bem próximo.

Nesse trecho, o *Pesquisador 4* estabelece uma conexão entre sua entrada na faculdade em 1977 e a Conferência de Tbilisi, um marco na educação ambiental, como apresentamos na primeira história. No momento em que o entrevistado cursava a graduação, a discussão em torno da EA já vinha ganhando corpo. Tanto que a Conferência de Tbilisi em 1977 foi importante para pensar uma educação ambiental para além de aspectos físico e biológico, incorporando aspectos econômicos, sociais, culturais e as relações que se estabelecem entre eles. A conexão que o pesquisador estabelece entre sua graduação e esse momento histórico busca justificar a sua resposta à pergunta que trata do contato com as questões ambientais na sua formação em nível de graduação.

No início da resposta ele diz achar que de uma certa forma teve contato com as questões ambientais. A utilização do termo “acho” é justificada na sua fala pela falta de atenção às disciplinas pedagógicas. Com isso, ele reconhece que é provável que o tema da EA tenha circulado pelas disciplinas pedagógicas do curso, principalmente pela efervescência do tema com a Conferência de Tbilisi, porém ele não dava atenção a essas disciplinas. Ele só percebeu a importância dessas disciplinas ao ter contato com a sala de aula. Foi nesse momento também, já no ano de 1979, que a problemática ambiental ganha espaço na sua formação e na sua prática como professor. Aqui, ainda durante a sua formação como biólogo, se entrelaçam o trabalho

em sala de aula, a cultura e os movimentos ecologistas que surgiam na cidade em que foi cursar a graduação.

Pesquisador 4: Então, quando entro em sala de aula, no segundo semestre para o último ano, com estudantes mais ou menos da minha idade, eu trabalhei a ecologia porque estava no programa, mas eu não estava seguindo o programa oficial. A ecologia nos movimentos sociais, a ecologia na política e a ecologia nas artes. E isso movimentou o colégio. Eu conto um pouco sobre isso no... no [Livro]. Por exemplo, vai coincidir também... O Caetano Veloso tinha feito aquela música Sampa, que tem uma pegada ecológica urbana. E eu me lembro que, nos trabalhos... eu organizava seminários com os estudantes e um grupo entrou com um lençol, pichado no lençol, alguma coisa assim: a força da grana que ergue e destrói coisas belas. Bom, eu estava começando como professor e, ao mesmo tempo, vendo como isso era importante e como eles respondiam a partir de uma prática pedagógica que não era de transmissão de um conteúdo. E isso despertou uma atenção na minha prática, que chamou a atenção dos meus colegas no colégio. No ano seguinte, consegui aulas. Aí já não era mais professor substituto.

Nesse momento da entrevista, o *Pesquisador 4* revela como o contato com a escola e com a ecologia se deram simultaneamente como descoberta e como ruptura. Ao entrar em sala de aula, ele não se limita a seguir o programa oficial, mas subverte-o, incorporando uma perspectiva que alinhava a ecologia aos movimentos sociais, à política e às artes. Essa atitude demonstra uma compreensão da educação como um campo de atuação que transcende os muros da escola, dialogando o conteúdo da ecologia com as questões sociais e culturais mais amplas. Essa postura reflete não apenas seu envolvimento com as questões ambientais, mas também uma compreensão da educação como espaço de diálogo e transformação social.

A escolha por trabalhar temas como a música *Sampa*, de Caetano Veloso, e a descrição do episódio em que os estudantes apresentaram um lençol pichado com versos da canção demonstram como ele buscava criar pontes entre o conteúdo curricular e as expressões culturais que ecoavam as preocupações ambientais e sociais da época. Com isso, o espaço escolar se torna o lugar onde o entrevistado, ainda em formação, experimenta uma pedagogia viva e crítica, que não está nos manuais nem nos programas oficiais, mas surge do encontro entre juventude, arte, política, sensibilidade ecológica e prática docente.

Essa narrativa se difere da narrativa dos(as) pesquisadores(as) anteriores que relatam um contato com as questões ambientais de forma mais pontual, sem contextualização e que não os permitia se entenderem como parte do ambiente em que viviam para que buscassem transformá-lo. Aqui, apesar de não ter dado atenção as disciplinas pedagógicas e não ter citado as disciplinas específicas da biologia, sua proximidade com o movimento ambientalista dá lugar a uma aproximação entre a biologia e a realidade ambiental e social.

Pesquisador 4: E fui aprofundando essa relação da ecologia com os movimentos sociais, com a política e com a cultura. Coincide com a volta do Fernando Gabeira. O Gabeira foi importantíssimo. O José Lutzenberger. Até estou com os livros do Lutzenberger porque estou preparando uma fala com o pessoal da UNESP de Rio Claro. Estou com os livros do Lutzenberger na minha mesa. Vou te mostrar. Este aqui, Manifesto Ecológico Brasileiro, teve um impacto muito grande. Está em formato de livro, mas, se eu me lembro... Como encontrei esse texto? Eu trabalhava na [Empresa], antes de ser professor. Eu trabalhava na [Empresa] ali na [Rua], paralela à [Rua]. E aí estou saindo do trabalho para ir para a faculdade à noite, em Guarulhos, e vejo um jornal em formato de tabloide, com esse título, Manifesto Ecológico Brasileiro, e eu comprei. Já tinha essa sensibilidade para o que estava acontecendo e, logo depois, me torno professor. Assim, então vai dando essa junção do Lutzenberger com Paulo Freire.

Aqui, mais uma vez, o entrevistado mostra que seu contato com as questões ambientais não acontece na academia, mas a partir de experiências e leituras que o conectavam com os principais debates políticos e culturais do país naquele momento.

A juventude do *Pesquisador 4* no interior foi muito marcada pelo medo e pela repressão política gerados pela ditadura militar. Já os seus anos como estudantes de graduação estão inseridos no espaço de uma grande cidade brasileira e em um tempo histórico marcado pela redemocratização do Brasil e por discursos ecológicos e pedagógicos, como os representados por Lutzenberger e Paulo Freire. Estar nesse espaço e nesse tempo, permitiram ao pesquisador vivenciar muito da movimentação gerada pelo movimento ambientalista brasileiro. Os discursos com os quais teve contato nesse momento, marcados por esse cronotopo, produziram efeitos sobre o modo como o entrevistado se posiciona como sujeito e educador.

Pensando nas relações dialógicas, o relato do pesquisador evidencia a multiplicidade de vozes que constituem sua experiência. Sua fala é atravessada pelo discurso científico (representado pela ecologia), o ambientalista (com Lutzenberger), o pedagógico (com Paulo Freire), o artístico (com Caetano Veloso e a música Sampa) e o discurso dos próprios estudantes com quem compartilhou a sala de aula. Seu relato é, portanto, um ponto de interseção de vozes sociais e ideológicas que revelam um sujeito em processo de constituição, movido por interações com outros sujeitos, textos e contextos.

Nessa multiplicidade de vozes é importante falar um pouco de uma figura que tem um papel relevante na formação do *Pesquisador 4*, de outros(as) pesquisadores(as) e do movimento ambientalista brasileiro.

José Antônio Lutzenberger nasceu em Porto Alegre em 1926, formou-se engenheiro agrônomo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e trabalhou por quase duas décadas na empresa multinacional em química agrícola BASF. Na década de 1970, rompeu com esse modelo de produção ao perceber os danos ambientais provocados por agrotóxicos e pela

agricultura industrial, o que o fez tornar-se um dos grandes críticos do modelo de agricultura baseado na agroquímica (Pereira, 2019). Em 1971, participou da fundação da Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (Agapan), na qual exerceu grande influência, inclusive ocupando o cargo de presidente desde sua criação até ao ano de 1983 (Pereira, 2016). Ainda na década de 1970 criou a *Vida Produtos e Serviços em Desenvolvimento Ecológico Ltda.*, empresa da área de tratamento de resíduos empresariais, ministrou palestras e conferências no Brasil e em diversos outros países, além de escrever e publicar diversos artigos e livros sobre ecologia e problemas ambientais (Pereira, 2016).

Entre suas obras está o *Manifesto Ecológico Brasileiro: O Fim do Futuro?* de 1976, citado pelo *Pesquisador 4*. Lançado em livro e tablóide, essa obra “foi o primeiro manifesto de cunho ecológico publicado no Brasil, em que o autor, subscrito por nove entidades ecológicas brasileiras, listava os problemas ambientais brasileiros e, ao mesmo tempo, pretendia indicar novos rumos onde procurar soluções para os mesmos” (Pereira, 2012, p.990).

Já na década de 1980, mais especificamente no ano de 1987, Lutzenberger cria a Fundação Gaia, uma área degradada de 30 hectares, em Pantano Grande, a 120 km de Porto Alegre, que é transformada e se torna um sítio onde desenvolveu trabalhos de agricultura ecológica e de educação ambiental (Pereira, 2016). Em 1990, foi nomeado Secretário Especial do Meio Ambiente no governo Collor e teve papel importante no fechamento do lixão de Cubatão e na demarcação de terras indígenas. Lutzenberger foi responsável por levar à sociedade civil e ao poder público debates sobre desmatamento, poluição, agrotóxicos, energia nuclear e sustentabilidade.

Lutzenberger acreditava que os problemas ecológicos decorriam de uma ética antropocêntrica nas relações entre seres humanos e natureza (Pereira, 2019). Por isso, defendia a necessidade de uma nova ética que reconhecesse os direitos dos demais seres vivos. Seu trabalho como ambientalista foi guiado por essa visão, refletida em sua atuação contra os agrotóxicos, a exploração predatória da Amazônia, a energia nuclear, o crescimento econômico desenfreado e o poder das tecnologias.

Outro personagem importante na formação do *Pesquisador 4* e do movimento ambientalista no Brasil é Fernando Gabeira. Nascido em Juiz de Fora no estado de Minas Gerais no ano de 1941, iniciou sua carreira como jornalista no *Jornal do Brasil*, então um dos principais veículos de comunicação do país. Nos anos 1960, engajou-se na luta armada contra a ditadura militar, sendo um dos participantes do sequestro do embaixador norte-americano

Charles Elbrick em 1969. Após o episódio, exilou-se por quase dez anos em países como Suécia e Cuba.

Retornou ao Brasil com a Lei da Anistia, em 1979, e passou a se destacar como um dos principais articuladores da contracultura no país. Em 1980, publica o livro *O que é isso, companheiro?*, sua principal obra na qual revisita criticamente sua trajetória na luta armada. Foi eleito deputado federal diversas vezes pelo Rio de Janeiro, onde teve uma atuação marcada por seu ativismo e defesa de causas ambientais, direitos humanos e reformas políticas. Além disso, Gabeira foi um dos fundadores do *Partido Verde* no Brasil, em 1986, criado por ambientalistas que buscavam diferentes estratégias de atuação no cenário nacional.

A fala do *Pesquisador 4* revela que Fernando Gabeira e José Lutzenberger foram figuras centrais em sua formação como pesquisador em EA, funcionando como referências discursivas e afetivas que conectavam ecologia, política, cultura e educação. A presença desses ambientalistas no discurso do entrevistado indica o papel importante que eles desempenharam na sua formação, na formação de um cidadão e futuro pesquisador em EA preocupado com as questões ambientais e sociais.

Além desses dois sujeitos, o *Pesquisador 4* também cita a importância do contato com as obras do artista polonês e naturalizado brasileiro Frans Krajcberg.

Pesquisador 4: Ao mesmo tempo, teve uma exposição ao lado do prédio onde eu trabalhava, tinha uma galeria de arte que, às vezes, eu entrava ali. E teve uma exposição do Krajcberg, que eu não conhecia, e eu entrei nessa exposição. E eu fiquei alucinado com o que eu vi. Então também marcou muito aquela militância do Krajcberg via arte e a militância do Lutzenberger, uma militância mais de texto, de intervenção pública, de uma outra forma, mas muito próxima do Krajcberg. Acho que foi... E o Gabeira, que vinha com uma discussão bastante interessante ligada a contracultura e tudo isso. Então, esses nomes tiveram essa influência e reforçaram a minha vontade de continuar estudando.

Ao mencionar a exposição de Frans Krajcberg, o pesquisador adiciona um novo fio à teia de influências que marcaram sua formação: a dimensão estética. Essa dimensão contribui para a formação de um sujeito orientado pelos princípios do ideário ecológico ao oferecer elementos importantes para um reencontro com o mundo que nos cerca, baseando-se na dimensão sensível do humano e na percepção da existência do outro, humano e não humano (Iared, 2015).

O impacto da exposição, descrito com a expressão “fiquei alucinado com o que eu vi”, revela a força da experiência estética através do encontro com a arte como vivência transformadora, capaz de gerar deslocamentos internos e ampliar a percepção do sujeito sobre

a realidade e sobre si mesmo. Como já tratamos aqui, a arte nos permite ler e reler o ambiente, dialogar com diversos sentimentos da relação entre a natureza e o mundo humano. Nesse processo, segundo Duarte Júnior (1981), há um diálogo entre a nossa forma particular de sentir com a forma de sentir do artista. Um diálogo que ativa o olhar, interpela subjetividades e cria formas de se relacionar com o mundo. Desse modo, a exposição de Krajcberg se configura como um marco sensível e transformador na trajetória do pesquisador, ampliando sua percepção dos problemas ambientais e fortalecendo o vínculo entre arte, vida e educação.

Para além do impacto da obra e do ativismo de Krajcberg na formação do *Pesquisador 4*, o artista foi um dos mais importantes ativistas do movimento ambientalista que emergiu no Brasil durante a ditadura militar (Lima *et al.*, 2009). Por esse motivo, é importante contar um pouco da sua história neste texto.

Frans Krajcberg nasceu em 12 de abril de 1921, em Kozienice, na Polônia. De origem judaica, teve sua juventude marcada pelas perdas e pelos horrores da Segunda Guerra Mundial, perdeu toda a família no Holocausto. Um ponto interessante a ser citado, é que, em suas lembranças, sempre revela que quando criança se isolava nas florestas, como um lugar de refúgio (Fernandino, 2014).

Durante a guerra, fugindo dos campos de concentração, se refugiou na URSS onde integrou o exército russo aquartelado na Polônia e iniciou seus estudos de engenharia e artes. Após o fim da guerra, em 1945, seguiu para a Alemanha e ingressou na Academia de Belas-Artes de Stuttgart. Ainda na década de 1940, tentando “fugir do mundo dos homens”, imigrou, para o Brasil, país com o qual estabeleceu um forte vínculo e onde iniciou e construiu praticamente toda a sua trajetória artística (Fernandinho, 2014). Naturalizou-se brasileiro em 1957.

No Brasil Krajcberg viveu primeiro no Rio de Janeiro, onde passou fome e dormiu ao relento, e depois em São Paulo, onde trabalhou como encarregado da manutenção do Museu de Arte Moderna da cidade. Após algum tempo na cidade de São Paulo, inicia uma passagem por diversos estados brasileiros. No Paraná “presenciou a destruição das florestas e iniciou suas obras denunciando a destruição da natureza. Em Minas Gerais, teve contato com a arte barroca, interessou-se pelos pigmentos naturais e produziu uma série de trabalhos explorando tonalidades e texturas. No sul da Bahia, conheceu o mangue e a mata atlântica, produziu “esculturas-árvores” e instalações com lascas de rochas, galhos queimados, troncos calcinados e cipós retorcidos e, também, começou a elaborar suas próprias tintas com pigmentos naturais” (Lima *et al.*, 2009, p.121-122).

Também viajou pelo Pantanal e pela Amazônia na década de 1970, o que o fez se indignar com as queimadas, os desmatamentos e as condições de vida das comunidades indígenas. Da vivência na Amazônia nasceu o *Manifesto do Naturalismo Integral* ou *Manifesto do Rio Negro*, obra que foi um marco nas denúncias contra as políticas de desenvolvimento predatório promovidas pelo regime militar na região amazônica e uma defesa da natureza brasileira como forma de originalidade expressiva para os artistas nacionais (Lima *et al.*, 2009; Fernandino, 2014).

A arte de Krajcberg é marcada pela força expressiva da matéria, pela textura das cinzas, pela brutalidade das formas naturais queimadas, e, ao mesmo tempo, por um apelo poético à regeneração, à resistência e à vida. Com isso, tornou-se um dos nomes mais importantes da arte contemporânea brasileira, reconhecido internacionalmente. Além da produção artística, Krajcberg foi um militante incansável da causa ambiental. Denunciava o desmatamento da Amazônia, a monocultura extensiva, a degradação do solo, a caça predatória e as queimadas no cerrado e na mata atlântica. Também participou de conferências ambientais, produziu manifestos e se uniu a outros intelectuais, artistas e ambientalistas em movimentos que buscavam mudanças nas políticas ambientais e sociais.

Krajcberg, ao lado de Lutzenberger e Gabeira, compõe um trio de referências que entrelaçaram ciência, política e arte para denunciar os problemas ambientais brasileiros e mobilizar/sensibilizar a sociedade para uma outra relação com a natureza. Esses três sujeitos, cada um a seu modo, estabelecem com o *Pesquisador 4* uma relação dialógica e formativa, em que suas vozes ecoam e são reapropriadas para compor uma prática educativa sensível, crítica e comprometida com a transformação.

Todos eles ajudaram o entrevistado a olhar para os problemas políticos, sociais e ambientais. Falamos sobre ajudar a olhar pensando em uma pequena história de Eduardo Galeano encontrada no *Livro dos Abraços*, chamada *A função da arte*.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!

EDUARDO GALEANO

Seja através de esculturas, quadros, textos, notícias, danças, palestras etc., as obras e discursos de Krajcberg, Lutzenberger e Gabeira provocaram o olhar do *Pesquisador 4* para além do visível. Eles o ajudam a olhar, a perceber a complexidade das questões ambientais e os

conflitos que atravessam nossas formas de habitar o mundo. Através da arte, da militância e da reflexão política, esses sujeitos expandiram o horizonte do pesquisador e contribuíram para a formação de um pesquisador e educador comprometido com a transformação social e ambiental. Assim, suas vozes continuam a ressoar nas escolhas, reflexões e ações do *Pesquisador 4*, como parte de uma rede viva de formação e resistência.

Ao ser questionado sobre o contato com movimentos e grupos sociais organizados, outra voz ressoa na formação desse pesquisador, a do *Movimento Arte e Pensamento Ecológico* (MAPE).

Pesquisador 4: E eu estava muito próximo, gostava muito do movimento que precisa ser recuperado, você que está fazendo essa história é fundamental, que era o movimento arte e pensamento ecológico. Era liderado pelo Miguel Abellá, um catalão que morava no Brasil há muito tempo e ele fazia umas performances, não era o nome ainda que se dava, mas performances na rua, nas ruas em [Cidade], com máscaras antipoluição. Ele também fazia atividades contra a energia nuclear, contra as bombas atômicas, e isso marcou muita gente desse período em [Cidade] e a mim. Então, eu estava próximo dessas atividades.

Esse movimento tem origem com uma intervenção de Miguel Abellá nas ruas do centro de São Paulo. O artista plástico Emilio Miguel Abellá nasceu na região de Catalunha na Espanha e veio para a América do Sul em 1950, com o propósito de compreender os fluxos migratórios do início do século XX e as transformações sociais e culturais que marcavam o continente naquele período. Viveu na Argentina por cerca de quinze anos e depois, em 1964, com pouco mais de trinta anos, veio para o Brasil e se estabeleceu em São Paulo.

Em meio à efervescência política e cultural da década de 1970, realizou performances provocativas nas ruas da capital paulista. Em uma delas, no ano de 1973, o artista plástico percorreu as ruas da cidade com uma máscara contra gases tóxicos e cartazes com slogans contra a poluição urbana. Esse protesto solitário de Abellá teve grande repercussão e rendeu, entre outras, uma notícia no jornal *O Estado de São Paulo*, no qual ele diz que sua intenção era despertar o povo para os abusos feitos contra o próprio povo, enfatizando que era contra a poluição e os abusos tecnológicos (Urban, 2001). Foi um protesto pacifista e solitário, nas palavras do próprio artista, que marcou o início do que viria a ser o *Movimento Arte e Pensamento Ecológico*.

O MAPE envolveu diversos artistas e intelectuais, como Aldemir Martins, Darcy Penteado, Roberto Burle Marx, entre outros, promovendo ações coletivas que fundiam expressões artísticas com consciência ambiental e ética social. Segundo Alonso *et al.* (2007), o MAPE incorporou estratégias simbólicas e expressivas inspiradas nos novos movimentos

sociais europeus, utilizando especialmente a linguagem artística como forma de atuação. Ainda segundo os autores, por contar com membros sem formação técnica especializada na área ambiental, o movimento permaneceu afastado de cargos públicos e institucionalizados, concentrando suas ações na mobilização da sociedade civil e no apoio ativo à luta pela redemocratização do país.

Entre 1978 e 1988, o MAPE publicou a Revista Pensamento Ecológico, que em suas 25 edições reuniu colaborações importantes de militantes, jornalistas e intelectuais envolvidos com as questões ambientais (Urban, 2001). Também é importante destacar que ao longo dos anos os envolvidos nesse movimento tiveram presença em fóruns nacionais e internacionais, incluindo a Eco-92.

Ao destacar que “gostava muito do movimento que precisa ser recuperado”, o pesquisador atribui valor histórico e político ao MAPE, sugerindo que ele deve ser resgatado e reinscrito na história das lutas socioambientais no Brasil. Isso revela não apenas um gesto de reconhecimento, mas também um chamado à responsabilidade com o passado e à continuidade de experiências formativas esquecidas ou silenciadas. Por esse motivo, não poderíamos deixar de fora da nossa história esse movimento.

Também não poderíamos deixar de falar do MAPE pela sua importância na formação do *Pesquisador 4*. Ao reconhecer que “isso marcou muita gente desse período em São Paulo e a mim”, o pesquisador revela que o contato com as intervenções feitas por aqueles artistas, quando o pesquisador estava cursando a graduação, deixaram marcas em sua trajetória pessoal, intelectual e política. Ainda mostra que esse movimento não só o influenciou, mas também influenciou outras pessoas e o inseriu em uma coletividade sensível as urgências ambientais e engajada em repensar formas de convivência.

A lembrança de Miguel Abellá se soma, assim, ao conjunto de figuras formadoras já mencionadas, compondo um conjunto de vozes que ecoa nas pesquisas e práticas educativas do *Pesquisador 4*. O cronotopo da cidade em que viveu seus anos de graduação na década de 1980 aparece aqui como um tempo-espaco fértil de encontros e experiências transformadoras, onde arte e política se fundem em práticas de resistência.

A *Pesquisadora 1* também menciona o papel importante de grandes figuras do ambientalismo brasileiro e dos movimentos sociais organizados na sua formação durante a graduação, mais especificamente do movimento estudantil. Isso fica evidente em sua resposta

a uma pergunta sobre a presença da problemática ambiental nos discursos dos seus professores durante a graduação.

Pesquisadora 1: Olha, muito pouco. Sobre questões ambientais especificamente, não. Onde é que eu fui influenciada? Eu fui influenciada por um grupo chamado AESB, Associação de Estudantes de Biologia. Depois virou AEB, era AESB, Associação [Estado] de Estudantes de Biologia. Depois AEB. Esse grupo, por incrível que pareça, tinha o filho do Augusto Ruschi, o André. E o André sempre foi uma pessoa muito inteligente e muito vinculada às questões ambientais. Era um naturalista nato, foi criado dentro da mata, entendeu? E, com ele, nós começamos a organizar, já como estudante, os simpósios de ecologia. Nós fazíamos esse simpósio e foi com esse simpósio que eu comecei a me apaixonar pela área ambiental, trazendo o Lutzenberger, o grande Lutzenberger, nesse simpósio, que dialogou com o próprio Ruschi, que era uma prata da casa para nós, que carregava... Entendeu? Então, organizamos esse simpósio e esse simpósio, para mim, foi um aprendizado. Não foi dentro de sala de aula, foram nas articulações dos estudantes.

Aqui a pesquisadora volta a falar sobre a ausência da discussão ambiental nas suas disciplinas de graduação, apontando que seus professores tratavam muito pouco das questões ambientais em suas aulas. Contudo, o seu contato com essa discussão se deu através do Movimento Estudantil.

O Brasil, na época em que a *Pesquisadora 1* cursava a graduação (final da década de 1970), vivia uma ditadura militar e os movimentos estudantis ganhavam força dentro das universidades. Essa organização coletiva de estudantes universitários buscava (e ainda busca) refletir criticamente sobre a realidade e se engajar em lutas relacionadas a questões sociais, políticas, econômicas e ambientais. É nesse contexto de efervescência política e intelectual que a Associação de Estudantes de Biologia se torna um espaço privilegiado de formação, no qual a pesquisadora encontra outras vozes, outros modos de pensar e de viver a ciência. Sendo assim, o cronotopo que se forma, o tempo-espço das experiências narradas, é o das reuniões estudantis, dos simpósios e da convivência com figuras como Lutzenberger e Ruschi.

O naturalista Augusto Ruschi foi importante na infância da pesquisadora e no seu encanto pela Mata Atlântica, pelos beija-flores. Agora ele volta a ter importância na graduação ao contribuir na sua paixão pela área ambiental. Outro sujeito que contribuiu nessa paixão, e que dialogou com Ruschi, foi José Lutzenberger, que também muito contribuiu na formação do *Pesquisador 4*.

Na narrativa da *Pesquisadora 1*, a presença de José Lutzenberger e Augusto Ruschi assume um papel central na constituição de seu olhar sobre o meio ambiente e sobre a própria ciência. Os naturalistas condensavam discursos ecológicos, científicos e políticos que circulavam no Brasil naquele período e que entram em diálogo com o discurso da própria

pesquisadora. Para a entrevistada, o contato com esses naturalistas por meio do movimento estudantil foi um marco formativo, pois representava a possibilidade de vivenciar uma ciência comprometida com a vida, com a natureza e com a sociedade.

Ruschi e Lutzenberger, portanto, são mais do que referências biográficas: são marcos discursivos que ajudaram a construir o sentido de sua identidade como pesquisadora e educadora ambiental. Eles dão materialidade à ideia de que o aprendizado ambiental, naquele contexto histórico, emergia do encontro entre ciência, política e vida. Um encontro profundamente dialógico e formador.

Assim, ao narrar que “não foi dentro de sala de aula, foram nas articulações dos estudantes”, a pesquisadora desloca a aprendizagem ambiental do espaço da sala de aula para as vivências coletivas e associativas. Contudo, como já mencionamos, esses movimentos emergiam entre tensões políticas e ideológicas no cenário do final da década de 1970.

Pesquisadora 1: Qualquer grupo que se reunia era considerado subversivo, mas a gente se reunia de qualquer jeito, principalmente porque falavam que não tinham enfoque político nenhum. Nosso caso era realmente ecologia. Nós nos considerávamos ecologistas, um pouco de ambientalistas, mas ecologistas.

Ao afirmar que “qualquer grupo que se reunia era considerado subversivo”, ela situa sua experiência em um espaço-tempo marcado pela repressão da ditadura militar, no qual a própria ideia de reunião estudantil já carregava o risco de ser interpretada como ato político. O medo e a repressão se refletiam nos discursos dos estudantes que faziam parte da Associação de Estudantes de Biologia quando diziam que a associação “não tinham enfoque político nenhum”. Isso revela uma estratégia discursiva típica do período da ditadura militar, em que era necessário negociar o sentido das ações coletivas para garantir a própria sobrevivência desses espaços de encontro e diálogo.

Apesar da busca dos estudantes buscavam para um afastamento do enfoque político, a Pesquisadora 1 diz que “Nosso caso era realmente ecologia. Nós nos considerávamos ecologistas, um pouco de ambientalistas, mas ecologistas”. Nesse contexto o termo “ecologia” aparece como signo ideológico (Volóchinov, 2018 [1929]), ou seja, como palavra carregada de valores, produzida e ressignificada em contextos sociais específicos.

Na fala, a pesquisadora diferencia “ecologista” de “ambientalista”. Essa distinção revela uma marca histórica e política. Naquele contexto, o termo “ecologista” estava mais ligado a uma postura científica e de defesa da natureza. Já o termo “ambientalista” carregava sentidos mais amplos, vinculados à militância social e política. Assim, o signo se torna lugar de conflito

ideológico: de um lado, o discurso institucional que reduz a ecologia a uma área do conhecimento biológico; de outro, o discurso emergente dos movimentos sociais, que amplia o termo para abarcar relações de cuidado, ética e coletividade.

Portanto, quando a *Pesquisadora 1* afirma que se considerava “ecologista, um pouco ambientalista”, ela expressa um posicionamento identitário e discursivo próprio do seu tempo, marcado tanto pelas influências científicas da biologia quanto pelas restrições políticas da ditadura militar. Seu enunciado reflete a tentativa de conciliar o interesse pela natureza e pela vida, representado pelo termo “ecologia”, com uma postura crítica e socialmente engajada, associada ao ambientalismo emergente no país.

Essas falas dos(as) pesquisadores(as) em EA sobre vivências e experiências no decorrer do curso de graduação nos mostram que essa etapa aparece como um tempo de deslocamentos, descobertas e tensionamentos. É nesse espaço que a educação ambiental pode assumir um papel decisivo como horizonte formativo capaz de provocar reflexões sobre os modos de produção na nossa sociedade capitalista, sobre as relações entre ciência e sociedade, sobre a crise climática, as relações dos problemas ambientais com os problemas sociais etc.

Pensar a inserção da educação ambiental na graduação implica reconhecer que vivemos um contexto marcado pelo aprofundamento da crise climática, pela intensificação das desigualdades sociais e pela expansão de modelos de desenvolvimento que tensionam territórios, culturas e modos de vida. Diante disso, a universidade precisa ir além da formação técnica especializada, abrindo espaço para reflexões que problematizem as relações entre ambiente, economia, política e justiça social. Os relatos dos(as) pesquisadores(as) mostram que experiências formativas pautadas no diálogo com movimentos sociais, na extensão universitária, na pesquisa coletiva e no encontro com diferentes saberes foram fundamentais para a construção de sensibilidades críticas e para a constituição de compromissos com a transformação social.

Assim, as histórias narradas pelos(as) pesquisadores(as) nos alertam para a importância da graduação como território de encontros e de produção de sentidos, no qual a educação ambiental pode operar como prática formativa crítica e dialógica. Mais do que preparar especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, trata-se de formar sujeitos atentos às interdependências entre natureza e sociedade, capazes de reconhecer sua responsabilidade no mundo comum e de participar da construção de respostas coletivas frente às urgências socioambientais do nosso tempo.

O fim para um novo começo

Aqui finalizamos a primeira parte da nossa análise, na qual exploramos diversas experiências de pesquisadores e pesquisadoras em EA ao longo da infância e juventude. Momentos que formaram e transformaram esses sujeitos e que compõem a história da pesquisa em EA. Tudo que discutimos aqui é parte desses(as) pesquisadores(as) e do que eles construíram e constroem em suas pesquisas.

As memórias da infância, as experiências familiares, as vivências na escola e os caminhos da juventude formam um rio de lembranças que flui, muda de curso, renova-se. O rio que nos acompanhou em poesia para pensar este trabalho, para iniciar a análise, agora nos acompanha novamente para fechar este primeiro momento.

*Tão bom viver dia a dia...
A vida, assim, jamais cansa...*

*Viver tão só de momentos
Como essas nuvens no céu...*

*E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...*

*E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.*

*Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.*

*Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!*

*E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...*

MARIO QUINTANA

A memória, aqui, não foi apenas um retorno ao passado, mas um modo de compreender o presente e projetar o futuro. Como nas palavras de Mário Quintana, “nunca dê um nome a um rio: sempre é outro rio a passar”. A memória é um rio que corre sem cessar, que jamais é o mesmo, e que carrega em suas águas o que fomos, o que somos e o que desejamos ser. Cada lembrança é uma nova travessia, uma resposta ao tempo e às vozes que nos constituem.

As memórias analisadas neste trabalho mostram que a formação dos pesquisadores e pesquisadoras em educação ambiental nasce do encontro de muitas vozes, experiências e contextos. São histórias que se cruzam, se misturam e se transformam em um processo formativo vivo, feito de diálogo e de continuidade. As lembranças da infância, da juventude e do tempo de formação não aparecem como simples recordações, mas como expressões carregadas de sentidos, construídas socialmente e atravessadas por ideologias e afetos.

As trajetórias apresentadas revelam que o interesse pelas questões ambientais surge de muitos lugares: do convívio familiar, das experiências escolares, das práticas religiosas, das vivências culturais e das lutas políticas. Com o passar do tempo, essas experiências se transformam, acompanhando as disputas e mudanças que também marcam a própria história da educação ambiental. O diálogo entre ciência, ética, espiritualidade, militância e sensibilidade mostra que esse campo não se sustenta apenas pelo acúmulo de conhecimentos técnicos e científicos, mas, sobretudo, pela experiência vivida e pelo compromisso ético dos sujeitos com o mundo em que estão inseridos.

Compreender essas vozes é, portanto, reconhecer a diversidade e a força da educação ambiental como prática social e política. As memórias, contradições e encantamentos que atravessam essas narrativas nos lembram que tornar-se pesquisador ou pesquisadora em EA é mais do que um caminho profissional, é um gesto de resposta e cuidado diante da vida, um movimento contínuo de resistência e de (re)significação das relações entre o ser humano e a natureza.

3.3.2. Quando a pesquisa se torna o caminho

O segundo momento da nossa terceira história trata da entrada dos(as) pesquisadores(as) no campo de pesquisa em EA e de vivências e experiências desses sujeitos durante a carreira. Como faço durante todo o texto, começo a nossa discussão com o poema *A Ideia* do paraibano Augusto dos Anjos.

*De onde ela vem? De que matéria bruta
Vem essa luz que sobre as nebulosas
Cai de incógnitas criptas misteriosas
Como as estalactites duma gruta?!*

*Vem da psicogenética e alta luta
Do feixe de moléculas nervosas,
Que, em desintegrações maravilhosas,
Delibera, e depois, quer e executa!*

*Vem do encéfalo absconso que a constribe,
Chega em seguida às cordas da laringe,
Tísica, tênue, mínima, raquítica ...*

*Quebra a força centrípeta que a amarra,
Mas, de repente, e quase morta, esbarra
No molambo da língua parálitica!*

AUGUSTO DOS ANJOS

Nesse poema, o eu lírico quer compreender de onde surge a ideia, a “luz” que cai como estalactites numa gruta. Esse surgimento é descrito como algo que vem do “feixe de moléculas nervosas” e do “encéfalo absconso”, chega na laringe e para na língua parálitica. Um caminho biológico da ideia. Contudo, para Bakhtin e o Círculo, nenhuma ideia nasce isolada dentro da mente individual (Volóchinov (2018 [1929]; Bakhtin, 2017 [1920-1924]; Bakhtin, 2016 [1952-1953])). Toda ideia surge de um encontro, de uma tensão entre vozes, entre discursos, entre diferentes posições sociais. A consciência, para ele, é dialógica e se constitui no entre, no confronto com o outro, na troca, no diálogo interno e externo. Portanto, as ideias são sempre responsivas, nunca inéditas.

Nesse sentido, o segundo momento da nossa história começa ao buscarmos compreender, a partir da teoria construída por Bakhtin e o Círculo, de onde vem a “ideia” de trabalhar com a educação ambiental? De onde vem a “ideia” de ser pesquisador em EA?

A “ideia” de trabalhar com a pesquisa em EA

Um ponto importante ao pensarmos a história da pesquisa em EA é o entendimento de como os sujeitos que constituem esse campo chegam até ele. Isso nos permite pensar uma outra história da pesquisa em EA, uma história que olhe para o que é particular de cada sujeito. São eventos, diálogos, experiências e vivências que cada sujeito carrega ao escolher seu objeto de pesquisa, ao pensar em uma pergunta a ser respondida, ao escrever seus trabalhos, ao orientar seus alunos, entre outros momentos da jornada como pesquisador(a). Logo, algo que contribuiu e contribui na construção do campo de pesquisa em EA.

Essa entrada dos sujeitos entrevistados acontece de diferentes formas. Nesse processo são importantes as experiências vividas durante a infância e juventude, as experiências durante a graduação, o contato com movimentos ambientalistas, o trabalho como professores(as), os projetos de EA realizados pelo Brasil, a realidade do povo brasileiro, a movimentação gerada

pela Rio 92, a atuação em órgãos governamentais etc. Cada pesquisador(a) faz um caminho, e a *Pesquisadora 1* começa pela militância no movimento ambientalista.

Pesquisadora 1: Olha... Eu comecei a trabalhar na educação básica como professora desde que era estudante. Depois que me formei, continuei como professora, mas eu militava numa ONG chamada Acapema, Associação Capixaba de Proteção ao Meio Ambiente. E eu fiquei nessa articulação entre a educação e o ambientalismo. Eu fazia essa... E quando... foi a primeira pessoa que foi chamada para criar a Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura de [Cidade], ela fez biologia comigo, ela era muito minha amiga e era do mesmo grupo que eu, na ESB. Ela me chamou para trabalhar com ela, para estruturar essa secretaria, porque eu era professora da prefeitura. E eu fiquei à disposição para criar. Isso em 1988, na época da Constituição, que foi justamente a criação das secretarias e órgãos de meio ambiente. Daí eu fiquei com ela... Não, 1986, se não me engano. Foi início da criação da secretaria. Aí eu fiquei com ela, fiquei à disposição. Comecei a entrar em contato com a educação ambiental, que para mim, na época, era a educação ecológica.

Durante seus anos de graduação, a *Pesquisadora 1* integrou um movimento estudantil que a aproximou dos discursos de ambientalistas como José Lutzenberger e Augusto Ruschi. Contudo, devido ao contexto marcado pelo regime ditatorial, esse movimento buscava se distanciar de disputas políticas, tanto que ela diz que os estudantes do movimento se consideravam ecologistas.

Já no trecho acima, após sua formação como professora de biologia, ela se engaja politicamente e passa a militar na Associação Capixaba de Proteção ao Meio Ambiente, a Acapema. Essa ONG, segundo Nascimento (2012), mobilizou um grande contingente de atores, grupos e movimentos sociais em protesto públicos na década de 1980. A Acapema foi importante na mobilização contra a instalação de usinas nucleares no Estado do Espírito Santo e em campanhas contra a poluição das indústrias na grande Vitória (Nascimento, 2012).

No momento em que a pesquisadora se engaja nas atividades dessa ONG, na década de 1980, o Brasil vivia o processo de redemocratização, ao qual o movimento ambientalista sempre esteve muito ligado. Como vimos na primeira história, foi com a diminuição da repressão aos protestos sociais e de um estado mais permeável, que os movimentos ambientalistas eclodiram no Brasil.

Com o restabelecimento do regime democrático, o crescimento do movimento ambientalista e a criação de órgãos ambientais no aparato do Estado, militantes passaram a ocupar espaços institucionais nos governos (Nascimento, 2012). Esse é o caso da *Pesquisadora 1*, que, por meio da sua militância no movimento ambientalista, da sua formação como bióloga e do seu cargo como professora, é convidada a contribuir na estruturação da secretaria de meio ambiente da cidade em que vivia.

Esse episódio mostra como a trajetória da pesquisadora se entrelaça com um momento muito particular da história do país. Naquele período, diversas cidades começaram a criar secretarias e órgãos ambientais, impulsionadas pelo processo de redemocratização e pela chegada da Constituição de 1988. As questões ambientais ganharam espaço na agenda pública, e os municípios buscavam pessoas com vivências no campo da ecologia e do ambientalismo, capazes de ajudar a imaginar e estruturar políticas ambientais praticamente do zero.

