

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

---

**CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E PROCESSO EDUCATIVO: ANÁLISE DE  
DISSERTAÇÕES E TESES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (1981-2016)**

**ROMUALDO JOSÉ DOS SANTOS**



**AGOSTO - 2019**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL)**

---

**CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E PROCESSO EDUCATIVO: ANÁLISE DE  
DISSERTAÇÕES E TESES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (1981-2016)**

**ROMUALDO JOSÉ DOS SANTOS**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho**

**AGOSTO - 2019**

S237c

Santos, Romualdo José dos

Conflitos socioambientais e processo educativo : análise de dissertações e teses em educação ambiental (1981-2016) / Romualdo José dos Santos. -- Rio Claro, 2020

192 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Luiz Marcelo de Carvalho

1. Educação. 2. Educação ambiental. 3. Conflitos socioambientais. 4. Teses e dissertações em educação ambiental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **Conflitos socioambientais e processo educativo: análise de dissertações e teses em educação ambiental (1981-2016)**

**AUTOR: ROMUALDO JOSÉ DOS SANTOS**

**ORIENTADOR: LUIZ MARCELO DE CARVALHO**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. LUIZ MARCELO DE CARVALHO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. LUCIANO FERNANDES SILVA  
Instituto de Física e Química / Universidade Federal de Itajubá - MG

  
Profa. Dra. MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. DANILO SEITHI KATO  
Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia / UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba / MG

Profa. Dra. ROSANA LOURO FERREIRA SILVA  
Instituto de Biociências / Universidade de São Paulo - SP

Rio Claro, 23 de agosto de 2019

Dedico este trabalho a todos aqueles que sonham  
com um mundo justo e igualitário e que lutam  
para que esse sonho se realize.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que sempre esteve ao meu lado nessa caminhada e tornou a realização desse sonho possível, colocando pessoas na minha vida que me ajudaram a seguir em frente.

Agradeço à minha mãe, Maria Antônia que sempre me incentivou e apoiou minhas decisões. Agradeço muitíssimo pelo amor, carinho, conversas e conselhos e, claro, pelas orações que fez para que eu pudesse seguir firme, lutando pelos meus objetivos.

Agradeço ao meu pai pela preocupação e por todo apoio. É um exemplo de simplicidade e alegria.

Aos meus irmãos Ronilson e Rodrigo pelas risadas e pelo apoio, e por mostrar o quanto é precioso estar junto, em família.

Aos meus sobrinhos Gustavo e Letícia, que com suas travessuras e risadas, tornam a vida mais leve.

A minha esposa Bruna, agradeço a compreensão pelas ausências e por ouvir meus desabafos, por me apoiar e incentivar ao longo dessa caminhada.

Agradeço muito ao professor Luciano Fernandes Silva, que foi um grande incentivador e por acreditar no meu potencial.

Ao meu orientador, professor Luiz Marcelo de Carvalho, pela oportunidade de ser seu orientando, pela paciência, cuidado e compreensão. Suas orientações foram muito significativas e me proporcionaram muitos aprendizados.

Aos professores e professoras da linha de pesquisa em Educação Ambiental, Dalva, Luiz Carlos, Maria Bernadete e Rosa, e aos amigos do grupo de pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo”, pelo carinho, pelas conversas e pelo aprendizado que me proporcionaram.

Às professoras Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, Rosana Louro Ferreira Silva e ao professor Danilo Seithi Kato, agradeço por terem aceitado o convite para fazer parte da banca examinadora deste trabalho, por sua leitura atenta e cuidadosa e pelas contribuições e reflexões que me proporcionaram.

A todos os colegas e amigos do grupo de pesquisa, em especial: Dayane, Fabiana, Heluane, Leda, Fernando, Danielle Reis, Fernanda Ogawa, Lisiane, Mariana, Rafael, Gabriela e Larissa, agradeço pelos aprendizados e pelas conversas que me fizeram perceber que não estava sozinho nessa caminhada.

Aos professores(as) e funcionários(as) do Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro, por todo o auxílio oferecido, meus agradecimentos.

Agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram com a minha formação. Sem eles, não realizaria esse sonho. E aqui cabe um reconhecimento à escola pública, espaço onde fiz amigos e que ajudou a despertar em mim o gosto pelos estudos e pelo conhecimento.

Agradeço muitíssimo a todas as pessoas, amigos, colegas de trabalho, que me incentivaram e contribuíram direta ou indiretamente, para a tornar a conclusão deste trabalho possível.

A todos vocês meus sinceros agradecimentos.

“Todo mundo tem direito à vida, todo mundo tem direito igual”  
Rua da Passagem (Trânsito)  
Arnaldo Antunes e Lenine

## RESUMO

Esta tese de doutorado tem como principal objetivo uma análise dos relatos de pesquisas em Educação Ambiental (EA) que problematizam a relação entre o processo educativo e os conflitos socioambientais. Os objetivos específicos que orientaram este trabalho foram: identificar nos textos das dissertações e teses em EA que exploram a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, as possíveis tendências do ponto de vista de seus objetivos/questões de pesquisa; e construir possíveis significados e sentidos sobre a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais a partir da análise de dissertações e teses selecionadas para o estudo. A pesquisa foi orientada pelos referenciais teórico-metodológicos associados à perspectiva histórico cultural, além das contribuições da perspectiva bakhtiniana, e trata-se de uma pesquisa documental inserida no âmbito de um projeto mais amplo intitulado *Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica - teses e dissertações (Projeto EArte)*. A análise dos objetivos/questões de pesquisa dos trabalhos que compõem o corpus desta tese – qual seja 43 dissertações e teses em EA que exploram a temática em questão – nos permitiu reconhecer alguns possíveis temas de estudo, entre eles: processo educativo em contextos marcados por situações de conflitos socioambientais; construção de metodologias ou estratégias para as práticas em EA; limites e possibilidades dos recursos didáticos que exploram a temática dos conflitos socioambientais; produção de conhecimentos a partir da realidade e das percepções dos atores que vivem em áreas de conflitos socioambientais; e a produção de fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho educativo que explora a temática dos conflitos socioambientais. Sobre a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, foram construídos onze indicadores relacionados à dimensão política do processo educativo, entre eles, participação, cidadania, justiça socioambiental, transformação. Esses indicadores podem ser entendidos como signos ideológicos, a partir dos quais possíveis significados e sentidos puderam ser construídos. Nossas análises nos permitem evidenciar que o trabalho educativo com a temática dos conflitos socioambientais pode ser entendido como uma tarefa desafiadora para os educadores ambientais. Para enfrentar esse desafio, os conflitos socioambientais passam a ser considerados como princípio orientador de propostas e práticas em EA na perspectiva crítica, pautadas no diálogo entre saberes. Tal possibilidade tem sido vista como um caminho de desenvolvimento de práticas sociais que poderiam promover a superação da “semiformação” dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação. Educação ambiental. Conflitos socioambientais. Teses e dissertações em educação ambiental.

## ABSTRACT

This PhD thesis aims to analyse researches (Master and PhD theses) on Environmental Education (EE) whose focus is on the relation between the educational process and socio-environmental conflicts to identify tendencies from their hypothesis of research and to elicit the meanings that lie on that relation. This investigation is part of a wider project, named Environmental education in Brazil: analysis of the academic production – Master and PhD theses (EArte Project), and is guided by theoretical-methodological references associated with both the historical-cultural perspective and the Bakhtinian one. From the analysis of the 43 theses that make up the corpus of this investigation, we could engender themes to be scrutinized, for instance, the educational process in contexts struck by socio-environmental conflicts; giving rise to methodologies or strategies addressed to the EE practices; the limits and possibilities of the didactic resources that explore the issue of the socio-environmental conflicts; the generating of knowledge on the reality and on the people from areas under socio-environmental conflicts, as well as the generating of theoretical-methodological premises to support the educational work on the socio-environmental conflicts. Concerning the very theme of the relation between educational processes and socio-environmental conflicts, we have erected eleven indicators – read as ideological signs from which we have elicited meanings and senses – related to the political dimension of the educational process, such as participation, citizenship, socio-environmental justice, transformation. The observation we have performed during the investigative process allows us to consider that the work in Education involving the issue of the socio-environmental conflicts is a challenge for environmental educators. To face it, socio-environmental conflicts are now considered guiding principles of EE proposals and practices from a critical perspective, based on the dialogue between different kinds of knowledge. Such a perspective has been considered as a way of developing social practices that could promote the overcoming of under-educational-formation of the social actors.

**Keywords:** Education. Environmental Education. Socio-environmental conflicts. Master and PhD theses in environmental education.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Distribuição ano a ano das quarenta e três dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais..... 84
- Figura 2** – Níveis de ensino pertencentes à modalidade regular que foram explorados pelas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Nomes dos pesquisadores, líderes de grupos de pesquisa sobre conflitos socioambientais, associados aos ambientes que constituem seu principal foco de investigação .....	68
<b>Quadro 2</b> – Principais práticas de resolução de conflitos e suas respectivas definições .....	74
<b>Quadro 3</b> – Formas de manejo de conflitos, características e estratégias de abordagem .....	76

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Distribuição por região, estado, IES e dependência administrativa das dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 91
- Tabela 2** – Número de trabalhos relacionados à grande área e área básica dos programas de pós-graduação aos quais estavam vinculadas as dissertações brasileiras de EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 96
- Tabela 3** – Relação dos pesquisadores que orientaram as dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 98
- Tabela 4** – Contextos educacionais aos quais as dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 103
- Tabela 5** – Possíveis ênfases das pesquisas considerando os objetivos/questões de pesquisa propostos nas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 107
- Tabela 6** – Causas geradoras de conflitos socioambientais mencionadas nas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 117
- Tabela 7** – Indicadores relacionados à dimensão política do processo educativo mencionados nas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais ..... 136

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	13
<b>Introdução</b> .....	16
<b>1 Perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos da pesquisa</b> .....	30
1.1 A pesquisa em Educação Ambiental: contribuições do Projeto EArte .....	37
1.2 Procedimentos metodológicos: busca, seleção e delimitação do corpus documental...	43
<b>2 Conflitos socioambientais: problematizando as relações sociedade-natureza</b> .....	45
2.1 O conceito de conflito nas Ciências Sociais: breves considerações teóricas .....	47
2.2 Conflitos socioambientais: uma discussão conceitual .....	55
2.3 A pesquisa sobre conflitos socioambientais no Brasil: breves considerações .....	65
2.3.1 Gestão, Resolução e Transformação de conflitos: modelos de interpretação e manejo dos conflitos socioambientais .....	72
2.3.2 Ecologia política e justiça ambiental: perspectivas críticas de análise dos conflitos socioambientais .....	78
<b>3 Panorama das dissertações e teses em educação ambiental que exploram a temática dos conflitos socioambientais em diferentes contextos educacionais</b> .....	83
3.1 Distribuição temporal das pesquisas .....	84
3.2 Distribuição geográfica das pesquisas .....	91
3.3 Contexto institucional das pesquisas .....	95
3.4 Contexto educacional das pesquisas e algumas considerações sobre a relação Educação Ambiental e os conflitos socioambientais .....	102
3.5 Objetivos e questões de pesquisa: explorando possíveis tendências .....	106
<b>4 Causas geradoras de conflitos socioambientais: análise dos textos das dissertações e teses em educação ambiental</b> .....	115
<b>5 Relações entre processo educativo e conflitos socioambientais: significando possibilidades</b> .....	135
<b>Considerações Finais</b> .....	166
<b>Referências</b> .....	176
<b>Apêndice A</b> .....	187

## **Apresentação**

Na tentativa de situar o leitor(a) sobre quem está escrevendo esta pesquisa, pretendo de forma breve, refletir sobre minha trajetória de vida e sobre os caminhos, escolhas e incentivos que me ajudaram a chegar até aqui.

Sou filho de uma professora, mulher negra, hoje aposentada, que durante sua trajetória profissional alfabetizou crianças da zona rural de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Meu pai, durante muito tempo lavrador, hoje pedreiro, concluiu a quarta série (quinto ano do ensino fundamental).

Tenho dois irmãos e meus pais fizeram de tudo para que nós tivéssemos todas as condições possíveis para estudar. Da família, sou o filho mais velho e o único com ensino superior. Sem dúvida, devo isso aos meus pais e meus irmãos que não mediram e não medem esforços para me ajudar e me incentivar.

Fui aluno de escola pública e ingressei no ensino superior, no curso de Ciências Biológicas no Centro Universitário de Itajubá - MG. Para pagar o curso, trabalhei numa empresa que fabrica componentes elétricos automotivos, na cidade de Paraisópolis – MG, onde morava. Foram anos difíceis e cansativos. Todos os dias, inclusive aos sábados, viajava a Itajubá para estudar. Poucas foram as oportunidades, durante a graduação, por conta da disponibilidade de tempo, de participar de algum projeto de pesquisa ou de iniciação científica. O pouco contato que tive com a pesquisa, nesse período, ocorreu no Encontro Regional de Biologia, realizado na Universidade Estadual de Campinas. Vivenciei experiências riquíssimas e vislumbrei participar de outros eventos como aquele.

Por conta da influência e do exemplo de minha mãe e de outros professores(as) da educação básica e do ensino superior, escolhi ser professor. Logo que comecei a lecionar, percebi que a minha formação na graduação não era suficiente para enfrentar os desafios que o trabalho educativo apresenta. Nesse início de carreira, a situação era um pouco mais complicada, porque não atuava como professor de biologia, mas como professor de química e ciências no ensino fundamental e médio.

Poucas eram as possibilidades de cursar uma pós-graduação nesse momento. A cidade era pequena e as opções mais próximas eram as universidades particulares. Por conta da disponibilidade de tempo e por questões financeiras, a realização de um curso de mestrado era apenas sonho. Mas um dia, a diretora da escola em que trabalhava, comentou sobre a abertura de um curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências na Universidade Federal de Itajubá. Por se tratar de uma universidade pública e pelo seu *status* na região, fiquei com

receio, mas fiz minha inscrição para o processo seletivo. Em meio a dezenas de inscritos, fui um dos selecionados para ser um dos alunos regulares da primeira turma desse curso. A partir desse momento, dividir o tempo entre correção de provas, preparação e regência de aulas e as leituras dos textos das disciplinas tornou-se minha rotina.