É justamente nesse cenário que a pesquisadora recebe o convite para estruturar uma secretaria de meio ambiente, inserindo sua experiência em um cronotopo próprio: o tempo em que surgiram as primeiras políticas ambientais e o espaço de reorganização do Estado brasileiro no período pós-ditadura. Esse contexto dá ao convite um peso histórico maior, pois evidencia que os movimentos ambientalistas locais estavam conectados diretamente à formação das políticas públicas de meio ambiente. Muitos dos espaços em secretarias de meio ambiente e órgãos ambientais foram ocupados por militantes que tiveram papel decisivo na criação de estruturas que hoje aparecem consolidadas na gestão ambiental brasileira.

Assim, ao contar que trabalhava como professora, que militava em uma ONG voltada à proteção do meio ambiente e que vivia “nessa articulação entre a educação e o ambientalismo”, a pesquisadora revela que sua formação ocorreu em um ambiente onde o engajamento político, a mobilização comunitária e o cuidado com a natureza faziam parte do cotidiano. Esse contato constante com práticas coletivas e debates ambientais não aparece apenas como cenário, mas molda o próprio jeito como ela interpreta e nomeia suas vivências. Antes mesmo de conhecer a expressão “educação ambiental”, a entrevistada já entendia suas ações como “educação ecológica”, expressão que, numa leitura bakhtiniana, funciona como um signo ideológico marcado pelo tempo, pelas vozes e pelos sentidos que circulavam naquele contexto histórico.

Essa escolha de palavras mostra como os sentidos são produzidos socialmente e como certas expressões carregam o espírito de seu tempo. Naquele período, falar em “ecologia” evocava ideias de preservação, cuidado com os ecossistemas, consciência ambiental e defesa da biodiversidade, valores que circulavam fortemente entre grupos engajados com a problemática ambiental. Assim, quando a pesquisadora lembra que “para mim, na época, era a educação ecológica”, ela revela que seus primeiros encontros com o diálogo entre educação e questões ambientais aconteceram em um momento em que ainda se falava de inserção das ciências ambientais e da ecologia nas escolas brasileiras. Porém, esse momento é importante, pois marca o primeiro contato da pesquisadora com a relação entre questões ambientais e educação.

Esse contato segue e se intensifica com a criação de um departamento de educação ambiental na secretaria de meio ambiente.

Pesquisadora 1: Depois disso, essa secretaria se estruturou mais, virou mais estruturada. A primeira vez que ela se estruturou, se criou um departamento de educação ambiental. E antes de criar esse departamento, logo depois que eu ajudei a estruturar a secretaria de meio ambiente, eu senti necessidade de algo que fundamentasse mais o meu trabalho. Aí eu fui fazer um mestrado. E eu fui fazer um mestrado em quê? Em educação. E aí, como referência, me falaram que tem um sociólogo, que é um professor, Jaime Doxey, que se interessa muito por meio ambiente, e que o trabalho dele está focado em educação e meio ambiente. Fui, procurei, e ele aceitou me orientar. Eu comecei a fazer o mestrado. E, quando foi criado o Departamento de Educação Ambiental, me convidaram para eu chefiar esse departamento. Aí eu comecei ainda mais a me aprofundar nos estudos na área ambiental, no mestrado.

Quando a pesquisadora diz que a secretaria “se estruturou mais” e que, a partir dessa consolidação, surgiu o departamento de educação ambiental, percebemos que sua experiência acompanha a história da EA no Brasil. No final da década de 1980, momento em que a secretaria foi criada, o Brasil iniciava um processo de aproximação com o que foi discutido na conferência de Tbilisi. Tanto que em 1987 o Conselho Federal de Educação sugeriu a criação de Centros de Educação Ambiental e aprovou um parecer que colocava a EA como conteúdo a ser explorado nas propostas curriculares do ensino básico. Isso evidencia a importância da primeira história e seu papel como pano de fundo neste trabalho. Contudo, é na construção dessa terceira história que podemos entender como cada um desses eventos teve impacto na construção do campo de pesquisa em EA. Como cada evento se capilariza pelo Brasil e dá lugar a experiências que contribuíram na formação de grandes pesquisadores e pesquisadoras da área e consequentemente na formação do próprio campo de pesquisa.

Na experiência da *Pesquisadora 1*, todo movimento gerado pela conferência de Tbilisi, pelo processo de redemocratização do país, pelos movimentos ambientalistas, pela criação de órgãos públicos e por políticas ligadas às questões ambientais, criou outras demandas discursivas, novas responsabilidades, novos modos de dizer e justificar o que ela estava construindo na sua carreira profissional. Logo, a pesquisadora sentiu necessidade de algo que fundamentasse mais o seu trabalho. É nesse ponto que ela inicia o mestrado e sua entrada no campo de pesquisa em EA, na resposta ao movimento para participar de novos espaços de enunciação e na reorganização da sua própria voz dentro do campo da EA que se encontrava em formação.

No cargo que ocupava, a entrevistada se encontrava em meio a múltiplos discursos, como os dos sujeitos políticos ligados à administração pública, os da militância ambiental, os

da escola e os das novas normativas sobre EA. Nisso, ela percebe que, para responder a esse conjunto de vozes, precisaria ampliar sua própria compreensão sobre a problemática ambiental e a sua relação com a educação. Diante disso, ela opta por cursar o mestrado em educação, e não em biologia ou ecologia. Ao tomar essa direção, a entrevistada desloca seu “centro de gravidade discursivo”, colocando como foco do seu interesse o diálogo entre a educação e a problemática ambiental. Assim, aquele lado ecologista da graduação e o lado ambientalista que vem após a graduação começam a conversar com as experiências da pesquisadora com a educação: experiências na licenciatura em biologia, na sala de aula como professora e na secretaria de meio ambiente, local em que tinha contato com as novas diretrizes que surgiam ligadas a EA.

Para conduzir essa conversa e abrir as portas da pesquisa, ela recebe a indicação de um sociólogo que se interessava muito por meio ambiente, o professor Jaime Doxsey. Formado em Sociologia pela Pfeiffer College, nos Estados Unidos, mestre e doutor em Estudos Inter-Americanos pela University of Miami, também nos Estados Unidos, Doxsey se naturalizou brasileiro em 1983 e trabalhou como professor de uma universidade federal brasileira de 1974 até 2007, quando se aposentou. Nos seus estudos de doutorado, entre 1977 e 1982, já estudava a ecologia social da grande Vitória, no Espírito Santo, e tinha como tema de interesse, entre outros, “educação e meio ambiente”. Foi nesse professor e pesquisador que a *Pesquisadora I* buscou uma voz capaz de dialogar com as suas inquietações. Ele representa a possibilidade de pensar o ambiental para além da biologia, de compreender a educação ambiental como algo que atravessa relações sociais, conflitos, desigualdades e histórias de vida. Quando ele aceita orientá-la, a pesquisadora encontra um espaço onde pode refletir sobre as suas experiências em sala de aula, sua militância na Acapema, seu trabalho na secretaria de meio ambiente, enfim, sobre o que vinha acontecendo ao seu redor e no mundo.

É interessante pontuarmos neste momento algo que pontuamos na primeira história, que é como a educação ambiental é uma área formada por interseções discursivas. Naquele tópico apresentamos os trabalhos de Kawasaki *et al.* (2006) e Fachina e Andrade (2022) que discutiram a diversidade de formações dos participantes no I EPEA e de autores(as) de artigos em periódicos da área entre 2010 e 2019. Os dois trabalhos mostram que o campo de pesquisa em EA é formado por sujeitos com as mais distintas formações e trajetórias acadêmicas. A orientação da entrevistada por um sociólogo evidencia como isso é algo que nasce com esse campo de pesquisa. Um campo que nunca foi homogêneo e que desde suas origens se constituiu

pela aproximação de saberes, metodologias, sensibilidades e experiências que, em princípio, pertenciam a mundos distintos.

Nesse sentido, o encontro da *Pesquisadora 1* com o professor Jaime Doxsey revela não apenas que, na época, não havia caminhos acadêmicos prontos para quem desejava estudar educação ambiental, mas também o quanto esse campo nascia aberto, permeável, disposto a acolher vozes e saberes diversos. Essa abertura vai representar uma ampliação das vozes com as quais a pesquisadora passa a dialogar, uma entrada em outra cadeia discursiva que permitirá que ela alcance seu objetivo de fundamentar mais o trabalho na estruturação da secretaria de meio ambiente.

Todo esse movimento feito pela pesquisadora na busca por entender mais sobre a relação entre educação e problemática ambiental culmina no convite para que ela chefiasse o recém-criado departamento de educação ambiental da secretaria de meio ambiente do município. Isso acontece por volta do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, momento em que diversas ações de preservação/conservação e de educação ambiental ganhavam força no Brasil e no mundo, tanto no âmbito das lutas sociais, quanto no âmbito de políticas governamentais. Isso coloca a pesquisadora no centro de um processo histórico de criação dos órgãos ambientais, fazendo com que ela vivencie a educação ambiental não só como teoria, mas como prática política.

Ao passar por esse processo, a entrevistada pôde ver, de dentro, como as políticas ambientais se constroem: quais vozes são ouvidas, quais são silenciadas, como as decisões são negociadas, de que maneira a educação ambiental é compreendida (ou incompreendida) pelos diferentes atores. Além disso, o trabalho nesse órgão governamental deu a ela a possibilidade de participar diretamente da construção das primeiras estruturas institucionais dedicadas às questões ambientais. Ela não apenas estudou EA, ela ajudou a dar a ela uma forma concreta dentro da administração pública, contribuindo para transformá-la em política pública. Essa vivência, que mistura engajamento, responsabilidade e criação coletiva, contribuiu para que sua formação como pesquisadora em educação ambiental fosse profundamente marcada pela prática, pela historicidade e pela dimensão humana das políticas ambientais.

Em consequência dessa sua vivência como chefe do departamento de educação ambiental na secretaria municipal de meio ambiente e do seu mestrado em educação, a *Pesquisadora 1* começa a atuar como professora substituta em uma universidade pública federal.

Pesquisadora 1: E, a partir desse trabalho no departamento, eu comecei a exercer a função de substituta numa disciplina na [Universidade], na área de licenciatura. E aí abriu o concurso em 1994, e eu falei, vou fazer esse concurso. Fiz o concurso, passei. Aí eu falei, vou levar a educação ambiental para dentro da universidade. Para isso, preciso fazer um doutorado. Aí foi. Aí deslancei, porque é num doutorado que você se torna pesquisador e se forma pesquisadora mesmo. O mestrado é simplesmente uma introdução ao que seria a pesquisa.

Nesse trecho a entrevistada adentra um dos principais locais de produção científica no Brasil, a universidade. Essa mudança é resultado de tudo aquilo que a pesquisadora vinha acumulando até então e principalmente da sua atuação como diretora do departamento de educação. Como ela mesmo enuncia, “a partir desse trabalho no departamento, eu comecei a exercer a função de substituta numa disciplina na [Universidade]”. Ela começa como professora substituta e depois de 1994 passa no concurso e se torna professora efetiva da instituição em que atuava.

Nesse movimento de chegada na universidade, a pesquisadora traz consigo uma voz já atravessada por muitas experiências, que passam a ecoar dentro da formação de futuros professores e professoras. Quando ela diz que queria “levar a educação ambiental para dentro da universidade”, ela tenta fazer caber naquele espaço saberes que ela construiu no decorrer da sua trajetória até ali e que seu curso de graduação não havia lhe oferecido de forma organizada. Sua presença naquele espaço se transforma, então, num momento de mudança em que as vozes do movimento ambientalista, das florestas da infância, dos discursos de ambientalistas com os quais teve contato, da sala de aula e das políticas públicas adentram a universidade. E é justamente nesse processo que sua trajetória vai, aos poucos, contribuindo para construção do campo de pesquisa em EA e para transformar a própria universidade e a formação de professores.

Ao iniciar sua caminhada na universidade o mestrado foi muito importante, pois abriu caminhos para que a entrevistada iniciasse sua jornada como pesquisadora. Contudo, ela diz que “o mestrado é simplesmente uma introdução ao que seria a pesquisa”, e que para levar a educação ambiental para dentro da universidade era preciso ir além. A pesquisadora precisava responder a novas perguntas e reorganizar sua própria voz diante das demandas da educação superior. Ali ela se vê inserida em uma outra cadeia discursiva, permeada pelos saberes universitários, pela pesquisa, pelos projetos de formação docente, pelas discussões curriculares. Esse novo espaço enunciativo exige não só o domínio teórico da área, mas a capacidade de traduzir experiências e vivências em discussões pedagógicas e acadêmicas.

Esse trecho, portanto, mostra como sua entrada no ensino superior é mais que uma mudança profissional, é uma passagem para outro regime discursivo, no qual ela precisa responder a novas vozes, dialogar com novos interlocutores e reorganizar sua própria compreensão sobre o que é produzir conhecimento em educação ambiental. O desejo de “levar” a área para a universidade mostra engajamento, compromisso e um entendimento de que o trabalho universitário não se limita à reprodução de conteúdos, mas envolve transformação de práticas, valores e relações.

A trajetória até aqui da *Pesquisadora 1* deixa transparecer que a educação ambiental não surge em sua vida apenas como uma escolha profissional. Ela é um outro modo de viver, uma outra orientação ética e existencial. É assim também com os outros pesquisadores e pesquisadoras. Nas memórias de quem pesquisa educação ambiental, a área frequentemente aparece vinculada a um modo particular de estar no mundo, articulando dimensões pessoais, políticas e epistemológicas.

Para o *Pesquisador 4* esse modo particular de estar no mundo está muito ligado aos movimentos sociais e a figuras como Lutzenberger, Paulo Freire, Fernando Gabeira e Frans Krajcberg. Como vimos na sessão anterior, as vivências e experiências com esses sujeitos e seus discursos tiveram grande influência na formação do *Pesquisador 4*, o que fomentou a sua vontade de continuar estudando. Assim, ele ingressa na pesquisa com o mestrado em Filosofia da Educação e “já com a ideia de educação ambiental”.

Pesquisador 4: De uma certa forma, eu já te falei, eu fui levado pela vontade de estudar mais, enquanto... uma perspectiva mais filosófica e sociológica. Por isso fui para a [Universidade]. A [Universidade], naquele momento, agregava os professores que estavam voltando do exílio e que não podiam... Estavam impedidos de dar aula nas universidades públicas. Eram os últimos anos da ditadura. Então eram professores, além do Paulo Freire, o Octavio Ianni, o Maurice Frachtenberg, Florestan Fernandes. Então era uma ebulição. Sem falar o lado dos seminários, das atividades culturais. Era uma coisa incrível. E aí já começa a ter um... o crescimento dos movimentos, de vários movimentos sociais, inclusive o ecológico. É quando surge o movimento negro, quando surge... não, mas mais ou menos nesse mesmo período. Movimento gay, as mulheres, o movimento contra a carestia. Então foi um período de apogeu dos movimentos sociais. E no caso do movimento ecologista, ambientalista, que eu estava muito próximo, eu sentia muita falta justamente de um aprofundamento teórico. Havia toda aquela militância muito importante, muito engajada e tal, mas talvez pela minha própria característica, eu senti a necessidade de maior reflexão.

A trajetória do *Pesquisador 4* se aproxima da trajetória da *Pesquisadora 1* pelo desejo de um aprofundamento teórico. Esses dois entrevistados da nossa pesquisa revelam uma forma de compreender como nasce a “ideia” de trabalhar com a educação que vai no sentido oposto a histórias que tratam desse momento como um lampejo interior, isolado. Como a maçã que cai na cabeça de Newton. Aqui a história é um movimento vivo, tecido no encontro com pessoas,

experiências e atmosferas históricas que transformam o modo de existir. Se no poema de Augusto dos Anjos a “ideia” percorre um caminho biológico até esbarrar na “língua paralítica”, aqui, a partir da leitura de Bakhtin e do círculo, vemos que a “ideia” só ganha forma porque encontra outras vozes carregadas de história, dor, luta e esperança.

Na história do *Pesquisador 4*, o contexto histórico em que ele está inserido assume um papel central. Em sua fala no decorrer da nossa análise, ele constantemente retoma fatos ligados ao período da ditadura militar e ao processo de redemocratização no Brasil. No trecho acima, mais uma vez o entrevistado faz questão de situar sua trajetória no cenário uma grande cidade brasileira vivendo o final da ditadura, marcada pela reabertura política e pela intensa circulação de discursos transformadores que atravessavam universidades, movimentos sociais e espaços culturais.

Diferentemente da *Pesquisadora 1* que, embora mencione seu contato com o movimento ambientalista, concentra sua narrativa no trabalho desenvolvido na secretaria de meio ambiente do estado, o *Pesquisador 4* enfatiza sobretudo a experiência de estar imerso em um ambiente político vibrante. Para ele, a busca por um aprofundamento teórico surge desse mergulho nos debates ambientalistas, em um momento em que os movimentos sociais se fortaleceram e a redemocratização abriu brechas para novas formas de participação política.

Nesse ambiente, a ecologia não se apresentava como categoria acadêmica, ela era prática social, encontro, mobilização, inquietação. Ali, o pesquisador ia além de apenas observar de longe os problemas ambientais: ele sentia, participava e se via implicado. E é justamente desse envolvimento que surge uma inquietação, a sensação de que aquilo que ele vivia precisava ser mais bem compreendido. A militância oferece intensidade, pertencimento, ação, mas também coloca questões que não se resolvem apenas com engajamento. O *Pesquisador 4* reconhece que havia um vazio, uma falta de fundamentação teórica que o impulsionava para ir além do ativismo. Não porque ele rejeitava a militância, mas porque desejava entender ela melhor. Ele queria compreender seus fundamentos, suas contradições, suas possibilidades. O menino que na juventude queria muito continuar os estudos em uma universidade, continua após a graduação com essa vontade, uma vontade de ir além.

É por isso que ele busca o mestrado em Filosofia da Educação. E ele não chega à pós-graduação na área da educação para mudar de área, ele mesmo diz em sua entrevista que vai para a universidade já com a ideia de educação ambiental. O que ele busca naquele espaço da pós-graduação é compreender de modo mais amplo a própria experiência. A filosofia e a sociologia oferecem a ele outras lentes, outros interlocutores, outras palavras para nomear

aquilo que emergia dos seus encontros com o movimento ambientalista. Sua passagem para a pesquisa não é ruptura com a militância, mas continuação, amadurecimento. É como se a teoria lhe desse ferramentas para responder às perguntas que as vivências práticas já haviam colocado.

Nessa busca por aprofundamento teórico, já dentro da universidade, o pesquisador encontrou grandes referências da educação no Brasil que foram exilados ou aposentados compulsoriamente no início da ditadura militar. Entre eles Paulo Freire, Florestan Fernandes e Octavio Ianni, sujeitos que naquele momento histórico carregavam em si marcas de resistência, crítica social e um profundo compromisso com a transformação da sociedade brasileira.

Essas figuras apareciam como vozes que tensionavam certezas, que problematizavam as relações de poder, que questionavam os modelos de desenvolvimento e denunciavam injustiças. Eram professores que haviam vivido o exílio e carregavam no corpo e na fala a experiência de terem sido silenciados. Professores que defenderam a educação popular e traziam consigo a noção de que a educação é sempre um ato político. Professores que estudavam a estrutura social brasileira e ensinavam que desigualdades não são naturais, mas produzidas. Cada aula oferecia novos enquadramentos para ser olhar para o mundo, para compreender os vínculos entre natureza, economia, cultura e desigualdade. E não só nas aulas, pois o pesquisador conta na entrevista de um encontro que teve com o professor Octavio Ianni na cantina, no qual falou sobre sua dificuldade em construir um trabalho focado em ecologia e o professor de sociologia sugeriu a leitura de *Dialética da Natureza* de Engels.

A influência dos professores do mestrado na trajetória do *Pesquisador 4* pode ser compreendida a partir de Bakhtin e da noção de relações dialógicas. Como já mencionamos, para Bakhtin e o Círculo, a formação do sujeito não acontece no isolamento, mas no encontro com outras vozes que o interpelam, provocam e reorganizam seus modos de pensar e agir (Volóchinov, 2018 [1929]; Bakhtin, 2016 [1952-1953]). Nesse sentido, esses professores não atuaram apenas depositando conteúdo, como diz Paulo Freire (1967; 2014[1974]). Eles compuseram o tecido de discursos com os quais o entrevistado passou a dialogar, fazendo com que ele pudesse pensar a si mesmo, o mundo e a problemática ambiental.

Portanto, os professores lhe dão vocabulário, perspectivas críticas e lentes teóricas para compreender que as questões ambientais são também questões políticas, sociais e históricas. Eles abrem caminhos para que ele entenda que é preciso compreender a complexidade do mundo, suas contradições e suas estruturas.

Assim, a escolha pela pesquisa em educação ambiental nasce desse ponto de tensão entre engajamento e reflexão. O movimento ambientalista desperta nele não só o interesse pela problemática ambiental, mas o desejo de compreender melhor as relações entre sociedade e natureza, os usos políticos da ecologia, as injustiças socioambientais e os caminhos possíveis para uma educação comprometida com a transformação social.

Ainda falando sobre esse movimento de entrada no campo de pesquisa em EA, no decorrer do curso de mestrado o *Pesquisador 4* se depara com um edital de doutorado no exterior.

Pesquisadora 4: Aí veio, não me lembro exatamente como, mas era dentro de um projeto que tinha na época, do MEC, de desenvolvimento de ensino de ciências, e veio um edital de bolsas para o doutorado, e o candidato tinha que ter formação em humanidades e em ciências naturais. E a coordenadora me falou: “Olha, [Pesquisador], você se interessa, não é?”. Porque eu tinha feito biologia. Eu era o único que tinha feito Biologia ali naquela turma da [Universidade], todas da sociologia, da psicologia, da filosofia, da pedagogia, mas da biologia eu era o único. Aí eu falei: “ah, eu me interesse”. E aí eu me inscrevi e fui contemplado com a bolsa. Então, só depois que eu concluo doutorado, que eu volto para o Brasil.

Nesse trecho da entrevista observamos um momento de mudança na trajetória do pesquisador, que deixa o mestrado e vai cursar o doutorado no exterior. O edital do MEC, que pedia candidatos com formação tanto em ciências naturais quanto em humanidades, se encaixou perfeitamente no caminho que ele vinha construindo. Sua trajetória vinha sendo construída por uma movimentação entre a biologia da graduação, a escola, os movimentos ambientalistas e as inquietações que o levaram ao mestrado com discussões filosóficas e sociológicas.

Assim, a entrada no doutorado reafirma que sua formação é resultado de um conjunto de relações dialógicas que se entrelaçam ao longo de sua trajetória. Cada pessoa, cada encontro, cada evento histórico o empurra um pouco mais em direção à pesquisa. Cada voz, cada discurso, cada ambiente político e acadêmico reorganiza sua forma de compreender a problemática ambiental, a educação e o próprio papel do pesquisador. E, nesse processo, aquilo que começou como engajamento ambiental vai se transformando em projeto acadêmico, em modo de vida e em compromisso ético com o mundo.

Também é importante destacarmos que esse deslocamento para o doutorado fora do Brasil amplia ainda mais o seu repertório. Ele passa a circular em outras esferas acadêmicas, em novas tradições de pesquisa e em outras formas de enxergar as questões ambientais. Esse movimento não o afasta das suas origens, pelo contrário, torna ainda mais nítido o sentido do caminho que estava trilhando. Com isso, ao retornar ao Brasil após a conclusão do doutorado,

ele volta trazendo outras vozes e uma compreensão mais profunda daquilo que o inquietava, do que impulsionava a buscar um aprofundamento teórico.

A história do *Pesquisador 4* mostra, portanto, que a “ideia” de trabalhar com educação ambiental não nasce pronta, nem isolada, nem é apenas interna. Ela nasce nos encontros, na militância, nas salas de aula, na cantina onde recebe indicações de leitura, na escuta atenta às demandas de um país em transformação. É dessas vozes, desses gestos, desses diálogos que surge sua decisão de ser pesquisador em EA.

Na trajetória da *Pesquisadora 2*, a “ideia” de trabalhar com a educação ambiental surge a partir da sua participação em um projeto de pesquisa.

Pesquisadora 2: Quando eu entrei na universidade como professora, acho... Não, ainda não era como professora, era como requisitada. Em 90, começou toda aquela preparação para 92, para a Rio 92, e chegou... Eu fiz um curso de dois dias sobre as questões da educação ambiental e tudo mais. Daí, então, eu fui... Eu não sei como foi, que em 95, mais ou menos, eu fui convidada... em 94, eu fui convidada, eu já tinha mestrado, ou senão já estava terminando o mestrado. Então, aí eu fui convidada para participar de um projeto de pesquisa que ele tinha vários subprojetos. Um deles era o projeto de educação ambiental no Crasto. Então, o que é que a gente ia estudar o Crasto, ver o impacto do... Então, aí eu comecei a entrar. Foi aí, me entrando foi aí.

A memória narrada pela *Pesquisadora 2* situa sua entrada no campo em um momento particularmente significativo da história da educação ambiental, a Rio-92. Além disso, sua fala indica que o início desse percurso ocorreu quando ela já estava inserida no espaço universitário, ainda não como professora efetiva, mas como docente requisitada enquanto cursava o mestrado em ensino de ciências.

É nesse contexto que a pesquisadora rememora a preparação nacional para a Rio-92. Conforme descrito na primeira história apresentada aqui, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento foi um marco na expansão da educação ambiental no Brasil, desencadeando políticas públicas, programas formativos, regulamentações e práticas institucionais cujo alcance não se restringiu aos níveis federal e estadual, mas se ramificou por universidades, escolas, órgãos ambientais e redes de pesquisa. Grandes eventos internacionais, como a Rio-92, possuem uma força histórica capaz de redefinir discursos, orientar práticas e transformar expectativas tanto das instituições quanto dos sujeitos envolvidos. A memória da pesquisadora evidencia esse processo ao indicar que a Rio-92 “chegou” à universidade, produzindo demandas por capacitação e engajamento, que se materializaram em atividades formativas como o curso de dois dias sobre educação ambiental.

Esse curso deve ser compreendido não apenas como atividade instrucional, mas como primeiro contato enunciativo com o discurso da EA. A palavra, para Bakhtin e o Círculo, sempre carrega vozes e valores sociais que a antecedem (Volóchinov, 2018 [1929]). Ao participar desse curso, a pesquisadora não acessa apenas conteúdos informativos, mas ingressa em uma arena discursiva atravessada por vozes institucionais, científicas e políticas que disputavam sentidos para a educação ambiental naquele período. Trata-se, portanto, de um evento inaugural no processo de incorporação de um novo repertório discursivo, a entrada em uma cadeia de enunciados na qual a entrevistada passa a situar-se responsivamente.

A continuidade desse movimento se dá quando a pesquisadora relata ter sido convidada, pouco depois, para participar de um projeto de pesquisa composto por diversos subprojetos, entre eles um dedicado à educação ambiental no território do Crasto. Essa passagem é particularmente relevante para a nossa análise porque trata de um aspecto importante da pesquisa em EA. Antes de constituir-se como campo teórico consolidado, a educação ambiental no Brasil se consolidou a partir de movimentos ambientalistas, projetos governamentais voltados à conservação, iniciativas comunitárias e de ONGs, atividades educativas vinculadas a parques, reservas, associações ambientalistas e órgãos federais. Nesse sentido, a experiência da pesquisadora se aproxima da ideia expressa por Cora Coralina ao afirmar que “o saber a gente aprende com os mestres e os livros, mas a sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”, uma vez que é no encontro com o território e com seus sujeitos “humildes” que a questão ambiental passa a assumir um caráter formativo mais amplo na vida da entrevistada

No trecho a seguir ela detalha um pouco mais dessa experiência no projeto de pesquisa.

Pesquisadora 2: E aí, como eu comecei a me dedicar, daí a pouco eu já estava coordenando o projeto de pesquisa, mas eu lhe confesso que nessa altura eu ainda... ainda tinha uma vertente muito forte das questões ambientais, do meio ambiente, e não da questão da educação. Havia mais um processo. Como é que eles estão impactando? O que é que resulta disso aqui? Mas a transformação do ser humano, a transformação dos habitantes daquela região, eu ainda não pensava. Então, ficava até indignada que quando a gente chegava lá: o que é que vocês estão precisando? Eles só precisavam de fogão, de botijão, de colchão. E aí, eu disse, meu Deus, o que é que eu vou fazer aqui? Porque eu não tenho isso pra dar. Aí então... Mas foi um aprendizado muito bom. Era o contato com a comunidade, saber quais as necessidades da comunidade. Inclusive, a partir daí, eu já comecei a... A pergunta não deve ser essa, o que é que vocês estão precisando? Né. Mas, como é que vocês estão vivendo? O que é que vocês estão vivendo? O que é isso aí? Qual é a sua participação nisso aí? Então, poderia ser mais ou menos isso.

Nesse momento da entrevista, a *Pesquisadora 2* mostra como seu processo formativo em educação ambiental foi se transformando com o tempo. É possível perceber como sua maneira de se posicionar e de compreender o próprio trabalho foi mudando. Ela conta que,

mesmo depois de assumir a coordenação do projeto, sua atuação ainda estava muito ligada aos aspectos técnicos do meio ambiente e não propriamente à dimensão educativa. Isso faz sentido quando olhamos para a trajetória de formação da pesquisadora, que na graduação esteve muito vinculada a uma visão ambiental centrada na conservação e na ecologia.

É importante olharmos para esse momento a partir do que apresentamos na seção que trata da memória. Como disserta Destri (2024), o ato de lembrar não é um mero acesso a um evento passado, mas sim um diálogo complexo e multifacetado entre passado, presente e projeções de futuro. Nesse segundo trecho da entrevista da *Pesquisadora 2* podemos enxergar de forma clara um momento em que ela dialoga sua experiência de pesquisa no Crasto com o que ela construiu no decorrer dos anos como pesquisadora a respeito da educação ambiental. Ao dissertar que “nessa altura eu ainda... ainda tinha uma vertente muito forte das questões ambientais, do meio ambiente, e não da questão da educação”, vemos a convivência entre vozes passadas e presentes, que permitem a pesquisadora reinterpretar a própria trajetória. É, portanto, nesse processo dialógico que ela reconhece, olhando para trás, que “ainda não pensava na transformação do ser humano”.

Com isso, ela descreve a indignação que sente no contato com a comunidade ao perceber que as necessidades mais urgentes do povo eram fogão, botijão, colchão. A pesquisadora esperava que os moradores respondessem a partir da lógica da universidade que ela carregava. Nesse momento, ocorre um choque entre dois discursos: o discurso técnico que orientava sua prática e o discurso das necessidades concretas da comunidade. É desse encontro com o outro que nasce um deslocamento profundo na sua forma de compreender o mundo e o próprio trabalho.

No início, sua pergunta era direta e assistencialista: “do que vocês estão precisando?”. Depois, ela percebe que precisava perguntar de outro jeito: “como é que vocês estão vivendo?”, “o que é que vocês estão vivendo?”. Nessa mudança, um novo modo de se relacionar se abre e o foco deixa de ser exclusivamente o problema ecológico, passando para o sujeito, suas histórias e suas relações com o meio.

Esse movimento é essencial para entender a passagem de uma prática ambiental centrada na preservação/conservação para uma prática de educação ambiental que relaciona ambiente e problemas sociais. A EA crítica (Layrargues e Lima, 2014), que ganha força a partir dos anos 1990 e 2000, enfatiza justamente os modos de viver, as relações sociais e culturais e a participação das pessoas na construção das questões ambientais. O relato da pesquisadora nos mostra que essa transição nasce da prática, do encontro e da escuta.

Ao analisar esse movimento da pesquisadora a partir da teoria de Bakhtin e do Círculo, percebemos que, ao mudar suas perguntas, ela muda também sua orientação discursiva. Seu enunciado deixa de ter como prioridade o objeto (o impacto ambiental) e passa a se concentrar nos modos de vida da comunidade pesquisada (as pessoas e suas experiências). Assim, seu discurso passa a incorporar novas vozes, valores e modos de compreender a relação entre ambiente e educação. Os sujeitos da comunidade, como outro concreto e responsivo, tornam-se parte ativa da construção do próprio discurso da entrevistada.

Assim, o relato da *Pesquisadora 2* não apenas narra um percurso, mas produz sentidos sobre a própria educação ambiental. Ele reafirma que esse campo se constrói no encontro com o outro e que sua dimensão educativa surge justamente quando esse encontro provoca deslocamentos, revisões e abertura para novas perguntas. É esse gesto formativo histórico, relacional e profundamente dialógico, que sua memória registra e que essa tese se propõe a compreender.

Dando continuidade a esse trecho da terceira história, a trajetória da *Pesquisadora 3* amplia ainda mais a compreensão de como a educação ambiental e a pesquisa em EA se constituem a partir de experiências vividas, muitas vezes situadas fora dos espaços tradicionalmente reconhecidos como produtores de conhecimento científico. Sua narrativa desloca o foco da militância organizada, das políticas públicas ou dos grandes eventos internacionais para o campo da extensão universitária e da educação popular, revelando outro caminho de entrada no campo da EA.

Pesquisadora 3: Assim, o que me chamou para pesquisa não foi propriamente a pesquisa, mas foi a extensão. [...] Porque assim, eu, na pedagogia, desde o primeiro semestre, fui bolsista de extensão [...] o programa era um programa que tinha por base o movimento de alfabetização com base na perspectiva freiriana, né? Então, era assim, era alfabetizar comunidades vulneráveis dos bairros ali do entorno da [Universidade].

Nesse enunciado, a pesquisadora posiciona a extensão como o ponto de entrada no campo da pesquisa, colocando em evidência a experiência concreta, situada e relacional. Ao afirmar que não foi “propriamente a pesquisa” que a conduziu ao trabalho como pesquisadora, ela dialoga com discursos acadêmicos que tradicionalmente colocam atividade como eixo estruturante da vida universitária. A extensão, nesse caso, emerge como espaço de formação, de produção de sentidos e de contato direto com a realidade social, configurando-se como um lugar legítimo de construção de conhecimento.

Esse primeiro contato com a problemática ambiental não ocorre, portanto, por meio de conteúdos universitários sobre natureza ou conservação, mas a partir do envolvimento com

peessoas reais, em contextos de vulnerabilidade, onde as questões ambientais se entrelaçam com problemas sociais, econômicos e culturais. Segundo Fiorin (2020, p.60), ao dissertar sobre o terceiro conceito de dialogismo em Bakhtin, “a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que o sujeito participa”. Portanto, o sujeito constitui-se em relação ao outro, e esse trecho da entrevista da pesquisadora revela que sua entrada no campo da pesquisa se deu na relação com outros sujeitos, os sujeitos dos bairros no entorno da universidade. É nesse espaço que a pesquisadora começa a construir sentidos sobre educação, pesquisa e ambiente, mesmo antes de nomear sua prática como educação ambiental.

No trecho abaixo a *Pesquisadora 3* aprofunda os sentidos já apresentados em sua primeira fala, mostrando como sua entrada no campo da educação ambiental se constitui a partir de um encontro marcado pela alteridade, pelo conflito e pela historicidade.

Pesquisadora 3: Foi um encontro pesado com as dificuldades, com a realidade, e com essa lógica que, para mim, me acompanha ao longo da carreira, na pesquisa, na extensão, nas coisas que venho construindo, que é tentar compreender a multiplicidade desses sujeitos amazônicos e como esses sujeitos estão completamente invisibilizados nessa lógica de floresta e cidade e de uma perspectiva de desenvolvimento que não compreende essas trajetórias e que as trata de uma forma muito, muito complicada. Então, essa foi a primeira inserção, diríamos. São dois movimentos, o encontro com esses sujeitos e as suas problemáticas e, ao mesmo tempo, compreendendo a partir desse encontro o que é política de desenvolvimento para a Amazônia e o porquê dessas populações estarem nessa situação.

Quando a pesquisadora afirma que foi um “encontro pesado com as dificuldades, com a realidade”, ela atribui ao encontro com os sujeitos amazônicos uma forte posição ética e política. Para Bakhtin (2017 [1920-1924]), esse encontro não é neutro, ele é um acontecimento ético e responsivo, que afeta o sujeito e reorganiza sua forma de compreender o mundo. Esse ato responsivo é uma resposta única ao mundo, realizada a partir do lugar singular da entrevistada no tempo e espaço (Bakhtin, 2017 [1920-1924]).

Nessa fala da pesquisadora emerge mais uma vez um cronotopo marcado pelo espaço amazônico e por um tempo histórico de implementação de políticas de desenvolvimento que impactam profundamente as populações locais. Não se trata apenas de um lugar geográfico, mas de um espaço experienciado, atravessado por conflitos socioambientais, desigualdades e disputas de projetos de sociedade.

Esse espaço-tempo e o encontro com as comunidades vulneráveis dos bairros do entorno da universidade, funcionaram como um eixo organizador da trajetória da pesquisadora, algo que, segundo ela, a “acompanha ao longo da carreira, na pesquisa, na extensão, nas coisas que venho construindo”. Aqui, novamente, a educação ambiental deixa de ser um tema ou um

recorte disciplinar e passa a se configurar como um modo de olhar, interpretar e se posicionar diante da realidade.

No que diz respeito às relações dialógicas, podemos observar que o discurso da pesquisadora se constrói em oposição a uma série de discursos hegemônicos. Ao mencionar a “lógica de floresta e cidade” e a “perspectiva de desenvolvimento que não compreende essas trajetórias”, ela dialoga criticamente com narrativas dominantes sobre a Amazônia. Essas narrativas, amplamente difundidas por políticas públicas, mídia, discursos técnicos e econômicos, tendem a homogeneizar o território amazônico, reduzindo-o ora à ideia de floresta intocada, ora à noção de espaço urbano a ser integrado ao desenvolvimento capitalista (Nahum, 2011; Sampaio, 2012). Ao nomear essa lógica, a pesquisadora explicita o caráter ideológico desses discursos e se posiciona contra eles.

Nesse sentido, a noção de signo ideológico é fundamental. Termos como “desenvolvimento”, “floresta”, “cidade” e até mesmo “Amazônia” aparecem como signos carregados de valores e disputas. Os signos são determinados pelo horizonte social de uma época e de um grupo social, e em todo signo cruzam-se ênfases multidirecionadas (Volóchinov, 2018 [1929]). Ao afirmar que essa perspectiva de desenvolvimento “não compreende essas trajetórias” e trata essas populações de forma “muito complicada”, a pesquisadora evidencia que tais signos operam processos de apagamento. Eles produzem sentidos que invisibilizam os sujeitos amazônicos, suas histórias, seus modos de viver e suas relações com o ambiente.

Já no final desse trecho da entrevista, a entrevistada afirma que a sua primeira inserção na pesquisa se dá a partir de dois movimentos. O primeiro movimento é o encontro com os sujeitos e suas problemáticas, ou seja, a escuta e o reconhecimento da alteridade. O segundo é a tentativa de compreender, a partir desse encontro, o que é política de desenvolvimento para a Amazônia. Aqui, a pesquisadora explicita a natureza dialógica da sua formação e mostra que, assim como acontece com os outros pesquisadores, a teoria não antecede a prática, mas emerge dela. Com isso, a reflexão sobre desenvolvimento surge como necessidade ética e intelectual diante das condições concretas de vida observadas.

Dando continuidade à nossa análise da trajetória da *Pesquisadora 3*, no trecho abaixo sua trajetória ganha novos contornos. Aqui ela relata a entrada na Secretaria Municipal de Educação e sua atuação na Escola Bosque.

Pesquisadora 3: E, nesse processo, a gente passa a se relacionar com... Isso já era em 92, 93. Eu fiz concurso para a Prefeitura, para a Secretaria Municipal de Educação, e na prefeitura, ingressei como professora, depois migrei para a sede da secretaria. E lá,

em razão de um projeto bem ambicioso, também do início dos anos 90, bem assim, 92, 93, no auge do que seria o impacto da Rio+20... [...] Então, por força dessa coisa da ECO 92, [Cidade] tem uma experiência... e a época eu já era do grupo base de técnicos da Secretaria de Educação, recém-formada, e eu passei a coordenar o Grupo de Estudos em Educação Ambiental da Secretaria. E, nesse grupo de estudos, se apresentou o que foi para nós e ainda hoje é uma referência para o Brasil, o projeto Escola Bosque. [...] Então, eu coordenei o que foi o projeto pedagógico para essa escola, que é uma fundação da prefeitura. Ela trabalha com a educação ambiental do ponto de vista formal, na educação formal, desde a educação infantil até o ensino médio. E a educação ambiental como eixo mesmo de organização curricular, não como uma disciplina, mas como transversal a todas as disciplinas.