Minha pesquisa no mestrado teve como objeto de análise, os manuais dos professores, que acompanham os livros didáticos de Biologia. A realização dessa pesquisa me colocou em contato com os referenciais da Educação em Ciências e da Educação Ambiental. Toda as experiências durante meu processo de formação ao longo do mestrado foram muito significativas e me proporcionaram um outro olhar sobre muitas das questões que me inquietavam não só no ambiente profissional, mas na vida.

Um dos resultados de minha pesquisa destacava as possibilidades de trabalho com a temática ambiental, considerando seu caráter controverso ou polêmico. Associado as leituras e estudos sobre a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), isso acabou me instigando a realizar, em algum momento, uma pesquisa sobre o tema.

No final do mestrado fui chamado para assumir uma vaga como professor efetivo no estado de São Paulo. Trabalhei por um ano na cidade de Pindamonhangaba. O final do mestrado foi marcado pelo incentivo muito grande, por parte do meu orientador, o Prof. Dr. Luciano Fernandes Silva, para que eu continuasse meus estudos e me candidatasse a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, na cidade de Rio Claro - SP.

Entendendo que essa era uma oportunidade muito significativa para a continuidade da minha formação acadêmica, me mudei para Rio Claro após conseguir transferência no trabalho. Em Rio Claro, comecei a participar do grupo de estudos “A temática ambiental e o processo educativo” vinculado à linha de pesquisa Educação Ambiental do Programa de Pós Graduação em Educação da Unesp. A participação nesse grupo me possibilitou conhecer os professores da linha de pesquisa e entrar em contato com outros referenciais teóricos relacionados à temática ambiental e à pesquisa em Educação e Educação Ambiental.

Além do grupo de estudos, também comecei a participar do projeto EArte que, desde 2008, tem como objetivo a recuperação e a constituição de um acervo das dissertações e teses em educação ambiental desenvolvidas no Brasil ao longo dos anos. Além disso, os pesquisadores que integram o projeto realizam estudos descritivos e analíticos acerca dessa produção acadêmica.

Depois de um ano participando do grupo de estudos e de pesquisa, me inscrevi no processo seletivo para o doutorado e fui aprovado. Por conta do interesse que já existia em trabalhar com as controvérsias socioambientais, elaborei as primeiras versões do meu projeto de pesquisa orientado por essa ideia. Mas, à medida que pesquisava e estudava sobre esse tema, outra questão se colocava como relevante. A ideia de conflitos, assim como a de controvérsias relacionadas à questão ambiental passou a despertar em mim a necessidade de tentar compreender o que significava considerar a abordagem de casos de conflitos socioambientais nas práticas educativas. Somado a isso, minha participação no projeto EArte instigou-me a analisar as dissertações e teses em Educação Ambiental que exploram a temática dos conflitos socioambientais.

Ressalto que, neste trabalho, não busquei explorar articulações entre controvérsias e conflitos socioambientais, mesmo considerando essa possibilidade. Busquei aqui me dedicar a compreensão das possíveis relações entre processo educativo e os conflitos socioambientais.

Considerando meu ingresso no grupo de estudos, são mais de cinco anos envolvido com os estudos sobre o processo educativo e a temática ambiental. Nesse período conheci muitas pessoas e aprendi muito. Participei de eventos, escrevi artigos e vi o país passar por muitas transformações. Ao longo desse período de estudos e realização da minha pesquisa, atuei como professor, hora em uma, hora em duas ou três escolas públicas de ensinos fundamental e médio.

Pensando na conclusão deste texto, passa-me pela cabeça o que significa concluir uma pesquisa na área de Educação e relacionada à temática ambiental diante do contexto político-ideológico que marca o país. Por viver a realidade da escola pública e a realidade da pesquisa, confesso que, diante de discursos que tentam desqualificar o papel da educação e da pesquisa no Brasil, acabei sendo tomado pelo desânimo e pela tristeza em muitos momentos. Mas a leitura e análise das dissertações e teses reforçou em mim o sentimento de que é necessário resistir e se contrapor aos discursos e ações que intensificam as desigualdades e as injustiças socioeconômicas e ambientais em nosso país.

O sentimento, neste momento, é de que a conclusão desta pesquisa representa, juntamente com a minha atuação como professor na escola pública, a forma que escolhi de lutar pela construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

## Introdução

A segunda metade do século XX é marcada pelo início de uma discussão mais ampla sobre as questões ambientais. Essa discussão foi e ainda é engendrada por alguns desastres ambientais ocorridos em diferentes regiões do planeta. Hogan (2000, p.15) destaca que “desastres ambientais provocados por episódios agudos de poluição atmosférica serviram como primeiros alertas à opinião pública quanto à questão ambiental”. Nesse sentido, é relevante considerar que muitos desses desastres têm sido responsáveis por mobilizar debates e discussões sobre a questão ambiental em diferentes setores da sociedade.

Muitas são as possibilidades de encaminhamento de debates e discussões sobre a temática ambiental. Para Bornheim (1985), o debate sobre a questão ambiental pode ser conduzido “não em função de seus resultados, mas, sim, como um problema a merecer a meditação filosófica” (p.16). Nesse sentido, o autor chama a atenção para o esforço dos filósofos pré-socráticos em pensar racionalmente a natureza. Para estes filósofos, a natureza era entendida como a “totalidade de tudo o que existe”. A partir da teoria das ideias de Platão, são instituídas as bases para a dicotomia sujeito-objeto. Tal dicotomia influenciaria significativamente o modo de pensar racionalmente a natureza.

Séculos mais tarde, René Descartes (1596 - 1650), em sua obra *Discurso do Método*, salienta que ao adquirir algumas noções gerais sobre a Física e experimentá-las em algumas situações marcadas por dificuldades específicas

[...] é possível chegar a conhecimentos muito úteis à vida, e que, ao invés dessa filosofia prática, mediante a qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos rodeiam, tão distintamente como conhecemos os diversos ofícios de nossos artesãos, poderíamos empregá-las do mesmo modo em todos os usos a que são adequadas e assim **nos tornarmos como senhores e possesores da natureza** (DESCARTES, 1996, p.69, negrito nosso).

Descartes propõe, portanto, uma matematização da natureza, o que possibilitaria aos seres humanos exercer um domínio sobre ela. Conforme Pessanha (1993), as ideias de Descartes contribuíram para que o discurso científico tenha sido historicamente eleito como legítimo e verdadeiro.

Descartes estabeleceu seu cogito - penso, logo existo, a partir do qual a natureza passou a ser instrumentalizada, tendo seus fenômenos reduzidos a uma linguagem-cálculo, o que pode ser entendido como um marco definitivo da separação entre homem e a natureza (BORNHEIM, 1985; PESSANHA, 1987).

Para Bornheim (1985, p.19),

Em princípio, tudo agora pode ser equacionado em termos de uma linguagem-cálculo, e tudo se passa como se as coisas e a linguagem devessem abdicar de seu avesso, de seu fundo de mistério, da dimensão de imponderabilidade que impediria, quiçá, sua subjugação pelos estatutos da subjetividade do sujeito cartesiano.

Ao deixarmos de lado o imponderável e a subjetividade, as certezas e verdades absolutas passam a ser entendidas como orientadoras de nossos modos de pensar e agir. Como destaca Pessanha (1993), as obras de Descartes possibilitam um novo caminho no pensar.

Outro autor que ajuda-nos a pensar a questão ambiental é Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778). Diferente de Descartes, Rousseau opôs-se ao racionalismo operacionalista proposto por Descartes, defendendo um “sentimento interior”, um “sentimento da natureza” (BORNHEIM, 1985). Em sua obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau (1995, p.164) ressalta:

Resta-me falar nos livros seguintes do desenvolvimento de uma espécie de sexto sentido, denominado senso comum, menos por ser comum a todos os homens, do que por resultar do uso bem regrado dos outros sentidos e por nos instruir acerca da natureza das coisas pelo concurso de todas as suas aparências. Esse sexto sentido não tem, portanto, um órgão particular: reside unicamente no cérebro e suas sensações, puramente internas, chamam-se percepções ou ideias. É pelo número dessas ideias que se mede a extensão de nossos conhecimentos: é sua nitidez, sua clareza, que faz a justeza de nosso espírito; é a arte de as comparar entre si que chamam razão humana. Assim aquilo a que eu chamava razão sensitiva ou pueril consiste em formar ideias simples mediante o concurso de várias sensações; e aquilo a que chamo razão intelectual ou humana consiste em formar ideias complexas mediante o concurso de várias ideias simples.

Ao contrapor as ideias de Descartes e Rousseau, no que se refere à questão ambiental, Bornheim (1985, p.18) salienta que

[...] não se trata simplesmente da passagem da tese inicial para a sua antítese, ou de dizer tão-somente que aquilo que era uma natureza para si, transforma-se agora em uma natureza para o homem. Sem dúvida, o que está em causa é a relação verificável entre o homem e a natureza. E não há exagero em afirmar que é apenas no correr dos tempos modernos que a natureza torna-se o motivo de uma invenção revolucionadora da própria maneira como o homem existe no mundo. **A questão toda se concentra, portanto, no modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor, no modo como o homem torna a natureza presente.** A contradição, entremeada, não tarda em surgir. É que aquele tornar presente a natureza se processa dentro de duas modalidades essenciais e, ao que tudo indica, inconciliáveis. Os dois perfis que souberam dar a essas duas modalidades a primeira e mais vigorosa expressão são, evidentemente, Descartes e Rousseau” (negrito nosso).

Além de tais reflexões, Bornheim (1985) destaca que o grande desafio que a temática ambiental nos coloca refere-se ao fato de que não se pode voltar à natureza, pura e simples, nem ser possível reverter e frear a revolução tecnológica. Neste sentido, cabe questionar que caminhos podem ser trilhados para superar essa contradição.

A razão, por ser considerada a base de um processo de emancipação e autonomia, poderia ser indicada como um desses caminhos, possibilitando a superação dessa contradição. Todavia, a razão tornou-se alienada, instrumental, repressiva (FREITAG, 2004). O

conhecimento, de modo especial, o científico, caracterizado por sua “precisão”, possibilitou a explicação racional dos fenômenos e, conseqüentemente, o controle da natureza e a dominação dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A ciência e a tecnologia, fundamentadas na razão instrumental que antes eram analisadas a partir de seus benefícios, começam a ser vistas como geradoras e solucionadoras dos processos de degradação do ambiente. Neste sentido, evidenciamos “que toda a questão ecológica não pode mais ser resolvida em termos de ciência e tecnologia. A natureza tornou-se um tema visceralmente e necessariamente político” (BORNHEIM, 1985, p.24).

Para Zizek (2011, p.33)<sup>1</sup>,

[...] para enfrentar os problemas ecológicos é necessário fazer escolhas e tomar decisões - o que produzir, o que consumir, com que energia contar - que, em última análise, dizem respeito ao próprio estilo de vida de um povo; como tais, além de não serem técnicas, são eminentemente políticas, no sentido mais radical de envolver escolhas sociais fundamentais.

Sobre a dimensão política da questão ambiental, é importante ressaltar que, no caso brasileiro, segundo Ferreira e Ferreira (1995), o debate sobre tal questão influenciou e contribuiu para que novos atores sociais e novos espaços de discussão e participação fossem criados. Nesse sentido,

[...] a reflexão sobre a questão ambiental no Brasil confunde-se com a reflexão sobre os processos de mudança social que caracterizam a constituição de uma sociedade urbano-industrial – pobre e de consumo, heterogênea e desigual – na periferia da economia mundial, crescentemente internacionalizada (FERREIRA; FERREIRA, 1995, p.29).

Essa reflexão e debate, segundo as autoras, favoreceu a instauração de um novo discurso político-ideológico. Tal discurso permite também questionar as “possibilidades concretas de implantação de um novo estilo de desenvolvimento, que fosse socialmente justo e ecologicamente sustentável” (FERREIRA; FERREIRA, 1995, p.30). Sendo assim, salientamos que

Os problemas de natureza social e ecológica são indissociáveis, apesar de tratados de forma isolada por uma leitura ideológica que os fragmentou. Vejamos porque: uma das vertentes atuais que procura conferir sentidos explicativos para a crise ambiental e assim criar o solo fértil para as mudanças societárias necessárias é a que entende ser a crise ambiental uma questão de base material, ou seja, que não é apenas uma visão de mundo, um paradigma, ou se preferirmos, uma cultura, que precisa ser substituída, mas também as relações sociais que têm como pano de fundo a interação com o acesso (livre ou regulado), apropriação (individual ou coletiva) e uso (privado ou público) dos recursos ambientais. Em essência, o que está em jogo para a construção do futuro sustentável também é o estabelecimento das regras de convívio social que regulem e normatizem o acesso à natureza e o uso dos recursos ambientais, bem como a definição dos critérios para a repartição (ou não!) dos

---

<sup>1</sup> Ressaltamos aqui que estamos entendendo o “ecológico” no sentido de “ambiental”. Como destacado no corpo do texto “os problemas de natureza social e ecológica são indissociáveis, apesar de tratados de forma isolada por uma leitura ideológica que os fragmentou (LAYRARGUES, 2004, p.3).

benefícios e prejuízos das riquezas geradas por esse acesso e uso dos produtos e serviços ambientais” (LAYRARGUES, 2004, p.3).

Partindo das reflexões até aqui consideradas, pode-se dizer que a questão ambiental é intrinsecamente complexa, por estar relacionada a aspectos sociais, econômicos, culturais, ambientais, entre outros. A questão ambiental pode ser entendida como complexa, segundo Gonçalves (2011, p.140) por " se inscrever na interface da sociedade com o seu-outro, a natureza". Considerando as ideias desse autor, entendemos que essa interface caracteriza-se por relações simbólicas e intersubjetivas. Além disso, consideramos que as relações sociedade-natureza, no que se refere à ideia de dominação da natureza, estão associadas as relações que as sociedades estabeleceram com a técnica (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006). Segundo os autores,

[...] não existe sociedade sem conhecimento racional, sociedade que não ajuste os meios aos fins mediante técnica. O que existe, sim, são diferentes matrizes de racionalidade. [...] O que difere de uma sociedade para outra, ou em uma mesma sociedade ao longo do tempo, é a relação que cada um mantém com as técnicas, com as suas técnicas (p.105).

Numa sociedade capitalista na qual a racionalidade científica e a técnica são consideradas a única razão (PORTO-GONÇALVES, 2011), técnica pode ser entendida como uma relação social e de poder (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006). Nesse sentido, é necessário levar em conta que

[...] não é simplesmente por uma razão técnica que nossa sociedade se desenvolve tecnologicamente, mesmo porque nenhuma técnica tem em si mesma razão. O motor das mudanças e do desenvolvimento tecnológico, demonstra-o amplamente a História, tem sido fundamentalmente da ordem do político, na medida em que se trata da tentativa de obtenção de maior controle sobre os trabalhadores e sobre a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2011, p.122).

Em sociedades nas quais as relações entre seres humanos e destes com a natureza são determinadas pelo modo de produção capitalista, os processos de destruição e degradação ambiental parecem se intensificar. Nesse sentido, é necessário considerar que o sistema capitalista é marcado por contradições, sendo uma delas o crescimento desenfreado da produção e a destruição dos recursos naturais (PINTO; ZACARIAS, 2010). Segundo os autores, essa contradição pode ser interpretada a partir de duas visões: uma reformista e outra crítica.

De acordo com a visão reformista, existe um modelo de desenvolvimento insustentável que se estabelece a partir de uma lógica de crescimento infinito da produção em relação à finitude dos recursos necessários para que isso ocorra. Esse modelo de desenvolvimento é gerador de problemas ambientais. Segundo as visões reformista e liberal, o

desenvolvimento sustentável, constitui-se como orientador de um novo processo ou estilo de desenvolvimento.

Entre as críticas à visão reformista, destacamos as reflexões feitas por Tommasino *et al.* (2005). Para os autores, o que precisa ser colocado em pauta não seria a finitude dos recursos naturais, mas sim o ritmo a partir do qual esses recursos são extraídos da natureza e a conseqüente geração de resíduos oriunda de sua utilização. O aumento de resíduos também ocorre em função da produção capitalista ter se tornado global. Para que os recursos possam ser extraídos, há uma demanda significativa de energia que é gerada, em grande medida, a partir de combustíveis fósseis. O uso de energia resultante de fontes como o petróleo e carvão, assim como a geração de uma quantidade excessiva de resíduos, contribui para a degradação e contaminação do meio ambiente. Ao comprometer, segundo Foladori (2007), o metabolismo digestivo dos ciclos naturais, não parece ser coerente apostar num desenvolvimento sustentável que se coloca como permanente e que desconsidera o agravamento do “processo de ruptura do metabolismo da sociedade humana com a natureza externa” (FOLADORI, 2005, p.200). Esse processo de ruptura, segundo o autor, deve-se ao desperdício provocado pelo mercado. Ao deixar de vender os produtos, ocorre o desperdício de natureza transformada, pois as mercadorias são produzidas a partir de matérias-primas provenientes da natureza.

Em suma, para Foladori (2005, p.196)

O sistema capitalista simplesmente produz sem considerar a capacidade dos ecossistemas de reproduzir as matérias-primas que são extraídas deles. De outro lado, também não produz considerando a satisfação das necessidades humanas. Produz guiado, exclusivamente, pelo lucro.

De acordo com a visão crítica, os processos de destruição e degradação da natureza têm se intensificado por conta da lógica destrutiva da acumulação do capital. Essa lógica, segundo Pinto e Zacarias (2010), fundamenta-se na exploração da força de trabalho e dos recursos naturais, que são as fontes de acumulação de capital.

O modo de produção capitalista, operando a partir de suas leis particulares e visando “lucros extraordinários”, pauta-se nos processos de “privatização e mercantilização da natureza” que, além de degradar o meio ambiente, afetam a classe trabalhadora que não consegue, por conta da transformação da força de trabalho em mercadoria, vislumbrar outros modos de produção (FOLADORI, 1999, p.89).

Mészáros (2000) destaca que, sob a forma do capitalismo burguês, ao longo dos últimos três séculos, o capital passou a controlar o metabolismo social garantindo sua dominação como um “sistema social” global, um “sistema orgânico” que tem como base a

“produção generalizada de mercadorias”. Ainda segundo o autor, “o sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente - e deve sempre usurpar - o poder de tomar decisões” (p.11).

A questão ambiental coloca-se como uma questão eminentemente política, pois como já citado, o enfrentamento dos problemas socioambientais depende de escolhas sociais fundamentais (ZIZEK, 2011). Portanto, não se trata de considerar a finitude dos recursos naturais, mas do descompasso entre os ritmos humanos de degradação da natureza e a sua capacidade de se recompor.

A partir desse contexto, precisamos nos atentar para o fato de que as condições adequadas de manutenção da vida no planeta estão ameaçadas. Colocamo-nos frente a um desafio que se refere à alteração desses ritmos humanos de depredação da natureza. Uma alteração que deve priorizar a satisfação das necessidades humanas, ou seja, que se oriente pelo valor de uso e não pelo valor de troca. Trata-se, portanto, da “mobilização de trabalhadores por uma sociedade alternativa ao capitalismo” (FOLADORI, 2007, p.205).

Este desafio, no nosso entendimento, apresenta-se como possibilidade de exercitarmos nossa capacidade inventiva no sentido de pensar e trilhar outros caminhos, diferentes daqueles que desembocam no mesmo ponto, o da intensificação dos processos de degradação do ambiente.

O processo educativo pode contribuir com a construção de outros caminhos que promovam a alteração do quadro de degradação ambiental com o qual convivemos, direta ou indiretamente (CARVALHO, 2006). O processo educativo constitui-se como um agente de transformação da realidade, mas é importante reconhecer os seus limites e compreender suas reais possibilidades. Portanto, vale destacar que, “diferentes visões do processo educativo engendram propostas educativas com características próprias” (CARVALHO, 2006, p.21). Nesse sentido, o processo educativo pode ser reconhecido como uma entre as muitas possibilidades de tratamento e enfrentamento das questões ambientais. Essa compreensão contribui para evitar que tal processo seja idealizado, mistificado e supervalorizado.

Conforme Carvalho (2006, p. 22)

[...] o desenvolvimento de propostas educacionais relacionadas com a temática ambiental coloca-nos diante de uma dupla tarefa, que pode ser entendida como se fosse um trabalho de identificação das duas faces de uma mesma moeda: a necessidade da clareza quanto às perspectivas, tanto em relação ao processo educativo quanto em relação à temática ambiental. Que pressupostos são eleitos para orientar as reflexões, para ancorar as simbolizações ou que justificam as decisões políticas diante da temática ambiental e do processo educativo? Que dimensões da existência humana se pretende considerar nos projetos de educação ambiental?

Para pensar propostas e ações educativas que tenham como um de seus eixos orientadores as questões ambientais, entendemos como significativo ter como pressuposto o fato de que tais práticas, assim como a questão ambiental, são atravessadas por uma dimensão política (SANTANA, 2005; CARVALHO, 2006). Sobre a educação e sua dimensão política, é relevante considerar que

[...] a educação torna-se ação política na medida em que trabalha com a idéia de que todos os cidadãos devem ser partícipes tanto do conhecimento historicamente produzido como na reconstrução desse conhecimento para tomar as decisões em seu cotidiano de acordo com a realidade em que se situa (PEZZATO; SILVA, 2008, p.151).

Espera-se que a educação seja compreendida como ação humana intencional capaz de transformar a realidade. O potencial transformador da educação resultante da prática intencionalizada e consciente, segundo Carvalho (2006), para se concretizar, depende da “participação efetiva dos seres humanos nos processos de transformação das relações sociais” (p. 36). Por isso, “é necessário um posicionamento político, assim como ações individuais e coletivas, que possibilitem o exercício, tanto da cidadania, quanto das formas democráticas de influir e propor políticas para a educação e o meio ambiente” (CINQUETTI e CARVALHO, 2004, p.162).

Tonet (2006) destaca que a educação cumpre sua função social, que num sentido amplo, refere-se à possibilidade dos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos, habilidades e valores que os permitam tornar-se membros do gênero humano. Entretanto, orientados por uma perspectiva crítica, não podemos deixar de considerar, assim como salienta Santana (2005, p. 1), que

Por ser uma atividade humana, social e política, a educação está impregnada das possibilidades próprias do processo que se constitui a partir destas atividades. Se considerarmos que neste processo há possibilidades tanto de domínio, de opressão quanto de liberdade, de autonomia, a educação poderá seguir numa direção ou noutra; ela possui, portanto, uma certa ambigüidade e, assim, possibilita certas opções que podem ser assumidas.

Tais considerações podem nos ajudar a analisar as propostas e práticas educativas que são elaboradas numa sociedade capitalista. A partir dessas análises, entendemos ser possível reconhecer quais são os limites e potencialidades de atividades que propõem a transformação desse modelo de sociedade.

Todos têm direito à educação numa sociedade capitalista, porém, os meios e condições para que isso se efetive não são reais, concretos, o que acaba excluindo a maioria dos indivíduos que a compõem (TONET, 2006). Trata-se, portanto, para este autor, de uma sociedade marcada pela contradição entre o discurso (formação integral) e a realidade objetiva

(obstáculos e impossibilidade dessa formação). Tais obstáculos são resultantes de uma deformação da formação integral. O processo educativo, na sociedade capitalista, privilegia o indivíduo (a propriedade privada) justificando a exclusão de uma maioria por uma minoria.

Para Tonet (2006), a formação integral do homem não pode ser atingida nos moldes de uma sociedade capitalista. O que é possível, são atividades educativas que possam contribuir para a transformação dessa sociedade. A educação integral não forma para a emancipação humana plena. A educação integral, dentro das possibilidades que se colocam hoje, realiza-se no engajamento e compromisso que se assume com a luta pela construção de uma outra sociedade.

A sociedade capitalista é marcada por contradições. Tais contradições impõem desafios aos processos e práticas educativas. Nessa sociedade, mesmo diante de avanços científicos e tecnológicos que ocorrem num curto espaço de tempo, ainda convivemos com a miséria, fome, guerras e processos de degradação do ambiente que levam ao esgotamento dos recursos naturais necessários a sobrevivência humana (VILELA, 2007).

Em um esforço de resistência ao que está hegemonicamente posto, parece-nos ser necessário pensar num modelo de educação, de formação, que seja contra hegemônico, que resista ao modelo de produção social que caracteriza uma sociedade capitalista. E é nesse sentido que entendemos que “cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória” (SEVERINO, 2006, p.632). Para o autor

A qualificação essencial da educação emancipadora encontra-se na dissecação visceral do nexos entre dominação e racionalidade. A educação crítica só pode realizar-se como reconstrução crítica da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições e, por essa via, apreendendo nela as possibilidades alternativas (p.633).

Ao reconhecer os limites que se colocam para a efetivação de uma formação que liberte e emancipe os indivíduos, segundo Maar (1995, p.27), a educação precisa ser subversiva numa perspectiva crítica, ou seja, “romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado”.

Para Adorno (2010), a educação possibilita a superação do processo de semiformação ao qual estamos submetidos. Para o autor, a semiformação corresponde a uma formação na qual os indivíduos conformam-se à vida real. Trata-se de uma formação na qual a adaptação (domesticação do homem) predomina, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros.

Com base nessas considerações, uma EA crítica pode caracterizar-se como aquela que nos oferece a possibilidade, a partir de situações concretas, de ter acesso a uma formação cultural que nos ajude a perceber do que estamos sendo privados (ADORNO, 2010). Nesse sentido, pode-se pensar o processo educativo como uma alternativa potente para a transformação da realidade concreta. Transformação esta que se faz necessária numa sociedade que é regida pelo capital, na qual se prioriza a produção de mercadorias e que valoriza o indivíduo somente enquanto força de trabalho (FOLADORI, 1999; MÉSZÁROS, 2000).

Reconhecemos que estes são limites que o processo educativo enfrenta numa sociedade que tem seu funcionamento orientado pelo sistema do capital. Mas é necessário, além de reconhecer esses limites, pensar nas possibilidades de construção de um modelo de educação contra hegemônico já citado anteriormente. No caso das propostas e práticas em EA, um caminho que pode ser trilhado diz respeito a considerar como pressuposto que a EA é antes de tudo educação (SANTANA, 2005). Sendo assim, quando pensamos, como indicam Layrargues e Lima (2014), que os conceitos de cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social são conceitos chave para a construção de uma educação que emancipe e liberte o ser humano, também precisamos considerar que “a educação não é necessariamente um fator de emancipação” (MAAR, 1995, p.11). Por isso, as propostas e práticas educativas, e neste caso aquelas relacionadas às questões ambientais, necessitam de uma permanente crítica de modo geral.

Entendemos que a educação para emancipação pode constituir-se como um eixo orientador de uma EA crítica. Para Adorno (1995, p.183), “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. É nesse sentido que a possibilidade que levantamos como hipótese para essa investigação é de que o trabalho com os conflitos socioambientais, nos diferentes contextos sociais formativos, pode possibilitar a explicitação das contradições que são características das sociedades capitalistas. Assim, se tomamos a afirmação de Adorno acima mencionada como pertinente, essa alternativa poderia ser vista como um caminho para uma Educação Ambiental como prática emancipatória.