Ao situar essa experiência nos anos de 1992 e 1993, a entrevistada a insere em um momento histórico significativo para a educação ambiental no Brasil, marcado pelos desdobramentos da Eco-92. Esse contexto aparece em sua fala como um pano de fundo que ajuda a compreender por que determinadas iniciativas se tornaram possíveis e ganharam força naquele período.

O cronotopo *Eco-92-Amazônia* organiza não apenas os acontecimentos narrados, mas também o modo como eles são lembrados e significados. A memória da pesquisadora articula o impacto de um evento global com experiências locais concretas, mostrando como a educação ambiental se materializa no encontro entre escalas distintas. O espaço-tempo da conferência internacional se prolonga no cotidiano das secretarias de educação, das escolas e dos projetos pedagógicos, como vimos na fala da *Pesquisadora 2*. Também o espaço amazônico refrata esses discursos globais, produzindo sentidos próprios.

Também é importante destacarmos que esse cronotopo evidencia a dimensão ideológica da educação ambiental. A Eco-92 introduz e legitima determinados vocabulários (sustentabilidade, desenvolvimento, meio ambiente) que passam a circular com força nas políticas públicas. No entanto, ao serem apropriados no contexto amazônico, esses signos entram em disputa, pois precisam responder a realidades que escapam às generalizações. A educação ambiental que emerge desse cronotopo é, portanto, atravessada por tensões entre o global e o local, entre o discurso técnico e a experiência vivida, entre a floresta idealizada e as cidades amazônicas.

É nesse cenário que a pesquisadora ingressa na Secretaria Municipal de Educação, primeiro como professora e, depois, atuando na sede da secretaria. Esse deslocamento marca um aumento do seu campo de atuação, que vai da sala de aula para o espaço da gestão e da formulação de projetos educacionais. Ao assumir a coordenação do Grupo de Estudos em Educação Ambiental, assim como acontece com a *Pesquisadora 1*, a entrevistada passa a

ocupar um lugar em que diferentes discursos se encontram, como o pedagógico, o técnico, o político e o ambiental, exigindo dela novas formas de pensar e falar sobre a educação ambiental.

O Grupo de Estudos aparece como um espaço coletivo de reflexão e construção, no qual a educação ambiental ainda estava sendo pensada, experimentada e negociada. Mesmo sendo recém-formada, a pesquisadora assume a coordenação desse grupo, algo que mostra como suas experiências anteriores, especialmente o contato com a realidade amazônica e com as problemáticas ambientais e sociais, já lhe conferiam uma posição de escuta e de articulação nesse campo em formação. É a partir desse grupo e de movimentos sociais que surge o projeto Escola Bosque, lembrado pela entrevistada como uma experiência marcante e ainda hoje reconhecida como referência nacional.

A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira” foi criada no município de Belém, Estado do Pará, pela Lei nº 7.747 de 02 de janeiro de 1995. O início das atividades se deu em agosto de 1995 em caráter experimental, com a inauguração oficial em 26 de abril de 1996. Esse projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação pelo Conselho de representantes da Ilha de Caratateua para a conservação dos recursos naturais da ilha (Silva, 2007). Esse conselho tinha como preocupação central a conservação dos recursos naturais da ilha para as gerações presentes e futuras, articulando essa defesa à construção do direito das populações insulares de permanecerem em seus territórios (Silva, 2007).

A Escola Bosque atende estudantes da Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Segundo Silva (2007), a proposta pedagógica da escola é orientada pela adoção dos princípios da sustentabilidade e busca desenvolver ações práticas que demonstrem as preocupações com a vida e sua conservação. Ainda segundo a autora, a opção teórico-metodológica da escola aponta para o diálogo entre saberes e fazeres voltados para a análise da realidade socioambiental.

Ao afirmar que coordenou o projeto pedagógico da Escola Bosque, a pesquisadora se coloca como sujeito ativo na construção dessa proposta. Sua fala revela um engajamento com a ideia de que a educação ambiental precisa estar integrada ao cotidiano escolar, orientando práticas, conteúdos e relações, e não restrita a ações pontuais ou comemorativas.

Diante do exposto, a criação desse Centro de Referência em Educação Ambiental e as experiências da *Pesquisadora 3* nos mostram como a EA se constitui a partir do entrelaçamento entre eventos globais, contextos locais e experiências singulares. O cronotopo *Eco-92*–

Amazônia criou condições históricas e discursivas para que um projeto como esse pudesse aflorar, revelando uma educação ambiental que se materializa na escola pública, no diálogo com o território e na articulação entre políticas, práticas educativas e modos de viver.

Ainda na década de 1990, outro evento marca a entrada da *Pesquisadora 3* no campo de pesquisa em EA.

Pesquisadora 3: Então, é desse lugar, do final dos anos 90, que a gente inicia, digamos assim, mais fortemente essa trajetória na educação ambiental. A gente estava, nesse momento, na [Universidade], criando um núcleo, que hoje é um núcleo importante, tem um mestrado doutorado, que é o Núcleo de Meio Ambiente, o NUMA. E no NUMA uma Especialização em Educação Ambiental. Também tudo produzido por essas relações internacionais, fruto da relação com a ONU, a Eco, etc.

Esse trecho em que ela menciona a criação do Núcleo de Meio Ambiente (NUMA) marca um momento decisivo de institucionalização da educação ambiental no interior da universidade e, simultaneamente, de consolidação de sua própria inserção no campo da pesquisa em EA.

Embora o NUMA tenha sido formalmente instituído em 1991, sua criação resulta de um conjunto de discussões e propostas da Comissão Executiva de Meio Ambiente, criada em 1987 com o intuito de contribuir para a formulação de uma política de desenvolvimento para a região Amazônica que assegura, ao mesmo tempo, a preservação do meio ambiente e um desenvolvimento socioeconômico sustentável. Na constituição desse núcleo foram instituídos três programas voltados às questões ambientais, entre eles o Programa de Formação Interdisciplinar em Meio Ambiente (PROFIMA), que tinha por objetivo formar especialistas capazes de analisar e formular proposições para ações locais que considerassem às questões ambientais. Dentro desse programa foi criada uma especialização em EA que é mencionada pela *Pesquisadora 3*. Um importante marco para a educação ambiental na região Norte e no Brasil.

Do ponto de vista da educação ambiental, a inserção da *Pesquisadora 3* no NUMA representa um deslocamento importante, no qual suas experiências anteriores, muito marcadas pela extensão, pela educação básica e pela gestão pública, passam a dialogar de maneira mais sistemática com a pesquisa acadêmica. O NUMA aparece, então, como um espaço que legitima e acolhe essa trajetória na qual a educação ambiental se constrói em compromisso com a realidade amazônica.

Sendo assim, a criação e o fortalecimento do NUMA não podem ser compreendidos unicamente como um processo administrativo ou institucional, mas como parte da própria

história da educação ambiental na Amazônia e no Brasil. A história da *Pesquisadora 3* se entrelaça a esse movimento, evidenciando que a pesquisa em EA se consolida a partir de espaços que articulam saberes, práticas e políticas, reafirmando o caráter situado, interdisciplinar e profundamente comprometido com o território que marca esse campo de investigação.

Também faz parte da história da educação ambiental no Brasil, como já apresentamos ao contar a primeira história, a atuação da Agapan. A “ideia” do *Pesquisador 6* de trabalhar com educação ambiental está fortemente relacionada ao movimento gerado por essa associação no Sul do país, que, ao articular militância ecológica, debates públicos e enfrentamentos políticos, criou um ambiente discursivo favorável à emergência de novas formas de pensar e agir frente à problemática ambiental.

Pesquisador 6: Foi muito interessante, porque você veja, eu fui para [Cidade] em 1979, justamente quando estava aflorando todo aquele movimento ecológico da Agapan, Associação Gaúcha de... de proteção, com José Lutzenberger e aquela turma toda. E logo em seguida, em 1982, fiz um concurso no antigo IBDF, hoje IBAMA, e aí cheguei a trabalhar com essas pessoas. [...] então eu trabalhava lá o dia inteiro e dava aula à noite. Então eu encontrava, às vezes, esse pessoal da Agapan, eles eram contrários, por exemplo, à caça, que era liberada só no Rio Grande do Sul. Então, às vezes, eu estava lá fazendo fiscalização e conversava com alguns deles, mas eu acompanhava o trabalho da Agapan, mas como eu tinha um cargo público, mesmo que fosse agente de defesa florestal, não tinha tempo para me envolver muito nessas questões.

Ao analisarmos a fala do *Pesquisador 6*, percebemos uma trajetória marcada pela proximidade com o movimento ecológico e, ao mesmo tempo, por um envolvimento limitado pelas condições concretas de trabalho e pelo exercício de um cargo público. O entrevistado relata nesse trecho que, em 1982, ingressou no antigo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), hoje IBAMA, e passou a trabalhar diretamente com pessoas ligadas ao movimento ecológico. Esse dado é importante na nossa história, pois evidencia um espaço de contato entre o ativismo ambiental e a atuação estatal. No entanto, sua narrativa faz questão de marcar que essa proximidade não se traduz em militância ativa. O acúmulo de funções, com trabalho integral no órgão ambiental e docência à noite, aparece como elemento central na organização da sua vida cotidiana, limitando o tempo e as possibilidades de engajamento mais profundo com o movimento.

Assim, ao afirmar que “acompanhava o trabalho da Agapan”, conversava com seus integrantes e compartilhava inquietações, o entrevistado deixa transparecer um envolvimento que se dá mais pela escuta e pela convivência do que pela ação militante. Esse modo de estar próximo sem se engajar plenamente aponta para uma relação com a problemática ambiental

que vai se constituindo de forma mais gradual, marcada por observações e pelo contato com os discursos que circulavam no local em que estava inserido. É importante pontuar que o pesquisador se encontrava em um momento de efervescência do movimento ecológico no Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul, com a atuação da Agapan e de figuras como José Lutzenberger. Esse enquadramento temporal revela um contexto em que os discursos ambientais começaram a ganhar visibilidade, ainda sob os efeitos do regime autoritário.

A Agapan ocupa um lugar central na história da educação ambiental no Brasil por ter sido uma das primeiras associações a articular, de forma pública e sistemática, a crítica ao modelo de desenvolvimento, a defesa da natureza e a mobilização social, produzindo um ambiente discursivo no qual temas como poluição industrial, uso de agrotóxicos, desmatamento e caça passaram a ser debatidos como problemas políticos, sociais e éticos, deslocando a questão ambiental apenas do campo técnico.

Além da Agapan, outro nome citado pelo pesquisador é o de José Lutzenberger. O ambientalista gaúcho é muito lembrado durante a nossa terceira história, o que mostra seu papel importante na história da EA e da pesquisa em EA no Brasil. Muitos sujeitos que hoje são pesquisadores na área, dialogaram com Lutzenberger, seja por meio da leitura de seus livros, pela presença em suas palestras, por notícias veiculadas na mídia, pela sua militância etc. Ele já apareceu na história de alguns pesquisadores até aqui e sua presença na formação desses pesquisadores não se limita a esse momento. Poderíamos inserir aqui outras passagens em que a voz desse ambientalista se faz presente, mas por se tratar de um texto com “fim”, não conseguimos abarcar todas as falas das nossas entrevistas. Contudo, é importante destacarmos a sua presença na história da EA, e já fizemos isso ao contar um pouco da sua história nesse texto de doutorado, porém, no decorrer do texto continuamos mostrando o seu papel na formação dos pesquisadores e pesquisadoras que entrevistamos. Fazemos questão de contar a história desse e outros sujeitos que marcaram presença nas narrativas contadas nas nossas entrevistas, pois, como disse o *Pesquisador 4* “é um histórico que está um pouco esquecido, como o Krajcberg, como o Lutzenberger, e fundamentais na constituição desse pensamento no Brasil”.

Portanto, a formação do pesquisador não acontece no isolamento, mas no diálogo com vozes socialmente situadas que interpelam, tensionam e reorganizam a sua consciência individual (Volóchinov, 2018 [1929]). A convivência com o discurso da Agapan e de José Lutzenberger, produz um espaço de diálogo interno no qual sua subjetividade vai sendo formada. Mesmo sem uma adesão a militância, essas vozes passam a compor seu repertório

discursivo, gerando inquietações e deslocamentos que ampliam sua compreensão da problemática ambiental. É justamente nesse embate entre discursos que se cria o terreno formativo no qual a educação ambiental continua se desenhando como possibilidade. É importante dizermos aqui que continua, pois o *Pesquisador 6*, como vimos no decorrer dessa terceira história, tem um contato com a educação ambiental através da sua especialização em ecologia e problemática ambiental, em 1980, no qual tratou da relação entre o escotismo e a educação ambiental.

Logo, a experiência deste pesquisador no escotismo, na especialização em ecologia e problemática ambiental, no IBDF e no contato com a Agapan e Lutzenberger, se juntam e contribuem para que ele comece a inserir a educação ambiental nos processos de formação de professores no Rio Grande do Sul. É nesse movimento que ele tem a “ideia” de seguir com a pesquisa em EA.

Pesquisador 6: Mas aí, na minha dissertação e depois na minha tese de doutorado, onde eu trabalhei com professores de escolas públicas, é que eu voltei a trabalhar com força nesse tema, onde eu criei na minha tese de doutorado, um ambiente cooperativo para a educação ambiental em áreas costeiras. Foi a primeira vez que se criou um site com coisas de educação ambiental, coisa que qualquer moleque hoje faz com a maior facilidade pelo Wordpress. Na época, foi um dos objetivos da minha tese... de trabalhar com a aprendizagem cooperativa, foi mostrar... Porque eu já percebia que era uma necessidade, na época... isso não tinha escrito aqui, na época eu trabalhava também no centro, no CECIRS, o Centro de Professores de Ciências do Rio Grande do Sul. Então, eu estudava, a gente fazia treinamento para professores de ciências, mas eu já puxava, um pouquinho para a educação ambiental, e já percebia que faltava material de qualidade. Inclusive, foi um dos meus mestres na época, não citei aqui, o professor Jorge Henri (nome não encontrado), que foi o primeiro que fez um livro, uma cartilha, além do livro de Biologia, foi o primeiro que fez uma cartilha que tratava... Não lembro o nome da cartilha agora. Ah, era o Projeto Natureza.

Nesse momento de trabalho no CECIRS, o pesquisador atua diretamente na formação continuada de professores de ciências e se coloca em um espaço privilegiado de escuta das dificuldades concretas da escola pública. O CECIRS é parte de uma política do Ministério da Educação de 1963 que visava a criação de Centros de Ciências no Brasil. O objetivo desses centros era melhorar o nível do ensino de ciências no país, principalmente através da formação de professores de ciências (Viêra, 2011). Os primeiros projetos desenvolvidos no CECIRS, como menciona o *Pesquisador 6* na entrevista e demonstra Viêra (2010), foram feitos a partir de projetos de ensino estrangeiros, que eram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira.

Nesse contexto o *Pesquisador 6* passa a perceber, de forma mais clara, a carência de materiais didáticos de qualidade voltados ao ensino de ciências e à educação ambiental. Ao afirmar que “já puxava um pouquinho para a educação ambiental”, o pesquisador indica que

sua atuação no CECIRS já era atravessada por um deslocamento intencional do ensino de ciências em direção a uma compreensão mais ampla das questões ambientais.

Essa percepção da falta de materiais funciona como um gatilho importante em sua trajetória. Ela mostra nesse momento que havia um descompasso entre o crescimento das preocupações ambientais, isso já no início da década de 1980, e os materiais que estavam disponíveis para a formação de professores de ciências e para o trabalho em sala de aula. Na busca por contribuir com essa problemática ele faz sua primeira publicação, que é um livro de ensino de ciências para as séries iniciais, e um de seus mentores no CECIRS publica uma cartilha voltada para as questões ambientais denominada *Projeto Natureza*.

A menção a essa cartilha aponta para a importância que esse tipo de material teve na consolidação inicial da educação ambiental no Brasil, especialmente em um período em que quase não existiam materiais didáticos voltados especificamente para essa temática. Essas cartilhas cumpriam um papel fundamental ao traduzir debates ambientais emergentes em linguagens acessíveis à escola, oferecendo aos professores possibilidades concretas de trabalho pedagógico. Infelizmente não encontramos registros dessa cartilha, o que evidencia como parte significativa da história da educação ambiental se perdeu ou permanece pouco documentada. Ainda assim, sua presença na memória do pesquisador reafirma o impacto que esses materiais tiveram na formação de educadores e na construção de práticas de educação ambiental no país.

É nesse cenário que sua ida para o mestrado e, posteriormente, para o doutorado ganha sentido. A pesquisa surge como resposta àquilo que ele já vinha identificando na prática: a necessidade de criar condições para o desenvolvimento do ensino de ciências e da educação ambiental. Ao relatar que, na tese, trabalhou diretamente com professores de escolas públicas, o pesquisador reforça a centralidade da escola e da formação docente na sua constituição como pesquisador. A criação de um ambiente cooperativo para a educação ambiental em áreas costeiras revela uma preocupação não apenas com o conteúdo, mas com modos de aprender, compartilhar e produzir conhecimento de forma coletiva.

Aqui, mais uma vez, podemos enxergar a importância de questionamentos que surgem da vivência prática para o direcionamento de pesquisadores(as) para o campo da pesquisa. A trajetória narrada pelo *Pesquisador 6* revela uma formação em educação ambiental que nasce da experiência prática, do trabalho cotidiano e do contato sensível com as necessidades reais da escola. Sua passagem pelo CECIRS, a escuta atenta dos professores, a percepção da falta de materiais didáticos de qualidade e o incômodo diante das limitações existentes, são experiências que vão se acumulando e pedindo elaboração. O mestrado e o doutorado surgem, assim, não

como um distanciamento da prática, mas como um espaço para cuidar dessas inquietações. Sua história mostra que a pesquisa em educação ambiental pode ser, antes de tudo, um gesto de escuta e de cuidado com aquilo que a prática revela, afirmando a pesquisa como continuidade da experiência e como resposta ética às demandas da escola e da vida.

Por último, olhamos para a entrada no campo de pesquisa em EA do *Pesquisador 5*, que tem a “ideia” de trabalhar com a pesquisa em EA já no exercício da docência universitária.

Pesquisador 5: Eu vou te dizer que o momento em que isso realmente startou de uma forma muito forte, muito forte, foi quando, já morando aqui no [Estado], e sendo professor universitário, eu tive a possibilidade de vivenciar um movimento. [...] Eu tive a possibilidade de conviver, de participar de um movimento que se chamava “Fora Celulose”. [...] Havia a possibilidade de investimento estrangeiro, de 200 milhões de dólares para o Estado, e o [Governador] propôs que se investisse esse recurso na construção de uma segunda planta de celulose exatamente aqui na cidade onde a gente mora e onde tem a universidade. Só que isso gerou uma comoção muito grande, porque já existia há muito tempo uma planta de celulose numa cidade vizinha a [Cidade], chamada [Cidade], e ela tinha um apelido de borregar, porque ela exalava, na época, um cheiro muito forte. [...] Então, se gerou um movimento aqui muito por conta de duas organizações não governamentais, uma se chamava CEA, que ainda existe, Centro de Estudos Ambientais, a outra chamada NEMA, Núcleo de Estudos e Monitoramento Ambiental, mas muito vinculados a estudos oceanográficos, etc e tal. Eles startaram esse movimento, que depois foi engrossado muito com pesquisadores da universidade de diferentes áreas, com alunos, etc e tal. E isso gerou um movimento tão forte, tão forte, que o investimento acabou... A cidade acabou recusando o investimento de 200 bilhões de dólares.

Como observamos no relato do *Pesquisador 5*, sua aproximação com a educação ambiental emerge já no interior da universidade, a partir de sua atuação como professor/pesquisador envolvido em um conflito socioambiental na cidade em que lecionava. É a partir desse lugar, simultaneamente acadêmico, político e territorial, que o pesquisador reorganiza sua relação com a temática ambiental.

Ao narrar esse episódio, ele situa o tempo e o espaço da experiência construindo um cronotopo que articula a universidade, a cidade, o governo do estado, organizações não governamentais e a problemática ambiental concreta. Esse recorte temporal e espacial é um elemento constitutivo dos sentidos produzidos sobre a educação ambiental, que emerge vinculada à vida social, à política e às disputas em torno do território. Nesse sentido, o tempo não é apenas cronológico, mas vivido e marcado pela intensidade do conflito. O “momento em que isso realmente startou” indica uma ruptura na linearidade da trajetória do pesquisador, um ponto de inflexão em que a problemática ambiental deixa de ser um tema distante e passa a atravessar diretamente o cotidiano, o trabalho e as relações sociais.

Essa configuração espaço-temporal ganha forma no plano discursivo por meio da construção do enunciado do pesquisador, atravessado por múltiplas vozes sociais. Estão

presentes a voz do desenvolvimento econômico, sustentada pela promessa de um investimento estrangeiro expressivo; a voz do poder público, que associa progresso à instalação industrial; a voz da população local, marcada pela experiência sensível do cheiro forte e pelos impactos cotidianos da indústria já existente; e as vozes dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e da universidade, que se articulam na resistência coletiva. O enunciado, assim, se constrói como espaço de confronto de sentidos.

Nesse confronto discursivo, evidenciam-se forças centrípetas e centrífugas que atravessam o campo ambiental. O discurso desenvolvimentista atua como força centrípeta, buscando estabilizar sentidos e naturalizar determinadas escolhas políticas e econômicas. Em oposição, emergem discursos que tensionam essa lógica, deslocando o foco para os impactos socioambientais, para a experiência vivida da população e para a defesa do território. É nesse espaço de tensão que a educação ambiental se constitui, não como prática neutra ou meramente informativa, mas como prática crítica, política e ética, que questiona sentidos hegemônicos e produz outras formas de compreender a relação entre sociedade e o meio em que vivemos.

Também nesse confronto discursivo, assumem um papel importante as Organizações Não Governamentais (ONGs). Ao mencionar o Centro de Estudos Ambientais (CEA) e o Núcleo de Estudos e Monitoramento Ambiental (NEMA), o pesquisador reconhece essas instituições como agentes disparadores do movimento “Fora Celulose”, responsáveis por transformar uma inquietação difusa em mobilização coletiva organizada. Portanto, por fazerem parte da história do movimento ambientalista no Brasil e da história/formação do *Pesquisador 5*, é importante que possamos falar um pouco sobre cada uma delas.

O Centro de Estudos Ambientais nasceu da inquietação em relação ao processo de industrialização da cidade de Rio Grande, no sul do estado do Rio Grande do Sul. Antes da criação do Centro, já havia um Núcleo da Agapan na cidade que, entre outras atividades, recebia publicações de ativistas ecológicos que fundaram o CEA. Segundo Soler *et al.* (2017), essas publicações foram importantes para a organização de um grupo de pessoas que já mostravam uma certa preocupação com a problemática ambiental na cidade. Assim, buscando um contraponto ao surto urbano industrial degradador da qualidade ambiental que se iniciava na cidade de Rio Grande, especialmente no Porto e Distrito Industrial, e na esteira de uma nova concepção de movimento social em gestação no país na década de 80, em 1983, foi fundado o CEA, com o objetivo de minimizar ou erradicar efeitos danosos ao ambiente (Soler, *et al.* 2017). A ONG atuou na proteção das dunas de Rio Grande, no movimento de despoluição da lagoa dos patos, criou cursos de extensão relacionados às questões ambientais, contribui na

elaboração de leis de proteção ambiental, além de atuar na capacitação de professores da rede pública de ensino.

Já o Núcleo de Estudos e Monitoramento Ambiental teve início, segundo Wittenberg (2006), com a iniciativa de um estudante de oceanografia, que deu início a um trabalho coletivo voltado ao resgate e cuidado de lobos e leões-marinhos encontrados na praia do Cassino, em Rio Grande. Ainda segundo a autora, a ação ganhou reconhecimento e resultou em uma parceria entre o Departamento de Oceanografia da FURG e a Autarquia do Balneário Cassino. Assim, em 1986, foi criado o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), que passou a contar com uma sede simples de madeira à beira da praia, utilizada para aulas e pesquisas. No ano seguinte, o núcleo evoluiu para o NEMA, consolidando-se como uma ONG dedicada à educação ambiental e ao incentivo da preservação dos ecossistemas costeiros. Entre os trabalhos realizados pela instituição no decorrer dos anos estão projetos de preservação das dunas costeiras e de mamíferos marinhos, cursos e oficinas para pescadores, projetos de educação ambiental nas escolas da zona costeira do estado do Rio Grande do Sul e publicação de um livro de EA para escolas (Wittenberg, 2006).

A presença dessas ONGs no relato do *Pesquisador 5* evidencia mais uma vez o aspecto formativo dessas instituições, com uma aprendizagem que se dá na ação coletiva e no engajamento social. Ao possibilitarem o encontro entre universidade, movimentos sociais e comunidade, essas organizações contribuíram de forma significativa para a constituição do pesquisador em educação ambiental, marcando sua trajetória não apenas acadêmica, mas também ética e política.

A experiência vivida com essas ONGs no movimento “Fora Celulose” se articula a uma trajetória socioambiental mais ampla, historicamente situada no contexto do Rio Grande do Sul, e ganha densidade ao ser colocada em diálogo com a figura de José Lutzenberger.

Pesquisador 5: Bom, isso se somou a toda uma trajetória que nós tínhamos aqui no [Estado], por conta do Lutzenberger. Lutzenberger, acho que você conhece, Gaúcho, que também começou sua trajetória profissional trabalhando dentro de uma grande indústria química, e depois virou ambientalista. Então, essas duas histórias se somaram, ficou muito forte na minha memória. Foi o momento em que eu comecei a aproximar a minha trajetória que era muito fortemente na área das ciências humanas, na antropologia, na história, e foi isso que acabou me levando para a área socioambiental. Então, esse foi, diria que, o primeiro grande momento.

Aqui temos mais um discurso atravessado pelo trabalho de José Lutzenberger. A citação dessa figura importante do movimento ambientalista brasileiro amplia o alcance da narrativa do *Pesquisador 5*, situando sua experiência individual em diálogo com uma memória mais

ampla do campo ambiental no Rio Grande do Sul e no Brasil. Ao reconhecer na trajetória de Lutzenberger um percurso que articula ciência, crítica ambiental e engajamento público, o pesquisador aproxima sua própria história de outras histórias aqui contadas, evidenciando como a EA e a pesquisa em EA se constroem no cruzamento entre experiências pessoais, conflitos vividos e referências históricas que atravessam o percurso de diferentes pesquisadores. Essa articulação reforça o caráter coletivo e histórico da formação em educação ambiental, que se produz na relação com o outro e com as memórias que circulam no campo.

Então, é partir do contato com o movimento “Fora Celulose” encabeçado por ONGs sediadas na região sul do Rio Grande do Sul e com a movimentação gerada por Lutzenberger que o *Pesquisador 5* passa a aproximar sua formação que é nas ciências humanas da área ambiental. Esse deslocamento não ocorre como uma simples mudança de área, mas como um movimento de reorientação da trajetória acadêmica, no qual os saberes das ciências humanas passam a dialogar com a problemática ambiental vivida no território. Mediado pelo contato com experiências coletivas e com diferentes espaços de debate e engajamento, esse processo evidencia aquilo que está presente na primeira história sobre a diversidade do campo de pesquisa em EA (Fachina e Andrade, 2022; Kawasaki *et al.*, 2006). Essa é uma área de encontro, capaz de articular distintas matrizes teóricas, trajetórias intelectuais e experiências de vida, sem reduzir sua complexidade a um único referencial disciplinar.

Do ponto de vista do enunciado, é significativo que o pesquisador nomeie esse episódio como “o primeiro grande momento”. Essa expressão confere valor axiológico à experiência e indica sua centralidade na constituição dos sentidos que ele passa a produzir sobre a educação ambiental e sobre sua própria identidade como pesquisador. A memória aqui é um ato responsivo, pois, ao narrar, o pesquisador reafirma a importância da experiência vivida e a inscreve como fundamento de sua atuação no campo socioambiental.

No decorrer da entrevista, o *Pesquisador 5* desloca o foco do conflito territorial vivido no Sul para a consolidação de sua carreira acadêmica, mostrando como sua trajetória institucional se constrói em um diálogo permanente com acontecimentos históricos mais amplos.

Pesquisador 5: Eu fiz o primeiro concurso para professor substituto, passei. Ao final de um ano, abriram o concurso para professor efetivo, eu passei. E aí eu comecei minha carreira acadêmica muito dentro da área das ciências humanas, com foco em geografia, em história, em antropologia, nessas áreas. Um tempo depois eu saí para fazer mestrado [...] e eu migrei para o doutorado direto. E a época quando eu migrei, quer dizer, no ano da migração, quando eu estava me preparando para fazer a minha qualificação, apresentar a minha primeira proposta de projeto, o Brasil já estava

vivendo a Eco 92, um ano antes, os preparativos. Aquela coisa toda me chamava muito a atenção, e eu estava no interior de São Paulo, bem pertinho da minha casa, e eu já tinha muita convivência com esse professor chamado León Pomer. Foi aí que eu comecei a me envolver com grupos ambientalistas e conhecer algumas pessoas importantes, como a Moema Viezzer, não sei se tu conheces. Existe educação ambiental no Brasil... Só um pouquinho. Essa figura aqui. Vocaçào de semente. Essa figura aqui foi a figura responsável por organizar, no contexto da Eco-92, a primeira Conferência Internacional de Educação Ambiental, no contexto de uma cúpula intergovernamental.

Primeiro o entrevistado fala sobre a sua aprovação nos concursos para professor substituto e, posteriormente, para professor efetivo. Ao fazer isso ele se coloca no interior da universidade pública, marcando o início de uma carreira acadêmica fortemente ancorada nas ciências humanas. Já como professor universitário ele se aventura na pesquisa e dá início ao seu mestrado, que depois migra para o doutorado direto.

Esse percurso acadêmico se articula ao cronotopo histórico da década de 1990, ao espaço-tempo da Eco-92. Ao mencionar o período de preparação para sua qualificação no doutorado, o pesquisador inscreve sua experiência no contexto dos preparativos para a conferência das Nações Unidas. Esse evento desperta inquietações no pesquisador e atravessa a sua formação intelectual de modo a orientar seu percurso acadêmico. O tempo da formação individual e o tempo histórico da emergência da educação ambiental se entrelaçam, produzindo sentidos singulares para sua trajetória

A Eco-92 emerge assim, como um marco histórico que ultrapassa a dimensão de um grande evento internacional e se inscreve diretamente nos processos formativos de pesquisadores em educação ambiental. Esse evento se apresenta como um cronotopo formativo compartilhado, no qual as experiências pessoais, as trajetórias acadêmicas e a emergência do campo da educação ambiental se entrelaçam, contribuindo para o estabelecimento de uma geração de pesquisadores sensível às questões socioambientais e atenta à dimensão política da educação.

Nesse contexto, o pesquisador menciona sua convivência com León Pomer, professor de história e pesquisador argentino radicado no Brasil que tem um papel importante na trajetória do entrevistado. Dizemos isso pois em determinado momento da entrevista ele diz que León Pomer o incentivava a escrever na área ambiental e que aquilo teve grande influência no seguimento da sua trajetória como sujeito, professor e pesquisador. Assim, a presença do professor argentino no discurso indica a importância das relações interpessoais e dos encontros formativos na constituição do pesquisador. É nesse ambiente de trocas, leituras e debates que o

Pesquisador 5 se aproxima de grupos ambientalistas e amplia seu repertório de referências no campo ambiental.

Entre essas referências ele cita Moema Viezzer, uma socióloga, escritora, ativista ambiental, educadora popular e militante feminista brasileira que teve sua história contada no livro de Tereza Moreira citado pelo autor. Aqui é importante contar um pouco da sua história presente nesse livro.

Nascida em Caxias do Sul, estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1938 e filha de agricultores descendentes de imigrantes italianos, desde cedo demonstrou curiosidade intelectual e vocação para o estudo (Viezzer e Moreira, 2017). Sua infância foi marcada pela vida em comunidades agrícolas e pela educação em regime de internato religioso, o que a levou a ingressar na Congregação das Irmãs de São José. Nesse período, formou-se como normalista, graduou-se em música e participou do Aggiornamento impulsionado pelo Concílio Vaticano II, experiência que lhe proporcionou intenso trabalho coletivo com mulheres de diferentes países e abriu caminhos para uma atuação social mais ampla. Ainda ligada à vida religiosa, começou a construir sua identidade como educadora, fortemente influenciada pela educação popular e pela Teologia da Libertação (Viezzer e Moreira, 2017).

Na década de 1970, ao atuar como educadora popular no Nordeste do Brasil e aproximar-se do pensamento de Paulo Freire, Moema passou a ser perseguida pela Ditadura Militar, o que a levou ao exílio político a partir de 1973. Ela viveu em diversos países da América Latina e da Europa, aproximando-se dos movimentos feministas e socialistas, e consolidando sua atuação junto às mulheres das classes populares. Nesse contexto, nasceu sua obra mais conhecida, *Se me deixam falar...*, construída a partir do testemunho de Domitila Barrios de Chungara, que se tornou referência internacional em história oral, educação popular e denúncia das injustiças sociais (Viezzer e Moreira, 2017). Embora inicialmente marginalizada pela academia, essa obra projetou Moema mundialmente como educadora e articuladora de saberes construídos a partir da experiência popular.

Com o retorno ao Brasil, nos anos 1980, Moema Viezzer consolidou sua trajetória como educadora popular feminista e ambiental, atuando em movimentos sociais, instituições públicas, ONGs e organismos internacionais. Teve papel central na construção da educação ambiental Popular, na criação da Rede Mulher de Educação e na elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis durante a Eco-92. Sua atuação integrou de forma inseparável as dimensões social, ambiental e de gênero, ancorada na ética do cuidado, na participação coletiva e na valorização dos saberes populares e indígenas (Viezzer e Moreira,

2017). Ao longo de mais de cinco décadas de trabalho, Moema tornou-se uma referência no Ecofeminismo latino-americano, deixando um legado marcado pela práxis transformadora, pela defesa da vida e pela construção de futuros mais justos e sustentáveis.

A presença de Moema Viezzer na narrativa do *Pesquisador 5* confere densidade histórica e simbólica à sua aproximação com a EA. Reconhecida como uma das figuras centrais na constituição da educação ambiental no Brasil, especialmente no contexto da Eco-92, Moema representa um modo de fazer educação ambiental profundamente articulado à participação social, ao diálogo intercultural e ao compromisso político. Ao mencioná-la como alguém com quem conviveu, participou de reuniões e compartilhou espaços de construção coletiva, o pesquisador revela como sua formação se deu no contato direto com sujeitos que ajudaram a forjar o campo da EA no Brasil. Para ele, Moema é presença formativa concreta, capaz de mobilizar, articular pessoas e criar condições para que a educação ambiental se constitua como prática viva e coletiva. Nesse sentido, sua importância ultrapassa a dimensão individual e se projeta como elo entre trajetórias pessoais e a história mais ampla da educação ambiental no Brasil.

Assim, o pesquisador cai de vez na malha da educação ambiental.

Pesquisador 5: E aí quando eu vi aquela movimentação, eu procurei me aproximar de grupos que estavam envolvidos com isso, conheci a Moema, participei de algumas reuniões, me inteirei do que estava acontecendo e, como estudante de pós-graduação, dei a contribuição possível. Fui ao Rio de Janeiro, participei dos encontros no Aterro do Flamengo, participei da primeira Conferência Internacional de Educação Ambiental organizada por ela, e ali comecei a me envolver mais fortemente com alguns grupos ambientalistas. Foi assim que eu caí de vez na malha, então, eu diria que foi um pouco esse o caminho.

No último trecho da entrevista do pesquisador que trata dessa entrada no campo, ele descreve um processo de aproximação com a EA que se dá de forma gradual. Diante da intensa mobilização em torno da Eco-92, ele relata que buscou estar próximo dos grupos que estavam envolvidos naquele momento histórico. Conhecer Moema Viezzer, participar de reuniões, acompanhar discussões e oferecer “a contribuição possível” como estudante de pós-graduação são ações que revelam uma formação construída no contato direto com as pessoas, com os debates e com as práticas que davam corpo à educação ambiental naquele contexto histórico e social.

Ao mencionar sua ida ao Rio de Janeiro, a participação nos encontros no Aterro do Flamengo e a presença na primeira Conferência Internacional de Educação Ambiental, o pesquisador mostra como esses espaços se tornaram experiências formativas que o marcaram.

Ali ele vivenciou um ambiente de trocas, escutas e engajamento, onde a educação ambiental se fazia no encontro entre sujeitos, ideias e ações coletivas. Esses momentos aparecem na memória do entrevistado como experiências significativas, capazes de produzir deslocamentos na sua trajetória.

A forma como o *Pesquisador 5* narra essa experiência reforça o caráter dialógico da sua formação. Ele não é um protagonista isolado, é alguém que aprende ao se aproximar, ao participar e ao se deixar afetar pelo que estava acontecendo. O poema *Memória* nos permite pensar sobre o que nos afeta.

*Amar o perdido
deixa confundido
este coração.*

*Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.*

*As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão*

*Mas as coisas finas
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

O poema trata da perda, da memória e da persistência do que acabou. Drummond reflete sobre como aquilo que se perde, seja pessoas, momento, sentimentos etc. não desaparece totalmente, pois permanece na memória com força ainda maior. Permanecem as coisas lindas, o que Larrosa (2022) nomeou como paixão, uma experiência que não apenas passa, mas que toca o pesquisador.

A sua expressão final “foi assim que eu caí de vez na malha”, sintetiza de forma forte e afetiva esse processo. Sem indicar uma decisão planejada, ela sugere um envolvimento que foi construído aos poucos. Sendo assim, a educação ambiental, para esse pesquisador, surge como um espaço de pertencimento, no qual sua trajetória acadêmica passa a se entrelaçar com experiências coletivas, compromissos éticos e modos de estar no mundo.

Com a análise da entrevista do *Pesquisador 5* finalizamos este tópico que trata da “ideia” de trabalhar com a educação ambiental e com a pesquisa em educação ambiental. Com as análises que realizamos aqui, fica claro que essa “ideia” não nasce como um ato isolado, nem como uma decisão puramente individual. Elas emergem no encontro com outras vozes, com

acontecimentos históricos, com experiências vividas, com conflitos, com práticas coletivas e com demandas concretas do mundo que nos cerca. A educação ambiental, nesse sentido, se apresenta como algo que vai adentrando a vida dos sujeitos à medida que eles se veem questionados por realidades sociais, ambientais e políticas que exigem resposta.

Caminhos tecidos em companhia

Seguindo com a nossa terceira história, passamos para o momento em que os pesquisadores e pesquisadoras falam sobre os autores(as), as leituras e os encontros que marcaram a entrada de cada um no campo da pesquisa em educação ambiental. As leituras são algo importante na vida do(a) pesquisador(a), pois os livros “sabem de tudo” como disse Leminski.