Como destaca Alier (2015, p.276-277), “a cada ano que passa ocorrem milhares de conflitos ambientais nos países do Sul sobre os quais nada é informado, ou então se procede a uma classificação que os encarcera sob outros rótulos”. Ainda conforme o autor, nesses países o enfrentamento ou resolução de um conflito ocorre em situações socialmente assimétricas.

Além disso, o ambientalismo é visto, em muitos países do Sul, como “um luxo dos ricos, mais do que uma necessidade dos pobres. Conseqüentemente, são desperdiçadas as oportunidades apresentadas nos conflitos ambientais” (p.267).

É nesse sentido que entendemos que o trabalho com os conflitos socioambientais pode nos ajudar a pensar propostas e práticas que ofereçam os elementos necessários para que os sujeitos desenvolvam a autorreflexão e a autocrítica frente as situações reais concretas por eles vivenciadas. Atividades educativas que caminham nessa direção explicitam as contradições do modelo hegemônico de relação sociedade-natureza, possibilitando aos sujeitos perceber e compreender que as contradições e tensões não são apenas conjunturais, mas sim, estruturais.

Alier (2015) destaca que nos países do Sul é possível verificar “grandes massas de pessoas participando por si mesmas dos conflitos ambientais, sem mobilizar, em princípio, os recursos do movimento ambiental em oposição ao Estado e às empresas” (p.277). O trabalho com conflitos socioambientais pode oferecer possibilidades de formação de um sujeito que, participando ou não desses conflitos, seja capaz de reconhecer as contradições que caracterizam a sociedade e, fundamentado nisso, assumir a “resistência como caminho para a sustentabilidade” (ALIER, 2015, p.276).

Além de ajudar a dar visibilidade aos conflitos socioambientais, as propostas e práticas educativas que exploram essa temática podem ter, como um de seus eixos orientadores, a multidimensionalidade das relações dos seres humanos, organizados em sociedade, com outros elementos da natureza. Tais práticas relacionadas aos conflitos socioambientais podem ser reconhecidas como emancipatórias.

Ao analisar pesquisas sobre práticas em EA e a temática dos conflitos socioambientais, Cosenza e Martins (2012) e Silva *et al.* (2017) evidenciam que são poucas as pesquisas que exploram a relação entre a temática dos conflitos socioambientais e a EA. Do ponto de vista qualitativo, Cosenza e Martins (2012) ressaltam que a ideia de conflitos socioambientais vem sendo mobilizada pelos pesquisadores em EA, contribuindo para que sejam revistas “concepções e práticas tradicionais de EA, postas a serviço da alienação e desigualdade socioambiental” (p.244). Segundo Silva *et al.* (2017), algumas pesquisas que buscaram explorar a relação entre EA e conflitos socioambientais “não problematizam processos de desigualdades socioambientais, invisibilizando assim conflitos ambientais e sujeitos que deles fazem parte” (p.10).

Diante do quadro descrito sobre as pesquisas que analisaram a relação entre educação e a temática ambiental, optamos por investir em estudos que pudessem nos ajudar a

compreender essa relação. A partir dessa compreensão, também optamos por um processo de construção de significados e sentidos possíveis sobre a relação entre educação e a temática dos conflitos socioambientais.

Para Lopes (2004), a questão ambiental, a partir da Conferência de Estocolmo (1972), passou a ser construída como uma questão social, uma questão pública. Esse processo de construção dessa nova questão pública é caracterizado pelo autor como sendo um processo de “ambientalização dos conflitos sociais”. Para o autor, uma questão social pode tornar-se uma questão ambiental, pois os fenômenos relacionados ao meio ambiente apresentam um caráter polissêmico. Por conta disso, há “a possibilidade de atribuição e conversão de significados, oferecida pela mencionada polissemia inerente aos discursos e práticas ambientais” (p.227).

Sobre o processo de ambientalização dos conflitos sociais, Acselrad (2010) também chama a atenção para a possibilidade de diferentes atores e grupos sociais se apropriarem do discurso ambiental para justificar e legitimar suas práticas institucionais, políticas, científicas, entre outras.

Segundo Alier (2015), o enfrentamento do Estado por parte dos movimentos sociais do Sul, no caso de uma situação de conflito socioambiental, é orientado por diferentes discursos (dos custos externos, direitos humanos, direitos territoriais, religioso, da ecoeficiência etc.). Portanto, entendemos ser relevante analisar os discursos que são mobilizados pelos autores das teses e dissertações para justificar determinadas práticas educativas que tratem da temática dos conflitos socioambientais.

Com base na perspectiva bakhtiniana, pode-se dizer que as teses e dissertações são obras e que seus textos são unidades da comunicação discursiva. Por conta disso, estes textos caracterizam-se como réplica de um diálogo e, neste sentido, como “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.279). Partindo dessas considerações, é em torno das diferentes perspectivas discursivas e da polissemia que caracteriza os discursos relativos aos conflitos socioambientais que esta pesquisa desenha, mobilizando-nos para a análise discursiva das investigações em educação ambiental, vistas como práticas discursivas que exploram a questão dos conflitos socioambientais.

Portanto, a análise da produção acadêmica (teses e dissertações) pode ser entendida como possibilidade de reconhecer e formular questões no campo de pesquisa em EA. Por isso, não podemos deixar de salientar que há um esforço, por parte de educadores e pesquisadores brasileiros, em analisar a produção de conhecimento sobre a articulação entre processo educativo e questão ambiental (CARVALHO, 2015). Tais análises podem contribuir com a identificação de tendências, lacunas e desafios que marcam o campo da pesquisa em EA.

Essas análises também possibilitam reconhecer discursos que orientam as pesquisas, que por sua vez estão intrinsecamente relacionadas com as práticas discursivas que constituem o campo das práticas pedagógicas neste campo.

Esse esforço de mapear e analisar a produção acadêmica em EA é significativo, pois pode contribuir para que sejam elaboradas compreensões mais aprofundadas sobre a construção de conhecimentos no campo da EA. O projeto Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações (Projeto EArte) tem caminhado nessa direção. Composto por pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior, esse projeto tem como objetivo identificar, analisar, sistematizar e divulgar dados relativos à produção científica (teses e dissertações) em EA produzidas no país (CARVALHO et al., 2012). Em 2015, a equipe do projeto EArte disponibilizou para o público um site que conta, atualmente, com 4205 teses e dissertações em EA brasileiras catalogadas.

Além desse banco de dados, o projeto EArte também conta com uma produção intelectual que é caracterizada por teses, dissertações, capítulos de livro, artigos publicados em periódicos e em anais de eventos. Muitas dessas produções, além de realizar um levantamento quantitativo, também analisaram algumas questões que permeiam a relação entre processo educativo e temática ambiental nas teses e dissertações brasileiras em EA. Como exemplos dessa produção, podemos citar a tese de doutorado de Kato (2014) na qual o autor se propôs a discutir os significados e sentidos construídos para o conceito de ecossistema. Já Valentin (2016), em sua tese de doutorado, além de analisar as tendências sobre os processos de formação de professores em EA, também buscou explorar processos de construção de sentidos sobre essa prática formativa. Angeli (2017), em sua dissertação de mestrado, assim como os autores anteriores, explorou os significados e sentidos sobre as relações entre educação ambiental e justiça ambiental passíveis de serem construídos a partir de diálogos com esses textos sob a perspectiva bakhtiniana. Reconhecemos a relevância desses trabalhos para o campo da EA, considerando que essas pesquisas podem contribuir no sentido de oferecer elementos teórico-metodológicos que nos ajudam a compreender os processos de construção de significados e sentidos sobre o campo de pesquisa em EA e as práticas educativas a ele relacionadas.

Portanto, nesta pesquisa, a qual também se insere no âmbito do Projeto EArte, propomo-nos a investigar a temática dos conflitos socioambientais nas teses e dissertações em EA catalogadas pela equipe de pesquisadores que compõe o projeto.

Orientados pela perspectiva bakhtiniana, consideramos que as teses e dissertações são enunciados que compõem uma cadeia comunicativa, podendo, desta forma, contribuir com o

processo de construção de significados e sentidos sobre a relação entre temática ambiental e processo educativo.

Conforme Carvalho (2015, p.16)

A tentativa de sistematização dos conhecimentos que já acumulamos sobre a pesquisa em Educação Ambiental no Brasil, embora evidencie uma produção significativa, indica, também, que pouco sabemos em relação a essa produção. Subsistem, ainda, muitas indagações necessárias, possíveis, pertinentes e instigantes em relação ao discurso que tem sido produzido em torno da educação ambiental e pela pesquisa nesse campo.

Diante do significativo número de trabalhos catalogados pelos pesquisadores do projeto EArte e considerando possíveis lacunas no que se refere à problematização de algumas questões relacionadas à relação entre EA e a temática dos conflitos socioambientais, esta pesquisa orienta-se pelas seguintes questões:

- No que diz respeito às dissertações e teses em EA que exploram a temática dos conflitos socioambientais, que tendências do ponto de vista dos objetivos/questões dessas pesquisas podem ser propostas?
- A partir da leitura das teses e dissertações em EA que exploram a questão dos conflitos socioambientais, que significados e sentidos podem ser construídos quando analisamos a relação entre os conflitos socioambientais e o processo educativo propostas nesses textos?

Orientados por essas questões, esta pesquisa aponta para os seguintes objetivos:

- Identificar nos textos das dissertações e teses em EA que exploram a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, as possíveis tendências do ponto de vista de seus objetivos/questões de pesquisa; e
- Construir possíveis significados e sentidos sobre a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais a partir da análise de dissertações e teses em EA que se voltam para esta questão.

Considerando as questões e objetivos propostos, o presente texto está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo são sistematizadas as discussões sobre os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a presente investigação. Apresentamos um breve histórico do Projeto EArte e descrevemos os procedimentos e critérios de seleção e delimitação do *corpus* documental.

A sistematização das discussões sobre os conflitos socioambientais é apresentada no segundo capítulo deste texto. Nesse capítulo são exploradas questões relativas à abordagem teórica que orientam os estudos sobre conflitos no campo das Ciências Sociais. Também são sistematizadas as discussões a respeito dos possíveis significados que são construídos pelos

pesquisadores brasileiros para conflitos socioambientais. Algumas considerações em relação à pesquisa sobre conflitos socioambientais no Brasil encerram esse capítulo.

No terceiro capítulo apresentamos um panorama geral elaborado a partir dados relacionados aos trabalhos que compõem o *corpus* documental desta pesquisa. Nesse capítulo também foram analisados os objetivos/questões de pesquisas identificados nos textos das dissertações e teses em EA na tentativa de reconhecer os diferentes aspectos explorados nas pesquisas, quando considerada a relação entre os conflitos socioambientais e o processo educativo.

As descrições e análises relacionadas as causas geradoras dos conflitos socioambientais identificadas nos textos das dissertações e teses em EA foram sistematizadas no quarto capítulo desta investigação. Por fim, no quinto capítulo são apresentados os resultados das descrições e análises que possibilitaram a construção de significados e sentidos sobre a relação entre conflitos socioambientais e o processo educativo nas dissertações e teses em EA.

## **1 Perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos da pesquisa**

Nesta tese, a nossa proposta é a de analisar os relatos das investigações concluídas em nível de mestrado e doutorado que relacionam o processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais tomando como referência alguns conceitos elaborados por autores que se orientam por uma perspectiva bakhtiniana. Nesse sentido, estamos cientes de que em Ciências Humanas, neste caso em Educação, deve-se ter clareza, segundo Souza e Albuquerque (2012), da distinção feita por Bakhtin entre sujeito e objeto para que seja possível caracterizá-los em suas especificidades e limites.

Considerando as produções de sentido que se dão entre o eu e o outro, Souza e Albuquerque (2012, p.110) destacam “a dimensão necessariamente dialógica, alteritária e polifônica da produção do conhecimento em ciências humanas, que pode, ou acontecer concretamente entre pessoas em uma pesquisa de campo, ou entre ideias reveladas em textos escritos através dos tempos”.

Para Bakhtin (2011), o objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante, ou seja, o sujeito que permanece sujeito. Nesse caso, o conhecimento produzido por tal ciência é dialógico e não monológico, pois pressupõe e reconhece o outro. Segundo Souza e Albuquerque (2012, p.110), “o pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro”.

Segundo Paula (2013, p.254), Bakhtin entende as Ciências Humanas “como ciências do texto/discurso, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito produtor de textos (orais e escritos, verbais, não verbais e sincréticos)”. Para Bakhtin (2011), o texto constitui a realidade imediata, dos pensamentos, das vivências, ou seja, ele constitui o ponto de partida a partir do qual são constituídos os objetos de pesquisa e de pensamento das disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Mas não se trata aqui de um texto que se reduza aos elementos pertencentes ao sistema da língua, estudados pela linguística. Trata-se, portanto, do texto vivo, ou seja, do texto que entra em contato com outro texto, com o contexto. O texto que estamos considerando aqui refere-se àquele que se constitui enquanto enunciado.

De acordo com Rodrigues (2001, p.62), “quando Bakhtin salienta que a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto, que o texto é o ponto de partida para o estudo do homem social e da sua linguagem, ele está se referindo ao texto-enunciado”.

O texto-enunciado pode ser compreendido como sendo vivo e em constante interação com outros textos-enunciados.

Bakhtin (2011, p.308) salienta que o texto como enunciado é determinado por “sua ideia (intenção) e pela realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. A divergência entre eles muita coisa pode sugerir”.

Segundo Rodrigues (2001), o texto para Bakhtin medeia a constituição do homem social e de sua linguagem. É pelo texto que conseguimos acessar o homem social e sua linguagem. Ainda de acordo com a autora, o texto pode ser considerado enunciado quando visto na sua integridade concreta e viva. Para tanto, ao se investigar o texto, deve-se entendê-lo como fenômeno sociodiscursivo. Neste sentido, Rodrigues (2001, p.61) destaca que, para Bakhtin, “o texto, visto como enunciado, tem uma função ideológica particular, tem autor e destinatário, mantém relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados) etc., isto é, tem as mesmas características do enunciado, pois é concebido como tal”.

O texto é o dado (realidade) a partir do qual as pesquisas em Ciências Humanas se organizam (BAKHTIN, 2011). Segundo o autor,

Por toda a parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (p.319).

As teses e dissertações em EA que serão analisadas podem ser entendidas como textos que mantêm relações dialógicas com outros textos (outras teses e dissertações, artigos, livros etc.). Nesse sentido, podemos considerar que as teses e dissertações caracterizam-se como textos-enunciados. Enunciados que, segundo Bakhtin/Volochínov (2006) e Bakhtin (2011), constituem a maneira pela qual a língua se realiza.

Por conta da relação entre enunciado e enunciação, consideramos importante diferenciar tais conceitos. Brait e Melo (2008) destacam que os conceitos de enunciado e enunciação, assim como outros conceitos presentes nas obras de Bakhtin e o Círculo, são polissêmicos. Mesmo sabendo que não há um consenso em relação à definição de enunciado e enunciação, as autoras, com base em propostas teóricas relacionadas à Linguística Textual e Análise do Discurso, entendem o enunciado “como *produto* de um *processo*, isto é, a enunciação é o processo que produz e deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso” (p.64-65).

Os enunciados estão ligados aos diferentes campos da atividade humana e, por conta disso, estão ligados ao uso da linguagem. Para Bakhtin (2011), cada um desses campos é marcado por condições específicas e por finalidades que irão constituir e poderão ser refletidas pelos enunciados, estes, orais ou escritos são produzidos por indivíduos que fazem parte de grupos sociais. Neste sentido, tais enunciados são determinados pelas características desses grupos e pelos diferentes campos da atividade humana a partir dos quais a comunicação se estabelece.

Segundo Bakhtin (2011), o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva” (p.274). Brait e Melo (2008) destacam que o enunciado, além de ser a unidade de comunicação, pode ser concebido como a unidade de significação que se realiza necessariamente num determinado contexto. De acordo com Sobral e Giacomelli (2016, p.1091), “todo enunciado é lido em termos de seu contexto social e histórico mais amplo, do gênero de que faz parte e dos recursos linguísticos que usa”.

Para Bakhtin (2011), quando um conjunto de enunciados é elaborado por determinados campos da atividade humana nos quais a língua é utilizada e esse conjunto constitui-se como tipos relativamente estáveis de enunciados, temos os chamados “gêneros do discurso”.

Muitas são as possibilidades de construção desses diferentes conjuntos de enunciados estáveis, pois esses enunciados são elaborados a partir de uma variedade de atividades humanas. Reconhecendo a heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011) chama atenção para as dificuldades que isso pode oferecer, no sentido de se definir a natureza geral de um enunciado. Por isso, o autor destaca que existe a possibilidade de caracterizar os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros do discurso primários formam-se nas condições de comunicação discursiva imediata. Estão ligados aos diálogos cotidianos, são enunciados reais alheios que estão vinculados à realidade concreta. É a partir desses gêneros simples que se constituem os gêneros do discurso secundários. Os gêneros secundários são complexos pois surgem nos campos da atividade humana nos quais as condições de convívio cultural são mais complexas, o que exige que tais gêneros apresentem um desenvolvimento e organização mais aprofundada. Caracterizam-se como enunciados escritos como, por exemplo, os textos científicos.

Os gêneros secundários são complexos, pois não se trata somente de reelaborar um conjunto de enunciados heterogêneos. Esses gêneros são marcados pela relação recíproca entre linguagem e ideologia. Ao produzi-los, a valoração de alguns enunciados está presente.

A produção desses gêneros complexos é determinada pelas condições sociais e históricas às quais cada campo da atividade humana está associado. Nesse caso, as condições de comunicação discursiva relacionadas a cada um desses campos, quando reconhecidas, possibilitam compreender a natureza desses enunciados e o gênero ao qual pertencem.

Os enunciados entendidos como a unidade da comunicação discursiva podem ser reconhecidos a partir de três elementos: os conteúdos temáticos, o estilo e a construção composicional. Tais elementos podem ajudar no reconhecimento do grupo social e do campo de comunicação a que um enunciado pertence e qual seria sua finalidade. De acordo com Sobral e Giacomelli (2016), esses elementos, considerados em conjunto, contribuem com o processo de construção de sentidos.

Os enunciados são construídos no diálogo que, segundo Bakhtin (2011), caracterizam-se como a forma clássica da comunicação discursiva. Essa comunicação discursiva pressupõe relações dialógicas entre os enunciados dos autores (falantes), seus destinatários. No caso do campo da comunicação científica, que se caracteriza por complexa organização pode-se observar, segundo o autor, que as unidades da comunicação discursiva podem ser delimitadas. Essa delimitação é possível por conta da alternância dos sujeitos do discurso. Ao transmitir a palavra para o outro, o sujeito falante possibilita delimitar e reconhecer o limite de seu enunciado.

Todo o enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros, depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva, baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2011, p.275).

Partindo dessas considerações, entendemos que as teses e dissertações podem se caracterizar como um texto-enunciado. A noção de obra proposta por Bakhtin (2011) também pode ajudar nessa caracterização. Conforme o autor, as obras, neste caso as teses e dissertações, são construções complexas nas quais é possível reconhecer um caráter interno que caracteriza seu autor, ou seja, o sujeito do discurso. Pela obra é possível, portanto, reconhecer a individualidade do autor a partir do estilo, da visão de mundo e de suas ideias. Tais princípios, próprios do autor (sujeito do discurso), permitem separar, diferenciar uma obra de outra, mesmo que estejam vinculadas. Pode-se, a partir disso, no campo da comunicação discursiva caracterizado pelos gêneros científicos, identificar as obras nas quais o autor se fundamenta para escrever, aquelas que se alinham a uma mesma perspectiva teórica ou que criticam ou se opõem a ela.

As teses e dissertações podem ser entendidas como enunciados porque são marcadas por traços internos e individuais, são também marcadas por uma “conclusibilidade”. Essa conclusibilidade está relacionada à alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, quando um autor escreve, ele escreve tudo que podia escrever num dado momento, em determinadas condições. As teses e dissertações constituem enunciados/discursos aos quais se pode responder. A resposta a esse enunciado, além de caracterizar a conclusibilidade, também denota uma compreensão ativa e responsiva por parte dos outros sujeitos que constituem o campo de comunicação discursiva.

Para Bakhtin/Volochínov (2006, p.137)

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quando mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Para compreensão de um enunciado e das relações dialógicas que se constituem num determinado contexto, recorreremos à ideia de ideologia, ou produto ideológico, elaborada por Bakhtin/Volochínov (2006). Segundo o autor, a ideologia depende de signos para existir. A ideologia faz parte de uma realidade natural ou social e, por conta disso, os signos terão significados diferentes, dependendo da realidade da qual fazem parte. A ideologia é criação material e social. Os signos e símbolos, que constituem um produto ideológico, remetem à algo situado fora de si mesmo, ou seja, eles refletem e refratam uma dada realidade, mas não necessariamente aquela na qual se originaram. Um objeto (instrumento, produto de consumo) ou corpo físico que corresponda a sua própria natureza não constitui um signo e, portanto, não é entendido como um produto ideológico.

Todo signo é justificado por uma ideologia e vice-versa. Os signos são submetidos a uma avaliação ideológica. “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.33). Os signos se constituem materialmente e aparecem na relação (comunicação ideológica, interação semiótica) que se dá entre indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo social e que interiorizam esses signos.

Um signo ideológico constitui-se por meio da interação social. O reconhecimento desses signos pelos diferentes grupos sociais depende de sua ligação com as condições socioeconômicas, responsáveis pela produção material da existência desses grupos. Os signos precisam adquirir um valor social, ou seja, eles precisam ser valorados pelo grupo pois são produzidos socialmente.

No caso dos grupos ligados ao campo da produção acadêmico-científica, é razoável considerar que a produção e valoração social desses signos merecem ser exploradas. Ao tentar atribuir ou impor valores aos signos, esses grupos influenciam o estilo, o conteúdo e a composição dos enunciados, que podem tornar-se estáveis e representativos de um campo ou de uma cadeia de comunicação discursiva. Neste caso, entendemos que o reconhecimento e a compreensão dessa dinâmica de atribuição ou imposição de valores aos signos pode nos oferecer indícios daquilo que permanece e do que não se sustenta enquanto enunciado estável no caso da produção acadêmico-científica em EA. A partir disso, também existe a possibilidade de reconhecer os discursos – além daqueles próprios da área de EA – que são mobilizados para justificar e criticar, ou seja, que constituem as respostas aos enunciados que são produzidos por essa área do conhecimento.

A realidade na qual esses signos se formam pode ser chamada de tema. O tema é o “sentido da enunciação completa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.133), corresponde a um estágio superior da capacidade de significar (CEREJA, 2008). De acordo com o autor, tema corresponde à expressão de uma situação histórica concreta e está relacionado a uma situação de produção, recepção e circulação dos signos. Para Bakhtin/Volochínov (2006), o tema corresponde a um sistema de signos dinâmico e complexo que para realizar-se depende da significação, esta pode ser entendida, neste caso, como um aparato técnico para a realização do tema. Segundo Cereja (2008), a significação seria um estágio inferior da capacidade de significar. Estágio no qual os signos e enunciados apresentam-se mais estáveis, ou seja, quando usados em diferentes enunciações apresentam as mesmas indicações de sentido.

O processo de construção de sentidos depende da integração entre significação e tema, sendo este último mutável, flexível e renovável (CEREJA, 2008). A partir dessas considerações, o autor também ressalta que o tema depende de elementos de uma situação extraverbal.

Não se pode, dentro do pensamento bakhtiniano, trabalhar produção e construção de sentidos sem levar em conta a significação e tema.

As indicações de sentido dicionarizadas [...] constituem exemplos claros de significação, de *sentidos potenciais* disponíveis na língua para diferentes locutores, em diferentes situações. Contudo, os *sentidos* do signo ou do enunciado, isto é, o seu tema, só pode ser tomado se se levar em conta o enunciado concreto, isto é, além dos elementos linguísticos/enunciativos (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entoação etc.) também os elementos que fazem parte da situação extraverbal: identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos (CEREJA, 2008, p.218).

Considerando os elementos que compõem a situação verbal, no texto podem se intercrucizar vários sentidos possíveis e esse texto pode ser construído a partir de outros textos (FIORIN, 2012). Segundo o autor, para Bakhtin, o texto “é uma unidade de manifestação: manifesta o pensamento, a emoção, o sentido, o significado”.

Com base no que foi sumariado até aqui sobre o pensamento bakhtiniano, propomos a analisar as dissertações e teses em EA buscando identificar as relações que podem ser evidenciadas entre os conflitos socioambientais e o processo educativo a partir da leitura das dissertações e teses em EA que exploram a temática dos conflitos socioambientais.

A leitura dos textos das dissertações e teses em EA que compõem o *corpus* documental desta pesquisa foi orientada pelos conceitos relacionados ao pensamento bakhtiniano e pelas ideias de pré-indicador e indicador propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013). No caso das ideias de pré-indicador e indicador, também consideramos como referência a dissertação de mestrado de Vianna (2009). O procedimento de análise proposto por esses autores é constituído por três etapas fundamentais, como destacam Aguiar *et al.* (2015) que são: o levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. No caso desta pesquisa, embora os procedimentos para a construção dos núcleos de significação tenham sido tomados como um caminho produtivo para as análises realizadas, salientamos que tal caminho não foi explorado com o intuito de sistematizar núcleos de significação, como propostos pelos autores e, sendo assim, esses não foram sistematizados neste trabalho. A construção de significados e sentidos nesta pesquisa partiu, portanto, da sistematização, análise e interpretação dos indicadores resultantes de nossas leituras.

A partir das leituras dos textos das dissertações e teses em EA, procuramos construir os chamados pré-indicadores que, segundo Aguiar e Ozella (2013, p.309), são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. De acordo com Vianna (2009, p.56), os “pré-indicadores, são constituídos por discursos desencadeados nos encontros, ou seja, as falas, os enunciados, as reflexões dos sujeitos que indicaram pistas a respeito da questão investigada”.

Consideramos como pré-indicadores os excertos que fizessem referência aos objetivos/questões de pesquisa, as causas geradoras de conflitos socioambientais e as relações entre processo educativo e os conflitos socioambientais. A leitura desses pré-indicadores nos possibilitou realizar o processo de aglutinação, que consiste em agrupar esses pré-indicadores

de acordo com suas similaridades, complementaridade ou contraposição, visando por reduzir a diversidade existente entre eles (AGUIAR E OZELLA, 2013).

A leitura dos excertos nos possibilitou, como indica Vianna (2009, p.56), construir pré-indicadores que se articulavam em torno de determinado assunto, “formando conjuntos de ideias que deram origem aos indicadores”. A sistematização desses indicadores nos permitiu organizar os excertos relacionados aos pré-indicadores, viabilizando “uma análise mais aprofundada, saindo da mera descrição e avançando para a interpretação” (p.56).

A análise dos excertos das dissertações e teses em EA nos permitiu reconhecer, a partir da relação entre os conflitos socioambientais e o processo educativo, que possibilidades essas pesquisas explicitavam ou tentavam enfatizar. Os indicadores foram construídos a partir desse movimento de análise, dado que estamos levando em conta a articulação entre esses indicadores e os conteúdos expressos na materialidade dos textos dos excertos.

A leitura dos resumos das dissertações e teses para a seleção dos trabalhos analisados nos possibilitou a construção de um panorama geral sobre a produção brasileira em EA (teses e dissertações) que explora a temática dos conflitos socioambientais em diferentes contextos educacionais. Esse panorama pode ser entendido como o contexto extraverbal das pesquisas que compõem o *corpus* de análise deste trabalho. Também pode oferecer elementos para análise, para as considerações teóricas aqui construídas sobre conflito social e socioambiental e aquelas relacionadas à pesquisa em EA e sobre as pesquisas que exploram a temática dos conflitos socioambientais.