*Os livros sabem de cor
milhares de poemas.
Que memória!
Lembrar, assim, vale a pena.
Vale a pena o desperdício,
Ulisses voltou de Tróia,
assim como Dante disse,
o céu não vale uma história.
um dia, o diabo veio
seduzir um doutor Fausto.
Byron era verdadeiro.
Fernando, pessoa, era falso.
Mallarmé era tão pálido,
mais parecia uma página.
Rimbaud se mandou pra África,
Hemingway de miragens.
Os livros sabem de tudo.
Já sabem deste dilema.
Só não sabem que, no fundo,
ler não passa de uma lenda.*

PAULO LEMINSKI

O poema *M, de memória* nos mostra como os livros carregam dentro de si muitas histórias. Eles nos permitem dialogar com discursos do passado e do presente. Nesse tópico buscamos compreender os diálogos estabelecidos pelos(as) pesquisadores(as) com as leituras e sujeitos que aparecem em suas memórias. Queremos aqui, analisar as vozes constitutivas do dizer dos sujeitos entrevistados, vozes que contribuíram nos modos de pensar, pesquisar e viver a educação ambiental.

Antes de seguirmos com a análise é importante pontuarmos que diferente do que aconteceu em outras partes da análise, nesta seção optamos por não trazer para o texto a história de todos os nomes que surgem nas narrativas dos pesquisadores. Essa escolha não decorre de uma desvalorização dessas trajetórias, mas de um entendimento sobre o próprio movimento do campo da educação ambiental e sobre os limites e possibilidades da escrita de uma tese. A maioria dos sujeitos mencionados neste tópico ainda se encontra em atividade na pesquisa em EA, com forte presença na produção acadêmica atual, nos eventos da área e na formação de novos pesquisadores. Suas vozes seguem circulando intensamente e, justamente por isso, outras histórias futuras, talvez novas pesquisas, poderão se dedicar com mais tempo e profundidade a esses nomes.

Além disso, alguns dos sujeitos citados, embora tenham sido fundamentais nos processos formativos de pesquisadores em educação ambiental, não são propriamente da área. Suas contribuições atravessam a história da EA de forma indireta, compondo diálogos interdisciplinares importantes, mas que escapam ao foco central desta tese. Portanto, nomear esses sujeitos aqui, é reconhecer a pluralidade de influências que constituem o campo, sem necessariamente transformar todas essas presenças em histórias a serem contadas aqui.

Após fazer esse destaque, seguimos com a nossa análise que ao tomar a memória como lugar de produção de sentidos, nos permite compreender como trajetórias acadêmicas são tecidas por teorias, autores, livros e, para além disso, por diálogos e vivências compartilhadas. É nesse cenário que se insere a fala do *Pesquisador 4*, que nos revela outras formas de contar a história da educação ambiental, ancoradas nas relações humanas que atravessam e dão vida à pesquisa.

Pesquisador 4: Olha, do campo da educação ambiental, propriamente dito, de ter me influenciado, não. O que teve foi a construção de diálogos. Aí sim, são muitos colegas com quem... Eu diria, num primeiro momento, a Isabel Carvalho, o Luiz Marcelo. Eu cheguei a... Eu presenciei a defesa do Luiz Marcelo, porque logo que eu cheguei da Bélgica, uns dois, três meses depois, o Luiz Marcelo defendeu a tese dele na USP, e aí eu fui, assisti. Então, assim... Ah, eu poderia citar vários... A Sumi de Ribeirão Preto... São vários colegas... assim, num primeiro momento, ou estavam fazendo mestrado, ou estavam concluindo. Então, foi de parceria, acho que a gente estava no mesmo momento de reflexão. O Roberto Leher, no Rio de Janeiro, que depois se tornou reitor da Federal do Rio, era um colega muito próximo, chamava sempre para ir para o Rio. O Ronaldo Souza de Castro, também do Rio de Janeiro. Tem uma turma. E depois tem o pessoal um pouco mais novo. O Valdo Barcellos, o Leandro Belinaso Guimarães, o Fernando Noal, inclusive um dos livros aqui do Lutzenberger, é de 2012, presente do Fernando Noal. É coisa de troca, né? Os colegas do Rio Grande do Sul, que tiveram uma aproximação muito grande com o Lutzenberger.

A fala do *Pesquisador 4* nos mostra um modo particular de narrar a própria história no campo da educação ambiental. Diferente de outros(as) entrevistados(as) que, como veremos

mais adiante, buscaram falar das suas leituras e dos autores que os(as) influenciaram, o entrevistado inicia abordando a ausência de referências em EA e os diálogos tecidos com colegas também em formação.

Aqui vemos a constituição do campo não apenas por textos famosos ou autores consagrados, mas por encontros, trocas e trajetórias compartilhadas em um tempo de formação coletiva. O enunciado do pesquisador se constrói menos como um relato linear de influências teóricas e mais como uma memória atravessada por vozes, conversas, deslocamentos geográficos, parcerias e experiências que revelam um campo que se encontrava em processo de constituição. Pensando a partir dos escritos Bakhtin e do Círculo, trata-se de um espaço no qual os sentidos ainda estavam sendo disputados e construídos coletivamente (Bakhtin, 2015 [1934-1935]; Volóchinov, 2018 [1929]). A falta de referências consolidadas na área desloca o foco da influência individual para a construção dialógica, como vemos quando o pesquisador diz que “o que teve foi a construção de diálogos”.

Ao afirmar que “do campo da educação ambiental, propriamente dito, de ter me influenciado, não”, o *Pesquisador 4* aponta que, naquele momento, a educação ambiental ainda não se apresentava como um campo consolidado, com referências claras e reconhecidas. Em outro momento da entrevista ele diz que

Pesquisador 4: Para te dizer que não havia uma referência de educação ambiental, ela estava sendo construída, pegando um pouco aqui, um pouco ali, e construindo juntamente com esses colegas e tantos outros que agora, assim... é um problema a gente citar nomes que esquece alguém, mas que foram muito importantes.

A expressão “ela estava sendo construída” desloca a educação ambiental de uma condição de herança para a de processo. Não se trata de um conhecimento a ser apropriado, mas de algo que se fez no tempo, na prática e na relação com o outro. Quando o pesquisador diz que essa construção se dava “pegando um pouco aqui, um pouco ali”, ele evidencia a heterogeneidade das vozes que atravessavam o campo naquele momento. Diferentes discursos, provenientes de áreas diversas, eram apropriados, tensionados e ressignificados, compondo uma educação ambiental plural desde a sua origem. Com os trabalhos de mestrado e doutorado desses pesquisadores sendo desenvolvidos em programas de pós-graduação diversos, em especial na educação, muitos autores e textos de outras áreas foram compondo as conversas e reflexões sobre a EA. Isso aparece no decorrer das entrevistas e veremos um pouco mais disso no decorrer deste tópico.

O entrevistado se situa em meio a um grupo de pesquisadores e pesquisadoras que estavam “no mesmo momento de reflexão”, muitos ainda no mestrado ou concluindo suas formações. A educação ambiental aparece, assim, como um campo que nasce menos da transmissão vertical de um saber estabelecido e mais de uma horizontalidade formativa, marcada por parcerias, escutas, leituras diversas e afinidades intelectuais. Nomes como de Isabel Carvalho, Luiz Marcelo, Sumi, Roberto Leher, Ronaldo Souza de Castro e outros se apresentam como vozes com as quais o pesquisador dialogava, produzindo sentidos conjuntamente.

Entre esses nomes, temos o do professor Luiz Marcelo de Carvalho, que na primeira história foi mencionado como o autor da primeira tese em EA no Brasil. Um momento importante para a história da pesquisa em EA no país em que *Pesquisador 4* estava presente. O fato dele escolher destacar esse episódio revela o modo como os sentidos da educação ambiental foram sendo construídos em momentos de troca acadêmica, de presença em espaços propícios para o diálogo, ao acompanhar os passos dos outros.

Essa lembrança também evidencia que, naquele momento, a educação ambiental ainda não estava plenamente institucionalizada. A defesa dessa primeira tese aparece como algo novo, algo que marca tanto o pesquisador que realizou a defesa quanto aqueles que estavam ali, acompanhando, aprendendo e refletindo juntos. O sentido produzido não é o da consagração individual, mas o de um acontecimento coletivo, que sinalizava a possibilidade de a educação ambiental se afirmar como campo legítimo de pesquisa acadêmica.

Ao citar esse momento, o *Pesquisador 4* articula sua memória pessoal à história do campo, mostrando como trajetórias individuais e processos coletivos se entrelaçam. A defesa da tese funciona, assim, como um cronotopo significativo, um ponto no tempo e no espaço em que diferentes vozes se encontram e em que a educação ambiental começa a ganhar visibilidade e densidade acadêmica. Portanto, a narrativa desse pesquisador nos permite contar uma história menos centrada em marcos normativos ou em correntes teóricas consolidadas e mais atenta aos processos formativos, às redes informais e aos diálogos que impulsionaram o desenvolvimento desse campo de pesquisa.

Além dessa experiência de diálogo e troca com colegas no Brasil, o *Pesquisador 4* fala um pouco sobre a sua experiência, influências, leituras e contatos no exterior durante o doutorado.

Pesquisador 4: No exterior, o que vai acontecer? Quando eu estava na [País]... também não tinha gente trabalhando com educação ambiental. O que tinha, o que eu encontrava, e isso era muito pouco, era numa perspectiva muito behaviorista, positivista, e eu queria muita distância disso. Mas eu tive contato com o André Jordan, professor da Universidade de Genebra, e que eu fui depois fazer o pós-doc com ele. O André Jordan foi quem tinha elaborado, juntamente com o Christian Suchon, que era professor da Universidade de Paris, uns cadernos sobre educação ambiental para a UNESCO a partir da conferência de Tbilisi. E eu trabalhei muito esses cadernos, porque ali tinha a noção de cidadania, de participação, que vai ser um mote importante na minha reflexão, no meu trabalho com a educação ambiental, enquanto educação política.

Assim como no contexto brasileiro, a experiência na Bélgica é narrada a partir da percepção de que a educação ambiental ainda não estava consolidada. O pouco que o pesquisador encontrava sobre o assunto era em uma perspectiva mais behaviorista e positivista das quais ele conscientemente se afasta. Essa recusa é ética e política, principalmente se pensarmos nas suas referências brasileiras ainda no mestrado, como Paulo Freire. Além disso, revela uma arena discursiva em que diferentes perspectivas teóricas disputavam os sentidos da educação naquele momento histórico.

Nesse cenário, ele encontra com o professor da Universidade de Genebra André Jordan, um sujeito que elaborou, junto com o professor da Universidade de Paris Christian Suchon, cadernos sobre EA para a UNESCO a partir da Conferência de Tbilisi. Apesar da falta de referências, esses cadernos funcionaram como um horizonte de sentido para pensar a educação ambiental em um momento de indefinição teórica. Tanto é que nele o pesquisador encontra noções que passam a orientar seu trabalho como: cidadania, participação e educação ambiental entendida como prática política. Portanto, a memória do trabalho intenso com esses cadernos revela como as primeiras leituras mais estruturadas em educação ambiental o ajudaram a constituir um modo de pensar a área.

Ainda falando de encontros e diálogos no exterior, o *Pesquisador 4* discorre sobre a rede de relações criada com pesquisadores de outros países.

Pesquisador 4: Na [País], tinha um professor... Na [País] tinha um instituto voltado para ciências ambientais, que já não existe mais, foi acoplado a uma universidade em [Cidade], que era um instituto importante. E ali tinha um professor ligado à educação ambiental. Começavam a surgir alguns textos também mais próximos. E ele participou da minha banca e depois ele participou da banca da Lucie Sauvé, no Quebec, e levou para a Lucie Sauvé o exemplar da minha tese. A gente começa então a ter uma relação com a Lucie Sauvé, um diálogo com ela, os colegas do México, o Edgar Galdiano. Então, nós temos na Argentina a Patricia Gay. Nós somos mais ou menos da mesma geração, com um percurso muito semelhante na educação ambiental, e nos tornamos camaradas. Até hoje, a gente troca e-mails e referências.

Aqui tem um papel estruturante na memória narrada a banca de defesa de doutorado do próprio entrevistado. A participação nela de um professor ligado a EA que também participou

da banca Lucie Sauvé revela, mais uma vez, como os processos de avaliação acadêmica funcionam como espaços de circulação de ideias e de aproximação entre pesquisadores. O gesto de levar a tese para Lucie Sauvé mostra o momento em que a tese deixa de ser apenas um produto acadêmico individual e passa a funcionar como elo discursivo, conectando trajetórias, contextos e pesquisadores.

A partir desse encontro mediado pelo texto, o pesquisador destaca o início de um diálogo que se amplia para outros contextos latino-americanos, como México e Argentina. Ao afirmar que compartilham “um percurso muito semelhante”, o pesquisador constrói um sentido de pertencimento baseado em experiências comuns de formação, marcadas pela escassez de referências, pela necessidade de construir caminhos próprios e pela forte dimensão relacional da pesquisa em educação ambiental.

Assim, o que nos mostra a história do *Pesquisador 4* não é apenas a formação de redes, mas a constituição de uma ética de pesquisa fundada na troca, no acompanhamento mútuo e na coautoria simbólica dos percursos.

Já a fala do *Pesquisador 5* trata de diálogos com a história do campo, com a literatura, com filósofos, com físicos e com sujeitos que escreviam sobre EA no Brasil. A resposta à pergunta sobre suas influências/leituras no início de carreira começa marcada por uma certa inquietação com os caminhos que o campo foi tomando ao longo do tempo.

Pesquisador 5: Então, cara, tem um exercício que eu acho que ninguém mais faz. Eu estou... ninguém, não. Estou exagerando, né? Acho que são poucas pessoas que ainda fazem. Porque chegou um ponto, já vou te falar o que é, mas chegou um ponto desse tipo de exercício que as pessoas: “ah, como isso se repete, como isso se repete”. Aí foram deixando para trás e hoje, se tu perguntar para alguém, ninguém vai saber. Vou te dar um exemplo. Todo mundo vincula o nascimento da educação ambiental muito com o Tbilisi. Ok? Tá, beleza. Mas Tbilisi não foi lá a primeira vez. Tbilisi te apresenta uma perspectiva, um programa internacional de educação ambiental que, na época em que ele foi concebido, era um programa mesmo. Não se tinha a mínima ideia do que ele ia gerar como pesquisa. Aliás, acho que ninguém fez esse trabalho. Pegar as premissas de Tbilisi, ver as teses e as dissertações que foram feitas, e ver se tem alguma... Mas assim, eu sempre achei interessante voltar aos documentos de referência para discutir e ver como que gradualmente vai se constituindo uma noção de uma educação que também serve como forma de enfrentamento da crise ambiental global. [...] Fazer essa trajetória para entender de que maneira esses estudiosos preocupados com a crise ambiental vão se referindo à educação e que papel eles vão atribuindo à educação. Acho que para entender a educação ambiental, não tem como a gente fugir disso, sabe? Porque se a gente perde essa linha, essa referência, a gente já está criando uma outra área. Então, eu não vejo mais ninguém fazendo esse exercício. Então, eu sempre fui buscando essas leituras.

O pesquisador inicia seu enunciado de maneira marcadamente responsiva: “Então, cara, tem um exercício que eu acho que ninguém mais faz.”. Essa fala aponta para uma resposta a discursos com os quais o entrevistado teve contato no decorrer da sua vivência como

pesquisador em EA, seja da comunidade acadêmica ou, de modo mais amplo, do campo da educação ambiental. Ao responder a essa falta de diálogo dos sujeitos da pesquisa em EA com os textos produzidos no decorrer da história da EA, ele não descreve uma prática acadêmica em desuso, mas avalia criticamente o movimento do campo ao longo do tempo.

Esse enunciado se ancora em uma memória coletiva, que remete a modos de fazer pesquisa que foram sendo gradualmente silenciados. O que o *Pesquisador 5* faz é registrar um deslocamento daquilo que antes fazia sentido (voltar aos documentos de referência, reler textos fundantes, acompanhar a trajetória das ideias) e que passou a ser visto como repetitivo, cansativo ou desnecessário. Essa percepção revela como algumas práticas de pesquisa vão sendo deixadas de lado não porque perderam sua importância, mas porque outras vozes passaram a ocupar o centro do discurso acadêmico.

Nesse sentido, quando o pesquisador enfatiza a importância de “voltar aos documentos de referência”, seu discurso se contrapõe a um movimento de repetição quase ritualizada de marcos, eventos e conferências que aparecem como pontos fixos de origem e legitimação do campo. Nessa repetição, documentos como os de Tbilisi passam a ser citados mais como símbolos do que como textos efetivamente lidos, discutidos e interrogados. Assim, repete-se a história da educação ambiental, mas sem o retorno às fontes que a constituem. Nesse processo, os documentos deixam de ser tratados como enunciados situados, atravessados por disputas, limites e possibilidades próprias de seu tempo, e passam a funcionar como referências quase neutras, descoladas das condições históricas de sua produção.

Um dos documentos citados pelo entrevistado é a Conferência de Tbilisi, sobre a qual ele afirma apresentar “uma perspectiva” e não um modelo fechado. Ao fazer isso, ele coloca novamente o documento em seu tempo histórico, devolvendo a ele a condição de enunciado aberto, que dialogava com uma crise ambiental emergente e com expectativas ainda indefinidas sobre o papel da educação. Ao defender a leitura desses documentos históricos, ele propõe uma abordagem de pesquisa que reconhece a historicidade dos sentidos e a natureza dialógica do conhecimento. Repetir a história oficial sem aprofundamento significa, nesse caso, interromper o diálogo com o passado e substituir a escuta atenta por fórmulas já estabilizadas. Isso empobrece o campo, pois limita a possibilidade de compreender como certos sentidos se consolidaram e como outros foram silenciados.

Portanto, há em sua fala uma preocupação clara com a perda de referências históricas. Ao afirmar que, sem essa linha histórica, “a gente já está criando uma outra área”, o pesquisador expressa um cuidado com a identidade da educação ambiental. Aqui observamos que ele faz

um alerta sobre o risco de romper diálogos fundamentais que sustentam o campo. Seu enunciado carrega, assim, um forte valor ético, pois pesquisar, para ele, implica assumir responsabilidade pelas histórias que contamos e pelas histórias que deixamos de contar.

Ainda quando ele diz que não vê mais ninguém fazendo esse exercício e que, por isso, “sempre foi buscando essas leituras”, ele expressa uma escolha feita ao longo da trajetória acadêmica. É o pesquisador se colocando no discurso, assumindo sua posição singular no tempo e no espaço, e mostrando como sua prática de pesquisa foi sendo construída em diálogo com textos, documentos e debates que muitos já não revisitam.

Suas pesquisas também foram construídas a partir do contato com a literatura. Assim, no trecho abaixo ele desloca o foco da crítica à repetição da história oficial para a defesa de um modo mais amplo de pensar a formação no campo da educação ambiental. Seu discurso passa, então, à articular diferentes tipos de documentos, saberes e vozes, revelando uma compreensão da área que vai além dos limites da produção acadêmica formal

Pesquisador 5: E documentos que são documentos absolutamente técnicos. Para mim, foram fundamentais. Ler um pouquinho do campo. Aí depois a gente vai começar a beber em outras fontes que são importantes. Por exemplo, uma fonte que para mim sempre foi fundamental para a área, é a literatura. E tentar entender a trajetória de pessoas que nos seus territórios foram fundamentais para a mudança de concepção em relação ao seu espaço, à natureza, ao meio biótico, sabe? Eu vou te dar um exemplo. Tem um livro aqui na minha estante. Ele para mim... ele até hoje é um livro fundamental. O livro se chama Inabalável. Conhece esse livro? [...] Da Wangari Maathai? Que é uma mulher lá do Quênia, que começou um movimento a partir do entendimento de que plantar árvores salvaria o país dela. Puxa, a trajetória dela, o poder educativo dela, através das ações, da militância... Cara, ali é um ato educador puro para mim. Então, o educador ambiental tem que ler uma figura como essa. Se a gente critica muito a sociedade que a gente tem, ler o Ponto de Mutação do Capra é fundamental, porque ele traz uma outra referência de um outro tipo de sociedade. São leituras, para mim, que são fundantes. Ler o livro, que acho que poucas pessoas da área leem hoje, do Genebaldo Dias, também é um livro que traz informações preciosas, sobre a educação ambiental.

Primeiro ele fala sobre documentos técnicos e a importância deles em sua trajetória. Eles são um primeiro contato com o campo, um modo inicial de “ler um pouquinho” sobre a educação ambiental, compreendendo seus contornos, conceitos e bases institucionais. Ao falar sobre esses documentos o *Pesquisador 5* nos permite aprofundar uma dimensão importante da sua formação inicial, na qual esses textos têm papel estruturante e lhe auxiliam na construção de um primeiro olhar sobre a área. Longe de aparecerem como leituras secundárias ou meramente burocráticas, os documentos técnicos são apresentados, em seu discurso, como um ponto de partida necessário para que o pesquisador consiga adentrar o universo da EA.

No entanto, ao dizer que “depois a gente vai começar a beber em outras fontes”, o pesquisador sinaliza um avanço em relação às leituras técnicas, se alimentando de experiências humanas, narrativas de vida e produções culturais. Aqui a literatura emerge como fonte fundamental e espaço legítimo de produção de sentidos para a área. No discurso do entrevistado podemos observar que a literatura aparece como um território privilegiado para compreender trajetórias de sujeitos que, inseridos em contextos específicos, foram capazes de transformar sua relação com o espaço em que vivem. Ao fazer isso, o *Pesquisador 5* promove um deslocamento significativo na forma tradicional de pensar a constituição do pesquisador no campo, ao compreender a educação ambiental para além de seus contornos técnicos e institucionais.

Nesse momento, a referência ao livro *Inabalável*, de Wangari Maathai, aparece como um marco formativo que ajuda a compreender a educação ambiental para além de seus contornos técnicos e institucionais. Diferentemente dos documentos técnicos, a obra literária apresenta ao pesquisador uma experiência situada e atravessada por afetos, conflitos e escolhas éticas. No caso do livro citado, a trajetória de Wangari Maathai é narrada a partir da ação concreta, do plantar árvores, da militância. Essa narrativa permite ao pesquisador compreender a EA não apenas como área de conhecimento, mas como prática histórica, enraizada em territórios específicos e em lutas reais.

A literatura, portanto, introduz no campo vozes que muitas vezes ficam à margem da produção acadêmica tradicional. Ao ler a trajetória de Wangari Maathai, o pesquisador entra em diálogo com uma voz que emerge da militância, da experiência e da ação coletiva, e não apenas da universidade. Essa voz carrega outros valores, outras formas de compreender a relação entre educação, natureza e sociedade, ampliando o horizonte interpretativo do pesquisador ambiental.

Na sequência, ao mencionar *O Ponto de Mutação* do físico Fritjof Capra, o pesquisador reforça essa ideia de que determinadas leituras são fundamentais por oferecerem outras referências de sociedade e outros modos de pensar o mundo. Esse livro aparece como uma resposta possível às críticas feitas ao modelo de sociedade vigente, ampliando o horizonte de compreensão da crise ambiental e das possibilidades de transformação. Novamente, o que está em jogo não é apenas o conteúdo do texto, mas o diálogo que ele estabelece com inquietações do campo e com os valores que orientam a educação ambiental.

Por fim, ao mencionar o livro de Genebaldo Freire Dias, que utilizamos aqui ao escrever a primeira história, o pesquisador retoma a questão do esquecimento de certas leituras. Ao

afirmar que “poucas pessoas da área leem hoje” esse livro, ele reforça a crítica já apresentada anteriormente de que a EA corre o risco de perder contato com textos e autores que foram fundamentais para sua constituição. Também ao valorizar a obra de Genebaldo Dias, o *Pesquisador 5* reforça a ideia de que olhar para a história da educação ambiental não é um exercício ultrapassado, mas um gesto fundamental para compreender o presente do campo. Essa compreensão histórica, é importante mencionar novamente, não se faz apenas pela repetição de referências consagradas, mas pelo diálogo efetivo com os textos, com seus argumentos e com o contexto em que foram produzidos. É exatamente esse movimento que buscamos realizar com esta tese ao colocar em diálogo a história oficial, as memórias dos pesquisadores e o olhar analítico que emerge dessa relação.

Enquanto Genebaldo Dias se dedica a narrar e sistematizar a história da educação ambiental, este trabalho procura tensionar essa narrativa ao incorporar as vozes daqueles que participaram da constituição do campo. Ao fazê-lo, não negamos a importância das leituras históricas já produzidas, mas as tomamos como parte de uma cadeia discursiva mais ampla, que continua aberta e em constante reconstrução. A história da educação ambiental, assim, é algo que precisa ser continuamente revisitado, relido e reinterpretado.

Ainda em resposta a essa pergunta, o *Pesquisador 5* faz uma crítica ao campo da EA, falando sobre a distância entre a capacidade analítica do campo e a produção de respostas mais concretas para os problemas que ele próprio denuncia. Nesse momento, sua fala ganha um tom ainda mais avaliativo e reflexivo, revelando um incômodo com certa recorrência discursiva que, embora crítica, tende a se esgotar em si mesma

Pesquisador 5: E em termos de concepção... porque, assim, nós somos muito bons em fazer a crítica, né? Ah, esse modelo de sociedade que está aí não serve, barará, barará... A gente faz a crítica muito facilmente. Mas a gente tem muita dificuldade de fazer, de apresentar algumas respostas mais concretas. Então, por isso que tem um cara que sempre... aliás, tem dois, que sempre me inspirou. Um deles, ninguém lê na universidade. É um cara chamado Martin Buber. Escreveu uma obra brilhante chamada Eu e Tu. O nome do livro é Eu e Tu. Fala de dois tipos de relações. Uma relação que é entre sujeitos. Eu, José. Você, Luiz. E fala de um segundo tipo de relação que é eu-isso. É quando a gente se relaciona com as outras coisas que não são humanas. A natureza, por exemplo. Esse cara, para mim, quando a gente fala em mudança... porque nesse nosso campo a gente fala muito facilmente em mudança, transformação, modelo de sociedade... esse cara dá um choque mesmo. Para mim ele é fundamental. E o outro livro que eu também nunca vejo ninguém citar e uso muito na área se chama Eros e Civilização, do Herbert Marcuse. E aí, se tu for pegando um pouco os trabalhos assim de pesquisa em educação ambiental, as coisas vão se repetindo, tem alguns objetos de pesquisa que tu fica te perguntando, isso aqui é uma pergunta de pesquisa mesmo.

Nesse trecho o entrevistado afirma que “a gente é muito bom em fazer a crítica”, se incluindo explicitamente no coletivo do campo. O uso do “nós” marca um pertencimento e, ao mesmo tempo, uma responsabilização compartilhada. Essa escolha discursiva reforça o caráter ético do enunciado, pois se trata de alguém que fala de dentro da EA e da pesquisa em EA, reconhecendo suas virtudes e seus limites. Essa crítica ao “modelo de sociedade que está aí” feito por ele pelos sujeitos do campo surge como algo quase automático, repetido, mas que nem sempre se desdobra em propostas capazes de orientar práticas e transformações concretas.

É nesse ponto que o pesquisador apresenta duas referências que, para ele, não se limitam ao diagnóstico ou análise, mas ajudam a deslocar e repensar a própria concepção do problema. Um deles é Martin Buber e à obra *Eu e Tu* que surge, segundo o entrevistado, como um contraponto à crítica vazia. Essa leitura aparece no seu discurso como um verdadeiro “choque”, justamente porque desloca o modo de compreender as relações. Ao diferenciar as relações “eu-tu” das relações “eu-isso”, Buber nos oferece um referencial potente para pensar a crise ambiental. De modo geral, a relação “eu-isso” tem sido associada, por muitos pesquisadores a partir de diferentes referenciais, à lógica instrumental moderna, marcada pela objetificação da natureza, pela racionalidade técnico-científica e pela separação entre sujeito e mundo. Nessa perspectiva, a crise ambiental é compreendida como resultado de um modo de relação que transforma o outro (humano ou não humano) em objeto de uso, controle e exploração.

O pesquisador sugere que muitas das dificuldades do campo em propor mudanças mais profundas estão ligadas à permanência de uma relação “eu-isso” com o outro (humano ou não humano), mesmo em discursos que se dizem críticos. Com isso, a EA corre o risco de falar em transformação sem, de fato, rever as concepções de relação que sustentam o modelo de sociedade criticado. Portanto, ao afirmar que Buber é “fundamental” para pensar uma real mudança, o *Pesquisador 5* aponta para a necessidade de revisitar autores que questionam não apenas estruturas sociais, mas modos de relação e de existência.

Na sequência, ele menciona *Eros e Civilização*, de Herbert Marcuse, que amplia ainda mais esse horizonte crítico. Ao mencionar que também “nunca vê ninguém citar” essa obra na área, o pesquisador reforça sua crítica ao empobrecimento do diálogo teórico no campo da educação ambiental. Marcuse, ao discutir as relações entre repressão, desejo, civilização e liberdade, oferece elementos para pensar a crise ambiental para além de soluções técnicas ou comportamentais, colocando em questão os fundamentos culturais e subjetivos da sociedade contemporânea.

Essas escolhas teóricas servem como base para uma crítica do *Pesquisador 5* sobre a forma como as coisas se repetem nos trabalhos acadêmicos em EA e sobre o empobrecimento das perguntas de pesquisa que parecem já esvaziadas de inquietação. Quando ele afirma que, ao olhar para alguns trabalhos, “tu fica te perguntando, isso aqui é uma pergunta de pesquisa mesmo”, ele explicita um cansaço com investigações sem um questionamento concreto, que reproduzem discursos críticos sem aprofundamento conceitual ou potência transformadora.

Nesse sentido, torna-se importante retomar a noção signo ideológico para compreender a inquietação expressa pelo *Pesquisador 5*, pois, para Bakhtin e o Círculo, a palavra é sempre um espaço de disputa, uma verdadeira arena em que diferentes vozes, valores e posições sociais se confrontam (Volóchinov, 2018 [1929]). Termos como *crítica*, *mudança* e *transformação* não possuem sentidos únicos ou estáveis, pelo contrário, estão envolvidos por múltiplos discursos e carregam marcas das lutas históricas e ideológicas que os atravessam. Quando esses signos passam a circular de forma reiterada na pesquisa em EA sem que seus sentidos sejam tensionados, interrogados ou recolocados em diálogo com referenciais teóricos e experiências concretas, a arena se esvazia de conflito. As palavras continuam sendo usadas, mas já não mobilizam embates reais entre concepções distintas de sociedade, natureza e educação, o que ajuda a compreender a importância dada a Buber e Marcuse pelo *Pesquisador 5* e sua crítica ao modo como muitas perguntas de pesquisa têm sido feitas.

Assim, esse trecho da entrevista reforça a compreensão de que a formação de pesquisadores(as) na área da educação ambiental, para o *Pesquisador 5*, exige mais do que denunciar problemas. Exige a incorporação de autores e obras que provoquem deslocamentos reais de concepção, que questionem as bases das relações entre sujeitos, sociedade e natureza. Ao trazer Buber e Marcuse no seu discurso, o pesquisador reafirma a necessidade de um diálogo mais profundo com a filosofia e com teorias críticas que possam sustentar respostas mais consistentes e menos repetitivas no campo da pesquisa em educação ambiental.

Ao encerrar a sua resposta, o *Pesquisador 5* nos permite ver como sua trajetória de leitor também está ligada a diversos nomes que constituem o campo da educação ambiental no Brasil e no exterior.

Pesquisador 5: Você perguntou das minhas leituras, então, eu fui leitor do Marcos Reigota, fui leitor do Capra, fui leitor da Moema Viezzer, do Martin Buber, alguma coisa do Paulo Freire [...] E depois, Valdo, Valdo Barcelos, sempre fui um leitor de Valdo Barcelos. Coisas que a Michelle Sato escreveu. Paul Hart, que é um pesquisador canadense, eu sempre li os textos dele. Tem uma professora em Portugal, que ela já é bem antiga, mas até hoje está na ativa dando aula na universidade, que é uma das maiores pesquisadoras europeias, ela é muito importante para a área, se chama Luísa

Schmidt, trabalha no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Então, é por aí. As minhas leituras, muita tese, muita dissertação. Não sei se eu respondi.

Ao listar autores como Marcos Reigota, Fritjof Capra, Moema Viezzer, Martin Buber, Paulo Freire, Valdo Barcelos, Michelle Sato, Paul Hart e Luísa Schmidt, o pesquisador não apenas elenca referências teóricas, mas se inscreve em uma ampla rede discursiva. Cada um desses nomes carrega consigo tradições epistemológicas, debates históricos e posicionamentos ético-políticos que atravessam o campo da educação ambiental. Desse modo, sua fala se constitui como um espaço de encontro entre diferentes vozes, nas quais discursos diversos coexistem e dialogam. Assim, a recorrência da expressão “eu fui leitor de” nos mostra vínculos, filiações e um diálogo contínuo com esses referenciais.

Ao enumerar suas leituras finais próximas da educação ambiental, o *Pesquisador 5* revela-se como um sujeito que se reconhece constituído na relação com o outro, sejam autores consagrados, pesquisadores contemporâneos ou documentos técnicos. Essa forma de dizer explicita uma ética própria do campo, na qual o conhecimento não é apropriado como algo individual ou fechado, mas vivido como herança compartilhada, permanentemente atualizada no diálogo com as mais diversas áreas e autores. A ideia de “troca” manifesta-se, assim, na própria organização do enunciado, que reconhece o outro como condição de possibilidade do dizer e do pensar.

Esse movimento se intensifica quando o pesquisador menciona a leitura de teses e dissertações, ampliando o diálogo para além de grandes nomes da pesquisa. Ao fazê-lo, desloca o foco da autoria individual para a produção coletiva do campo, reconhecendo essa como parte constitutiva de seu percurso formativo e intelectual. O conhecimento passa, novamente, a ser compreendido como algo que se constrói na relação, na escuta e na leitura atenta do outro.

Em síntese, o discurso do *Pesquisador 5* nos apresenta uma concepção de educação ambiental construída no entrelaçamento entre documentos técnicos, literatura, trajetórias de vida, teses, dissertações e obras fundantes do campo. Sua narrativa evidencia como a formação do educador ambiental se dá na escuta atenta de múltiplas vozes (algumas mais institucionalizadas, outras vindas da militância, da prática, da pesquisa e da narrativa literária). A narrativa do *Pesquisador 5* se configura como um enunciado situado, responsivo e dialógico, no qual a memória de leituras atua como mediadora na construção de sentidos sobre si, sobre o campo da educação ambiental e sobre a própria prática de pesquisa.

Já o *Pesquisador 6*, assim como o *Pesquisador 4*, rememora a carência de produções em educação ambiental quando estava começando a sua caminhada no campo de pesquisa.

Contudo, ele evidencia como esse vazio foi sendo preenchido por encontros, interlocuções e vozes que se reconheceram mutuamente ao longo do tempo.

Pesquisador 6: E naquela época, em 2000, nós tínhamos muito pouca literatura. Eu tive o privilégio de ter como amiga, na minha banca, a Michele Sato. A primeira leitura básica para os nossos orientandos era aquele livrinho, *Educação Ambiental*, de 1994. Depois, um aqui até que eu escrevi meu primeiro artigo da tese, que era um livro... organizado por ela e pelo José Eduardo dos Santos, *A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora*. Tinha muito pouca coisa. Tinha o *Educação Ambiental*, do Marcos Reigota, tinha os livros de educação ambiental do Genebaldo Freire Dias, Carlos Brandão Rodrigues, a Isabel Carvalho, com o *Sujeito Ecológico*, que depois ela abandonou. Também estava defendendo a tese o Mauro Guimarães, no Rio de Janeiro, nós tínhamos o Frederico Loureiro, e lá no Sul, a Maria do Carmo Galiuzzi, o Aloisio Ruscheinsky, da Unisinos, dentre outros. Para a gente, nos ajudou a construir essa base epistemológica, metodológica, que a gente tem hoje.

Já no início, o *Pesquisador 6* se apoia em uma marcação temporal que situa o seu dizer em um espaço-tempo concreto, a educação ambiental no Brasil no final dos anos 1990 (quando ele inicia o doutorado) e início dos anos 2000. Para Bakhtin (2016 [1952-1953]), todo enunciado é inseparável de seu contexto histórico e social, portanto, nesse trecho, o pesquisador não apenas relata um fato do passado, mas avalia esse passado a partir do presente, estabelecendo uma relação dialógica entre tempos distintos. A afirmação de que “nós tínhamos muito pouca literatura” carrega um tom avaliativo que revela a escassez de produções. Apesar de cursar o doutorado em um momento diferente do *pesquisador 4*, que fez isso no final da década de 1980, ele ainda observa essa carência e mostra como o campo ainda caminhava para a sua consolidação na pesquisa brasileira.

Nesse sentido, o uso do pronome “nós” e da locução “a gente” é algo muito importante ao olharmos para a narrativa do entrevistado. Com esses termos ele nos mostra a construção de uma comunidade discursiva, como trouxe o *Pesquisador 4*. Um discurso compartilhado que reúne pesquisadores, orientandos e pares acadêmicos. Assim, o discurso se afasta do individualismo e se apresenta, mais uma vez, como expressão de uma comunidade científica em formação. A experiência pessoal do enunciatador só ganha sentido porque está em diálogo com outros sujeitos e trajetórias.

Podemos observar essa construção também na resposta da *Pesquisadora 2*.

Pesquisadora 2: Então, primeiros passos. Ninguém começa a estudar se não pegar os primeiros passos de Marcos Reigota. Fui começando a ler. Depois, o Genebaldo Dias também, quando você começa, ele traz um histórico bem legal, então é uma outra referência. Outros livros de Marcos Reigota também. Agora, quando eu fui para o doutorado, isso em 2000, é que eu comecei a ler Michèle Sato, Mauro Guimarães, o que mais? Um bocado. Todos esses que a gente vê hoje, da minha época. É... a Isabel. O Luiz Marcelo ele não tinha muitos livros, mas ele tinha uns artigos. Quem mais que eu... É... Mauro Guimarães. O da ecopedagogia, Gadotti. [...] Tinha um menino

também do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina também, que é um menino. Pedrini também. Então, muita gente boa.

Aqui temos uma marcação temporal muito próxima do *Pesquisador 6* e com algumas leituras em comum, outras não e algumas que aparecem na fala do *Pesquisador 4* ou do *Pesquisador 5*. Todas essas citações de referencial evidenciam que a pesquisa em EA se desenvolveu no Brasil como um processo dialógico e responsivo, como um campo de pesquisa. Cada pesquisador se forma respondendo a leituras anteriores, ao mesmo tempo em que contribui para orientar os que vêm depois. Para Bakhtin (2016 [1952-1953]), o sentido só se produz na relação com o outro, e o que os(as) pesquisadores(as) em formação fazem é partilhar esses sentidos, legitimar vozes e reconhecer pertencimentos. Assim, o campo emerge menos como uma estrutura fechada e mais como um espaço vivo de interlocução, no qual o diálogo coletivo foi, e continua sendo, condição fundamental para sua existência e fortalecimento.

Cada um dos autores citados ocupa um lugar específico na rede discursiva do campo, contribuindo para disputas, convergências e tensões que fortaleceram suas bases epistemológicas e metodológicas. Nessa rede é importante mencionar um texto que foi citado pela *Pesquisadora 2* e pelo *Pesquisador 6*, que é o livro de 1994 *O que é Educação Ambiental* escrito por Marcos Reigota e que compõe a *Coleção Primeiros Passos* da Editora Brasiliense. Ao afirmar que “ninguém começa a estudar se não pegar os primeiros passos de Marcos Reigota”, a *Pesquisadora 2* explicita a existência de um núcleo formador comum, que orientou diversos pesquisadores. Esse reconhecimento dialoga diretamente com o depoimento do *Pesquisador 6*, que fala sobre esse livro como leitura inicial para os seus orientandos que queriam adentrar o universo da EA. Esse núcleo também é composto pelos livros que tratam da história da EA de Genebaldo Freire Dias, que são citados pelo *Pesquisador 5*, pela *Pesquisadora 2* e pelo *Pesquisador 6*.