Orientados pela perspectiva bakhtiniana e pelas etapas propostas pelo procedimento de análise anteriormente referenciado, são feitas algumas considerações sobre a pesquisa em EA e sobre o projeto Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações (Projeto EArte) no qual essa pesquisa de doutorado está inserida.

### **1.1 A pesquisa em Educação Ambiental: contribuições do Projeto EArte**

As preocupações com as questões ambientais no cenário mundial contribuíram para constituição da EA como campo de pesquisa. Para Hart e Nolan (1999, p.2), esse campo de conhecimento cresceu ativamente tornando-se complexo e controverso e “mais difícil de compreender e rever na sua totalidade”. Por essa razão, os autores consideram necessário uma análise e reflexão crítica sobre tais estudos considerando os questionamentos que podem ser elaborados, levando-se em conta a diversidade relacionada aos aspectos metodológicos, epistemológicos e ontológicos que caracterizam esta área de conhecimento.

Entre os estudos que se empenharam em mapear e identificar as tendências, lacunas e desafios que marcam o campo da pesquisa em EA, podemos citar o trabalho de González-Gaudiano e Lorenzetti (2009) que objetivou mapear as tendências da pesquisa em EA na América Latina. De maneira muito sucinta, destaca-se nesse estudo que as pesquisas em EA nos países latino-americanos, de modo geral, ainda são tímidas, com destaque para países como Brasil e México, nos quais a pesquisa tem avançado mais significativamente. Porém, os autores consideram que o campo de pesquisa em EA ainda se constitui como um campo pouco explorado, sendo marcado pela carência de um debate sobre questões metodológicas, epistemológicas e ontológicas que possam ajudar a questionar, refletir e desafiar os discursos dominantes sobre a educação e sobre o ambiente presentes nas práticas educativas e nas pesquisas em EA.

Pereira e colaboradores (2017) analisaram artigos publicados numa revista brasileira (REMEA) e mexicana (JANDIEKUA) sobre EA. A partir dessa análise traçou-se um panorama das principais tendências epistemológicas que caracterizam as pesquisas em EA nesses dois países. De acordo com os autores, tais pesquisas, em sua maioria, são orientadas epistemologicamente por uma abordagem empírico-analítica, seguida da abordagem crítico-dialética e com significativo crescimento da abordagem fenomenológica-hermenêutica. Entre as temáticas mais exploradas pelos pesquisadores nos artigos publicados, os autores destacam que na revista mexicana, as temáticas ambientais são as que mais são estudadas, seguidas das educacionais e daquelas relacionadas aos fundamentos da EA. Já na revista brasileira, as temáticas educacionais são mais exploradas, seguidas pela temática dos fundamentos da EA e pelas temáticas ambientais.

Como salientam Arboleda e Páramo (2014), as pesquisas em EA na América Latina caracterizam-se por sua pluralidade metodológica e epistemológica. Os autores também chamam atenção para o caráter interdisciplinar dessas pesquisas. Nesse sentido, consideram ser relevantes investigações que possam indicar a integração ou separação entre as diferentes disciplinas que se envolvem nos estudos sobre questões ligadas a EA.

No caso do Brasil, é importante destacar que a EA se institucionalizou em diferentes departamentos de pós-graduação a partir da segunda metade dos anos de 1990. A circulação dos produtos desses estudos e a elaboração de políticas públicas relacionadas à EA fizeram com que muitos pesquisadores se dedicassem a estudos que tinham como objetivo analisar as contribuições, tendências e limitações desses trabalhos para o desenvolvimento de práticas educativas em EA (REIGOTA, 2007).

Entre os diferentes espaços que se destinaram a discutir e promover a pesquisa em EA, podemos citar o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (Epea); o Fórum Brasileiro de Educação ambiental; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Encontro Nacional de Ensino de Biologia (Enebio); Encontro Regional de Ensino de Biologia (Erebio); e o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (Enpec).

O Epea, realizado desde 2001, reuniu pesquisadores ligados ao campo de pesquisa em EA, podendo ser entendido como espaço privilegiado para a discussão sobre pesquisa desenvolvida nesse campo de conhecimento. A consolidação do Epea como encontros de pesquisa em EA em nível nacional, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, GT 22 junto a Anped, além de outros eventos e espaços criados em diferentes eventos no Brasil – como é o caso da criação, no Enpec, da área temática “Educação Ambiental e Ensino de Ciências” –, reforçam o significado e a relevância da pesquisa em EA no cenário nacional (KAWASAKI e CARVALHO, 2009).

O Fórum Brasileiro de EA, realizado pela primeira vez em 1989, desde então, promove a discussão sobre a relação entre educação e meio ambiente (SOUZA, 2007). O Enebio e o Erebio também constituem espaços significativos para a divulgação e discussão das pesquisas em EA. No ano de 2016, em sua sexta edição, diante da demanda de trabalhos relacionados ao campo de pesquisa em EA, o Enebio criou o eixo temático “Educação Ambiental, Educação em Saúde e Abordagens CTS e CTSA no ensino de Ciências e Biologia” (VIANA, 2017).

Além dos eventos, também são significativas as contribuições dos periódicos para divulgação e consolidação da pesquisa em EA. Entre os periódicos, cabe destacar a revista Pesquisa em Educação Ambiental organizada por pesquisadores de três universidades públicas do estado de São Paulo (Unesp-Rio Claro, Ufscar e USP-Ribeirão Preto), a Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental – Remea e a revista Ambiente & Educação, ambas organizadas pela Universidade Federal do Rio Grande – Furg.

Megid Neto (2009) afirma que a EA vem se consolidando como campo do conhecimento no Brasil por conta de suas características, entre elas, por apresentar

[...] uma problemática – a questão ambiental, sua dinâmica de transformação, sua degradação, a sustentabilidade ambiental, entre outros aspectos – de alta relevância e discutida em âmbito mundial há mais de cinco décadas, intensificando-se seu estudo e preocupações cada vez mais, em virtude de um contexto sociocultural, político, econômico e ideológico a exigir medidas globais e imediatas para o tratamento das questões ambientais. Nesse contexto, vemos difundirem-se no Brasil os cursos de formação profissional em áreas direta ou indiretamente vinculadas à Educação Ambiental ou à temática ambiental, em nível de formação profissional técnica ou tecnológica, de graduação e de pós-graduação (p.96).

A criação de cursos de graduação, especialização e de pós-graduação relacionados à temática ambiental contribuíram para que novas pesquisas sobre questões ligadas a essa temática, pudessem ser exploradas. O interesse de muitos pesquisadores em tentar compreender as possíveis implicações da questão ambiental nas práticas educativas, com o propósito de identificar seus limites e potencialidades, tem contribuído com a consolidação do campo de pesquisa em EA. Mas é importante reconhecer que são muitos os desafios que se apresentam neste campo por conta de sua amplitude e abrangência, haja vista a “diversificação de temáticas, linhas de pesquisa, áreas do conhecimento, sujeitos envolvidos, abordagens teóricas e metodológicas e contextos educacionais que, cada vez mais, ampliam-se e ocupam novos espaços sociais e educacionais” (KAWASAKI e CARVALHO, 2009, p.144).

Sobre a construção de um campo de pesquisa em EA no Brasil orientado pela teoria do campo científico desenvolvida por Pierre Bourdieu e estudada por outros autores, Carvalho (2015, p.169), destaca que

[...] os caminhos já construídos e a história acumulada nos permitem reconhecer um campo de pesquisa em EA no Brasil, campo ainda em consolidação, com “baixo perfil de definição” e aberto a “vários atravessamentos” (CARVALHO, 2009, p. 129) mas, que inventa e reinventa as suas estratégias de consolidação e de subversão, criando espaços significativos que favorecem que entremos no jogo das trocas simbólicas.

Ainda segundo Carvalho (2015), a pesquisa em EA brasileira pode ser entendida como um campo de produção de conhecimento marcado por sua natureza complexa. Mas, segundo o autor, mesmo que essa complexidade possa se justificar, não podemos deixar de questionar quais seriam as implicações de considerar essa constatação como consensual ou como um dado *a priori*.

Em função de todas as peculiaridades da EA e de seu crescente desenvolvimento como campo do conhecimento, muitos estudos têm se dedicado a mapear os diferentes aspectos da produção neste campo. Pesquisas dessa natureza são denominadas de “estado da arte” ou de “estado do conhecimento”. Segundo Ferreira (2002, p.258), essas pesquisas são

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Para Megid Neto (2009), os dados produzidos por essas pesquisas conduzem à realização de novos estudos que objetivam esclarecer ou aprofundar determinado aspecto desta produção. As pesquisas na linha do estado da arte também possibilitam tratar de questões que precisam ser superadas e levantar novos questionamentos que contribuam para a consolidação da EA como campo de conhecimento. Considerando os trabalhos já realizados nesta linha, o autor chama a atenção para a dificuldade de acesso as teses e dissertações em EA produzidas no país e para a qualidade desses trabalhos no que se refere à consistência científica, coerência entre propósitos de investigação e delineamentos metodológicos. Nesse sentido, seria de fundamental importância

conhecer e avaliar a capacidade dessa produção em estudar os problemas ambientais locais e visar a mudança de realidade, em intervir e contribuir na formulação de políticas públicas consequentes e responsáveis no âmbito das questões ambientais, em intervir e produzir uma Educação Ambiental de natureza crítica e emancipatória (MEGID NETO, 2009, p.108).

Carvalho *et al.* (2009) destacam também como ponto importante a aproximação dos centros produtores de pesquisa no campo da EA, de modo especial os cursos de pós-graduação e os centros de formação de docentes para educação básica e superior. Segundo os autores, não se pode deixar de lado as funções básicas da pós-graduação, que são: a produção de conhecimento e a formação de profissionais críticos.

Pensando a pesquisa em EA no contexto mundial e brasileiro, é preciso ter clareza de que muitos são os desafios postos para os pesquisadores em EA. Payne (2009) faz considerações importantes sobre a pesquisa em EA. Para o autor, é desafiador alcançar um “senso comum” num campo de pesquisa tão diversificado como o da EA. Essa diversidade dificulta (PAYNE, 2009) identificar dificuldades e o valor, a utilidade e a legitimidade do conjunto de conhecimentos produzidos no campo da EA. Outro ponto também destacado pelo autor refere-se à relevância das pesquisas e do conhecimento produzido, levando em conta os locais e contextos de produção. Segundo Carvalho (2015, p.167), “o que nos interessa salientar, no entanto, é a riqueza do ponto de vista de possibilidades de pesquisa que esse cenário nos oferece”.

Muitos são os esforços na tentativa de mapear e discutir a produção acadêmica em EA no país. Entre esses esforços destaca-se o grupo Formar-Ciências (Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores da Área de Ciências) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que desde os anos 2000 têm se dedicado a estudos na linha do estado da arte em EA. O trabalho do grupo Formar-Ciências ajudou a constituir um acervo de trabalhos relativos à produção acadêmica em EA no Brasil (MEGID NETO, 2009). Em

2008, este grupo firmou parceria com pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Rio Claro), Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto) e Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) no projeto “A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações)”. Desde seu início, o projeto orienta-se pelos seguintes objetivos:

(a) concluir a sistematização e organização do acervo de dissertações e teses sobre Educação Ambiental realizadas no Brasil; (b) classificar os documentos referenciados conforme descritores apropriados e produzir catálogos analíticos da produção (impresso e virtual), os quais permitirão o incentivo à produção de novos estudos; (c) divulgar as informações obtidas mediante o emprego de diferentes mídias; (d) descrever e analisar os documentos obtidos produzindo estudos do tipo “estado da arte” conforme focos especificados; (e) identificar lacunas existentes na produção científica, colaborando, desta forma, para a definição de políticas públicas sobre Educação Ambiental e sobre pesquisa nesta área no país (BONOTTO *et al.*, 2009, p.128).

O projeto EArte conta, atualmente, com um banco de dados disponível no endereço eletrônico [www.eart.net](http://www.eart.net), no qual estão catalogados 4205 teses e dissertações em EA produzidas no Brasil entre os anos de 1981 e 2016. No banco são disponibilizados os resumos e dados institucionais de cada um dos trabalhos, além de dados referentes à classificação realizada pela equipe de pesquisadores que compõe o projeto.

Desde 2018, o projeto conta com a colaboração de pesquisadores de outras instituições além das já citadas, entre elas a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Itapetininga.

Além do banco de dados, a equipe do projeto EArte também conta com uma produção intelectual constituída por teses, dissertações, capítulos de livro e artigos. Tal produção caracteriza-se pela realização de estudos mais descritivos de natureza inventariante e pela realização de estudos mais analíticos. Em relação aos trabalhos de caráter mais analítico, ressaltamos que alguns deles se propuseram, a partir da perspectiva bakhtiniana, sistematizar e explorar os significados e processos de produção de sentidos, tendo como objeto de estudos os textos das teses e dissertações em EA brasileiras. Entre os trabalhos já realizados que adotaram a perspectiva bakhtiniana, podemos citar as teses de doutorado de Kato (2014) e Valentin (2016) e a dissertação de mestrado de Angeli (2017).

Projetos dessa natureza podem ajudar pesquisadores e educadores ambientais a mapear as tendências e perspectivas da EA presentes na produção acadêmica. Além disso, a produção de dados, a partir desse mapeamento, também pode ajudar esses estudiosos a “compreender os processos de produção de sentidos sobre Educação Ambiental presentes tanto nas práticas

pedagógicas relacionadas com a temática ambiental e desenvolvidas em diferentes contextos educacionais quanto na produção teórica referente à Educação Ambiental” (BONOTTO *et al.*, 2009, p.129).

## **1.2 Procedimentos metodológicos: busca, seleção e delimitação do *corpus* documental**

Como já citado, a presente pesquisa insere-se no âmbito do projeto EArte e, portanto, o *corpus* documental para a análise está sendo constituído pelos documentos que compõem o Banco de Teses e Dissertações em Educação Ambiental desse projeto de pesquisa ([www.earte.net](http://www.earte.net)).