Os discursos desses pesquisadores revelam que o campo da EA no Brasil passou a se estruturar a partir de um conjunto ainda reduzido, porém recorrente, de referências que funcionaram como verdadeiros pontos de ancoragem epistemológica e formativa. Essas obras e autores proporcionaram uma linguagem comum, permitindo que os pesquisadores se reconhecessem como parte de um mesmo campo em constituição. A repetição desses nomes nas falas indica menos uma limitação e mais um processo de consolidação inicial, no qual determinadas produções assumiram o papel de organizar e orientar os(as) pesquisadores(as) em formação e às pesquisas em desenvolvimento.

Esse cenário contrasta com a experiência narrada pelo *Pesquisador 4*, cuja formação ocorreu no final da década de 1980 e início dos anos 1990, momento em que a EA ainda não se configurava como um campo reconhecido e articulado academicamente. Nesse período, a ausência de referências específicas estimulava processos de reflexão conjunta entre os pesquisadores em formação, que, diante da falta de um repertório consolidado, buscavam coletivamente diálogos com áreas afins e construíam, em interação, os primeiros sentidos e caminhos do campo. Já os pesquisadores e pesquisadoras mencionados posteriormente tiveram contato com um repertório bibliográfico que, embora fosse reduzido, já possibilitava a construção de uma base comum, capaz de sustentar diálogos, orientações, bancas e pesquisas.

Nessa base comum também tem um papel importante a pesquisadora Michèle Sato, que é mencionada pelo *Pesquisador 5*, pela *Pesquisadora 2* e pelo *Pesquisador 6*. Aqui, apesar de dizer que não iríamos falar de forma mais detalhada sobre as histórias dos sujeitos mencionados, não podemos deixar de falar dessa pesquisadora em EA que nos deixou recentemente. Na nossa pesquisa sobre o número de orientações de cada orientador(a) na pesquisa em EA, Michèle aparece com 48 orientações, o maior número entre as pesquisadoras e pesquisadores brasileiros. Ela seria o nosso nome na região Centro-Oeste, mas o destino não permitiu que isso acontecesse. Por esse motivo, falaremos um pouco dela aqui, uma mulher tão importante para a pesquisa em EA e para formação de pesquisadores(as) em EA.

Michèle Tomoko Sato foi professora, pesquisadora e referência nacional em EA no Brasil, cuja trajetória deixou muitas marcas na academia e nos debates socioambientais. Nascida em meados da década de 1950, Sato construiu uma carreira interdisciplinar que dialoga com educação, ecologia, filosofia e justiça ambiental. Ela era graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, mestre em Filosofia pela University of East Anglia (1992), na Inglaterra, e doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (1997).

Ao longo de sua vida acadêmica, Michèle foi professora da Universidade Federal de Mato Grosso, integrando o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) e atuando em diferentes cursos e programas de pós-graduação no país. Na sua carreira foi supervisora de pós-doutorado de nomes importantes do campo de pesquisa em EA como Philippe Layrargues, Marcos Sorrentino e Mauro Guimarães, já citados neste trabalho por mim ou pelos entrevistados.

Sato publicou obras fundamentais em educação ambiental, como *Educação Ambiental* de 1994 e *Educação Ambiental: pesquisa e desafios* de 2005 (organizado com Isabel Carvalho), que ajudaram a definir e ampliar as bases teóricas e metodológicas dessa área no Brasil. Seu

trabalho combinava rigor teórico com engajamento social, refletindo em temas como justiça climática, antropoceno, percepções sociais das mudanças ambientais e relações entre educação, arte e práticas culturais.

Michèle Sato partiu em maio de 2023, aos 63 anos, deixando um legado de compromisso intelectual, sensibilidade crítica e dedicação à formação de pesquisadores e ativistas socioambientais.

Para concluir este trecho, é possível afirmarmos que as narrativas apresentadas revelam diferentes modos de entrada no campo da educação ambiental, marcados tanto pela ausência quanto pela emergência de referências, sempre mediadas pelo diálogo e pelas relações humanas. Se, na trajetória do *Pesquisador 4*, a educação ambiental aparece como algo que ainda “estava sendo construída” a partir de parcerias e reflexões coletivas entre pares em formação, as falas do *Pesquisador 5*, do *Pesquisador 6* e da *Pesquisadora 2* já indicam um momento em que certas vozes, autores e obras passam a funcionar como referências compartilhadas, organizando o campo e oferecendo maior densidade teórica às trajetórias formativas.

Esse momento com a presença de referências no campo também é compartilhado pela *Pesquisadora 3*, que também cita Michele Sato.

Pesquisadora 3: As primeiras influências daquele momento histórico vieram da Naná Ninni Medina. Não sei se você já leu a Naná. A Naná ela tem uma história interessante na educação ambiental brasileira. É uma teórica do Uruguai, mas que morava no Brasil, acho que morava em Santa Catarina. E a Naná foi daquelas primeiras que, dentro do MEC, conseguiu, digamos, abrir discussões e influenciar de algum modo a política de educação ambiental. Naná e Elizabeth Santos, na Federal do Amazonas. Essas influências da Naná foram aquelas influências iniciais e, junto dela, a partir da relação com o curso, a presença e a proximidade da Michele, Michele Sato, que também é outra grande referência nacional. Michèle mais recente, Naná era mais velha, já estava em fim de carreira, Michèle nos acompanhou até bem pouco, faleceu tem um ano.

A fala da *Pesquisadora 3* evidencia a centralidade do território e das trajetórias regionais na produção de sentidos e na constituição de referências iniciais no campo da EA. Ao mencionar como influências iniciais Naná Medina e Elizabeth Santos, professora da Universidade Federal do Amazonas, a pesquisadora desloca o eixo dominante das narrativas centradas no Sul e Sudeste do país e inscreve a Amazônia como espaço ativo de produção intelectual, política e formativa da educação ambiental.

A presença de uma pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas em sua memória é um marcador epistemológico e político. Para uma pesquisadora formada e atuante na região amazônica, Elizabeth Santos representa uma referência que articula conhecimento

acadêmico, território e política pública, evidenciando que a educação ambiental ali se constrói a partir de desafios concretos, vividos cotidianamente. Essa referência local reforça a ideia de que o campo se constitui também por vozes situadas, que produzem saberes ancorados em realidades específicas e, muitas vezes, marginalizadas nos relatos mais amplos da história da EA.

A menção a Naná Medina é igualmente significativa. Diferentemente de outros pesquisadores entrevistados, que não a citam, a *Pesquisadora 3* recupera uma voz que atuou fortemente na articulação entre educação ambiental e políticas públicas no interior do Ministério da Educação. Ao destacar Naná como uma das “primeiras” a abrir discussões e influenciar o campo institucionalmente, a pesquisadora amplia o entendimento de influência para além da produção acadêmica *stricto sensu*. Naná aparece como uma intelectual-praticante, cuja atuação se deu no entrecruzamento entre teoria, política e ação institucional, evidenciando um modo de fazer educação ambiental que nem sempre se traduz em livros amplamente citados, mas que foi decisivo para a consolidação do campo.

O fato de Naná Medina não aparecer nas falas dos outros pesquisadores reforça a importância do depoimento da *Pesquisadora 3* como gesto de memória e reconhecimento. Sua narrativa traz à tona uma voz que poderia permanecer silenciada, revelando como certas influências se tornam visíveis apenas quando olhamos para trajetórias situadas em outros territórios e instituições. Nesse sentido, sua fala tensiona a história mais recorrente do campo e nos lembra que a educação ambiental brasileira se constituiu a partir de múltiplos centros e ritmos, muitas deles atravessadas por políticas públicas e contextos regionais específicos.

Portanto, a fala da *Pesquisadora 3* amplia e complexifica a compreensão da constituição do campo da educação ambiental no Brasil ao evidenciar que sua formação não se deu apenas a partir de autores consagrados ou de centros acadêmicos hegemônicos, mas também por meio de vozes situadas, territorializadas e, muitas vezes, pouco visibilizadas nas narrativas mais recorrentes do campo. Ao reconhecer a importância de Naná Medina, de Elizabeth Santos da Universidade Federal do Amazonas e de Michèle Sato, sua memória articula diferentes espaços institucionais e modos de atuação, revelando um campo tecido na intersecção entre pesquisa, política pública e experiência regional. Essa narrativa reforça que a educação ambiental se constitui como um processo plural, histórico e dialógico, no qual os sentidos emergem do encontro entre trajetórias diversas, do reconhecimento do outro como interlocutor legítimo e da compreensão de que o conhecimento se constrói no vínculo com os territórios, com as lutas e com as histórias que atravessam a prática educativa.

Para finalizar este tópico, olhamos para o que diz a *Pesquisadora 1* sobre as suas referências iniciais na pesquisa em EA.

Pesquisadora 1: Olha, um dos autores que eu me lembro agora que mais me estimulou logo no mestrado foi o Edgar Morin. O primeiro livro que eu li dele, *O Enigma do Homem*, eu fiquei simplesmente apaixonada pela complexidade do pensamento dele. O meu orientador me apresentou um outro autor, que eu não continuei os estudos com ele, mas ele exerceu uma certa influência para pensar a metodologia em educação ambiental que vinha muito das reuniões que eu participava com o Marcos Sorrentino. Eram reuniões facilitadoras de grupo, em que a gente acreditava que era no processo grupal que se dava a aprendizagem em educação ambiental, era no coletivo, que era ali naquele processo coletivo de aprendizagem.

Em um primeiro momento, no mestrado, a *Pesquisadora 1* constrói sua narrativa a partir de um encontro marcante com a obra de Edgar Morin, especialmente com o livro *O Enigma do Homem*. Ao dizer que ficou “simplesmente apaixonada” pela complexidade de seu pensamento, ela indica que a obra de Morin não apenas lhe ofereceu conceitos para seguir no campo da pesquisa, mas produziu um deslocamento em sua maneira de pensar o humano, o mundo e a própria educação. A “complexidade do pensamento” de Morin aparece como um elemento mobilizador, capaz de deslocar formas lineares de compreender o humano e o mundo, aspecto profundamente alinhado às inquietações da educação ambiental.

Do ponto de vista dialógico, esse trecho mostra como a pesquisadora se constitui a partir da resposta a uma voz teórica que a interpela e provoca. Edgar Morin é um autor importante que nos permite ter uma visão holística e transdisciplinar que rompe com a fragmentação do conhecimento e integra os múltiplos aspectos da crise ambiental (biológicos, sociais, culturais, éticos) para formar uma consciência planetária e uma ética de compreensão e solidariedade, que contribui para que possamos lidar com a incerteza e a complexidade do mundo contemporâneo. O entusiasmo diante da obra do autor marca, portanto, um momento inaugural na trajetória da entrevistada, no qual uma voz teórica deixa de ser apenas uma referência externa e passa a ser incorporada ao horizonte discursivo da pesquisadora, tornando-se uma palavra à qual ela responde continuamente e com a qual passa a dialogar na construção de seu próprio pensamento.

Esse relato evidencia que a entrada da *Pesquisadora 1* no campo da educação ambiental não se dá por adesão a um repertório já estabelecido, mas por meio de encontros com intelectuais de outras áreas, cujas obras lhe oferecem chaves de leitura para pensar o humano, o conhecimento e os processos formativos de maneira mais ampla.

Ainda nesse trecho a pesquisadora destaca o papel do seu orientador de mestrado como mediador de leituras e experiências, ainda que reconheça que nem todas as influências se

consolidaram em trajetórias teóricas duradouras. O que ganha centralidade não é tanto o autor citado, mas o modo como essa influência se articula às práticas vividas nas reuniões com Marcos Sorrentino, um importante pesquisador em EA que atuou, e voltou a atuar recentemente a atuar, no MMA. A formação aparece, assim, menos como um percurso exclusivamente bibliográfico e mais como um processo situado, atravessado por encontros, práticas coletivas e experiências compartilhadas, assim como narra o *Pesquisador 4*.

Quando a *Pesquisadora 1* afirma que acreditavam que “era no processo grupal que se dava a aprendizagem em educação ambiental”, ela descreve uma concepção metodológica que coloca o coletivo como lugar de produção de sentido. Essa ideia encontra eco na fala do *Pesquisador 4*, quando ele diz que, naquele momento, “o que teve foi a construção de diálogos” e que todos estavam “no mesmo momento de reflexão”. Há, portanto, uma convergência entre essas duas narrativas. Tanto a metodologia citada pela *Pesquisadora 1* quanto a trajetória narrada pelo *Pesquisador 4* apontam para uma educação ambiental que nasce antes de tudo como prática coletiva, como espaço de diálogo, escuta e experimentação.

Assim, pode-se dizer que a metodologia descrita pela *Pesquisadora 1* dá forma conceitual e pedagógica a um modo de fazer que o *Pesquisador 4* descreve como experiência fundadora, um campo que se constrói na relação, no encontro e na coautoria das trajetórias.

Ainda fazendo referência à fala do *Pesquisador 4*, podemos perceber uma correlação entre a sua fala de que educação ambiental “estava sendo construída, pegando um pouco aqui, um pouco ali” e o modo como a *Pesquisadora 1* narra sua própria formação, ao citar autores como Edgar Morin, Paulo Freire e Carl Rogers como referências centrais.

Pesquisadora 1: E o meu orientador de mestrado me apresentou a Carl Rogers, e ele exercia uma abordagem que se chamava Abordagem Centrada no Aluno. Essa abordagem centrada no aluno era você estimular para que o aluno buscasse reflexão no seu processo de aprendizagem. Você não transmitia o conteúdo. Obviamente que isso tem tudo a ver com o Paulo Freire, que foi um outro autor para mim que foi muito interessante no mestrado. Exerceu uma certa influência, não, uma influência grande, porque Paulo Freire foi um precursor da educação ambiental e dialogava muito com Rogers. Por quê? Justamente por isso, porque trazia essa questão de um processo educativo de conscientização, mas não essa conscientização ligada à razão, à racionalidade, mas uma conscientização em que você também trazia emoção no processo de aprendizagem. Você tratava aquele sujeito dentro daquele coletivo contextualizando o conteúdo, um conteúdo contextualizado, que fazia sentido, produzia sentido, produzia significado. Então, na minha dissertação de mestrado, ela foi muito importante por isso, porque trabalhei muito com produção de sentido e significado a partir da análise de discurso.

Em ambos os discursos, emerge a imagem que já dissertamos aqui, de um campo que não nasce de um núcleo teórico já estabilizado, mas que vai se constituindo por meio de

apropriações múltiplas, oriundas de diferentes áreas do conhecimento, em um movimento de composição, articulação e diálogo entre saberes heterogêneos.

Dessas apropriações, a entrevistada menciona a Abordagem Centrada no Aluno, de Rogers, e imediatamente a aproxima de Paulo Freire, outro autor que exerceu uma grande influência sobre a sua formação. Na sua narrativa ela revela como esses dois autores funcionavam, naquele momento, como eixos estruturantes para pensar a prática educativa. De Rogers vem a valorização do sujeito, da escuta, da experiência e do processo formativo como algo que se constrói de dentro para fora, respeitando tempos, histórias e trajetórias. De Freire vem a dimensão política, crítica e histórica desse processo, a compreensão de que educar é sempre um ato de leitura e transformação do mundo.

Essa articulação é muito significativa em um contexto de constituição da EA como campo de pesquisa. Freire e Rogers ofereciam, juntos uma base ética, pedagógica e epistemológica para sustentar um modo de fazer educação ambiental que fosse, ao mesmo tempo, humanizador, dialógico e comprometido com a transformação da realidade.

Na fala da *Pesquisadora 1*, isso aparece quando ela destaca uma conscientização que não deveria ser apenas racional, mas envolver também a emoção, o contexto e a experiência concreta dos sujeitos. Essa ideia é um forte ponto de encontro entre Freire e Rogers, no qual os dois recusam uma educação bancária, instrumental e descolada da vida, e afirmam a formação como processo que acontece nas relações entre os sujeitos e é contextualizado.

Para finalizar este tópico, utilizamos uma poesia de Manoel de Barros, poeta que gostava de valorizar aquilo que é miúdo, inacabado e em permanente invenção.

*O que não sei fazer desmancho em frases.
Eu fiz o nada aparecer.
(Represente que o homem é um poço escuro.
Aqui de cima não se vê nada.
Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver
o nada.)
Perder o nada é um empobrecimento.*

MANOEL DE BARROS

Quando ele escreve que “o que eu não sei fazer desmancho em frases”, nos lembra que o conhecimento também germina do tatear, da tentativa e da experimentação. A história da educação ambiental que emerge dos depoimentos é justamente a de um campo de pesquisa que nasce do inacabado, da falta, da ausência de referências prontas e da necessidade de criar sentido onde, a princípio, havia lutas políticas, experiências educativas e inquietações sociais. É ao

mergulhar no poço escuro que se passa a enxergar um “nada” fértil, um espaço aberto de possibilidades, de invenção e de disputa de sentidos.

Assim como no poema, fazer aparecer esse “nada” é um gesto criador. É reconhecer que o campo não nasce pronto, mas se constitui justamente nesse trabalho de dar forma ao que ainda está em processo. Por isso, “perder o nada é um empobrecimento”. Se a educação ambiental perder essa abertura ao inacabado, essa capacidade de se refazer no diálogo, de escutar vozes diversas e de não se fechar em definições rígidas, ela empobrece. As narrativas mostram que foi exatamente a preservação desse “nada”, entendido como espaço de criação, de indeterminação e de encontro, que permitiu ao campo se constituir como plural, histórico e dialógico.

Habitar a universidade: inserção, resistência e construção do campo

Neste último tópico da nossa análise, olhamos para a universidade como um território atravessado por silêncios, disputas, encontros, apostas e insistências. As falas dos(as) entrevistados(as) nos conduzem por experiências em que habitar a universidade é, muitas vezes, se sentir estrangeiro, falar quase sozinho, bater em portas que nem sempre se abrem, mas, ainda assim, permanecer e resistir. Nesse habitar, a educação ambiental vai sendo tecida entre resistências e invenções, entre a solidão e a construção de redes, entre o trabalho cotidiano e os grandes sonhos que insistem em ficar de pé.

A universidade aparece aqui como um campo em permanente disputa, construído no esforço contínuo de quem cria disciplinas, grupos, eventos, programas de pós-graduação, revistas, colegas, amigos e redes. Um campo que se faz na persistência, na formação de outros, na abertura de caminhos e na sustentação de perguntas. Ao acompanhar essas narrativas, buscamos compreender como, ao mesmo tempo em que esses sujeitos aprendiam a habitar a universidade, também iam, pouco a pouco, fazendo existir a educação ambiental como campo de pesquisa. Isso, entre conflitos, negociações e invenções, sempre em movimento, como um caminho que se constrói no próprio ato de caminhar.

Começamos, assim, com a fala do *Pesquisador 4*, que se organiza em torno de uma experiência de inserção dentro da universidade muito marcada pela instabilidade e pela incerteza.

Pesquisador 4: Eu tive muita dificuldade de inserção profissional, por N motivos. Ninguém me conhecia, o ambiente das universidades, assim, né? Então, eu demorei para ter uma inserção profissional. Até que apareceu a possibilidade de vir para [Cidade], no programa de pós-graduação em educação, que colegas da Unicamp, da Faculdade de Educação da Unicamp, estavam organizando. E uma dessas colegas, que foi a Roseli Schnetzler, que é do ensino de Química... quando eu terminei o doutorado e voltei para o Brasil, eu fui para a Unicamp como bolsista recém-doutor CNPq. Aí eu fiquei nesse período lá, foi a Roseli que me acolheu no departamento dela.

A narrativa do *Pesquisador 4* nesse trecho se organiza à volta de uma memória marcada pela dificuldade de inserção no campo acadêmico, e isso aparece logo no início do enunciado como uma espécie de marca identitária: “eu tive muita dificuldade de inserção profissional”. Essa abertura já posiciona o entrevistado em relação a universidade brasileira como alguém que chega de fora, que não é imediatamente reconhecido e que precisa construir, pouco a pouco, um lugar para si. O uso da expressão “por N motivos” indica, inclusive, que essa dificuldade é experienciada como algo complexo, atravessado por múltiplas determinações, ainda que nem todas sejam explicitadas no discurso.

No trecho da entrevista, o pesquisador diz que essa dificuldade de inserção estava muito ligada a ninguém o conhecer no ambiente das universidades. Portanto, o que aparece é a dimensão relacional da vida universitária, pois não se trata apenas de títulos ou produção, mas de redes, reconhecimento e circulação de nomes e vozes. O sujeito se percebe, nesse momento, como alguém ainda fora dessa rede, tentando encontrar um lugar.

Isso muda quando surge a possibilidade de trabalho em um programa de pós-graduação em educação de uma universidade particular organizado por colegas da Universidade Estadual de Campinas. É a partir de um contato com a professora Roseli Schnetzler da Unicamp que sua inserção profissional acontece, inscrevendo sua história nessa lógica do encontro, do acolhimento e da formação de redes. Esse contato, essa sua inserção na rede do ensino e da pesquisa universitária, acontece por meio da sua passagem pela Unicamp como bolsista recém-doutor. O enunciado, assim, nos revela que a universidade é um espaço profundamente marcado por vínculos, por gestos de acolhida e por disputas simbólicas em torno do pertencimento.

Na continuidade da narrativa, o *Pesquisador 4* aprofunda a dimensão da instabilidade que marcou esse período da sua trajetória.

Pesquisador 4: Enfim, ela estava organizando o programa de pós-graduação aqui, mas eu já tinha ido embora do Brasil, novamente. Eu estava fazendo o pós-doc em [Cidade], mas eu queria muito voltar para o Brasil, trabalhar no Brasil. E falei com ela, falei: “olha, Rosa, eu só volto para o Brasil se eu tiver trabalho”. Eu não vou correr o risco que eu tinha corrido quando terminei o doutorado, voltei para o Brasil e não tinha trabalho. E assim, você com doutorado e tal, e não tinha trabalho, não tinha concurso, as universidades... enfim, não tinha trabalho. Eu vivia assim, eu dava uma

consultoria aqui, dava um curso ali, um mês tinha dinheiro, outro mês não tinha. Então, foi muito difícil. E aí então... Ela me falou do programa aqui em [Cidade] e eu vim e fiquei 24 anos nesse programa, nessa universidade.

Ao dizer que já tinha ido embora do Brasil novamente e que estava no pós-doutorado, o entrevistado mostra que seu percurso foi marcado por deslocamentos, por idas e vindas, em que a vida acadêmica aparece menos como uma linha contínua e mais como uma sucessão de tentativas de encontrar um lugar possível de enraizamento. Sua condição para um retorno ao Brasil era ter um trabalho aqui. Essa frase dialoga com a experiência anterior de precariedade. Ao afirmar que não queria “correr o risco” de repetir o que viveu ao voltar do doutorado, o pesquisador mostra como a memória do fracasso institucional e da insegurança material passa a guiar suas escolhas.

Por algum tempo ele viveu dando consultorias e em uma situação financeira delicada, o que nos mostra esse lado da vida acadêmica atravessado pela precariedade e pela incerteza. Ao dizer isso, o entrevistado nos mostra uma consciência das contradições do campo acadêmico, na qual mesmo com doutorado você não encontrava trabalho. Esse enunciado carrega uma tensão implícita entre o valor simbólico do título e a ausência de garantias concretas de inserção profissional. Trata-se de uma voz que, ao narrar sua própria história, acaba também fazendo uma crítica às formas de organização do sistema universitário.

Assim, esse trecho aprofunda e complexifica o tema da inserção universitária que atravessa a narrativa do *Pesquisador 4*. Habitar a universidade, para ele, não acontece de imediato, é uma conquista construída a partir de deslocamentos, recusas, negociações e resistências. Sua fala revela que a consolidação de uma trajetória acadêmica é também uma história de vulnerabilidade, de aposta e de luta por condições mínimas de existência, e que é nesse entrelaçamento entre vida e instituição que o sujeito vai, pouco a pouco, construindo o seu lugar e o seu modo de estar no campo.

Ainda nesse período instável da sua trajetória, quando atuava como bolsista recém-doutor, o *Pesquisador 4* vai encontrar, quase sem perceber, um ponto de ancoragem para sua vida acadêmica. É nesse momento de passagem, entre um lugar e outro, que ele atua no Programa de Ciências Ambientais da USP e realiza suas duas primeiras orientações.

Pesquisador 4: No período em que eu fiquei como bolsista recém-doutor, tinha essa passagem também, eu atuei também no Programa de Ciências Ambientais da USP e orientei duas dissertações, foram as minhas primeiras orientações. Eu peguei gosto por isso, de formação de profissionais.

Ao lembrar desse episódio, o pesquisador vai além de pontuar essas duas orientações como um dado do seu currículo, de apenas citar as suas primeiras orientações. Esse é um momento marcante, que foi capaz de reorganizar o modo como ele passa a se ver dentro da universidade. Com isso, quando ele afirma que “pegou gosto” pela formação de profissionais, o que aparece não é a descoberta de uma função burocrática, mas o nascimento de um vínculo. A orientação surge como um encontro, como uma prática que o afeta, é uma experiência nos termos de Larrosa (2002), algo que o transforma. Em meio às incertezas do início da carreira, formar outros passa a ser também uma forma de se formar, de encontrar sentido e direção para o próprio caminho.

Depois de encontrar o seu lugar na universidade, o *Pesquisador 4* enfrenta outros desafios no decorrer da sua carreira como professor e pesquisador.

Pesquisador 4: Então, assim, o que houve, que foi muito marcante, por exemplo... em relação ao CNPq. As minhas tentativas de ser pesquisador do CNPq sempre vinham negativas, sempre vinham negativas, até que um dia eu chutei o pau da barraca, enviei uma carta para a diretoria do CNPq, da área de Ciências Humanas e Educação, perguntando: “mas o que é necessário?”. Porque eu tinha entrado nos currículos dos colegas contemplados naquele ano que eu estava tentando. Fulano, tem isso, isso, mas não tem isso. Então, o que precisa? Na verdade, o que precisava era ser de uma universidade pública. Era esse o critério.

Nesse trecho, o pesquisador inicia falando sobre uma situação marcante, o que já nos sinaliza que não se trata de relatar um fato administrativo, mas de atualizar, no presente da enunciação, uma experiência vivida que deixou marcas em sua trajetória. Para Bakhtin e o Círculo, todo enunciado é um acontecimento único, situado histórica e socialmente, e sempre atravessado por outras vozes (Bakhtin, 2017 [1920-1924]; 2016 [1952-1953]). Quando o pesquisador conta suas tentativas de ser pesquisador do CNPq e as sucessivas negativas, no seu enunciado ressoam vozes institucionais, burocráticas, avaliativas, que aparecem condensadas na repetição quase dolorida: “sempre vinham negativas, sempre vinham negativas”. Essa fala carrega uma entonação avaliativa, uma marca afetiva que nos permite sentir o peso da recusa e da frustração. O enunciado, aqui, é atravessado por uma tensão entre a voz do sujeito que deseja reconhecimento e a voz da instituição que o nega.

Esse embate pode ser compreendido como uma arena de batalha entre diferentes vozes que disputam sentidos dentro do campo científico. De um lado, aparece a voz institucional, que se manifesta por meio de normas, critérios e procedimentos que parecem objetivos e neutros, mas que, na prática, produzem inclusões e exclusões. De outro, surge a voz do sujeito que vive concretamente os efeitos dessas regras e que, diante das sucessivas negativas, recusa a posição

de mero destinatário passivo das decisões. Então, ele decide “chutar o pau da barraca” e escrever uma carta perguntando “mas o que é necessário?”. Ao fazer isso, ele rompe com o silêncio e transforma a frustração em palavra, abrindo um diálogo direto com a instância que até então só se fazia presente por meio de respostas negativas.

Nesse espaço-tempo da pesquisa brasileira, percebemos que estamos diante de um momento singular, situado historicamente, na própria história da universidade brasileira e do sistema nacional de pesquisa. Ao narrar sua trajetória de tentativas e recusas, o pesquisador não fala apenas de si, mas nos deixa ver o modo como se organiza a pesquisa no Brasil e como certos lugares institucionais se tornam mais legítimos do que outros.

Isso fica mais evidente quando ele conta que passou a consultar os currículos dos colegas contemplados como bolsistas do CNPq, numa tentativa de compreender quais seriam, afinal, os critérios que estavam em jogo. Esse gesto mostra um sujeito que busca decifrar as regras implícitas do jogo acadêmico e que, ao fazê-lo, percebe que os discursos sobre mérito e produtividade não explicam tudo. O enunciado “fulano tem isso, isso, mas não tem isso” mostra justamente essa tentativa de encontrar uma lógica objetiva que desse conta das negativas recebidas.

Quando o pesquisador fala que o que ele precisava era ser de uma universidade pública, ele explicita algo que não aparece formalizado nos editais, mas que atravessa o funcionamento da pesquisa no nosso país, concentrando prestígio e legitimidade em determinados espaços institucionais. Aquilo que poderia ser contado como um insucesso individual aparece, na verdade, como efeito de uma estrutura mais ampla, de um modo específico de organização do campo da pesquisa. O enunciado do pesquisador, nesse sentido, ultrapassa o âmbito da experiência pessoal e se torna revelador de tensões históricas e institucionais que atravessam a constituição da pesquisa em educação ambiental e, de forma mais ampla, da própria universidade brasileira.

Ao prosseguir na sua narrativa, o *Pesquisador 4* introduz um novo movimento em sua trajetória: o momento em que, depois de tantas recusas, finalmente é aprovado como pesquisador do CNPq.

Pesquisador 4: E eu fiquei... fui aprovado depois como pesquisador do CNPq, sempre com projetos que saíam do lugar comum. Você pode ver, isso está no meu currículo lattes, que foi feito com dinheiro público. E eu fiquei 12 anos como pesquisador do CNPq, sempre no nível mais baixo, vendo colegas atingindo níveis... Não que eles não merecessem, não é isso, não estou colocando isso em questão, mas se o termo era produtividade, não eram colegas que estavam com uma produtividade maior do que a

minha. Então, qual era o elemento diferenciador? O elemento diferenciador era de onde esse grupo partia.

Depois de tantas tentativas frustradas e de tantas negativas acumuladas, esse acontecimento poderia aparecer como um ponto de chegada. No entanto, na forma como ele conta essa história, a aprovação não apaga o que veio antes. Pelo contrário, ela só faz sentido porque carrega consigo a memória das recusas e das dificuldades enfrentadas ao longo do caminho. Ao dizer que foi aprovado depois, nessa pequena palavra “depois”, existe toda uma história de espera, de insistência e de resistência.

No decorrer da sua narrativa ele afirma que seus projetos “saíam do lugar comum” e que isso pode ser visto no currículo Lattes feito com dinheiro público, não se trata só de uma informação objetiva. Há nesse momento um gesto de afirmação de valor, quase como se ele precisasse, mais uma vez, justificar a própria presença naquele espaço. O currículo, que poderia ser apenas um documento burocrático, aparece como uma espécie de testemunho material de um percurso que ele considera consistente, comprometido e socialmente relevante.

Mas, como vimos, a aprovação não significou, para ele, um reconhecimento pleno. Quando ele enuncia que ficou 12 anos como pesquisador do CNPq e sempre no nível mais baixo, o que se revela é que ele está dentro do sistema, mas em uma posição que parece não se mover, enquanto observa os colegas atingindo níveis mais altos. Ao falar desses colegas pesquisadores ele toma certo cuidado: “Não que eles não merecessem, não é isso”. Essa fala surge em diálogo com outras vozes, com julgamentos possíveis, com interpretações que poderiam deslegitimar sua experiência. Ele não está colocando em questão o mérito dos colegas, mas tentando entender por que, no seu caso, o reconhecimento parecia não chegar.

É nesse ponto que surge a pergunta que organiza todo o trecho: “qual era o elemento diferenciador?”. Essa pergunta não diz respeito a sua própria carreira, mas fala sobre o funcionamento da pesquisa como um todo. Quando ele diz que, em termos de produtividade, não via diferenças significativas entre ele e os colegas, o que está em jogo é uma desconfiança em relação à ideia de que apenas o mérito e a produção explicariam as hierarquias existentes. A resposta que ele encontra para essa pergunta é direta e, ao mesmo tempo, dura, que o que o diferenciava dos demais era o lugar do qual ele partia. O lugar institucional, no seu caso uma universidade privada, aparece como um marcador silencioso, mas decisivo, de valor e de prestígio. Não se trata apenas de onde se trabalha, mas do peso simbólico que esse lugar carrega dentro do sistema científico brasileiro.

Enquanto o *Pesquisador 4* narra uma trajetória marcada por recusas e pela falta de reconhecimento por parte do órgão de pesquisa, o *Pesquisador 6* conta uma história de permanência na universidade construída à força de trabalho, projetos e articulações. Mas, em ambos os casos, o que se revela é uma mesma estrutura desigual do campo acadêmico, em que o lugar institucional pesa, organiza possibilidades e impõe limites.

Pesquisador 6: Agora, felizmente, ao longo da minha carreira, eu tive muitos projetos, me sustentei nesses 17 anos da universidade aprovando projetos. Então eu tive aqui no Ministério do Ambiente, que eu te falei, o projeto do CNPq, da própria FAPESP, de Santa Catarina, que permitiu desenvolver minhas pesquisas. E eu sempre, quando tinha essas pesquisas, ela era o guarda-chuva, onde eu incluía os orientandos, desde a graduação, até o mestrado e doutorado. Então a gente também teve uma produção bastante significativa da pesquisa, porque ela estava ancorada num projeto maior. [...] Então, eu tinha o apoio e suporte da administração da minha universidade, principalmente porque o programa estava na Pró-reitora de Pesquisa, mas sempre nos projetos eu entrava como contrapartida o meu salário. Então eu nunca tive 40 horas, nem dedicação exclusiva como um professor de Universidade Federal, porque a minha universidade era comunitária, ou seja, ela é pública, de direito privado, ela cobra mensalidade. Então, se você não tem carga horária de aula, você não tem emprego.

Ao narrar sua trajetória de 17 anos sustentada pela aprovação contínua de projetos, o pesquisador faz ressoar, em seu discurso, vozes institucionais, políticas e históricas que configuram o modo como a pesquisa em educação ambiental tem sido possível em determinados contextos universitários. Nesse momento, o entrevistado responde dialogicamente a um contexto no qual a permanência na carreira acadêmica está fortemente condicionada à capacidade de desenvolver projetos e captar recursos. O verbo “sustentar” já traz consigo uma entonação valorativa que aponta para a instabilidade estrutural, pois não se trata apenas de desenvolver pesquisa, mas de garantir a própria existência profissional por meio dela.

Quando ele diz que os projetos funcionavam como um “guarda-chuva” sob o qual incluía orientandos de diferentes níveis, o pesquisador produz um enunciado que articula, simultaneamente, a dimensão formativa e a dimensão produtiva da pesquisa. Esse “guarda-chuva” é um termo carregado de valores e de uma determinada compreensão do fazer ciência, em que a pesquisa aparece como espaço coletivo, de convivência e de formação em companhia, no qual a produção de conhecimentos e a formação de novos pesquisadores se entrelaçam. Nessa passagem, ecoam discursos mais amplos sobre a importância dos grupos, das redes e dos projetos estruturantes no campo da educação ambiental, algo que já apareceu de diferentes formas nas narrativas de outros sujeitos desta pesquisa. O enunciado do *Pesquisador 6*,

portanto, dialoga com uma memória coletiva do campo e com uma certa maneira de significar o que é “fazer pesquisa” em educação ambiental no Brasil.

Ao mesmo tempo, seu discurso é atravessado por vozes de outra ordem, que remetem às condições de trabalho e à precariedade institucional. Quando ele contrasta sua situação com a de professores de universidades federais e explica que, na universidade comunitária, “se você não tem carga horária de aula, você não tem emprego”, aparece com força a tensão entre a centralidade da pesquisa em sua trajetória e a instabilidade estrutural que marca seu vínculo profissional. Aqui, o enunciado mostra uma tomada de posição diante de um sistema que subordina o trabalho do docente à lógica da carga horária de aulas e da necessidade da produção e da captação de recursos. Essa fala responde, dialogicamente, a discursos hegemônicos sobre produtividade, financiamento e gestão universitária, além de construir uma crítica implícita ao modelo de universidade que precariza o vínculo docente e desloca a pesquisa para uma posição permanentemente instável.

A necessidade de incluir o próprio salário como contrapartida nos projetos é outro ponto que evidencia esse embate. Nesse trecho, o discurso do pesquisador deixa transparecer a sobreposição entre vida, trabalho e pesquisa, borrando as fronteiras entre o que é investimento institucional e o que é investimento pessoal. Do ponto de vista bakhtiniano, esse enunciado carrega uma forte carga axiológica, pois ele avalia, ainda que implicitamente, um modelo de financiamento que não assegura condições estáveis para o trabalho científico e que desloca para o sujeito parte do ônus da produção de conhecimento. Ao dizer isso, o *Pesquisador 6* não fala apenas por si, mas se insere em uma cadeia de enunciados sobre a precarização do trabalho docente e sobre as estratégias de sobrevivência no interior da universidade.

É interessante notar que, mesmo nesse contexto de instabilidade, o pesquisador enfatiza reiteradamente a “produção bastante significativa” e o apoio institucional que recebeu. Essa coexistência da valorização da pesquisa e a da denúncia implícita da precariedade, nos mostra o caráter contraditório e tensionado da pesquisa. Não se trata de algo linear, mas de um enunciado no qual convivem orgulho pela trajetória construída, reconhecimento da importância dos coletivos e projetos, e, ao mesmo tempo, a consciência das fragilidades estruturais que sustentam o caminho trilhado.

Do ponto de vista da nossa pergunta de pesquisa, essa narrativa nos permite contar uma outra história da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental que vai além de eventos, das leis e das redes. Aqui aparece a história vivida no cotidiano da universidade, feita de arranjos, negociações, incertezas e resistências. A memória do *Pesquisador 6*, assim como

aparece na narrativa do *Pesquisador 4*, nos mostra que a pesquisa em EA muitas vezes não se dá em terreno estável, mas em um chão movediço, no qual é preciso, continuamente, criar condições para existir como pesquisador. Suas narrativas revelam que a pesquisa em educação ambiental, ao menos nesse contexto, é também um exercício de permanência, de insistência e de invenção de possibilidades dentro dos limites institucionais.

A esse conjunto de narrativas se junta a fala da *Pesquisadora 1*, que nos permite olhar para o habitar a universidade a partir da dificuldade de criar diálogos sobre EA com os pares na universidade.

Pesquisadora 1: Na [Universidade], eu sempre considerei muito difícil. Na [Universidade], eu sempre me senti muito isolada, uma voz muito isolada falando da educação ambiental. Tanto que organizei eventos grandes e poucos professores participaram, mais os meus alunos, meus orientandos, meus alunos de graduação.

O enunciado da *Pesquisadora 1* se organiza em torno de uma experiência de isolamento na universidade quando o assunto é educação ambiental, algo que nos parece persistente e quase constitutivo do seu modo de habitar esse espaço acadêmico. A repetição da palavra “sempre” ao dizer que “eu sempre considerei muito difícil”, “eu sempre me senti muito isolada”, confere ao discurso uma entonação de duração, de continuidade no tempo, como se esse isolamento não fosse uma exceção, mas uma condição que perdurou por anos da sua trajetória profissional.

Quando a entrevistada se define como uma voz muito isolada falando da EA, o que aparece é a imagem de um campo que ainda não encontrou, naquele espaço específico, eco suficiente para se constituir como coletivo. Uma observação interessante aqui é que a voz da pesquisadora nessa universidade também pode ser lida como a voz de um campo inteiro que, em certos contextos institucionais, permanece à margem, lutando para ser ouvido e reconhecido. O enunciado, assim, é atravessado por vozes maiores e mais fortes, que organizam as prioridades da universidade, e contra as quais a educação ambiental parece precisar, constantemente, se afirmar e se justificar.

Mas nesse processo de levar a EA para dentro do espaço da universidade, a pesquisadora não estava sozinha. Mesmo com poucos professores participando dos eventos que ela organizou relacionados a EA, estavam presentes orientandos e alunos de graduação. Na presença dos estudantes a educação ambiental encontra o eco que faltava dos pares. Assim ela ganha sentido e continuidade na dimensão formativa, na relação com aqueles que estão em processo de se constituírem como sujeitos e, talvez, como futuros pesquisadores.

Nesse sentido, há nesse enunciado uma dimensão de resistência. Apesar de se sentir isolada, ela organizava eventos, reunia alunos, orientava, insistia. Assim como vimos nas outras narrativas, habitar a universidade não é apenas ocupar um espaço dado, mas produzi-lo, dia após dia, por meio de gestos concretos, de pequenas apostas e de muito trabalho. A educação ambiental, nesse caso, vai sendo tecida menos pelo reconhecimento institucional imediato e mais pela formação de pessoas, pela criação de espaços de encontro e pela manutenção de um diálogo que, mesmo minoritário, se recusa a desaparecer.

A fala do *Pesquisador 6* nos permite aprofundar ainda mais essa compreensão da universidade como um espaço atravessado por disputas simbólicas e por diferentes regimes de visibilidade e reconhecimento.

Pesquisador 6: Então não era muito fácil a convivência com meus outros colegas de pós-graduação em educação, porque era o Erno, um tempo foi coordenador e eu, mas tinha os outros grupos. Nesses 17 anos que atuei lá, em alguns momentos foi difícil, porque em algumas reuniões eu até às vezes ironizava, dizia: “mas gente, que modismo pedagógico é esse que a gente está importando daqui e dali? Para que mundo? Não vamos perder de vista, gente. Para que mundo nós estamos educando?”. E, às vezes, os meus orientados sofriam bullying. Ah, eram os verdes do [Pesquisador 6] e do Werley. O pessoal não conseguia ver a importância da educação ambiental, e mesmo dentro do Ministério da Educação. Ela estava dentro da secretaria de... Como é que chama lá? Que as outras educações menos importantes estão lá, popular, indígena, está tudo lá no mesmo... está lá no mesmo bolo. Aquela essência, a definição da educação ambiental de 50 anos atrás, do Tratado de Educação Ambiental, da Carta da Terra, que ela é inter e transdisciplinar, né? Ela ainda muitas vezes não era e ainda não é entendida e aceita pelos próprios grupos da área da educação.

Logo no início, ao dizer que o pesquisador fala de uma convivência complicada com seus colegas de pós-graduação, o pesquisador apresenta a universidade, que muitas vezes é imaginada como espaço de diálogo e construção coletiva, como um lugar de disputas de concepções, de projetos formativos e de visões de mundo. Aqui estamos diante de uma arena discursiva na qual diferentes vozes sociais e diferentes horizontes axiológicos se confrontam. Para Bakhtin, toda arena discursiva é um lugar de luta de sentidos, em que cada voz carrega consigo uma determinada visão de mundo, um conjunto de valores, crenças e modos de avaliar a realidade (Silva e Carvalho, 2024; Volóchinov, 2018 [1929]). Esses horizontes axiológicos, isto é, esses horizontes de valores, não coexistem de forma harmoniosa. Eles se chocam, se atravessam, se contestam e tentam, constantemente, se afirmar como mais legítimos do que os outros. Portanto, dizer que estamos aqui diante de uma arena discursiva é reconhecer que a universidade, longe de ser apenas um espaço de consenso e cooperação, é também um lugar de embates profundos sobre os rumos da formação, da pesquisa e da própria sociedade. E é nesse espaço tenso, atravessado por conflitos e negociações, que o pesquisador em EA tenta

continuamente, afirmar seu lugar e fazer valer o seu modo de ver e significar a educação e o mundo.

Quando ele menciona as dificuldades que teve nos seus 17 anos de atuação no programa, essa dificuldade ganha corpo nas cenas das reuniões e nos episódios de ironia e confronto verbal. A pergunta feita por ele: “mas gente, que modismo pedagógico é esse que a gente está importando daqui e dali? Para que mundo? Não vamos perder de vista, gente. Para que mundo nós estamos educando?”, se constrói em oposição a outros discursos presentes naquele espaço, discursos que, na visão do pesquisador, aderem a modas pedagógicas e perdem de vista questões mais fundamentais sobre o sentido social da educação. Esse trecho é particularmente rico do ponto de vista das relações dialógicas, pois nele aparecem, de forma explícita, as vozes em confronto. De um lado, a voz do pesquisador, que reivindica uma educação comprometida com questões mais amplas, sociais e ambientais. De outro lado, as vozes implícitas dos colegas, associadas aos “modismos pedagógicos” e a uma certa lógica de importação acrítica de modelos. O enunciado não apenas relata um conflito, mas o reencena, nos possibilitando ouvir as tensões que atravessavam aquele espaço acadêmico

A situação se torna ainda mais complexa quando ele relata que os seus orientados sofriam bullying e que eram chamados de “os verdes do [Pesquisador 6] e do Werley”. Aqui, o conflito deixa de ser apenas teórico ou conceitual e ganha uma dimensão afetiva e ética. O uso da palavra “bullying” carrega uma forte carga valorativa e aponta para práticas de desqualificação e estigmatização dentro do próprio campo da educação na universidade. Os orientandos, ao serem rotulados, passam a carregar, junto com seus orientadores, a marca de um campo visto como menor, como menos importante ou menos sério.

Essa fala do *Pesquisador 6* dialoga com a fala anterior da *Pesquisadora 1*. Ambos constroem enunciados que revelam a experiência de estar, dentro da universidade, em uma posição de fronteira. No caso dela, essa fronteira aparece como isolamento pela falta de adesão dos pares. Já no caso dele, como conflito aberto, ironias, rótulos e desqualificações. Em ambos, porém, o que está em jogo é a mesma disputa por legitimidade, por reconhecimento e por espaço de existência para a educação ambiental no interior do campo educacional e das universidades brasileiras.

Esse isolamento dentro da universidade e essa convivência complicada no programa de pós-graduação ganham outros contornos com o diálogo entre pesquisadores em EA de diferentes regiões, estados e cidades do Brasil por meio da criação de redes de educação ambiental.

Pesquisadora 1: Eu tinha muitas relações através da REBEA, da Rede Brasileira de Educação Ambiental, que foi outra coisa que me... que me potencializou muito, me potencializava muito na minha prática dentro da universidade, porque eu encontrava interlocução com outros professores. [...] Quando a gente começa a articular a Rede Brasileira de Educação Ambiental, ela era composta de instituições e ONGs. Então, muita gente que atuava e militava em ONGs atuava na REBEA. Então, era uma militância e um ativismo misturado com a prática acadêmica. Foi um aprendizado incrível para mim. [...] Primeiro contato meu com a REBEA foi quando eu estava fazendo esse trabalho no Departamento de Educação Ambiental, que te falei, na Prefeitura de Vitória. [...] Então, tive contato em 1990 e em 1992 com os fóruns e, a partir desses fóruns, começou-se o prenúncio da criação de uma rede brasileira de educação ambiental. Só que a gente ouvia falar internet. A gente não tinha internet. A gente ouvia falar, é possível a gente criar uma rede, uma lista de discussão, mas nem todo mundo tinha acesso. Isso veio depois, em 97, quando eu já estava dentro da universidade, já fazendo doutorado, que a gente criou a rede brasileira de educação ambiental, que era internet discada.

Na continuidade da sua narrativa, a *Pesquisadora 1* desloca o foco do isolamento vivido dentro da universidade para a construção de outros espaços de pertencimento e de diálogo, mostrando como a REBEA se torna um ponto de apoio fundamental para a sua trajetória acadêmica e política. Nesse momento, o que aparece é a importância das redes como espaços de respiro, de reconhecimento e de circulação de sentidos para além das fronteiras institucionais. Se, dentro da universidade, sua voz aparecia muito isolada, na rede ela encontra interlocução, encontra outras vozes que respondem, que dialogam, que compartilham horizontes de valores semelhantes. O termo “interlocução”, inclusive, indica que não se trata apenas de estar junto, mas de construir sentidos em comum, de fazer circular palavras que são reconhecidas e retomadas por outros. Assim, a REBEA surge, em seu enunciado, como um outro espaço de diálogo, uma outra arena discursiva, na qual a educação ambiental não é marginal, mas central.

Quando a pesquisadora lembra que, no início, a REBEA era composta por instituições e ONGs e que “havia uma militância e um ativismo misturado com a prática acadêmica”, ela nos mostra como as fronteiras entre universidade, movimentos sociais e gestão pública na EA eram muito mais porosas. Tanto que a criação do EPEA, como mencionamos na primeira história, foi importante para criar um espaço específico para divulgação e discussão da prática da pesquisa na área, um território da EA “científica” (Carvalho, 2009). Naquele momento de criação da rede ecoavam vozes do campo ambientalista, da militância política e da educação popular, compondo uma multiplicidade de discursos que não cabe facilmente dentro das classificações tradicionais da academia. Portanto, a educação ambiental aparece não apenas como um campo de pesquisa, mas como prática social, como engajamento, como forma de estar no mundo. E esse foi, e para alguns ainda é, um grande desafio para a consolidação do campo de pesquisa em educação ambiental.

Ao tratar da criação da rede, a pesquisadora mostra a importância do Fórum Brasileiro de Educação Ambiental como espaço de formação de pesquisadores e pesquisadoras em EA. Ao contar a primeira história mencionamos, com o auxílio de Kawasaki (2019), o papel desse evento na formação de educadores ambientais voltados para a pesquisa nessa área. Um evento que segundo Carvalho (2009), buscava acolher a diversidade do campo da educação ambiental, sem a pretensão de ser um evento científico. Quando ela conta que teve contato com os fóruns ainda em 1990 e 1992, antes mesmo de estar na universidade, e que ali já havia o “prenúncio” da criação de uma rede, vemos como aquilo que nos textos aparece como marco histórico ou como linha do tempo, na vida dela aparece como experiência concreta, como algo que foi sendo construído junto com a própria trajetória pessoal e profissional. A criação da REBEA não surge, portanto, como algo pronto, já institucionalizado, mas como um processo que a pesquisadora viu nascer, do qual participou e que ajudou a construir. A rede vai se formando ao mesmo tempo em que ela própria vai se formando como educadora ambiental e pesquisadora em educação ambiental.

A narrativa do *Pesquisador 6* novamente nos permite aprofundar ainda mais esse movimento que vínhamos observando na fala da *Pesquisadora 1*, que é o importante papel central das redes como espaços de existência, de articulação política e de construção do campo da educação ambiental para além, e muitas vezes aquém, da universidade.

Pesquisador 6: Eu fazia parte de uma rede de educação ambiental ali do Vale do Itajaí, que hoje não existe mais, mas aí nós estávamos... Conheci a Rede Brasileira de Educação Ambiental, a REBEA, que eu fiz durante muito tempo parte da Facilitação Nacional e até coordenei, junto com a minha esposa, o último Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em 2017, lá em Balneário Camboriú. Mas aí a gente conseguiu, como na época o Márcio Sorrentino era o diretor de meio ambiente do Ministério do Meio Ambiente e a Racuel Trajber, com quem eu trabalho hoje no CEMADEN, era coordenadora de educação ambiental... E a gente conseguiu que houvesse um edital do Fundo Nacional do Meio Ambiente específico para redes. E eu fiz um projeto para o Sul, que eu chamei de Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul, onde um dos objetivos era a criação e consolidação da Rede Sul-Brasileira de Educação Ambiental, REASul, que é a única rede territorial que nós temos no Brasil, porque ela pega três estados, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que já completou 22 anos, e até hoje mesmo aqui no estado de São Paulo eu sou membro do comitê de gestão participativa dessa rede.

Logo no início, quando ele diz que fazia parte de uma rede de educação ambiental no Vale do Itajaí que já não existe mais, vemos um enunciado que traz consigo uma dimensão de temporalidade e de fragilidade. Falamos da REBEA e da sua importância para a educação ambiental, mas, como mencionamos na primeira história, muitas outras redes foram criadas pelo Brasil. Essas redes aparecem aqui como construções históricas, situadas, que nascem, se transformam e, às vezes, desaparecem. Isso nos lembra que no campo das lutas sociais e

ambientais existem movimentos, encontros e apostas coletivas que precisam ser constantemente reafirmadas, repensadas e refeitas.

Contudo, para além da sua participação nessa rede, o *Pesquisador 6* também conhece a REBEA e passa a integrar a Facilitação Nacional, chegando inclusive a coordenar o último Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em 2017. Essas redes aparecem para o entrevistado como lugares de encontro com “outros” que compartilham preocupações semelhantes, valores próximos e um mesmo compromisso com a educação ambiental. Se, na pós-graduação, ele se sentia muitas vezes em posição de embate, nas redes ele encontra interlocução, encontra pessoas que falam uma língua parecida, que reconhecem o valor do campo e que ajudam a fortalecê-lo.

Na narrativa do entrevistado também é importante destacar a forma como algumas dessas redes foram geradas, como é o caso da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul). Ao contar sobre a criação do edital do Fundo Nacional do Meio Ambiente específico para redes, podemos observar um outro formato de surgimento das redes de EA que passam pela criação de políticas públicas. Isso mostra como as redes também lutam por existência dentro do jogo maior das políticas e dos financiamentos, e não apenas no plano das boas intenções. Além disso, essa fala do pesquisador mostra como a presença de educadores e militantes ambientais em cargos estratégicos no Ministério do Meio Ambiente e no Ministério da Educação foi fundamental para transformar demandas do campo em políticas públicas concretas. A criação do edital do Fundo Nacional do Meio Ambiente específico para redes surge da atuação dessas pessoas que conheciam por dentro a educação ambiental e suas formas de organização. Portanto, o desenvolvimento da educação ambiental no Brasil não depende apenas da universidade ou da militância, mas também da ocupação de espaços institucionais no Estado por educadores e pesquisadores que conseguem transformar experiências, demandas e projetos coletivos em políticas públicas concretas.

A partir desse edital o *Pesquisador 6* criou um projeto denominado “Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul” que culminou na criação da REASul. No próprio nome do projeto temos o uso do verbo “Tecer”, que sugere algo feito aos poucos, com paciência, com muitos fios e muitas mãos. Essa imagem dialoga com tudo o que vimos até aqui. Assim como as redes, o campo da educação ambiental vai sendo tecido por sujeitos que conectam pessoas, instituições, territórios e histórias.

Também é importante mencionar que, segundo o pesquisador, a REASul é a única rede territorial que nós temos no Brasil e que ela já completou 22 anos, um dado que dá a essa experiência um peso histórico importante. Além disso, quando ele diz que, até hoje, continua

participando do comitê de gestão participativa, mesmo estando em outro estado, vemos como essas redes criam vínculos que perduram, que ultrapassam mudanças de instituição, de cidade e de cargo.

A partir disso, a fala do *Pesquisador 6* mostra que a educação ambiental não se sustenta apenas em departamentos, programas ou linhas de pesquisa, mas também, e talvez principalmente, nesses fios invisíveis que ligam pessoas, territórios e projetos comuns. É nessa trama, feita de muitas mãos e muitas histórias, que o campo vai ganhando corpo, memória e continuidade.

Esse desenvolvimento também se dá por meio de lacunas percebidas, de incômodos e de movimentos coletivos de invenção de espaços, como vemos na fala da *Pesquisadora 1* sobre o surgimento do GT22 da ANPED.

Pesquisadora 1: Durante o meu doutorado, eu fui participar da ANPED, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação. A ANPED tinha vários GTs, é assim que a ANPED se organiza, vários grupos de trabalho, e foi aí que eu dei falta de um GT em Educação Ambiental. Eu participava e apresentei a minha tese no GT de Educação. E, dentro da ANPED, nós articulamos um grupo de professores, de várias universidades. Professora Haydée, na época estava o Marco Reigota, tinha outros, não estou me lembrando aqui, a Lúcia, a própria Haydée. É um grupo grande, um grupo bem grande. Nós começamos a articular a criação de um GT em educação ambiental dentro da ANPED, porque a gente entendia... Isabel Carvalho participou, a Michelle Sato, depois vieram, elas vieram para esse GT. A gente entendia que uma área só se fortalece por meio da pesquisa. Então, precisamos ter a educação ambiental dentro da área da educação também, porque ela dialoga com a educação e dialoga com o meio ambiente, mas ela se fortalece dentro da educação. Aí foi todo um processo que começou em 1997, onde a gente tinha um grupo forte de professores que queriam criar esse GT na ANPED, e hoje ele é um GT referência.

Quando ela conta que, durante o doutorado, passou a participar da ANPED e sentiu falta de um GT de educação ambiental, o que aparece é a percepção muito clara de um vazio institucional, pois a educação ambiental ainda não tinha, naquele momento, um lugar próprio dentro do principal espaço de organização da pesquisa em educação no país. Ao perceber que precisava apresentar sua tese em outro GT, a pesquisadora nos mostra que a educação ambiental ainda circulava de forma dispersa, sem reconhecimento pleno como área de pesquisa dentro da educação. A ANPED, que deveria ser um espaço de acolhimento e de visibilidade, aparece, naquele momento, também como um espaço de fronteira.

A resposta a essa ausência não foi individual, mas coletiva. No momento em que ela narra a articulação com um grupo grande de professores de diferentes universidades, o que vemos é a repetição de um movimento que já apareceu na criação das redes. Diante da falta de espaço, cria-se o espaço. A constituição desse grupo, com nomes que hoje são referências no

campo, mostra como a história institucional da educação ambiental foi sendo construída por pessoas que se encontraram, conversaram, insistiram e construíram, pouco a pouco, novas possibilidades de existência para a área de pesquisa.

Um ponto importante da fala da entrevistada é o momento em que ela disserta sobre o entendimento dos pesquisadores e pesquisadoras em EA na época de que a área só iria se fortalecer por meio da pesquisa. Esse enunciado revela a compreensão de que a educação ambiental, para existir dentro da pesquisa brasileira, precisava se afirmar como área de produção de conhecimento, com debates próprios, objetos, problemas e referenciais. Criar um GT na ANPED não era apenas uma questão organizativa, mas uma estratégia política e epistemológica de afirmação do campo dentro da educação e da pesquisa de forma geral. Nesse sentido, ao dizer que a educação ambiental “dialoga com a educação e dialoga com o meio ambiente, mas ela se fortalece dentro da educação”, ela delimita, ao mesmo tempo, uma fronteira e um pertencimento. O enunciado mostra a consciência de que a área é, por natureza, híbrida e inter/transdisciplinar, mas que, para ganhar consistência institucional, precisava fincar raízes e crescer dentro dos espaços de pesquisa no Brasil, principalmente nos espaços de pesquisa em educação.

O *Pesquisador 6* também fala um pouco dessa longa e difícil luta para fazer a educação ambiental existir e ser reconhecida dentro dos espaços institucionais da pesquisa em educação.

Pesquisador 6: Para você ter uma ideia, a própria ANPED, Associação Nacional de Pesquisa em Educação, nós conseguimos, graças ao Marcos Reigota, só em 2004 que ele se tornasse um grupo de trabalho, o GT22. Nós mandávamos trabalho para a ANPED e eram recusados, porque a gente não encaixava. Aí fizemos o nosso grupo, e de vez em quando a gente conseguia integrar com o grupo da educação popular, mas os outros nos enxergavam meio diferentes, até porque... Então, você veja, nós estamos há 20 anos que tem o GT22, eu não acompanho mais a ANPED, mas é um grupo de trabalho a mais.

Ao lembrar que foi apenas em 2004 que a educação ambiental se tornou um grupo de trabalho na ANPED, o pesquisador nos chama a atenção para o longo tempo dessa construção. A *Pesquisadora 1* fala sobre o início desse processo no ano de 1997 e que se estendeu até 2004, o que mostra um processo marcado por insistência e resistência dos pesquisadores e pesquisadoras em EA. Antes disso, como ele mesmo diz, os trabalhos eram enviados e recusados. Ao dizer esse “não encaixava”, o entrevistado revela que a educação ambiental não encontrava lugar nas classificações existentes, não cabia nas gavetas já organizadas da área da pesquisa em educação.

É nesse momento que pesquisadores e pesquisadoras em EA decidem fazer um grupo. Assim como nas redes, aqui também a institucionalização da educação ambiental surge como resposta coletiva a uma experiência de não pertencimento. E mesmo antes da criação formal do GT, eles tentavam, como conta o *Pesquisador 6*, integrar com o grupo da educação popular, numa espécie de estratégia provisória de sobrevivência dentro da estrutura existente na associação. A observação de que “os outros nos enxergavam meio diferentes” reforça essa sensação de alteridade e aponta para um problema mais profundo, o de que a educação ambiental, durante muito tempo, foi vista menos como um campo de pesquisa e mais como um conjunto de práticas educativas, formais ou não formais, quase sempre colocadas fora do espaço da produção de conhecimento. Assim, a pesquisa em educação ambiental aparece, mais uma vez, como algo que não se confunde totalmente com os outros campos, que causa estranhamento e que, por isso, demora a ser aceita. O reconhecimento institucional, quando vem, não apaga essa memória de exclusão, pelo contrário, ela permanece como marca da trajetória do campo.

Ao final desse trecho, quando o pesquisador conclui apontando os 20 anos de GT22, ele mostra que aquilo que hoje pode parecer dado, consolidado, é fruto de uma história de muita disputa. O GT aparece, então, como um símbolo de uma luta por existência, por legitimidade e por direito à palavra de pesquisadores e pesquisadoras em EA.

Essa narrativa do *Pesquisador 6*, junto da narrativa da *Pesquisadora 1*, reforça a ideia de que a história da educação ambiental dentro da universidade é, em grande medida, a história de uma área que precisou, repetidas vezes, criar seus próprios lugares para poder existir. Essas memórias nos permitem compreender que a consolidação do campo não é apenas um processo técnico ou acadêmico, mas profundamente político, marcado por disputas de sentido, de valor e de lugar dentro da própria educação.

Já a fala da *Pesquisadora 2* se diferencia das narrativas dos demais pesquisadores(as) pelo modo como ela vai conseguindo construir espaços de diálogo dentro da própria universidade. Enquanto, nas outras falas, a instituição aparece mais fortemente como lugar de isolamento, conflito ou deslegitimação, aqui vemos surgir a Sala Verde como um meio de articulação e de encontro.

Pesquisadora 2: Assim, porque dentro da universidade, eu fui a primeira coordenadora da *Sala Verde*. Então, a partir daí, eu já me projetava, porque eu tinha que sair procurando pessoas. A *Sala Verde* organizou o Encontro Sergipano de Educação Ambiental. Então, agora está acontecendo em dois em dois anos, mas antes era anualmente. E aí você tem que procurar pessoas para falar. Então, trazia um ou

dois de fora, porque a gente não tinha muito dinheiro, e tinha que virar com a prato da casa. Então, eu tive pessoas. A professora Cassi, mesmo, da geografia, ela deu uma contribuição muito grande. A gente discutia bastante. Da biologia, tem a Carmen, a Mirna, pessoas que trabalham com educação ambiental, numa perspectiva diferente, né? [...] Muita gente me ajudou também, não só da biologia, como da química, da geografia, da agronomia.

Ao se tornar a primeira coordenadora da Sala Verde, a *Pesquisadora 2* passa a ocupar uma posição que a coloca, quase que necessariamente, em movimento, como observamos quando ela diz que tinha que sair procurando pessoas dentro da universidade. Isso é muito significativo, porque mostra que o diálogo não estava dado de antemão, mas também não era algo inviável. A pesquisadora vai encontrando, a partir do Projeto Sala Verde, um caminho para aproximar pessoas, áreas e interesses.

O Projeto Sala Verde foi criado no ano 2000 pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) com o objetivo de atender às demandas de órgãos públicos, instituições de ensino e organizações não governamentais por materiais e apoio às ações de educação ambiental. Inicialmente pensado como “biblioteca verde”, o projeto foi ampliado e transformou-se em um conjunto de espaços educativos socioambientais com múltiplas funções, voltados não apenas à democratização do acesso à informação, mas também à realização de diversas atividades formativas, como cursos, palestras, oficinas, eventos, campanhas e encontros. O projeto está alinhado à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e às diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), buscando fortalecer a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis.

Até o ano de 2017, segundo dados do MMA apresentados Hora (2020), o Brasil contava com 357 Salas Verdes distribuídas por quase todos os estados e pelo Distrito Federal, instaladas principalmente em prefeituras, secretarias, universidades, institutos federais, conselhos gestores de Unidades de Conservação e ONGs. Segundo a autora, essas salas devem atuar como centros de referência locais, promovendo o acesso à informação, à formação, o encontro da comunidade e a articulação entre instituições, projetos e ações socioambientais, culturais e educacionais. Cada *Sala Verde* é única, pois não segue um modelo padronizado, devendo respeitar a identidade da instituição e as características locais. Suas ações devem ser organizadas a partir de um Projeto Político Pedagógico construído e revisado continuamente, garantindo que o espaço cumpra seu papel educativo, integrador e transformador.

Esse espaço da *Sala Verde* funciona, na narrativa da *Pesquisadora 2*, como um espaço mediador dentro da universidade em que ela se encontrava. É por meio dela que se organizam encontros, que se buscam colegas de diferentes departamentos, que se criam ocasiões para

conversa e trabalho conjunto. Entre essas ocasiões criadas está o Encontro Sergipano de Educação Ambiental. Mesmo com poucos recursos, como ela mesma destaca, a Sala Verde ofereceu o mínimo de estrutura e, sobretudo, o sentido coletivo que permitiu a criação e continuidade do evento. Ao dizer que trouxe pesquisadores(as) de fora e completava com a prata da casa, ela mostra que o encontro se constrói a partir de uma lógica de valorização do que já existe localmente, mas também de abertura ao diálogo com outras experiências. A Sala Verde, assim, não apenas abriga o evento, mas lhe dá uma identidade: a de ser um lugar de encontro entre diferentes áreas, diferentes perspectivas e diferentes modos de fazer educação ambiental.

Esse espaço aparece como um verdadeiro espaço de diálogo, onde diferentes vozes e diferentes horizontes de sentido podem se encontrar, se estranhar e se transformar. Isso fica claro quando a pesquisadora diz que seus colegas eram “pessoas que trabalham com educação ambiental, numa perspectiva diferente, né?”. Mas, essas diferenças não se traduzem em isolamento ou em um conflito paralisante. Elas aparecem mais como diversidade, como desafio e como matéria-prima para a construção de algo comum. A Sala Verde não é só o ponto de partida logístico, mas o dispositivo que torna possível a emergência de uma comunidade local de educação ambiental, ainda que heterogênea e atravessada por diferenças.

Portanto, a importância desse espaço na universidade e na comunidade local vai muito além de um projeto específico. Ele aparece como condição de possibilidade para que a educação ambiental ganhe espaço público, regularidade e continuidade naquele contexto. Ao viabilizar a criação e a manutenção do Encontro Sergipano de Educação Ambiental, a Sala Verde contribui diretamente para transformar iniciativas individuais e dispersas em um movimento coletivo, com memória, com história e com capacidade de se renovar ao longo do tempo.

No trecho abaixo a *Pesquisadora 2* amplia a narrativa e reforça ainda mais a centralidade da Sala Verde como espaço de origem, de irradiação e de sustentação da educação ambiental no seu contexto universitário.

Pesquisadora 2: Então a sala verde chegou. Não foi difícil. Como eu te falei, eu sou boa de fazer amizade. E eu não sou de coordenar sozinha. Eu não assumo essa responsabilidade sozinha. Eu tinha meus anjos, meus alunos. E eu tinha uma ideia, pegavam e levavam à frente. Ah, precisa fazer isso. Vamos fazer um grupo de pesquisa. Vamos. Eu estava pensando... Então, eles pegavam, levavam. Tem que ter um encontro Sergipano de Educação Ambiental. Bora fazer. Tem que ter uma revista. Bora. Tudo saiu da Sala Verde. [...] Então, hoje, inclusive, o grupo de pesquisa está maior do que a Sala Verde. Mas tudo, assim... a Revista Sergipana de Educação Ambiental, foi criada dentro da Sala Verde. Os encontros de formação, dentro da Sala Verde. O seminário Educação e Sustentabilidade também está dentro da Sala Verde. Então, quer dizer, a Sala Verde foi a base para isso.

Quando ela diz “a sala verde chegou. Não foi difícil”, a entonação é de quem reconhece que o terreno já estava, de algum modo, preparado pelas relações, pelas parcerias e pelo modo coletivo de trabalhar que a pesquisadora vinha construindo dentro da universidade.

Como uma pessoa boa de fazer amizades e que não coordenada os projetos sozinha, ela explicita uma forma de trabalho baseada na partilha, na confiança e na corresponsabilidade. Portanto, muito do trabalho realizado na Sala Verde e partir dela era feito em colaboração com seus “anjos”, seus alunos, que pegam as ideias e levam à frente. Aqui, as ideias não pertencem mais a um só sujeito, elas circulam, ganham corpo nas mãos de outros, se tornam projetos coletivos. Esse modo de funcionamento evidencia uma concepção de formação e de pesquisa profundamente dialógica, na qual, formar e pesquisar não é apenas orientar ou dirigir, mas criar condições para que outros também se apropriem das ideias, discutam e se tornem autores dos processos. Isso fica ainda mais evidente nas falas: “vamos fazer um grupo de pesquisa”, “tem que ter um encontro”, “tem que ter uma revista”, sempre acompanhadas do “bora”, o que mostra o desenvolvimento de ações marcadas pelo entusiasmo e pela criação compartilhada.

Essa sequência de exemplos mostra como a Sala Verde foi se tornando um verdadeiro núcleo irradiador de iniciativas. Nada disso aparece como imposição ou como cumprimento de metas institucionais, mas como ideias da pesquisadora que vão sendo compartilhadas e, pouco a pouco, ganhando forma. A Sala Verde é o lugar onde as coisas começam, onde as ideias ganham corpo e de onde se desdobram outras estruturas que, com o tempo, ganham autonomia e vida própria. O crescimento do grupo de pesquisa para além desse espaço não diminui a importância do projeto, pelo contrário, confirma sua potência como base de formação e de articulação.

Entre as coisas que começaram na Sala Verde, também é importante destacar a *Revista Sergipana de Educação Ambiental*. Diferente das primeiras revistas da área, que surgem no final dos anos 1990 e início dos 2000, essa nasce em um contexto posterior às políticas públicas que fortaleceram a EA no país, especialmente durante os governos do presidente Lula, quando programas como a própria *Sala Verde* ganharam capilaridade nacional. Nesse sentido, a revista é, de certo modo, fruto desse ciclo de políticas, pois ela se apoia em uma infraestrutura, em uma cultura institucional e em uma rede de pessoas que foram sendo formadas e fortalecidas naquele período. Como lembrou o *Pesquisador 6*, a presença de educadores ambientais pesquisadores em educação ambiental no Ministério do Meio Ambiente foi decisiva para transformar projetos e ideias do campo em políticas públicas concretas. A revista, assim, aparece como um desdobramento tardio, mas consistente, desse movimento. Ela nasce em um terreno já cultivado

por programas, redes e articulações que ajudaram a criar as condições para que iniciativas locais, como o Projeto Sala Verde, pudessem se transformar também em espaços de produção e circulação de conhecimento.

Em contraste com as experiências de isolamento e de conflito narradas por outros entrevistados, aqui vemos a universidade sendo habitada a partir da criação de uma comunidade de trabalho viva, afetiva e produtiva. Isso não significa que não houvesse dificuldades, mas mostra que, nesse contexto, a educação ambiental encontrou um caminho de consolidação muito marcado pela força de políticas públicas, dos vínculos, pela aposta nos estudantes e pela capacidade de transformar ideias em projetos concretos.

Passando agora para a fala do *Pesquisador 5* e da *Pesquisadora 3*, vamos olhar mais diretamente para a educação ambiental já inscrita no coração da pós-graduação *stricto sensu*, isto é, no espaço mais formalizado e regulado da produção de conhecimento na universidade brasileira. A experiência narrada pelo *Pesquisador 5* nos coloca diante dos bastidores da consolidação do único programa de pós-graduação em EA do Brasil, mostrando conflitos com a CAPES, disputas por classificação, reorganizações internas e escolhas difíceis que precisaram ser feitas para que a educação ambiental pudesse, de fato, existir e permanecer como área de formação e pesquisa no nível da pós-graduação.

Pesquisador 5: Quando eu voltei para a universidade, tinha um grupo multidisciplinar que era formado por oceanólogos, tinha três ou quatro oceanólogos, tinha dois professores de física, tinha uns três da educação, uns dois da engenharia, que criaram, olha só, Eco-92 foi 92, mas que criaram em 94, à luz do impacto da Eco 92, criaram um curso de pós-graduação *stricto-sensu*, somente com mestrado, em educação ambiental, com área de concentração plena em educação ambiental. Mas a formação era uma formação muito, muito híbrida de todo mundo ali, não é?

O enunciado do *Pesquisador 5* nos leva a um tempo e a um espaço muito específicos, que é o retorno à universidade após a Rio-92, quando os efeitos daquele grande acontecimento ainda reverberavam nas instituições, nos discursos e nas tentativas de organizar, nomear e dar forma a algo que ainda estava em processo de constituição. É importante mencionarmos aqui que esse trecho não se trata somente de uma lembrança biográfica, mas de um recorte de memória que nos permite ver, por dentro, o movimento de emergência da educação ambiental como campo acadêmico.

Assim, sob os efeitos desse evento marcante na história da EA no Brasil surge o curso de mestrado em educação ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Uma iniciativa bastante ousada de institucionalização da educação ambiental, que ia além de projetos pontuais ou de inserções marginais em outros cursos. Criar um mestrado com área de concentração plena

em educação ambiental naquele contexto foi um gesto forte de afirmação de um campo ainda emergente no espaço científico brasileiro.

Na fala do *Pesquisador 5*, ao mencionar esse processo de surgimento do programa de pós-graduação, há um destaque para o caráter “multidisciplinar” dos professores(as)-pesquisadores(as) que se juntam para criar o curso: oceanólogos, físicos, educadores, engenheiros. Ao dizer “olha só”, o pesquisador interrompe o fluxo narrativo para chamar nossa atenção, quase como se nos convidasse a olhar junto com ele para aquela cena passada. Essa enumeração funciona como um gesto discursivo que constrói a imagem de uma origem marcada pela heterogeneidade, algo que pode ser lido, ao mesmo tempo, como potência e como desafio. Potência, porque permite que a educação ambiental surja desde o início como um espaço de diálogo entre diferentes modos de ver o mundo. Desafio, porque também carrega consigo tensões, incertezas e a dificuldade de construir uma identidade acadêmica mais definida. O próprio modo como o pesquisador conta essa história nos permite perceber que se tratava de uma aposta, de algo ainda em construção, sem modelos muito claros a seguir.

A criação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* e com área de concentração plena em educação ambiental naquele momento, como mencionamos, é um gesto ousado, quase experimental. Não se tratava ainda de um campo estabilizado, com fronteiras bem definidas, mas de um espaço em busca de se conhecer, ou seja, um campo ainda em construção. Essa composição multidisciplinar do grupo revela isso, que a educação ambiental surge não como território já demarcado, mas como encruzilhada, como lugar de encontro entre saberes que, até então, habitavam outras casas, outros campos acadêmicos.

Nesse sentido, o enunciado do *Pesquisador 5* materializa aquilo que estamos discutindo ao longo deste trabalho. A educação ambiental não nasce de um único tronco como um pé de mamão. Ela é como as árvores dos manguezais, com muitos galhos e muitas raízes que se entrelaçam. E esse entrelaçamento não é apenas teórico ou institucional, ele é algo vivido, experimentado, lembrado e narrado por sujeitos que construíram esse campo de pesquisa. Talvez algum passarinho tenha convidado a educação ambiental a ser árvore.

*Um passarinho pediu a meu irmão para ser uma árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol,
de céu e de lua mais do que na escola.*

*No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.
Seu olho no estágio de ser árvore, aprendeu melhor o azul.
E descobriu que uma casa vazia de cigarra, esquecida no tronco das árvores só serve para poesia.*

*No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores
são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão
se transformara, envaidecia-se quando era nomeada para o
entardecer dos pássaros e tinha ciúmes da brancura que os
lírios deixavam nos brejos.
Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore
porque fez amizade com as borboletas.*

MANOEL DE BARROS

No estágio de ser árvore a educação ambiental aprendeu a criar muitas raízes, a ramificar seus troncos, aprendeu a beber da água salgada do mar, aprendeu a ver as suas raízes se entrelaçarem com as de outras árvores. O poema ainda diz que as árvores são vaidosas e que aquela árvore no qual o irmão se transformara tinha “ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos”. Talvez as árvores dos manguezais tenham “ciúmes” de outras árvores que não estão no meio da lama, mas em uma terra firme. Contudo, a educação ambiental continua sendo brejo, travessia, morada de caranguejo e entrelaçamento de raízes. E, como no poema, essa permanência em árvore não a impede de “fazer amizade com as borboletas”: de seguir sendo lugar de passagem, de encontro e de transformação.

Assim, o enunciado do *Pesquisador 5* não fala apenas de um curso criado em 1994. Ele fala de um momento em que a educação ambiental ainda estava se inventando dentro da universidade, tateando suas formas, seus parceiros, suas linguagens. Ele fala de um campo que nasce em diálogo, em mistura, em atravessamento de fronteiras. E, ao fazê-lo, nos permite compreender que essa condição híbrida não é um acidente do passado, mas uma das características mais profundas e persistentes da própria educação ambiental enquanto área de pesquisa.

Em um segundo momento dessa história de surgimento do curso de pós-graduação em educação ambiental, somos conduzidos a um momento em que a invenção precisa se justificar, em que o que foi criado precisa caber nas categorias já existentes de pesquisa.

Pesquisador 5: É um curso que começou em 94, e logo que eu cheguei, logo que eu voltei do doutorado, o curso começou em 94, eu voltei quatro, quatro anos depois, três anos depois, e quando eu voltei, o curso estava enfrentando muitas dificuldades na avaliação na CAPES, porque a CAPES queria, de qualquer forma, manter aquele curso autorizado, mas não como um curso na área da educação. Queria manter aquele curso como um curso na área multidisciplinar, por conta da formação dos professores que integravam aquele curso. E ele tinha uma nota baixa, tinha nota 3, porque os professores defendiam uma coisa, a CAPES defendia outra, e estava todo mundo já muito cansado.

Em um primeiro momento olhamos para o retorno do pesquisador da sua saída para cursar o doutorado, na qual teve passagem pela Eco-92, conheceu sujeitos importantes da história da EA e a partir disso voltou com outro lugar na universidade, com outro capital simbólico, com outras expectativas. E é justamente nesse momento que ele encontra um curso que enfrentava dificuldades na avaliação da CAPES. O uso da palavra “enfrentando” constrói a cena como um campo de batalha, como um espaço de disputa, de tensão, de resistência. Nesse contexto, a CAPES não é apenas uma instituição burocrática, ela é uma voz poderosa no diálogo que constitui o campo acadêmico. A agência do governo federal queria, a todo custo, manter o curso autorizado, porém não como um curso da área de educação. Esse “porém” é decisivo, pois indica precisamente o ponto de ruptura, o lugar em que os sentidos se chocam.

De um lado, os professores defendiam uma coisa; de outro, a CAPES defendia outra. O pesquisador não precisa nem explicitar quais são essas coisas, uma vez que o próprio enunciado já constrói a cena como um embate entre projetos de campo, entre formas distintas de nomear e compreender o que estava sendo feito ali. A disputa que observamos acontecer no início do surgimento do curso não é apenas pela sua sobrevivência, mas pelo seu nome, pelo seu lugar, pela sua identidade, pelo lugar da EA dentro do campo da educação. Como disse a *Pesquisadora 1*, a EA “se fortalece dentro da educação”.