Uma vez que o referido banco oferece a possibilidade de busca de trabalhos por meio de pesquisa de palavras ou conjunto de palavras de interesse dos pesquisadores, as primeiras tentativas de busca pelos trabalhos, orientou-se pelos seguintes termos: conflito; conflitos; conflito ambiental; conflitos ambientais; conflito socioambiental; conflitos socioambientais.

Considerando a revisão bibliográfica sobre a temática dos conflitos socioambientais, ao analisar os resultados dessas buscas, foi observado que esses termos poderiam deixar de fora trabalhos nos quais os autores se referiam a situações de conflito sem utilizar precisamente esses termos. Na tentativa, portanto, de ter acesso ao maior número de pesquisas que tivessem explorado a temática dos conflitos socioambientais, optamos por utilizar o radical “conflit”, em referência as possíveis variações que a palavra conflito pudesse apresentar. Nesse sentido, optamos por uma busca que retornasse trabalhos que fizeram referência ao conflito, independentemente de sua caracterização como um conflito de natureza socioambiental.

Entre as opções de pesquisa presentes no site do Banco EArte, optou-se pela pesquisa por meio do item “qualquer campo” que considera todos os dados presentes nas fichas (título, resumo, palavras-chave e descritores propostos pela equipe EArte - das dissertações ou teses catalogadas e disponibilizados no banco de dados em questão).

Assim, a busca conforme os critérios descritos teve como resultado 250 trabalhos, dentre os 4205 trabalhos cadastrados no banco, referentes ao período de 1981 a 2016.

Para a seleção dos trabalhos que constituem o *corpus* documental foi realizada uma leitura flutuante dos resumos. De acordo com Oliveira *et al.* (2003), a leitura flutuante permite ao pesquisador apropriar-se de forma gradual do texto, processo que se torna possível graças ao movimento de idas e vindas que se dá entre o documento submetido à leitura e as anotações do pesquisador.

As leituras dos resumos foram orientadas pelas reflexões sobre conflito socioambiental que foram sistematizadas no segundo capítulo. Assim, durante as leituras dos resumos das teses e dissertações, buscamos identificar se a pesquisa explorava a relação entre práticas educativas e a temática dos conflitos socioambientais. Os critérios definidos para selecionar os trabalhos foram os seguintes: a) as pesquisas faziam alguma referência a uma proposta de trabalho educativo que fosse fundamentada numa situação concreta de conflito socioambiental vivenciada e percebida (ou não) por diferentes atores sociais; b) as pesquisas realizaram alguma avaliação ou análise de ações ou propostas de ação educativa que tinham como eixo orientador a temática dos conflitos socioambientais; c) as pesquisas faziam alguma referência aos limites e potencialidades dessas ações educativas.

Com base nesses critérios e a partir da leitura flutuante dos resumos, foram selecionados 140 trabalhos. Na tentativa de refinar esse resultado, partimos para a leitura dos trabalhos completos, orientada pelos mesmos critérios citados anteriormente. Essas leituras nos permitiram perceber que muitas dos textos das dissertações e teses selecionadas a partir dos resumos tratavam de conflitos socioambientais sem estabelecer uma relação direta com o processo educativo. Também foi possível observar que em alguns trabalhos os conflitos explorados não poderiam ser entendidos como socioambientais. Tratava-se de conflitos sociais, sem apresentar relação direta uma questão ambiental. Não tivemos acesso a quatro trabalhos completos.

A partir desse refinamento, foram selecionados 43 trabalhos. Este conjunto de dissertações e teses passou a compor o *corpus* documental deste trabalho. Com base nos dados referentes a essas pesquisas construímos, no terceiro capítulo desta tese, um panorama geral que pode ser entendido como o contexto extraverbal das dissertações e teses em EA que exploraram a temática dos conflitos socioambientais em diferentes contextos educacionais.

## 2 Conflitos socioambientais: problematizando as relações sociedade-natureza

Os problemas decorrentes dos atuais modelos de relação sociedade-natureza por diferentes setores da sociedade, entre eles, o acadêmico, têm sido colocados na “ordem do dia” e veiculados pelos debates em torno da chamada questão ambiental. Segundo Viégas (2009), muitos são os significados que esta questão pode assumir. No caso do meio acadêmico, conforme o autor, a questão ambiental refere-se

[...] ao conjunto da discussão sobre meio ambiente, envolvendo os conflitos, as lutas, os problemas ambientais e o próprio debate teórico-conceitual-metodológico estabelecido em torno do meio ambiente, aí incluindo as diversas visões a respeito de temas como escassez, apropriação de recursos etc. Para muitos, “questão ambiental” relaciona-se ao conjunto de polêmicas estabelecidas diante de formas diferenciadas de apropriação de recursos e elementos do mundo material, materializando-se, no seu bojo, múltiplos processos de exclusão e de reprodução de desigualdades sociais (p.151).

Ao possibilitar a explicitação das desigualdades socioambientais provocadas, em muitos casos pela apropriação e controle de uma minoria e dos recursos necessários à manutenção das condições de vida, a questão ambiental pode oferecer alguns elementos relevantes para que as relações sociedade-natureza sejam problematizadas. O debate sobre a questão ambiental torna evidente as contradições que caracterizam o modelo das sociedades capitalistas. Também fica evidente que não se trata de discutir os problemas da natureza, os quais, conforme Fernandes e Sampaio (2008, p.89), “são inerentes a sua dinâmica e resolvidos por ela”. Para os autores, a questão ambiental busca problematizar a relação sociedade-natureza, já que são as atividades sociais que incidem sobre a natureza, entre elas a produção e o consumo, os geradores dos problemas ambientais. Os problemas ambientais, nesse sentido, são problemas sociais e econômicos, ou seja, são problemas socioambientais.

Conforme Pádua (2010, p.83-84)

A modernidade da questão ambiental – da ideia de que a relação com o ambiente natural coloca um problema radical e inescapável para a continuidade da vida humana – deve ser entendida em sentido amplo. Ela não está relacionada apenas com as consequências da grande transformação urbano-industrial que ganhou uma escala sem precedentes a partir dos séculos XIX e XX, mas também com uma série de outros processos macro-históricos que lhe são anteriores e que com ela se relacionam (dentro do jogo de continuidades e descontinuidades que caracteriza os processos históricos). É o caso da expansão colonial europeia e da incorporação de vastas regiões do planeta, uma grande variedade de territórios e ecossistemas, a uma economia-mundo sob sua dominância. E também da institucionalização da ciência como um modo privilegiado de entendimento do mundo, com pretensão de universalidade e capacidade para estabelecer redes planetárias de investigação e troca de informações.

De acordo com as reflexões do autor e tomando como referência a ideia de continuidade e descontinuidade dos processos históricos, construímos nosso significado para aquilo que tem sido denominado crise ambiental. Para a filósofa Marilena Chauí (2003), a ideia de crise é entendida, em muitas situações, como sinônimo de perigo e desordem. Na verdade, a crise representa a expressão legítima dos conflitos na sociedade. Nesse sentido, os conflitos constituem o princípio de funcionamento de um regime político democrático. Segundo Miguel (2014), o conflito contribui para que as desigualdades sejam evidenciadas. O conflito, diferente do consenso (que está ligado à ideia de adaptação e acomodação a uma determinada ordem), é positivo e necessário, pois, além de explicitar, pode também contribuir com a superação de diferentes formas de dominação.

A crise ambiental contemporânea, portanto, chama atenção para a intensificação dos processos de degradação e depredação do meio ambiente e dos seres humanos. Tais processos agravam-se, de acordo com Pinto e Zacarias (2010), por serem orientados pela lógica destrutiva da acumulação do capital. Segundo Foladori (2007), por conta disso, o que se percebe contemporaneamente são reedições das crises ambientais pelo capitalismo. Para o autor, tais crises são reeditadas por forças socioeconômicas, as quais são forças capitalistas de produção que sustentam o modelo de sociedade urbano-industrial. Esse modelo de sociedade, que tem se tornado global num período de globalização neoliberal, difere de outros períodos anteriores, segundo Porto-Gonçalves (2012, p.23), “pela especificidade do desafio ambiental que o acompanha e que, também, o constitui. Afinal, até os anos 1960, a *dominação da natureza* não era uma questão e, sim, uma solução – o desenvolvimento. É a partir desse período que intervém explicitamente a *questão ambiental*”.

A ideia de desenvolvimento, ora criticada ora retomada (ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável) por ser orientada por uma “racionalidade econômica crematística<sup>2</sup>”, promove a intensificação dos ritmos de exploração e transformação dos recursos gerando novos impactos e riscos ecológicos (PORTO-GONÇALVES, 2012). Ainda segundo este autor

Há um *realismo político* que tem procurado, a todo custo, evitar disputas formais assim como prever e resolver os conflitos entre os regimes ambientais e comerciais. Nesses marcos, a incorporação das considerações ambientais na tomada de decisões dos assuntos econômicos e sociais tende a ceder e, deste modo, a aplicação das normas ecológicas e dos princípios ambientais se submetem aos regimes do livre comércio. Neste sentido, o que se vê é uma tendência para que se elaborem e apliquem instrumentos econômicos para a gestão ambiental e, deste modo, se reduz o *valor* da natureza a preços, contribuindo, dessa forma, para que se estabeleça um mercado de bens e serviços ambientais (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.163-164).

<sup>2</sup> A crematística era entendida por Aristóteles, como “a busca incessante de riqueza e o estudo da relação entre as mercadorias (PORTO-GONÇALVES, 2012, p.56).

Assim, considerando que são esses ideais que permeiam o cenário social, político e econômico, ressaltamos que o mercado de bens e serviços ambientais é gerador de conflitos socioambientais, pois dificulta o acesso, controle e distribuição dos recursos naturais entre os grupos que dependem deles para sua subsistência (ALIER, 2015). Além disso, segundo o autor, a explicitação dos conflitos socioambientais está relacionada aos diversos discursos de valoração. Para o autor não se trata apenas de uma valoração monetária, trata-se também de considerar valores não comensuráveis, como por exemplo

[...] a perda da biodiversidade, a perda do patrimônio cultural, os danos à vida e o sustento humano, as violações dos direitos humanos, os lucros de uma nova represa, de um projeto de mineração ou da extração petrolífera. Existe um choque de sistemas de valoração quando discursos da justiça ambiental, dos direitos territoriais indígenas ou da segurança ambiental se desdobram em oposição à valoração monetária dos riscos e das cargas ambientais (ALIER, 2015, p.353).

Para o autor citado, é necessário apostar em métodos multivalorativos para o tratamento das situações de conflitos socioambientais. Nesse sentido, numa sociedade como a capitalista, marcada pela dominação e exploração da natureza e do ser humano, a explicitação dos conflitos socioambientais pode contribuir com a identificação dos limites e possibilidades de nossas ações frente aos desafios que a questão ambiental nos coloca.

Considerando o que foi sumariado até aqui, propomo-nos a apresentar e discutir neste capítulo algumas questões que podem ser relevantes para a compreensão dos conflitos socioambientais enquanto objeto de pesquisa no campo ambiental. Nos itens que seguem, procuramos sistematizar as discussões que têm sido propostas sobre algumas abordagens teóricas que orientam os estudos sobre conflitos no campo das Ciências Sociais na tentativa de reconhecer quais são os autores que influenciam os estudos sobre essa temática e que são referência na construção de definições para conflito social. Também são sistematizadas as discussões sobre os possíveis significados que podem ser construídos, pelos pesquisadores brasileiros, para o conceito de conflito socioambiental. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa acerca dos conflitos socioambientais no Brasil buscando, a partir disso, identificar particularidades e tendências desses estudos.

## **2.1 O conceito de conflito nas Ciências Sociais: breves considerações teóricas**

Segundo Barbanti Jr. (2002), o debate teórico sobre os diferentes tipos de conflito, desde os mais violentos (guerras) até os mais sutis (embates entre indivíduos, grupos sociais e Estados), limitou-se durante muito tempo às Ciências Humanas e Sociais, mais

especificamente à Sociologia e a Economia Política. Segundo Nascimento (2001), o estudo dos conflitos que se manifestaram em diferentes momentos históricos ajuda compreender uma sociedade. No caso da sociedade moderna, por exemplo, os estudos e debates sobre os conflitos possibilitaram perceber que essa sociedade é marcada por um duplo conflito estrutural: entre o espaço político-institucional (nacional) e o espaço econômico mundial; e, entre o espaço econômico da desigualdade e o espaço político da igualdade. Segundo o autor, o Estado seria um instrumento de resolução do segundo conflito. As tentativas de resolução do primeiro resultaram em guerras.

Os esforços no sentido de compreender e interpretar os conflitos do ponto vista teórico orientam-se a partir de duas visões. A primeira delas, fundamentada nas obras de Émile Durkheim (1858-1917) e Talcott Parsons (1902-1979), parte do entendimento de que os conflitos são “fenômenos patológicos, como sintomas de doença no corpo social” (COSER, 1996, p.121).

A segunda visão, conforme Coser (1996) e Collins (2009), fundamenta-se, em especial, nas obras de Karl Marx (1818-1883) e Karl Emil Maximilian Weber (1864-1920). Os conflitos, neste caso, são entendidos como “formas normais de interação social que podem contribuir para a manutenção, o desenvolvimento, a mudança e a estabilidade geral de entidades sociais” (COSER, 1996, p.121). Georg Simmel (1858-1918) também pode ser citado como um estudioso que contribuiu para que os conflitos pudessem ser interpretados desse modo.

Entendemos que duas correntes teóricas mais recentes que orientam os estudos sociológicos podem oferecer elementos teóricos que nos ajudam a compreender as duas visões, a partir das quais os conflitos são interpretados. O funcionalismo e a perspectiva do conflito são essas correntes. Tais correntes são inspiradas pelas obras de Durkheim, Marx e Weber (GIDDENS, 2008).