Nesse sentido, o que nos chama atenção é o fato de a CAPES querer manter o curso como um curso na área multidisciplinar, principalmente por conta da formação dos professores. Retorna aqui, de outro modo, aquela heterogeneidade que nos aparecia como riqueza. O que, no nascimento, era uma potência inventiva, agora se apresenta como problema institucional. Essa formação diversa dos docentes, passa a funcionar como argumento para deslocar o curso da área da educação. Vemos, assim, como os sentidos não são estáveis, eles se transformam conforme o jogo de forças em que estão inseridos.

Também é importante pontuarmos o conceito 3 dado ao programa. Ele materializa, de forma condensada, a tensão, o desgaste e a sensação de precariedade. O pesquisador mostra que naquele momento estavam todos cansados e entendemos que era um cansaço de lutar por reconhecimento, de ter que explicar, justificar, negociar constantemente a própria existência do curso. E é nesse contexto que o *Pesquisador 5* passa a atuar no programa e depois de um ano já se torna coordenador.

Pesquisador 5: Eu mal cheguei do doutorado, acho que seis meses depois eu estava dando aula já de pesquisa qualitativa nesse curso. Primeiro como convidado, e depois, ao final do primeiro ano, já virei coordenador do programa. Me deram isso de presente, porque os professores que estavam dando sustentação ao curso já eram

professores bem antigos da universidade, queriam o que eles chamavam de um sangue novo, e coisa e tal. Foi quando eu mergulhei de vez para firmar esta proposta de programa de pós-graduação como um programa efetivamente na área de educação. E foi uma batalha muito complexa, porque você tinha que ter interlocuções, conversas e discussões com a CAPES, você tinha que colocar a casa em dia também, porque o curso tinha uma perspectiva muito libertária, do sentido, não precisa cumprir esses prazos todos estipulados pela CAPES, a gente pode ser um curso mais aberto, coisa e tal. Aí eu falei, olha, eu assumo, mas eu vou assumir para nos trazer para dentro do eixo, para ter bolsa, para a gente poder criar um doutorado, e assim eu fiz. E aí, em dois anos e meio, a gente conseguiu colocar o curso em ordem. Só que isso significou ter que jubilar muitos alunos, isso significou pedir que professores produzissem efetivamente na área de educação ambiental, porque ainda não era considerado um campo disciplinar, sabe?

Essa mudança rápida para a coordenação do curso é narrada como necessidade do programa de pós-graduação. Os professores que criaram e conduziam o curso tinham muito tempo de carreira e precisavam de “sangue novo”, precisavam de alguém que pudesse assumir o desafio e o desgaste de conduzir uma travessia. Sendo assim, ele ganha de “presente” a coordenação, o que é reconhecimento, mas também é fardo. É herança e é tarefa. Ao aceitar esse lugar, o pesquisador assume a responsabilidade de tentar firmar a educação ambiental como área legítima dentro da área da educação.

Então, ele mergulha de vez, ele se lança, aceita o risco e se compromete com o processo. Esse mergulho, no entanto, não acontece em águas calmas. Ele é descrito como uma batalha muito complexa. Mais uma vez, aparece a imagem do conflito, da disputa. Nessa batalha foi preciso “colocar a casa em dia”, já que o curso carregava uma “perspectiva muito libertária”, quase utópica, uma ideia de que não era preciso cumprir prazos, de que se podia ser “um curso mais aberto”. Essa liberdade, que talvez estivesse em sintonia com o espírito inicial e híbrido do nascimento do campo, passa a se chocar com as exigências de reconhecimento institucional.

Então, nesse momento, emerge uma tensão central na história da educação ambiental na universidade brasileira: como continuar sendo brejo, travessia e mistura, e ao mesmo tempo ter reconhecimento como campo de pesquisa? O pesquisador é muito claro quando diz que assumiria a coordenação, mas ao fazer isso ia colocar o programa “dentro do eixo”. Entrar no eixo significava naquele contexto aceitar as regras do jogo da pós-graduação no Brasil. Era fazer subir a avaliação da CAPES para a criação do doutorado, era ir atrás de bolsas de pesquisa, era entrar na estrutura da produtividade acadêmica. É relevante dizer que não se trata de concordar plenamente com esse modelo, mas de compreender que, sem isso, o campo corre o risco de não sobreviver institucionalmente, de ficar para escanteio.

Infelizmente, como observamos na fala do entrevistado, esse movimento é profundamente ambíguo. Por um lado, ele permite criar condições de permanência e expansão.

Por outro, ele cobra um preço alto. Foi preciso jubilar muitos alunos e pedir que os professores do programa produzissem efetivamente na área da educação ambiental. A ordem não vem sem perdas. Organizar a casa implica excluir, selecionar, delimitar. Aquilo que antes era mais aberto, mais fluido, mais indeterminado, passa a precisar de contornos mais nítidos. E há, nesse ponto, um aspecto crucial: “porque ainda não era considerado um campo disciplinar”. Essa frase, quase jogada no final, carrega um peso enorme. Ela nos lembra que tudo isso acontece em um momento em que a educação ambiental ainda luta para ser reconhecida como campo. Portanto, não se trata apenas de cumprir regras, trata-se de produzir aquilo que ainda não existe plenamente, ou seja, um campo com legitimidade acadêmica.

O trecho final do relato do *Pesquisador 5* nos leva ao início de uma consolidação possível para o programa de pós-graduação em educação ambiental.

Pesquisador 5: Fiquei por um tempo, e depois de dois anos e meio, a gente conseguiu aumentar de nota, melhorar a concepção que se tinha do curso, melhorar a proposta do curso, trazer outras pessoas, trazer muita gente de fora que já trabalhava com educação ambiental para ajudar a consolidar essa perspectiva que havia se aberto na universidade.

A repetição do verbo “melhorar” nos dá a sensação de um processo de reconstrução, de ajuste fino, de trabalho contínuo sobre uma área e um programa que ainda estavam em construção. Nesse processo de “melhora”, o curso passa a se relacionar com sujeitos que estavam fora dos muros da Universidade Federal do Rio Grande. Se, no início, o curso era marcado sobretudo pela heterogeneidade interna e pelos conflitos de área, agora ele começa a se conectar mais explicitamente com uma comunidade mais ampla que já vinha se constituindo no campo da educação ambiental. Esse movimento rompe o isolamento, cria redes, produz reconhecimento mútuo e ajuda a dar densidade a essa identidade ainda em desenvolvimento na pesquisa acadêmica brasileira.

O *Pesquisador 5*, ao narrar esse percurso, nos permite compreender que a história de um campo é feita de um trabalho paciente de construção cotidiana, de ajustes, de diálogos e de reconfigurações. E talvez seja justamente nesse movimento, entre lutar para existir, aprender a existir e começar a se sustentar, que possamos reconhecer um dos modos mais concretos pelos quais a educação ambiental foi, pouco a pouco, deixando de ser apenas possibilidade para se tornar presença efetiva na universidade.

Por último trazemos a experiência da *Pesquisadora 3* que nos desloca para um outro tempo do campo. Um tempo em que certos espaços já alcançaram altos níveis de consolidação

e prestígio, mas que na sua história de consolidação não estiveram livres de tensões, sobrecargas e rearranjos.

Pesquisadora 3: A gente é de um programa nota 7. O meu programa no NAEA, o PPGDSTU, é um programa nota 7. Assim, só tem dois programas para tu ter ideia, na Federal do [Estado], que tem nota 7, o PPGDSTU é um desde. Eu fui coordenadora desse programa até ano passado. Então, assim, é um grau de inteligência sobre-humano, né? Sobre o humano, eu diria. E aí, assim... Eu sou professora exclusiva desse programa, né? Tem um tempo que eu estava tão louca na vida que eu estava em quatro programas, né? Só tem a gente, a gente é bacana, né? Tem que abrir um programa, a gente vai lá e oferece, dá o de acordo, usa o currículo e tal. Foram duas situações assim para programas profissionais, uma é de gestão de riscos e desastres naturais, que eu tive que assumir a cadeira de educação ambiental, senão não ia ter, mas já me retirei. E outra é o PROFCIAMB, ensino ciências ambientais, também consegui já.

Diferentemente do relato do *Pesquisador 5*, que nos apresenta um momento de luta pela sobrevivência e pela legitimação de um curso ainda frágil, aqui estamos diante de um cenário de consolidação já conquistado. Quando ela diz “a gente é de um programa nota 7”, ela está falando do presente, do lugar que o programa ocupa hoje no sistema de pós-graduação. A nota 7 aparece, assim, como a marca de um percurso que foi bem-sucedido, como símbolo de reconhecimento máximo dentro da hierarquia institucional. Ainda quando diz existir apenas 2 programas com essa nota na universidade, a pesquisadora situa esse programa em uma posição de destaque, de centralidade. Esse lugar de prestígio, no entanto, não é narrado como algo leve ou tranquilo. Pelo contrário, ela o descreve com uma expressão quase irônica “é um grau de inteligência sobre-humano”. Nesse enunciado percebemos tanto orgulho quanto desgaste, tanto reconhecimento quanto exaustão. O que se apresenta é que habitar o topo do sistema exige uma quantidade enorme de trabalho, de gestão, de responsabilidade e de presença institucional.

Isso fica ainda mais evidente quando ela relata que houve um período em que estava vinculada a quatro programas ao mesmo tempo. Pela continuação da sua narrativa fica evidente que essa vinculação a vários programas é muito comum para certos sujeitos que se tornam peças-chave na engrenagem da pós-graduação em suas universidades. São esses sujeitos que são chamados para abrir cursos, dar sustentação a propostas, emprestar currículos, assumir cadeiras estratégicas. Tanto que ela diz “só tem a gente, a gente é bacana, né?”. O tom irônico deixa entrever essa lógica de concentração de tarefas e de responsabilidades em poucas pessoas.

É bastante significativo o momento em que ela afirma que, em determinado período de sua trajetória, foi preciso assumir o lugar da EA nos programas de pós-graduação, pois sem ela não teria outro sujeito na área. Isso é apenas uma situação pontual, mas um modo recorrente pelo qual a educação ambiental foi, ao longo do tempo, sendo sustentada dentro de diferentes

arranjos institucionais. Ela não esteve simplesmente garantida pelas estruturas formais da universidade; ao contrário, em muitos momentos, dependeu da presença, da disposição e do engajamento de sujeitos concretos que assumiram essa responsabilidade em contextos específicos. Quando esses sujeitos se retiravam, como a própria pesquisadora relata que fez depois, esses espaços podem se esvaziar, se reorganizar ou mesmo desaparecer.

Assim, mesmo que hoje a pesquisadora fale a partir de um lugar de consagração institucional, um programa nota 7, sua memória revela que a pesquisa em educação ambiental foi sendo construída e sustentada, ao longo do tempo, por meio de arranjos, negociações e deslocamentos entre diferentes programas. Ela se expandiu porque houve pessoas que a carregaram consigo em suas trajetórias, abrindo e mantendo espaços em cursos como o Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB) e Programa de Pós-Graduação em Gestão de Risco e Desastre na Amazônia (PPGGRD), antes mesmo que o campo pudesse contar com lugares mais estáveis e consolidados.

A continuidade da fala da *Pesquisadora 3* nos permite enxergar não apenas o lugar de consolidação institucional que ela ocupa hoje, mas também os modos pelos quais a educação ambiental foi se espalhando, se enraizando e se multiplicando dentro da universidade

Pesquisadora 3: Eu já vou dizer que a gente tem um campo... um quantitativo bem grande de orientações, porque elas vêm desse diálogo interdisciplinar. E a educação ambiental chama muito para essa dimensão. Porque já no grupo de pesquisa, estando na universidade, eu te disse, ele tem 26 anos já, a gente conseguiu fazer um currículo na Pedagogia que tivesse educação ambiental. A gente conseguiu, digamos assim, inserir em outros cursos. A gente tem disciplina de educação ambiental na Pedagogia, mas tem também na Oceanografia, na Engenharia Sanitária e Ambiental, e tem na Biologia, na Geografia. Então, assim, a gente foi assumindo muitas coisas também nesse campo da oferta da educação ambiental. E isso, obviamente, vai chamando muita produção, muita gente que, a partir daí, passa a se interessar pelo curso.

Aqui a pesquisadora fala sobre o alto quantitativo de produções no campo, associando isso ao diálogo interdisciplinar. Ao fazer isso, ela está nos dizendo que essa produção é fruto da característica constitutiva do próprio campo e que já tratamos aqui no decorrer de toda a nossa análise, que é a sua capacidade de atravessar áreas, cursos e formações distintas. Assim, a educação ambiental aparece, em seu discurso, como algo que “chama muito para essa dimensão”. Ou seja, ela convoca, atrai, puxa para si sujeitos e problemas que não cabem em um único lugar disciplinar. Esse chamado toma forma em movimentos institucionais muito concretos, como a criação de um currículo na Pedagogia que incorpora a educação ambiental, a inserção de disciplinas relacionadas à EA em diversos outros cursos da universidade. O campo

vai, assim, ocupando espaços, abrindo frestas, criando pontos de contato dentro da estrutura universitária.

Nesse processo, ela diz que “foi assumindo muitas coisas também nesse campo da oferta da educação ambiental”. O verbo assumir, aqui, carrega novamente a ideia de responsabilidade e de engajamento ativo. Foi preciso que alguém assumisse, disputasse espaço, propusesse disciplinas, sustentasse projetos e negociasse sua permanência nos currículos. Esse movimento de inserção em diferentes cursos e formações vai agregando pessoas e fazendo surgir um alto número de trabalhos. A expansão curricular e institucional gera, ao mesmo tempo, expansão de público, de pesquisas, de orientações e de temas. O campo vai se tornando mais visível, mais procurado, mais povoado. Com isso, cria-se uma rede de circulação que faz a educação ambiental existir em múltiplos lugares ao mesmo tempo.

Com o andamento da fala da *Pesquisadora 3*, o foco deixa de ser apenas a organização dos programas e passa a recair sobre o horizonte político, territorial e epistemológico do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU).

Pesquisadora 3: A força do pensamento que a gente produz no NAEA se relaciona com análise de políticas de desenvolvimento, com compreensão de outras lógicas, perspectiva de sustentabilidade para a Amazônia, Pan-Amazônia e para o Trópico Úmido, em perspectiva mais ampla. Nós somos o programa que se relaciona com o Trópico Úmido, desde o nome. Nós somos o programa de pós-graduação em desenvolvimento sustentável no Trópico Úmido. Que é um desejo megalomaniaco, também produzido nos anos 1990, por força das influências da política ambiental internacional, suas necessidades, tal, e a gente tentando gerar respostas como universidade. Mas, assim, é uma preocupação se relacionar com cooperação sul-sul, olhar para nós, a partir das nossas demandas e especificidades, a partir daquilo que nos diferencia, mas a partir daqui também que nos integra, enquanto região periférica, se a gente ainda pode usar essa terminologia, mas olhando aí a cooperação em países do sul.

Nesse último trecho que analisamos, a *Pesquisadora 3* desloca a narrativa para um plano mais amplo, no qual o programa e o próprio campo de pesquisa são apresentados como parte de um grande projeto que articula ciência, política e território. Quando ela afirma que “a força do pensamento que a gente produz no NAEA” se relaciona com a análise de políticas de desenvolvimento e com a compreensão de “outras lógicas”, ela trata de um pensamento que se quer capaz de dialogar com grandes processos históricos, econômicos e socioambientais.

A centralidade do Trópico Úmido aparece, desde o nome do programa, como um marcador identitário e, ao mesmo tempo, como um posicionamento político-epistemológico. Ao dizer “nós somos o programa de pós-graduação em desenvolvimento sustentável no Trópico

Úmido”, a pesquisadora afirma um lugar de enunciação, um lugar que pensa a sustentabilidade a partir de territórios ao “sul do globo”, historicamente marcados por desigualdades, colonialismo, assimetrias e disputas em torno do desenvolvimento.

É bastante significativo que ela nomeie esse projeto como um “desejo megalomaniaco”, produzido nos anos 1990 sob a influência das políticas ambientais internacionais. Essa expressão revela a ambição e o caráter histórico desse movimento. Mais uma vez, os anos 1990 aparecem como um cronotopo importante na memória dos pesquisadores, um momento em que a agenda ambiental global passa a interpelar fortemente as universidades e a demandar respostas institucionais. O programa surge, assim, como uma tentativa de responder a essas interpelações desde um lugar situado, da Amazônia, do trópico úmido.

No entanto, a pesquisadora faz questão de marcar que não se trata somente de reproduzir agendas globais. Quando ela fala da importância da “cooperação sul-sul” e de “olhar para nós, a partir das nossas demandas e especificidades”, vemos um esforço claro de deslocar o centro do olhar e de afirmar uma perspectiva que parte do Sul, da periferia, dos territórios que são, ao mesmo tempo, objeto dessas políticas e sujeitos de suas próprias histórias. Ao tratar da importância dessa cooperação, a entrevistada aponta a importância de uma pesquisa em EA que se afaste da simples reprodução de modelos produzidos nos centros hegemônicos do conhecimento. Trata-se de um deslocamento epistemológico importante para pensar as questões socioambientais a partir do Sul, desde territórios historicamente marcados pela colonização e pela desigualdade.

Tomadas em conjunto, as memórias do *Pesquisador 5* e da *Pesquisadora 3* nos permitem ver que o campo de pesquisa em EA foi construído pelo trabalho de sujeitos que assumem responsabilidades, negociam com as estruturas institucionais, abrem espaços, reorganizam propostas e sustentam projetos no tempo. Seja na luta para “entrar no eixo”, seja na tarefa de manter e expandir programas de pós-graduação, a educação ambiental surge como um campo em devir, cuja existência depende, em última instância, das trajetórias e dos engajamentos daqueles que a fazem viver dentro e fora da universidade.

Histórias em devir

Aqui finalizamos o segundo momento da nossa análise, no qual acompanhamos a consolidação institucional da educação ambiental e os processos pelos quais os sujeitos vão se

formando pesquisadores e pesquisadoras nesse campo. Se, na seção anterior, olhamos para as os barcos da infância e da juventude, agora navegamos pelo rio da memória com barcos de madeira mais pesada, barcos da vida acadêmica, da pesquisa, da docência, da gestão, das disputas de área e da construção cotidiana de projetos coletivos.

As narrativas analisadas mostram que tornar-se pesquisador ou pesquisadora em educação ambiental não é um processo contínuo de formação. O aprender a pesquisar acontece no aprender a sustentar programas, a negociar com instituições, a orientar pessoas, a construir grupos e a criar espaços onde outros também possam se formar. A formação, portanto, é profundamente coletiva, tecida em redes de colaboração, em grupos de pesquisa, em programas, em parcerias e em lutas compartilhadas.

A história aqui contada aponta que a educação ambiental foi se construindo como campo e, ao mesmo tempo, construindo aqueles e aquelas que a habitam. Ao criar cursos, reformular propostas, abrir linhas, disputar áreas e sustentar projetos, esses sujeitos também se transformam. Formar-se pesquisador em EA é, nesse sentido, formar-se no meio da travessia, no meio do trabalho, no meio das tensões e das apostas. Se antes falávamos do lamaçal e da árvore, aqui vemos que o campo cresce não apenas por raízes e galhos, mas por mãos que plantam, cuidam, podam, enxertam e, muitas vezes, replantam. A institucionalização não aparece como fechamento, mas como mais uma etapa desse cultivo, que é necessária, conflituosa, inacabada.

Não há um caminho único, nem uma forma definitiva de ser pesquisador(a) em educação ambiental. As trajetórias se cruzam, se afastam, se reencontram. O campo se faz de muitas histórias que se entrelaçam e que só existem porque existem coletivos que as sustentam. Cada tese, cada curso, cada grupo é, ao mesmo tempo, fruto e semente. O mangue enquanto paisagem está em constante mudança, seja pela ação do tempo ou do homem. Como o mangue muda, a educação ambiental também muda com o tempo, com os contextos, com as urgências e com as pessoas que a fazem existir.

A história contada nessa seção nos mostra que pesquisar em educação ambiental é um modo de estar no mundo e de estar com os outros. Um trabalho que não se faz sozinho, que não se encerra em si mesmo e que não se completa. Como o rio, essa história segue. Ao chegar na foz vira mar, vira nuvem e volta a virar rio. Nesse sentido, essa história segue não para chegar a um fim, mas para continuar formando, transformando e sendo formada no próprio movimento da travessia.

Por fim, dizer que a história da pesquisa em educação ambiental está em devir é reconhecer sua condição fundamental de inacabamento. É afirmar que ela continua sendo escrita nas universidades, nas escolas, nos territórios, nas políticas públicas e nas lutas socioambientais. E que continuará a ser escrita enquanto houver sujeitos dispostos a responder, com pesquisa, com formação e com compromisso ético, às questões que o mundo insiste em nos colocar.

Capítulo 4

ARTIGO III

*Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.*

THIAGO DE MELLO

AINDA HÁ MUNDO PARA CAMINHAR

Talvez nossas considerações finais precisem começar menos como um encerramento e mais como um gesto de abertura. Pensando nisso, iniciamos este capítulo com o *Artigo III* do poema *Os estatutos do homem* de Thiago de Mello, que trata do desejo e da necessidade de manter janelas abertas: abertas para o verde onde cresce a esperança, abertas para o que ainda não se disse, abertas para o que ainda pode vir a ser. Ao longo desta tese, fomos decretando, não por lei, mas por escolha ética e política, que mesmo dentro da sombra é preciso garantir o direito de abrir-se às vozes, às memórias, às diferenças, aos conflitos e às possibilidades.

Se houve aqui alguma tentativa de estruturar uma história, não foi a nossa intenção fechar sentidos, mas criar frestas. Frestas por onde pudessem entrar outras histórias, outros sujeitos, outros coletivos, outras contradições e outros afetos que constituem o campo da pesquisa em educação ambiental. Estas considerações finais, portanto, não pretendem fechar janelas, mas reafirmar a decisão de deixá-las abertas o dia inteiro, tanto para o que foi vivido neste percurso, quanto para o que ainda seguirá crescendo para além dele. Porque, no fundo, nós também acreditamos que, mesmo em tempos de sombra, ainda é possível cultivar girassóis. Mesmo em tempos difíceis, é preciso deixar crescer a esperança.

4.1. Sob a mágica presença das estrelas

Chegar ao final desta tese é, ao mesmo tempo, reencontrar a pergunta que a fez nascer e reconhecer que nenhuma resposta aqui produzida tem pretensão de ser definitiva ou conclusiva. Retomando Bakhtin (2011 [1959-1961]; 2016 [1952-1953]), não há primeira nem última palavra, todo enunciado é apenas um elo na cadeia infinita da comunicação discursiva. Se toda palavra é resposta e, ao mesmo tempo, espera por outras respostas, estas considerações

finais não podem ser tomadas como fechamento, mas como mais um momento desse diálogo ininterrupto. O movimento que fazemos aqui é menos de conclusão e mais de assumir, uma vez mais, a condição de inacabamento do próprio objeto e do olhar que sobre ele lançamos.

Desde o início, o que nos inquietava não era apenas a forma relativamente estabilizada com que a história da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental vinham sendo contadas, mas, sobretudo, o que essa forma de narrar deixava de fora. Ao privilegiar marcos institucionais, legislações, conferências, eventos e dados de produção acadêmica, essa narrativa constrói uma imagem de linearidade, progresso e consolidação que, embora importante e necessária em muitos aspectos, tende a obscurecer a dimensão vivida, conflitiva, descontínua e profundamente humana da constituição do campo.

Como demonstram os próprios estudos de estado da arte e de mapeamento do campo (Kawasaki, 2019; Carvalho, 2015), vimos consolidar-se, ao longo das últimas décadas, uma história relativamente estabilizada, organizada a partir de marcos legais, eventos, redes, políticas públicas e tendências político-pedagógicas (Layrargues e Lima, 2014). Essa história é fundamental e constitutiva do campo, mas, como toda narrativa histórica, é também uma construção ideológica, no sentido atribuído por Volóchinov (2018 [1929]), visto que ela reflete e refrata a realidade, seleciona acontecimentos, organiza sentidos e, inevitavelmente, silencia outros.

A opção por estruturar esta tese em três histórias não foi, portanto, um mero recurso formal ou estilístico, mas uma escolha teórico-metodológica que expressa uma determinada concepção de memória, de história, de pesquisa e de sujeito. A chamada história oficial se mostrou fundamental como pano de fundo, como horizonte de inteligibilidade e como condição de possibilidade para as demais narrativas. No entanto, ao mesmo tempo, ela revelou seus limites, pois ao organizar e sistematizar o campo, opera também uma seleção, uma hierarquização e um silenciamento de experiências, sujeitos e conflitos. A segunda e, sobretudo, a terceira história emergem justamente como tentativa de tensionar esse modo de narrar, recolocando no centro da reflexão aquilo que costumamos ver à margem, isto é, as trajetórias, as memórias, os encontros, os deslocamentos e as apostas que fazem a educação ambiental existir concretamente.

Essa terceira história só pôde surgir porque assumimos, metodológica e teoricamente, o caráter dialógico do discurso. Como já mencionamos aqui, a realidade efetiva da linguagem é a interação discursiva, e todo enunciado se constitui a partir de outros enunciados, ou seja, o enunciador ao enunciar incorpora ao seu discurso outras vozes (Bakhtin, 2016 [1952-1953]); Volóchinov, 2018 [1929]). Além disso, segundo Fiorin (2020), enunciado é sempre

heterogêneo, uma vez que carrega a posição de quem o enuncia e outras posições em relação às quais o enunciador se coloca, por concordância ou por oposição. As memórias narradas pelos sujeitos da pesquisa são enunciados produzidos em um contexto específico, atravessados por vozes múltiplas, por valores e por disputas de sentido (Fiorin, 2020; Brait e Melo, 2020).

Portanto, é a partir da terceira história que o nosso trabalho efetivamente produz conhecimento e responde à pergunta de pesquisa que nos propomos na introdução. Ao articular a história oficial, as memórias dos pesquisadores e o nosso olhar analítico sustentado pelo referencial bakhtiniano, o trabalho mostra que a pesquisa em educação ambiental no Brasil não pode ser compreendida como um processo linear, cumulativo ou homogêneo. O que surge das narrativas analisadas é um campo constituído por afetos, deslocamentos, encontros improváveis, cruzamentos disciplinares, apostas existenciais e disputas políticas, no qual a produção de conhecimento se dá muito mais como experiência e processo do que como simples aplicação de modelos teóricos previamente estabilizados. Nesse sentido, reafirmamos que a terceira história não é uma síntese nem um fechamento, mas um lugar de tensão e de produção de sentidos, onde se torna possível enxergar a educação ambiental como um campo em permanente devir, atravessado por vozes múltiplas e por projetos distintos de ciência, educação e sociedade.

As trajetórias analisadas neste trabalho mostram que não existe uma única educação ambiental, mas, como apontou Carvalho (2015), múltiplas educações ambientais, atravessadas por diferentes matrizes teóricas, políticas, pedagógicas, culturais e existenciais. Os sujeitos chegam ao campo por caminhos muito diversos (pela biologia, pelas ciências humanas, pela militância, pela escola, pela universidade, pela literatura, pela política, pela experiência comunitária) e carregam consigo modos distintos de compreender o que é educação, o que é ambiente e o que é pesquisa. Não entendemos essa pluralidade como um desvio a ser corrigido, mas sim como uma característica constitutiva do campo, que explica tanto suas tensões internas quanto sua capacidade de diálogo e de reinvenção.

Talvez, uma das contribuições que esta pesquisa ofereça seja justamente a da pesquisa em educação ambiental não como uma estrada única, mas como uma rede de trilhas que se cruzam, se afastam e, às vezes, se reencontram. Uma educação ambiental e uma pesquisa em educação ambiental multifacetadas, que não cabem em uma definição, em uma tendência ou em uma narrativa linear.

É nesse ponto que tratamos da pesquisa em educação ambiental como arena discursiva. Esse campo de pesquisa, segundo Silva e Carvalho (2024, p.221), é “uma arena dotada de discursos que disputam os sentidos, insuflados pela intensa atividade humana. A disputa não

representa briga, mas polêmica intrínseca ao dialogismo do discurso”. Nas narrativas que analisamos, observamos um campo marcado por tensões permanentes, no qual diferentes projetos político-pedagógicos disputam hegemonia, visibilidade e legitimidade, tal como já indicavam Layrargues e Lima (2014) ao analisarem as macrotendências da área. Essas disputas não são apenas teóricas ou institucionais, uma vez que elas atravessam as próprias trajetórias dos sujeitos, suas escolhas de pesquisa, seus modos de inserção na universidade e suas formas de relação com os movimentos sociais e com as políticas públicas.

Cada sujeito ocupa essa arena a partir de um cronotopo específico, isto é, de uma configuração singular de tempo e espaço que molda suas possibilidades de dizer, de agir e de pesquisar (Bakhtin, 2018; Amorim, 2018). As narrativas mostram que não há uma posição única no campo, o que há são deslocamentos, permanências, reconfigurações e, sobretudo, diferentes modos de habitar a educação ambiental e a própria universidade. Ao olharmos para a análise feita na terceira história, percebemos que os sentidos atribuídos à educação ambiental e à própria pesquisa variam profundamente conforme os lugares ocupados pelos sujeitos no tempo e no espaço: a infância, a formação inicial, a militância, a entrada e a permanência na universidade, a criação de grupos e programas, os momentos de crise e de reinvenção. Cada um desses cronotopos organiza de maneira distinta a experiência e o modo de como cada pesquisador(a) a narra.

Na arena discursiva da educação ambiental, portanto, os sujeitos não falam todos do mesmo lugar. Eles ocupam posições diferentes, constroem enunciados a partir de experiências distintas e se relacionam de modos variados com as tradições teóricas, políticas e institucionais do campo. Isso ajuda a compreender por que a educação ambiental brasileira é, constitutivamente, multifacetada e por que qualquer tentativa de contar sua história como uma linha única, contínua e progressiva tende a empobrecê-la. Pensar a história da pesquisa em educação ambiental como um conjunto de cronotopos multifacetados talvez seja, como sugerimos ao longo do trabalho, uma das imagens mais potentes para compreender a complexidade e a heterogeneidade desse campo.

Essa heterogeneidade também se expressa na multiplicidade de educações ambientais que emergem das narrativas. Como apontam Carvalho (2012; 2015) e Kawasaki (2019), a educação ambiental não constitui um bloco homogêneo, mas um campo plural, atravessado por diferentes matrizes teóricas, políticas e epistemológicas. As memórias dos sujeitos analisadas aqui, reforçam a compreensão de que a EA aparece ora mais vinculada à escola, ora aos movimentos sociais, ora às políticas públicas, ora à universidade, ora mais crítica, ora mais

pragmática, ora mais institucionalizada, ora mais insurgente e, frequentemente, em combinações singulares e historicamente situadas.

Nesse percurso, a marca do coletivo na construção do sujeito se impôs como um dos achados mais consistentes da pesquisa que realizamos. A terceira história evidencia que ninguém se constitui pesquisador ou pesquisadora em educação ambiental de forma solitária. Ao contrário, suas trajetórias são atravessadas por grupos, por parcerias, por redes de pesquisa, por orientadores, por colegas, por estudantes e por coletivos de militância e de trabalho acadêmico, confirmando aquilo que autores já apontavam sobre o caráter coletivo da constituição do campo (Kawasaki, 2019; Carvalho, 2015). A pesquisa em educação ambiental se mostra, assim, como um campo profundamente relacional, no qual os processos de formação e de produção de conhecimento se dão sempre em companhia, em diálogo e em confronto com o outro. Esses coletivos vão além de espaços de produção científica, funcionando também como espaços de sustentação simbólica, política e existencial, que tornam possível resistir às dificuldades de inserção institucional, às marginalizações e às incertezas da vida acadêmica.

Ao mesmo tempo, esses espaços coletivos também são atravessados por conflitos, divergências e disputas internas, o que reforça a ideia de que a própria dimensão coletiva é, também ela, uma arena de negociação de sentidos. Longe de fragilizar o campo, essa condição tensionada parece ser uma de suas maiores forças, pois impede a cristalização de posições únicas e mantém aberta a possibilidade de reinvenção. Reconhecer isso é fundamental para não romantizar o campo e para compreender que é justamente essa heterogeneidade que faz da educação ambiental um espaço pulsante, em permanente processo de transformação.

Esse reconhecimento da multiplicidade também ajuda a recolocar em perspectiva o próprio recorte da pesquisa, que longe de configurar uma limitação meramente técnica, integra a própria posição epistemológica assumida neste trabalho. Evidentemente, a história da educação ambiental brasileira é composta por muitas outras trajetórias e por muitos outros sujeitos que mereceriam ser escutados. O campo é muito mais amplo do que aquilo que cabe em um trabalho de pós-graduação. No entanto, toda tese implica escolhas, e a opção que fizemos aqui não foi pela representatividade numérica, mas pela densidade qualitativa e pela potência analítica das narrativas. Esse processo de escolha não pretende representar o todo, ele pretende abrir uma fresta, um modo de olhar, uma possibilidade de leitura. E, nesse sentido, os(as) seis pesquisadores(as) escolhidos(as) contribuíram imensamente, não por serem “os(as)” representantes do campo, mas por serem vozes singulares que, em sua singularidade, deixam entrever a complexidade do todo. Nesse sentido, os seis pesquisadores e pesquisadoras entrevistados não esgotam o campo, mas permitem vislumbrá-lo a partir de perspectivas

distintas, compondo um mosaico que evidencia sua complexidade, suas tensões e sua heterogeneidade constitutiva.

Nesse nosso movimento de navegar pelas histórias da pesquisa em educação ambiental, a escolha por Bakhtin e o Círculo mostrou-se, ao longo de toda a tese, não apenas pertinente, mas estrutural. Não se trata aqui de uma opção teórica entre outras possíveis, mas de uma decisão epistemológica que orienta a própria concepção de linguagem, de sujeito, de memória e de história. Conceitos como enunciado, relações dialógicas, exotopia, arena, cronotopo e responsividade nos permitiram compreender as entrevistas como acontecimentos discursivos vivos, atravessados por vozes múltiplas, por disputas de sentido e por posicionamentos éticos. Esse referencial torna possível sustentar uma pesquisa que não separa discurso e vida, teoria e história, palavra e responsabilidade.

A exotopia, em especial, foi central para a construção deste trabalho. Foi ela que nos permitiu pensar em olhar para a narrativa dos pesquisadores com um olhar exterior que, justamente por ser exterior, pode ver aquilo que o próprio sujeito não vê de si. Esse olhar, no entanto, não é superior nem mais verdadeiro. Ele é apenas outro. E é nesse jogo de olhares, nesse excedente de visão recíproco, que algo novo pôde emergir.

Assumir Bakhtin é, portanto, assumir que não há neutralidade possível, nem no discurso dos sujeitos entrevistados, nem no discurso do pesquisador. É por isso que nesta tese assumimos explicitamente o nosso lugar próprio de enunciação. Há aqui um cronotopo específico, uma trajetória marcada pela biologia, pela educação, pela educação ambiental, pela poesia, pelo cinema, por borboletas e pela universidade, que atravessa o modo de perguntar, de olhar e de escrever. Ao reconhecer esse lugar não fragilizamos a pesquisa, pelo contrário, a tornamos eticamente mais responsável e epistemologicamente mais consciente de seus limites e de suas apostas. Esta tese é, também, um enunciado situado, uma resposta dada a partir de um lugar particular no mundo e na história.

É importante mencionar aqui que, nesse nosso lugar próprio de enunciação, há uma tonalidade histórica muito específica: um tempo de crise climática global. Não apenas uma crise ambiental, mas uma crise civilizatória, na qual o colapso climático deixa de ser previsão e passa a ser experiência cotidiana, sentida no corpo, nos territórios, nas águas, nas florestas e nas cidades. Vivemos um momento em que os sinais do esgotamento do modelo de desenvolvimento se acumulam, ao mesmo tempo em que se fortalecem, em diferentes partes do mundo e no Brasil, políticas de negação, de desmonte e de ataque sistemático às agendas socioambientais, à ciência e às próprias possibilidades de futuro.

Esse contexto é parte constitutivo do cronotopo a partir do qual pensamos e escrevemos esta tese. Como diz Bakhtin (2011 [1970-1975]; 2018 [1937-1938]), todo enunciado é inseparável das condições concretas de sua produção. Falar hoje de educação ambiental, de pesquisa, de história e de memória não é o mesmo que falar disso há vinte, trinta ou quarenta anos. As narrativas dos sujeitos entrevistados, ainda que se refiram a outros tempos, são relidas e reescutadas desde este presente instável, atravessado por urgências, medos, lutos e também por resistências. Talvez por isso as histórias narradas nesta tese ganhem, hoje, um novo tipo de densidade. Elas não falam apenas do passado do campo, mas nos ajudam a perguntar pelo seu futuro, e, mais do que isso, pelo futuro comum que está em jogo.

Talvez justamente por isso, a educação ambiental continue sendo também um exercício de utopia. Não uma utopia ingênua, descolada da história e dos conflitos, mas aquela que, mesmo sabendo das limitações, das derrotas e dos retrocessos, se recusa a abandonar o horizonte. Como diz Mário Quintana

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
não é motivo para não querê-las.
Que tristes os caminhos, se não fora
a mágica presença das estrelas!*

MÁRIO QUINTANA

Como na poesia, sabemos que muitas coisas são, e talvez sempre serão, inatingíveis. Mas, como lembra o verso, não é motivo para não as querer. Se os caminhos não conduzem imediatamente às estrelas, é a presença delas que impede que caminhemos no escuro. Talvez seja essa, no fundo, uma das tarefas mais profundas da pesquisa em educação ambiental: manter vivo o desejo, sustentar o horizonte e seguir caminhando, mesmo quando o mundo parece estreitar-se, porque sem a utopia, como também sem a poesia, já não nos haveria caminho algum a percorrer.

Para finalizar este tópico, volto a escrever em primeira pessoa, para discorrer um pouco sobre o que foi para mim essa aventura de 5 anos de pesquisa. Se, no início, buscava outras histórias da educação ambiental, ao final compreendo que também fui atravessado por elas. Cada encontro, cada entrevista e cada palavra compartilhada deslocou minhas certezas e ampliou o meu modo de enxergar a pesquisa e o próprio campo em que estou me inserindo agora. As narrativas dos sujeitos me ensinaram sobre resistência, coletividade e permanência, mas também sobre fragilidade, dúvidas e reinvenção, mostrando que fazer pesquisa em educação ambiental é, antes de tudo, construir caminhos em companhia.

Aprendi que a pesquisa não acontece apenas nos textos ou nas análises, mas nos vínculos que estabelecemos, nos diálogos que continuam ecoando depois das entrevistas e nas perguntas que permanecem abertas mesmo quando o texto se encerra. Passo, assim, a enxergar a pesquisa menos como um ponto de chegada e mais como um movimento contínuo de escuta e responsabilidade diante do outro. Se levo alguma coisa comigo ao final desta caminhada é a certeza de que pesquisar também nos transforma, e que esta tese é apenas mais uma narrativa possível, marcada pelo tempo em que foi escrita, pelos encontros que a tornaram possível e pelo lugar singular que ocupo enquanto pesquisador e sujeito no mundo.

Talvez, então, a pergunta que permanece ao final não seja apenas o que descobri sobre a história da pesquisa em educação ambiental, mas o que esta pesquisa se tornou para mim. Esta tese foi um retorno às borboletas, às salas de aula, às paisagens, às inquietações que sempre me acompanharam desde os primeiros encontros com a biologia, com o cinema e com a educação. Foi também um deslocamento entre aquilo que imaginei investigar ao ingressar no doutorado e aquilo que encontrei ao longo do caminho. Ao escutar os sujeitos da pesquisa, encontrei ecos das minhas próprias dúvidas, dos encantamentos e das incertezas que atravessam quem escolhe permanecer na universidade e apostar na pesquisa como forma de existir no mundo.

Esta tese, portanto, não é apenas uma análise sobre um campo de pesquisa, ela é também um gesto de reconhecimento e de agradecimento às pessoas que a tornaram possível. Se antes eu buscava outras histórias da educação ambiental, hoje entendo que esta pesquisa é, ela mesma, uma história: a história de um pesquisador que aprendeu, ao escutar o outro, a compreender melhor o lugar que ocupa, as responsabilidades que assume e a potência transformadora que existe quando a pesquisa se torna caminho.

4.2. Um futuro de cogumelos venenosos, amarelos e encaracoladas lesmas deglutindo-se a si mesmas.

Neste último tópico da nossa tese, nos fazemos a seguinte pergunta: Quais os futuros possíveis para a educação ambiental e para a pesquisa em educação ambiental?

A educação ambiental se constituiu, ao longo de sua história, como um campo marcado por promessas de transformação social, pela crítica aos modos hegemônicos de relação entre sociedade e natureza e pela aposta na formação de sujeitos capazes de transformar o mundo. Ao mesmo tempo, como procuramos mostrar ao longo desta tese, trata-se de um campo

atravessado por disputas de sentido, tensões políticas e diferentes projetos pedagógicos, nem sempre convergentes entre si.

No contexto contemporâneo, atravessado pelo aprofundamento da crise socioambiental, pelo avanço de racionalidades tecnocráticas e pela intensificação de processos de mercantilização da vida, passa a ser crucial perguntar pelos futuros possíveis da educação ambiental. Não se trata de projetar cenários de forma abstrata ou de estabelecer previsões, mas de reconhecer que os rumos da EA estão profundamente vinculados às correlações de forças políticas, epistemológicas e institucionais que atravessam tanto o campo educacional quanto o campo ambiental. Para pensar sobre esses futuros possíveis, olhamos mais uma vez para uma poesia.

*Sente raiva do passado
que o mantém acorrentado.
Sente raiva da corrente
a puxá-lo para a frente
e a fazer do seu futuro
o retorno ao chão escuro
onde jaz envilecida
certa promessa de vida
de onde brotam cogumelos
venenosos, amarelos,
e encaracoladas lesmas
deglutindo-se a si mesmas.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

O poema nos coloca diante de uma imagem perturbadora: um futuro que pode não ser mais do que a repetição de um passado que nos acorrenta, um retorno ao “chão escuro” onde promessas de vida apodrecem e dão lugar a “cogumelos venenosos” e a existências que passam a devorar a si mesmas. Essa imagem poética nos parece dialogar de maneira inquietante com o nosso tempo histórico, marcado pelo aprofundamento da crise socioambiental, pelo avanço do negacionismo, pela fragilização das políticas públicas e pela sensação difusa de que o tempo para mudanças estruturais se encurta perigosamente.

No entanto, se a metáfora de Drummond nos alerta para o risco da repetição e da estagnação, as vozes dos pesquisadores e pesquisadoras com quem dialogamos ao longo desta tese mostram que o futuro da educação ambiental e da pesquisa em educação ambiental não está dado, nem fechado. Vemos isso, no final da nossa entrevista ao perguntar aos pesquisadores e pesquisadoras como eles enxergam o futuro da pesquisa em educação ambiental. Para eles(as) esse campo se apresenta, antes, como um campo de tensões entre esperança e cansaço, entre aposta na educação e desconfiança em suas formas institucionalizadas, entre a consolidação de um campo teórico robusto e o medo de seu esvaziamento político e prático.

Ao longo das respostas com as quais fecharemos esta tese, aparecem tanto a convicção de que a educação ambiental é um trabalho de longo prazo, sem efeitos imediatos, mas capaz de produzir transformações profundas nas formas de pensar e habitar o mundo, quanto a percepção de que, após décadas de caminhada, os resultados ainda parecem aquém da urgência imposta pelo “novo regime climático” e pela intensificação das desigualdades socioambientais. Entre o trabalho paciente de formiguinha e a necessidade de respostas mais radicais e imediatas, desenha-se um horizonte ambíguo, instável, em disputa.

Também emerge com força a consciência de que o futuro da educação ambiental não pode ser pensado apenas em termos pedagógicos ou metodológicos. Ele está intrinsecamente ligado a projetos de sociedade, a modelos civilizatórios em confronto, a escolhas políticas e éticas que ultrapassam em muito os muros da escola e da universidade. Ou a educação ambiental se vincula a processos coletivos de transformação e reinvenção do mundo comum, ou corre o risco de ser capturada por discursos instrumentais, modismos conceituais e lógicas de produtividade que pouco alteram a realidade concreta.

Do ponto de vista da pesquisa, as falas revelam, ao mesmo tempo, orgulho por uma trajetória de consolidação teórica plural e diversa e preocupação com os rumos recentes do campo, como o produtivismo acadêmico, a repetição de fórmulas, o distanciamento dos conflitos reais do tempo presente, a dificuldade de renovação de quadros e de linguagens. Aqui também o futuro se apresenta como uma encruzilhada, na qual ou a pesquisa em educação ambiental reforça seu compromisso público, crítico e inventivo, ou se arrisca a transformar-se em mais um exercício autorreferente, cada vez menos capaz de intervir no mundo.

Perguntar, portanto, pelos futuros possíveis da educação ambiental e da sua pesquisa não é projetar cenários otimistas ou pessimistas, mas reconhecer que estamos diante de escolhas históricas. Entre a possibilidade de seguir reproduzindo caminhos já conhecidos, ainda que cada vez mais insuficientes, e a necessidade de reinventar práticas, sentidos e alianças, o campo se move em um terreno instável, atravessado por conflitos, urgências e disputas de projeto.

É nesse contexto que abaixo damos voz diretamente aos pesquisadores. Não para anunciar respostas, mas para escutar, tensionar e colocar em diálogo as diferentes formas de imaginar o porvir da educação ambiental e de sua pesquisa. Entre o risco de um futuro que apenas repete o “chão escuro” e a aposta em outros modos de existir, de conhecer e de educar, o que está em jogo, talvez, não seja apenas o destino de um campo acadêmico, mas a própria possibilidade de continuarmos a produzir mundos habitáveis.

Pesquisadora 1

É, eu acho que eu já falei um pouco, mas eu vejo assim que, por exemplo, eu sempre batalhei muito para que a educação ambiental entrasse na formação de professores. Eu acho fundamental. [...] Não, não sou contra mais, não. Eu acho que teria que ser uma disciplina, mas uma disciplina com uma abordagem diferente. Eu tenho hoje alguns professores que têm trabalhado isso dentro da [Universidade]. A gente tenta trazer esse debate e essa discussão há muitos anos de maneira interdisciplinar, multidisciplinar. Por quê? Porque eu vejo assim, se você tem uma política ou um projeto que chega na escola, às vezes os professores ou as professoras falam, como que eu vou trabalhar isso? Eu não sei. Não é receita de bolo. Não é receita de bolo. Claro que não é receita de bolo. Nunca foi. Nenhum processo educativo é modelo. Você tem que fazer experimentação. Acho que o negócio é você experienciar, viver a experiência. Então, é tentar fazer com que esses professores vivam a experiência da educação ambiental, se toquem com a educação ambiental e com a emergência climática que está aí hoje para dizer para a gente que o futuro está incerto. Futuro do jeito que a gente imagina, com qualidade de vida. Não tem muita coisa para ser feita. É um trabalho de formiguinha. Começa lá nos anos 70. A gente achou que a gente tinha evoluído. A gente viu um presidente que colocava, e um ministro do meio ambiente, que ainda vinha com uma discussão que a gente achou que estava superada. Ou é preservar o meio ambiente ou é desenvolvimento. Mas a discussão para nós já estava superada. De conciliar... Como conciliar um capitalista, entendeu, que combina o capitalismo com a educação ambiental, com a questão ambiental, com a preservação ambiental? Não combina. Esse capitalismo que está aí colocado para nós do excesso de consumismo não combina. A gente precisa passar a um outro modelo civilizatório. Entendeu? Sustentável, de sociedades sustentáveis, de comunidades sustentáveis. Eu sempre falo, acho que resgatar o princípio da comunidade, eu retomo o Bauman, para dizer que o Bauman é uma grande figura, e o Boaventura também, quando o Boaventura fala que a comunidade é um princípio inacabado da modernidade. Então, é preciso retomar esse princípio, porque é nesse princípio coletivo, de vida coletiva, em que a gente vai fazer alguma coisa por esse mundo.

Pesquisadora 2

Eu parto do princípio de que a educação ambiental é educação. E a educação, você não consegue fazer aquela causa e efeito. Você não consegue visualizar isso de uma hora para

outra. Que foi o grande problema de quem é da biologia, que na hora de pensar em educação, querer uma resposta imediata e você não tem essa resposta imediata. Então, a grande dificuldade da educação ambiental está aí. Só que eu acho que a gente já caminhou bastante. Então, eu vejo um futuro muito bom. Teve uma vez que eu fui entrevistada por uma revista, e aí eles me perguntaram como é que eu via, se eu tinha essa visão catastrófica. Eles não falam com isso, não, de que o mundo vai se acabar com isso. Não, pelo contrário. Eu acho que as pessoas estão cada vez mais se conscientizando, as escolas estão inserindo, porque... uma das grandes dificuldades que eu tive foi trabalhar na educação formal, porque na educação formal você tem um contatozinho com o aluno e depois... é muito pouco tempo. Então você tem que ter uma estratégia bem participativa para que você consiga ajudar aos poucos, vai e volta. Então... Veja aí, eu acredito. Então, quando alguém pergunta, por que não vai mudar? Mas, sabe, se eu acreditasse, se eu não acreditasse no poder da educação, eu não estaria nela, eu já teria partido para outra área, para o outro campo. Então, eu acredito que a educação mental vá, cada vez mais, vá mudando o pensamento coletivo e que esse pensamento venha a alcançar uma conservação. Melhor, uma preservação... não preservação, mas que a sociedade se modifique e ela consiga entender que cada elemento da sociedade tem uma responsabilidade para manter o ambiente saudável, né? [...] Eu acredito na educação, acho que ela tem futuro e ela vai não vai resolver tudo, porque a gente sabe que ela não consegue resolver tudo, mas é que ela vai melhorar. Eu estava esperando que a Covid, esse processo da pandemia, mudasse a nossa cabeça, e acho que não mudou muito, acho que a gente está no mesmo lugar. Como dizem... os projetos, os projetos de expansão da universidade, de sentir não sei o quê... mas vai mudar, mudou. Pelo que foi gasto poderia ter mudado mais. Mas por que não mudou? Porque nós não estamos preparados, ainda estamos em formação.

Pesquisadora 3

Primeiro, indo para essa discussão mais do Brasil, eu sou daquelas formuladoras de teoria que acredita que a gente conseguiu compor avanços importantes no campo teórico da educação ambiental para a América Latina e para o mundo. Eu diria que o Brasil, em razão da profusão de formulação nesse campo, conseguiu se consolidar. Eu diria que hoje a gente pode até ousar dizer que a gente tem uma escola brasileira de educação ambiental, que é amalgamada por uma diversidade de perspectivas. A gente tentou fazer isso com o Pedrini. Não sei se você já olhou, acho que tem pelo menos uns 10 anos. [...] E, nesse livro, a intenção

do Pedrini e do Saito foi bem de tentar demonstrar mesmo as várias perspectivas teóricas e metodológicas presentes na educação ambiental brasileira. Então, você vai encontrar o que é educação ambiental na perspectiva da pesquisa-ação, da fenomenologia, de uma vertente mais radicalmente crítica a partir da perspectiva dialética do Marx, ou não, uma coisa mais da alfabetização ecológica, gestão ambiental. Então, assim, tu tem um monte de possibilidades de compreensão do que é a educação ambiental. Acho que essa foi das últimas. Eu acompanhei menos recentemente as últimas formulações nessa tentativa de pesquisa de escopo nacional. Mas essa coletânea do Pedrini ela diz muito dessas possibilidades de compreensão do que seria essa nossa escola de educação ambiental brasileira. Acho que a gente vem fazendo muito. [...]

Então, assim, o que eu diria é que a gente consegue sim vislumbrar a consolidação desses estudos, embora do ponto de vista, diríamos, prático, regular e sistemático, pensando a tradução desses campos de formulação teórica em campos de política pública, a gente ainda esteja, assim, num descompasso muito visível. Apesar de todos os esforços que foram feitos e tananam... a gente continua ainda sem uma política nacional que consiga fortalecer nos entes federados, nos estados, nos municípios, condições de que os sistemas de educação tenham, por exemplo, educação ambiental em todos os seus currículos. No Pará, a gente está vivendo uma experiência que aí vai se relacionar com a minha última questão, que é o que eu vejo no formulário, que é o que eu vejo em termos de tendência para o futuro. E aí eu diria, essa tendência é do aprofundamento de tensões em torno da discussão de educação ambiental. E aí, de volta, aquela preocupação que eu também falei inicialmente, que é do reducionismo, do fechamento numa certa perspectiva, porque a experiência que o Pará vive hoje que é, eu diria, a primeira experiência nacional de um sistema estadual todo... Então assim, a SEDUC do Pará decidiu que vai implantar... já implantou a unidade, o componente curricular de educação ambiental em todas as escolas estaduais, em todo o Pará. E aí vieram muitas críticas. Não, mas precisa ser interdisciplinar, não é assim, a política diz que tem que ser de outro jeito. É ok, mas até agora a gente não conseguiu fazer o bacana que a gente tem tentado. Então, assim, eu vou olhar pra isso com cuidado, mas eu não vou imediatamente dizer que não vai funcionar. Eu vou querer acompanhar. E se eu puder ajudar a fazer desse componente um eixo de discussão interdisciplinar, como ele precisa ser feito, se eu puder ajudar, eu vou lá e ajudo, entendeu? Acho que essa é a perspectiva desse exercício que é... que é de militância intelectual, do lugar que a gente precisa estar, do diálogo que a gente precisa implementar. [...] E aí, o que eu observo, e eu vi isso na Conae e vi na fala do presidente Lula já, não só em uma oportunidade, mas em algumas, a preocupação com o que ele vem chamando de educação climática. E aí eu diria, para nós é importante que isso se apresente na fala do presidente? Claro que é

importante, é importante que estejamos... Claro que é importante, mas é também elemento que precisa nos motivar a compor uma reflexão mais ampla, do ponto de vista de um questionamento para não, digamos assim, reproduzir aquela lógica de esvaziamento de um conceito, de um conteúdo, que ainda nem conseguiu se materializar, mas que tem todo um componente político muito sério, muito forte, uma trajetória de anos, e isso ser subsumido por uma discussão instrumental para resolver um problema que parece imediatamente chamar atenção ou para dar uma resposta a um evento da ONU que vai se realizar no país. Você está entendendo o que eu estou dizendo? E aí todo mundo possa falar de educação ambiental climática, porque é da hora, o financiamento vem se você colocar a questão climática lá. É complicado, é uma tensão teórica, para a qual a gente também tem que ter atenção. Então, acho que a gente está vivendo esses movimentos. Eles são importantes, são oportunos, mas eles precisam também nos dirigir ao fortalecimento das nossas discussões, dos nossos fóruns, dos nossos debates e da nossa produção teórica, para que ela não seja, digamos, subsumida, para que ela não desapareça no campo quase da pirotecnia global em razão da questão ambiental, como coisa instrumental. Então, acho que é mais ou menos isso.

Pesquisador 4

E, veja, as coisas que estamos vivendo, as emergências que estamos vivendo, elas são muito questionadoras no sentido de qual é o papel da educação. A minha formação toda e todo esse movimento estava voltado para o processo, para a ideia de cidadania e redemocratização do país. E, no entanto, a sua geração... e de tantos que orientei, não que não seja importante a cidadania, a redemocratização, mas o que aparece mais é como lutar diante do autoritarismo, de uma ditadura econômica, do negacionismo. Negacionismo não é só do povo da extrema-direita, você tem negacionismo de colegas nossos, acadêmicos, professores, ou que têm uma trajetória mais contemporânea. Então, eu vejo isso como um grande desafio, e que não vai ser com produtivismo acadêmico, como os mais jovens estão sendo levados... “Ah tem que produzir, tem que publicar, tem que... fazer isso, fazer aquilo”, isso pode resolver enquanto uma atividade trabalhista, umas exigências trabalhistas, mas estão completamente defasados ou distantes da possibilidade da intervenção pública, dessa intervenção cidadã, com um aprofundamento de conhecimento. Então, eu vejo esse desafio. Não sou pessimista, mesmo porque tem muita gente sendo formada, muita gente orientada, hoje tem muita gente capacitada no Brasil. Mas essa capacitação não pode se tornar um padrão de produtivismo acadêmico, em que se repetem as mesmas coisas, citam os autores que são possíveis serem citados para

que as revistas publiquem. Eu sinto uma certa necessidade – talvez isso esteja acontecendo e eu não esteja informado – mas de uma certa... rebelião em relação a tudo isso. [...] Enfim, as pessoas terem um pouco mais... Não gosto da palavra criatividade, mas que a sua intervenção, a sua participação pública tenha uma personalidade, digamos. Esteja marcado por essas histórias de luta, por essas histórias de pertencimento. Enfim, de formação variada, que não seja um padrão... Romper com os padrões, cada vez que eles aparecem como normas, como modelos, com todos os riscos que isso impõe.

Pesquisador 5

Então, amigo, Luiz, hoje eu sou um pouco, não sei se porque estou envelhecendo, parece que agora estou me dando conta, estou ficando um pouco cético. Assim, eu acho que está faltando energia, disposição, luta. Eu acho que a gente está se enroscando em conceitos e ficando correndo o tempo inteiro atrás deles, sem conseguir dar passos para frente. Eu acho que nós precisamos ser muito mais pragmáticos do que teóricos, sabe. A gente está precisando disso, de respostas concretas para problemas concretos que existem no mundo. Que os pesquisadores em educação não ouçam isso, mas se você pegar boa parte das teses e dissertações na área da educação, você vai ver que boa parte delas são teóricas, elas não estão muito vinculadas a questões concretas do nosso tempo. Então acho que a gente teria que ter um compromisso mais forte com isso, Luiz. [...] Sabe por que eu sou um pouco contra o termo transversalidade? E isso é muito forte na educação ambiental. Esse conceito nós importamos da Espanha. Teoricamente, ele é uma ideia muito bacana. Tudo aquilo que é tema importante, que é um tema candente, que está no nosso presente, que de alguma forma, como sociedade, a gente tem que equacionar. A gente vai equacionar também dentro da escola, promovendo essa discussão. Como nós não conseguimos transformar todos esses temas em disciplinas novas, porque não cabe lá na matriz curricular, a gente aborda esse tema transversalizando. Ou seja, todo mundo, no contexto daquelas disciplinas tradicionais, transversaliza esse tema, ou seja, aborda esse tema a partir dos conteúdos das suas disciplinas. Drogadição, questão do meio ambiente, educação ambiental, violência. Pega esses temas contemporâneos todos aí. Ok. Só que aí tu leva isso para a escola e tu enlouquece o professor, meu caro. Por que ele tem que dar conta de conteúdos e ele vai saber lá... Qual o grande problema da... Como é que eu faço essa coisa de transversalizar? Como é que eu faço isso? Tu enlouquece o coitado, que já trabalha 40 ou 60 horas para sobreviver. Então é muito irreal quem realmente consegue chegar nesse ponto de transversalizar. O máximo que a pessoa faz, de repente, é fazer uma atividade

no dia da árvore, fazer um projeto com algum colega, mas transformar isso em algo concreto mesmo, efetivo, sabe? Então eu acho... nós precisaríamos um pouco mais desse compromisso. E aí, se tu vai para o nosso campo, tu vai estudar as redes de educação ambiental que surgiram no Brasil. Aí eles vão te dizer que existem mais de 40 redes de educação ambiental espalhadas pelo Brasil. Aí tu vai ver quem são essas redes que animam processos de educação ambiental no seu território. Cara, é a mesma pessoa de 40 anos atrás, não tem nada contra a pessoa, mas a gente não renova os quadros, a gente não traz pessoas novas com um discurso novo que seja capaz efetivamente de mudar, sabe? A gente trabalha ainda a partir de disciplinas, cada um no seu quadrado. E o conhecimento que a gente precisa para enfrentar os problemas que estão no nosso presente, são de outra natureza, a gente precisa falar em meta-conhecimento, cara. E meta-conhecimento tu não produz dentro de um quadrado, tu produz pela opção mais ampla. Então eu acho que se nós não dermos uma guinada muito grande no campo, ele tende a perder a relevância. Quer ver um indicador? A quantos anos como educadores ambientais nós estamos na rua? Cara, como um movimento, 40 anos a gente está por aí. E por que a gente não conseguiu fazer nenhuma mudança efetiva em 40 anos? Será que a culpa é só por conta do capitalismo ou porque também as nossas ações não são tão eficientes assim? Então, acho que a gente precisa ter mais compromisso com a radicalidade daquilo que a gente faz. [...] Então eu vejo hoje com um pouco de ceticismo, assim. E eu não acredito mais em revolução, não acredito em revoluções que sejam da noite para o dia, sabe? Eu acho que se nós conseguimos assumir um papel efetivo nos espaços que a gente ocupa, dando o nosso exemplo, sejam eles quais forem, Luiz, a universidade, a tua casa, o espaço de sociabilidade com os teus amigos, o futebol, o esporte, não importa. Se nesses espaços nós somos capazes de viver de forma diferente, pelo exemplo, a gente vai mudando aos poucos. Se não, meu irmão, é simplesmente narrativa, sabe?

Pesquisador 6

Bem, eu diria que... não é muito diferente o estado que a gente está da pesquisa hoje com o que a gente vivia. A gente era feliz e não sabia. Ninguém esperava o desmonte das políticas públicas do meio ambiente, também da educação ambiental, no governo ecocida do inominável que se passou. E a gente sobreviveu, sobreviveu à Covid, a ele, mas está sendo muito difícil, ainda mais em um Congresso conservador de direita, de manter as políticas públicas como eram nos anos anteriores. Então, o maior desafio ainda é muito parecido com o que o Mauro Guimarães dizia já no milênio passado, que a gente, a educação ambiental, está

sempre na contracorrente do sistema. Então, o nosso desafio é intergeracional, é remobilizar essas pessoas. Eu tenho educadores ambientais da minha época que estão desencantados. Eu ainda resisto, mas não é fácil. Então, a gente precisa reencantar essas pessoas, remobilizar os educadores, os jovens, os mais jovens, porque eu já disse isso antes, continuo dizendo, não dá tempo mais para querer esperar que as criancinhas vão crescer e querer ensinar para elas que elas têm que lavar a mão antes de fechar a torneira. Isso não tem nada a ver com educação ambiental e, muito menos, educação ambiental não é gestão de resíduos. Então, a gente precisa se reorganizar para atuar frente a esse caos que o novo regime climático está impondo a todos nós, ao país e à humanidade. E muitos que estão se beneficiando disso não se dão conta que estão no mesmo barco, como na pandemia. Não adianta ter dinheiro e não ter... ter cartão de crédito e não ter dinheiro para comprar comida ou para pagar a conta do hospital. Então, está muito difícil a gente manter vivo o esperançar do Paul Freire, que não é esperar, é fazer junto com o outro. A gente precisa urgentemente recuperar isso, e não é com eventos, usando as mesmas metodologias, fazendo os mesmos eventos chatos, online e agora que estão voltando a ser presenciais, com um monte de gente falando e não dando voz para quem precisa falar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Angela; COSTA, Valeriano; MACIEL, Débora. Identidade e estratégia na formação do movimento ambientalista brasileiro. **Novos estudos**, edição 79, v.3, p. 151-167, 2007.
- ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de professor**, v. 25, p. 1-21, 2022.
- AMARAL, Vivianne. Rede Brasileira de Educação Ambiental: 10 anos construindo relações cidadãs para uma sociedade sustentável. **Educação Ambiental em Ação**, n.3, 2003.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-114.
- AMORIM, Marília. Memória do objeto - uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.
- ANDRADE, Daniel Fonseca de. Conservacionista, pragmática, crítica, pós-crítica e decolonial: itinerários epistêmicos da educação ambiental pelas dimensões do pensamento. **Ciência & Educação**, v. 30, e24047, 2024.
- ARAÚJO, Elias Profeta Ramos de; TOLEDO, Maria Cristina Motta de Toledo; CARNEIRO, Celso Dal Ré. A evolução histórica dos cursos de Ciências Naturais na Universidade de São Paulo. **Terræ**, v. 11, 2014.
- ARONI, Allan. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou. **Rev. bras. hist. educ.**, v.17, n. 3, p.219-243, 2017.
- AURELIO SOBRINHO, Carlos. **A falácia do desenvolvimento sustentável**: uma análise a partir da sociedade de consumo. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP. 2016. 198p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O autor e a personagem na atividade estética**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2023, 312p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016, 176p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, 160p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do Romance I: A estilística**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015, 256p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018, 256p.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n.25, p. 77-90, 2019.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1ª. ed. São Paulo: Alfaguara, 2018.

BEZERRIL, Gianka Salustiano; PEREIRA, Rodrico Acosta. O conceito de cronotopo em Bakhtin e o Círculo: matizes Rebelaisianas. **Intertexto**, v. 4, n. 2, p. 35-49, 2011.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Kkopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BRAIT, Beth. Mikhail Bakhtin: Autor e Personagem. **Revista USP**, n. 39, p. 158-172, 1998.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Meio Ambiente e Saúde**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, 1997, 128p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental**. Ministério da Educação, Brasília, 2012.

CAMPELO JUNIOR, Marcos Vinicius; WIZIACK, Suzete Rosana de Castro. Educação ambiental e o movimento ambientalista: marcos históricos no Brasil. **Revista de História da UEG**, v.12, n.2, p. 6-25, 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A Configuração do Campo de Pesquisa em Educação Ambiental: considerações sobre nossos autorretratos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2, p.127-134, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, L.M. Educação ambiental. In: OLIVEIRA, Dalgiza Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações. CNPq: **Relatório Científico**, Rio Claro, UNESP, UNICAMP, USP, 2012.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. **Pesquisa em educação ambiental no Brasil**: Um campo em construção? Tese (Livre docência) - Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro. 2015. 455p.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COUTO, Jeovani de Jesus; BENTES, José Anchieta de Oliveira Bentes. Chico Mendes e Paulo Freire: contribuições para as populações das florestas. In: RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira; PINHEIRO, Marinaldo Pantoja; SILVA, Márcio José; RODRIGUES DE SÁ, Talita (Org.). **Decolonialidade e educação**: reflexões epistemológicas e saberes em diálogo na Amazônia. Belém, PDF, 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 108.

DESTRI, Alana. **Constituição e funcionamento discursivo da memória dialógica**: implicações na fronteira da vida vivida com a contemplada. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2024, 257p.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021.

DIAS, Edson dos Santos. Os (des)encontros internacionais sobre meio ambiente: da Conferência de Estocolmo à Rio+20 - expectativas e contradições. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 39 v. 1, p. 06-33, 2017.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 1ª edição digital. São Paulo: Editora gaia, 2023.

DORES, Fabíola Gaspar das. A memória como método de pesquisa. **Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais, n. 4, p. 113-131, 1999.

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 131 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2017.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1981.

FACHINA, Stefania; ANDRADE, Thales Haddad Novaes de. O perfil dos pesquisadores brasileiros em Educação Ambiental. **Revista Ambiente & Educação**, v. 27 n. 1, p.1-25, 2022.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p.17-36, 2006.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERNANDINO, Fabrício. (R)Evolução Frans Krajcberg, o poeta dos vestígios. **Revista UFMG**, v. 21, n. 1 e 2, p. 260-277, 2014.

FERREIRA, Elenice Silva. A memória como objeto de análise e como fonte de pesquisa em história da educação: uma abordagem epistemológica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 4, n. 01, p. 21-47, 2015.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, José Luiz de Andrade; DRUMMOND, José Augusto. o cuidado da natureza: a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza e a experiência conservacionista no Brasil: 1958-1992. **Textos de história**, vol. 17, n.1, p. 59-84, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974 ed. 2014. 253p.

GAUDIANO, Edgar González. Outra lectura a la histpria de la educaci3n ambiental em América Latina y el Caribe. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 3, p. 141-158, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 3, n. especial, p. 09-25, 2003.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOUGH, Annette. The emergence of Environmental Education research: a “history” to the field. In: STEVENSON, R. et al. (Ed.). **International handbook of research on Environmental Education**. New York/London: AERA/Routledge, p. 13-22, 2013.

GROBER, Ulrich. **Deep roots** - a conceptual history of 'sustainable development' (Nachhaltigkeit). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 2007.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p.1-20, 2021.

HART, Paul; NOLAN, Kathleen. A Critical Analysis of Research in Enviropnmental Education. **Studies in Science Education**, n. 34, v.1, p.1-69, 1999.

HOLMER, Sueli Almuiña. **Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo**. Salvador: UFBA, Instituto de Biologia, Superintendência de Educação a Distância, 2020.

HORA, Elane Alvarenga Oliveira. **Projeto Sala Verde em Sergipe**: contribuindo com a construção do sujeito ecológico. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para o Ensino de Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2020, 216p.

IARED, Valéria Ghislotti. **A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental**. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33 n.1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Timothy. O Dédalo e o labirinto; caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

KAWASAKI, Clarice Sumi. **Cartografando o campo de pesquisa em Educação Ambiental**: convergências e controvérsias na construção de um território híbrido. Tese (Livre docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. 2019. 139p.

KAWASAKI, Clarice Sumi; MATOS, Mauricio dos Santos; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O perfil do pesquisador em educação ambiental: elementos para um estudo sobre a constituição de um campo de pesquisa em educação ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 111-140, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. **Com Ciência**, Campinas, n.136, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; Lima, Gustavo Ferreira da Costa. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”, 2011, Ribeirão Preto. **Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**, p.1-15, 2011.

LIMA, Adriana Teixeira de; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos; PELICIONI, Andréa Focesi; NOGUEIRA, Elisete Jussara. Frans Krajceberg e sua contribuição à educação ambiental pautada na teoria das representações sociais. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 77, p.117-131, 2009.

LORENZETTI, Leonir. **Estilos de pensamento em educação ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses**. Tese (Doutorado em Educação Científica) – UFSC. 2008. 407p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11 n. 1, p. 53-71, 2013.

LUCA, Andréa Quirino de; LAGAZZI, Suzy Maria; SORRENTINO, Sorrentino. Um olhar político para a educação ambiental do Programa Nacional De Educação Ambiental (ProNEA). **Revista Rua**, n.22, v.1, p. 151-174, 2016.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. **Bakhtin: 12 conceitos fundamentais**. São Carlos: Ed. do Autor, 2024, 178p.

MAIA, Juliana Capra; FRANCO, José Luiz de Andrade. **O homem, a mata e o beija-flor: Augusto Ruschi e a conservação da natureza no Brasil**. Santa Teresa: INMA, 2021. 388p.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARIN, Andreia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-ação** (Goiânia), v. 31, p. 277-290, 2006.

MARQUES, Francine de Fátima da Cunha. **Elementos do processo de constituição profissional de professores de física: um estudo a partir da licenciatura e das atividades iniciais de docência**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 106, p.15-35, 2009.

MARTINS, Edilson. **Chico Mendes: um povo da floresta**. Rio de Janeiro: Garamond, 1995, 104p.

MEGID NETO, Jorge. Educação Ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**, 1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Entre o ético e o estético: o carnavalesco e o cronotopo na construção do narrador da minissérie Capitu. **Líbero**, v. 16, n. 31, p. 105-114, 2013.

NAHUM, João Santos. Região, discurso e representação: a Amazônia nos planos de desenvolvimento. **Bol. geogr.**, v. 29, n. 2, p. 17-31, 2011.

NASCIMENTO, Euzeneia Carlos do. **Movimentos sociais e instituições participativas: efeitos organizacionais, relacionais e discursivos**. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas, USP, 2012, 399p.

OLIVEIRA, Érica Marciano de. O gênero entrevista sociolinguística e suas dimensões cronotópicas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.19, n. 4, 2024.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, 2013.

PAULON, Andréa; NASCIMENTO, Jarbas Vargas do; LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: Fundamentos Teórico-Metodológicos. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v.3, n°.1, 2014.

PEREIRA, Elenita Malta. A construção da ética do convívio ecossustentável pelo ambientalista José Lutzenberger (1971-2002). **Revista Tempo e Argumento**, v. 11, n. 26, p.7-43, 2019.

PEREIRA, Elenita Malta. **A ética do convívio ecossustentável**: Uma biografia de José Lutzenberger. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, 2016, 630p.

PEREIRA, Elenita Malta. Fim do Futuro? O tempo no manifesto ecológico brasileiro de José Lutzenberger. In: XI Encontro Estadual de História, 2012, Rio Grande. **Anais do XI Encontro Estadual de História**. Rio Grande: FURG, p. 990-1003, 2012.

PONZIO, Augusto. Introdução: a concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REIGOTA, Marcos. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.2, n.1, p.33-66, 2007.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

RINK, Juliana. **Ambientalização curricular na educação superior**: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 2014. 240p.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.15, n. 2, p.44-60, 2014.

SAMPAIO, Shaula Maíra. **“Uma floresta tocada apenas por homens puros...” ou do que aprendemos com os discursos contemporâneos sobre a Amazônia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, 2012, 298p.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SILVA, Camila Moreno de Lima Silva; IMBERMON, Rosely Aparecida Liguori. Aspectos do Projeto Político Pedagógico do Movimento Escoteiro no Brasil e reflexos na Educação Ambiental. **Terræ Didática**, v. 10, n. 3, p.425-435, 2014.

SILVA, Fernanda Keila Marinho da; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Pesquisa em Educação Ambiental como arena discursiva: aproximações com a perspectiva bakhtiniana. In: CARVALHO, Luiz Marcelo de; MEDIG NETO, Jorge (org.). **Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981-2020):** meta-análise e narrativas de um campo complexo e plural. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2024.

SILVA, Marilena Loureiro da Silva. A Escola Bosque e suas estruturas educadoras – uma casa de educação ambiental: In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (coord.). **Vamos cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação; Ministério do Meio Ambiente; UNESCO, 2007. 248 p.

SOBRAL, Adail Ubirajara. A Concepção de Autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": Confrontos e Definições. **Macabéa** - Revista Eletrônica do Netlli, v. 1, n. 2, p. 123-142, 2012.

SOBRAL, Adail Ubirajara. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, Adail Ubirajara. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM:** Estudos da Linguagem, v. 11, n. 1, p. 219-235, 2008.

SOBRAL, Adail Ubirajara; GIACOMELLI, Karina. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Linguagem & Ensino**, v.21, n. esp., p. 395-432, 2018.

SODRÉ, Caroline Almeida; RONCAGLIO, Cynthia. O caráter de prova dos documentos produzidos pelas DOPS. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 22, n. 3, p.252-266, 2017.

SOLER, Antonio Carlos Porciuncula; DIAS, Eugênia Antunes; QUINTANILHA, Francisco Veras. Um ensaio inicial: a luta ecológica como fonte de educação ambiental não formal. **Ambiente & Educação**, v. 22, n. 1, p. 146-164, 2017.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.2, p. 285-299, 2005.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias Ecológicas: delimitando um conceito. **MANA**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TRISTÃO, Martha. CARVALHO, Luiz Marcelo de. Grupos de pesquisa e GT 22 – educação ambiental na associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED): uma síntese interpretativa. **Ambiente & Educação**, v. 14, n.2, p.13-26, 2009.

URBAN, Teresa. **Missão (quase) impossível**: aventuras e desventuras do movimento ambientalista no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2001.

VIÊRA, Marivane Menuncin. **O entrelaçar de histórias**: o Centro de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS) e a vida de um professor de Ciências. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, PUC-RS, 2011, 146p.

VELOSO, Maria do Socorro Furtado. Jornal Pessoal: a agenda alternativa de Lúcio Flávio Pinto. **ExtraPrensa**, v. 3, n. 3, p. 287-299, 2010.

VIEZZER, Moema; MOREIRA, Tereza. **Vocação de semente**: a história de uma facilitadora de inteligência coletiva. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2017.

VITORINO, Kíssila Neves Soares; NEVES, Beatriz de Araujo Rezende; SILVA, Cristiana Barcelos da. Construção da reforma do Novo Ensino Médio no cenário educacional brasileiro: fragilidades e incoerências. **Confluências**, v.24, n.3, p. 52-71, 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WITTENBERG, Patricia. O Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA) sob a perspectiva da mídia radical alternativa. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 29, n. 2, p. 133-148, 2006.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I- Informações pessoais

Nome:

Data de nascimento:

E-mail:

Vínculo institucional:

Situação atual (se ativo, aposentado etc.):

II - Formação acadêmica

Graduação (curso, ano, local):

Área do mestrado (curso, ano local):

Área do doutorado (curso, ano, local):

PRIMEIRA PARTE

Os primeiros contatos com as questões ambientais

Você teve contato com as questões e preocupações ambientais durante a educação básica?

Lembra-se de algo nesse sentido? Se sim, em quais situações?

Você teve contato com as questões e preocupações ambientais na família? Lembra de algo ilustrativo sobre isso?

Você se lembra de ter tido contato as questões e preocupações ambientais em outros espaços que não a escola e a família durante a infância e adolescência? Se sim, em quais situações?

Na sua formação em nível de graduação você teve contato com as questões e preocupações ambientais? Se sim, em quais situações?

Em sua trajetória, você chegou a se envolver com militância ou algum outro tipo de organização/grupo social? Se sim, fale um pouco sobre essa participação e a importância ou relação dessa vivência em sua escolha profissional.

SEGUNDA PARTE

A carreira como pesquisador(a)

Como se deu o seu processo de entrada no campo de pesquisa?

Você se lembra se alguma leitura ou autor(a) te influenciou a querer pesquisar na área?

Quais foram as leituras feitas ao entrar no campo? Com quais se identificou?

Durante a sua trajetória de pesquisa você se lembra de outros(as) colegas que estavam pesquisando na área? Havia um pensamento comum? Algo que os identificasse como pesquisadores em EA? E como era a relação com eles(as)?

E como foi sua relação com colegas de pesquisa que não eram da área? Você buscou estabelecer parcerias com eles(as)? Se sim, qual a abertura deles(as) para esse tipo de assunto?

Você encontrou dificuldades na universidade para o desenvolvimento das suas pesquisas na área? (Estrutura física, pessoal, financiamentos)

Houve incentivos por parte de docentes?

Sobre as leituras feitas no decorrer dos seus anos como pesquisador(a), com quais se identificou?

Durante a sua carreira você teve contato com movimentos ambientalistas ou com outros grupos sociais que se envolvem com as discussões ambientais? Se sim, como foi esse contato?

Você atuou em algum órgão governamental ou não governamental? Se atuou, como foi?

Há algum fato, sujeito, história que você identifique como algo que o tenha marcado na sua trajetória como pesquisador em educação ambiental?

TERCEIRA PARTE

Um olhar para o presente e o futuro

A área da pesquisa em EA tem se desenvolvido enormemente nos últimos anos. Você pode destacar quais seriam os pontos que lhe parecem mais relevantes em relação a esse desenvolvimento? E quais seriam os desafios que você enxerga?

Considerando a dinamicidade da construção do conhecimento científico, como você enxerga o futuro da Pesquisa em Educação Ambiental?

Como pesquisador, quais mudanças você gostaria de ver com relação à forma como a sociedade lida com a problemática ambiental atualmente?

Você observa/vê espaço para a Educação Ambiental na educação básica? Explique.

Se sim para a resposta anterior, acha que essa percepção tem relação com a abordagem na Educação Superior?

Se sim para a resposta anterior, teria alguma sugestão para essa questão/lacuna?