A primeira visão, que entende os conflitos como uma patologia social, encontra no funcionalismo elementos teóricos para sua sustentação. De acordo com Collins (2009), o funcionalismo constitui-se a partir das obras de Durkheim, sendo formalizado pelos sociólogos Robert Merton (1910-2003) e por Talcott Parsons (1902-1979). Conforme Giddens (2008), no funcionalismo, os estudiosos analisam a função de uma instituição ou prática para a continuidade da sociedade. O consenso moral constitui-se como ideia central para os funcionalistas. Nesse sentido, o que se observaria nas sociedades seria a maior parte das pessoas compartilhando os mesmos valores. Prevaleceria, neste caso, a coesão social em detrimento do conflito e da divisão. A estabilidade e ordem social seriam características

marcantes da sociedade. Questões relacionadas à desigualdade e à ação dos indivíduos nas sociedades são pouco consideradas.

[...] A ênfase na estabilidade e na ordem significa que as divisões ou as desigualdades - com base em fatores como a classe social, a raça ou o gênero - são minimizadas. O funcionalismo confere também uma ênfase menor ao papel da ação social criativa na sociedade. Para muitos críticos, este tipo de análise atribui às sociedades atributos que estas não possuem. Os funcionalistas falaram muitas vezes das sociedades como se estas tivessem “necessidades” e “objetivos”, apesar de estes conceitos só fazerem sentido quando aplicados aos seres humanos (GIDDENS, 2008, p.17).

Para Collins (2009), Durkheim e Parsons acabaram por ignorar ou minimizar a presença e influência do conflito na sociedade. De acordo com o autor, esses pensadores acreditam que os conflitos poderiam ser caracterizados como algo temporário e secundário. Nesse sentido, numa sociedade, tudo tenderia à manutenção da ordem em função de uma conformação e adaptação dos indivíduos a uma determinada estrutura social. Como resultado dessa adaptação, as relações de dominação presentes nas sociedades não poderiam ser explicitadas.

Para Giddens (2008), as obras de Marx e Weber contribuíram para que diferentes abordagens teóricas fossem consideradas pelos estudos sociológicos. Segundo o autor, de acordo com o trabalho desses pensadores, tais estudos poderiam ser realizados a partir de abordagens que caracterizariam a perspectiva dos conflitos. Nos estudos sobre o funcionamento da sociedade, considerando essa perspectiva, rejeita-se a ênfase dada ao consenso. Os teóricos do conflito

[...] preferem sublinhar a importância das divisões na sociedade. Ao fazê-lo, centram a análise em questões de poder, na desigualdade e na luta. Tendem a ver a sociedade como algo que é composto por diferentes grupos que lutam pelos seus próprios interesses. A existência desta diferença de interesses significa que o potencial para o conflito está sempre presente e que determinados grupos irão tirar mais benefício do que outros. Os teóricos do conflito analisam as tensões existentes entre grupos dominantes e desfavorecidos da sociedade, procurando compreender como se estabelecem e perpetuam as relações de controle (GIDDENS, 2008, p.17).

Os escritos de Marx e Weber contribuíram com a formulação da perspectiva do conflito, pois esses pensadores “desenvolveram teorias sobre o capitalismo, sobre a estratificação social, sobre conflito político, bem como desenvolveram alguns temas macro-históricos semelhantes na Sociologia” (COLLINS, 2009, p.9). De acordo com Johnson (1997), Marx enfatizava a natureza econômica da maioria dos conflitos, enquanto Weber levou em consideração outras relações, além das econômicas, entre elas, questões ligadas à raça, etnicidade e religião.

Segundo Herculano (2006), para Weber, os conflitos são constitutivos da sociedade moderna. Mas essa sociedade, diferente de outras já existentes, criou instituições que

pudessem lidar com esses conflitos de maneira racional. As leis e códigos são exemplos de formas racionais de se lidar com os conflitos nas sociedades modernas. Nesse sentido, a autora faz algumas observações e questionamentos em relação a esse modelo de sociedade, considerando a perspectiva weberiana.

Sendo a sociedade moderna modelada pelos ideais de democracia, da convivência das diferenças, da igualdade de direitos em uma realidade todavia plural, ela é caracterizada pelo dissenso, pelo defrontar-se de diferentes visões de mundo, interesses e motivações, e, portanto, os conflitos são seus elementos naturais, precisando ser geridos, negociados. Nessa perspectiva, da naturalidade social dos conflitos, eles mais são geridos do que definitivamente sanados. Todavia, as sociedades modernas são não apenas plurais, mas continuam a ser desiguais, tão verticais quanto as que lhes eram anteriores. Podem os conflitos ser bem geridos em sociedades que não apenas são plurais, mas desiguais? (HERCULANO, 2006, p.2).

Diante da pluralidade e desigualdade que marcam a sociedade moderna, retomamos aqui duas características da estrutura social destacadas por Johnson (1997). Ainda que a sociedade moderna disponha de formas racionais para lidar com os conflitos, não se deve perder de vista que a distribuição de poder, quando ocorre de forma desigual, interfere no modo como esses conflitos são geridos. Indivíduos que ocupam posições dominantes, em função de dispor de mais poder, acabam por interferir nas relações entre indivíduos e grupos numa sociedade. Muito além do que gerir os conflitos, é necessário assumir uma posição de transformação dessa realidade para que a desigualdade não se agrave. Nesse sentido, Herculano (2006, p.2) salienta que

Marx viu nos conflitos de classe o motor de transformação da história, portanto, também os percebeu como constitutivos. Todavia, esboçou um quadro futuro, após o alvorecer da história humana (estariamos ainda na pré-história, ainda mergulhados na exploração e na luta de classes), onde haveria tal irmandade na sociedade comunista que não haveria mais classes e, portanto, os conflitos que persistissem não mais seriam antagônicos, estruturais, ou seja, decorrentes de desigualdades estruturais de classe. Na perspectiva marxista, os conflitos trazem o novo, são momentos de ruptura, ao mesmo tempo em que criam identidades. Nesse sentido, são um passo além da contradição, estrutural e oculta. O conflito, para Marx e seus seguidores, se abre após a tomada de consciência, isto é, implica na conscientização da contradição vivida, o que envolve a definição da situação e da identidade dos contendores por eles próprios. O passo seguinte é a escolha das estratégias e táticas de ação.

As perspectivas weberiana e marxista nos ajudam a reconhecer e compreender as diferentes formas de manifestação de um o conflito. A pluralidade observada por Weber nos oferece a possibilidade de pensarmos nossas práticas sociais, no sentido de reconhecermos que nos momentos de tomada de decisão ou de gestão de conflitos, as diferenças sociais e culturais, por exemplo, precisam ser levadas em conta. As ideias de Marx nos oferecem a possibilidade de enxergar uma situação de conflito como momento no qual os indivíduos e grupos se conscientizem da contradição que vivem e que partir disso possam ser capazes de

criar estratégias de ação que contribuam para o enfrentamento e transformação de sua realidade.

Os estudos de Georg Simmel (1858-1918), assim como os de Marx e de Weber, também podem ser entendidos como uma das bases para os estudos de conflito na Sociologia. Para Simmel (1983), conflito é uma “sociação”. Este termo seria utilizado como um contraponto à ideia de socialização empregado por Durkheim. Ambos os termos estão relacionados à forma como Durkheim e Simmel entendiam a sociedade. Para Durkheim, a sociedade tem uma realidade própria, “ou seja, a sociedade não se resume às simples ações e interesses dos seus membros individuais” (GIDDENS, 2008, p.9). Nesse caso, a constituição de uma sociedade se daria a partir dos fatos sociais que são externos aos indivíduos. Segundo Sanchis (2011), nos estudos de Simmel, “a ênfase é no indivíduo, mas no indivíduo em relação, em inter-relação. A sociedade só é possível, então, como resultante das ações e reações dos indivíduos entre si. Resultante de processos intermentais. Ela não é estática nem substancializada, ela é, como diz Simmel, um ‘acontecer’”.

Em função desses entendimentos de sociedade, Sanchis (2011, p.858) destaca que Simmel utiliza a noção de sociação referindo-se à “forma pura de interação entre os indivíduos”. Nesse sentido, Simmel (1983) considera o conflito uma das formas mais vívidas de interação entre os indivíduos. Para o autor, o conflito destina-se a “resolver dualismos divergentes; é um modo de conseguir algum tipo de unidade, ainda que através da aniquilação de uma das partes conflitantes” (p.123). O conflito seria marcado por aspectos positivos e negativos que se integram, sendo possível separá-los na teoria, mas não empiricamente.

Para Simmel (1983), a configuração da sociedade, que é entendida como a unidade entre os indivíduos, depende da interação entre forças opostas. Nesse caso, correntes divergentes e convergentes devem se fazer presentes para que a unidade social se constitua. Segundo o autor, a contradição e o conflito precedem e operam em todos os momentos de existência da unidade social.

Simmel (1983) também destaca a relevância do antagonismo como elemento da sociação. Ainda que esse antagonismo não possa ser considerado, por si só, um elemento sociológico, é possível observar sua contribuição para a construção de uma unidade social. Sobre o antagonismo, tendo como ponto de partida as relações entre os fenômenos sociológicos e a Ética, Simmel (1983, p. 132), salienta que

A mistura de relações harmoniosas e hostis, todavia, apresenta um caso nos quais as séries sociológicas e éticas coincidem. Começa com a ação de A em benefício de B, desloca-se para o benefício do próprio A sem beneficiar B, mas também sem prejudicá-lo, e finalmente torna-se uma relação egoísta de A à custa de B. Na medida em que tudo isso é repetido por B, embora dificilmente do mesmo modo e nas

mesmas proporções, surgem as combinações inumeráveis de convergência e divergência nas relações humanas.

Para Simmel, portanto, o conflito é entendido como positivo, ou seja, como elemento necessário para a constituição de uma unidade social. O autor, a partir de uma perspectiva relacional, segundo Viégas (2009, p.148), toma “como ponto de partida o exame dos comportamentos e motivações individuais, enfatiza o papel do conflito para a obtenção da harmonia e do equilíbrio social”.

Uma das críticas ao trabalho de Simmel estaria relacionada ao fato de seus estudos naturalizarem o conflito. Segundo Santos (2014), do ponto de vista da análise do conceito, Simmel propõe inovações em relação, por exemplo, aos trabalhos de Marx. Porém, a naturalização da ação relacionada ao processo social do conflito acaba por transformar essa ação social numa ação quase biológica.

Ferreira (2012) destaca que algumas abordagens para os conflitos fundamentam-se na moderna teoria da sociologia de conflitos sociais construída a partir das análises das obras de Marx, Weber e das ideias de Simmel. Essa abordagem se configuraria como alternativa ao funcionalismo e ao marxismo. Os principais elementos conceituais dessa abordagem são:

1) tentar combinar variáveis materiais e não materiais; 2) ter como premissa que os conflitos e poder são parte dos relacionamentos, porque promovem mudança social e não são necessariamente um sinal de instabilidade ou desintegração do sistema social; 3) conflitos entre intergrupos e intragrupos são parte da vida social; 4) interpretar o poder como capacidade de impor a própria vontade a outro ou outros, mesmo quando esses não são humanos ou seres vivos; e, finalmente 5) os conflitos só desaparecem temporariamente, uma vez que ressurgem em novas formas e dimensões (FERREIRA, 2012, p.5).

Com base nessa citação, observa-se que, além de uma abordagem marxista, weberiana ou simmeliana, também pode-se optar por uma abordagem que integre elementos dessas três correntes no estudo dos conflitos. Isso considerando que os trabalhos desses teóricos ajudam a fundamentar uma corrente teórica – perspectiva dos conflitos – na Sociologia. Mas assim como Durkheim e Parsons, citados neste texto, outros pensadores, podem compor esse quadro teórico, ainda que não estejam diretamente associados a essa corrente teórica.

A partir das considerações feitas até aqui sobre as correntes teóricas que orientam as interpretações dos conflitos pelas Ciências Sociais e Humanas, pode-se defini-los, segundo Coser (1996, p.120)

[...] como uma contenda a respeito de valores, ou por reivindicações de status, poder e recursos escassos, na qual os objetivos das partes conflitantes são não apenas obter os valores desejados, mas também neutralizar seus rivais, causar-lhes dano ou eliminá-los, o conflito pode ocorrer entre indivíduos ou entre coletividades. Esses conflitos intergrupos, bem como intragrupos, são aspectos perenes da vida social. São componentes essenciais da interação social em qualquer sociedade.

Para Pasquino (1998, p.225), “existe um acordo sobre o fato de que o Conflito é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, organizações e coletividades que implica choques para o acesso e a distribuição de recursos escassos”.

Os conflitos são fenômenos sociais diferenciados que contribuem para a estruturação de uma sociedade (COSER, 1996). Conforme esse autor, em sociedades abertas e pluralistas, os conflitos não podem ser entendidos e interpretados a partir de uma perspectiva linear. Nas sociedades abertas, os grupos ou indivíduos envolvidos em diferentes conflitos podem interagir e criar alianças. Essa interação contribui para o fortalecimento e estabilização desse modelo de sociedade. Nas sociedades rígidas, os conflitos tendem a ser suprimidos, o que pode levar a desagregação da estrutura social.

Toda sociedade contém elementos de tensão e fontes potenciais de conflito. Em estruturas flexíveis, esses conflitos fornecem a dinâmica da transformação social. Elementos que fogem e resistem às estruturas padronizadas de valores e normas e ao habitual equilíbrio de poder e interesses em tais estruturas podem ser considerados arautos de padrões alternativos. Em estruturas flexíveis, os conflitos evitam a fossilização e reduzem a probabilidade de tipos de ação puramente rotineiros. A mudança em geral e a inovação e a criatividade em particular neutralizam os ajustes habituais que paralisam a vida social dentro de moldes rígidos (COSER, 1996, p.121).

Os elementos de tensão que caracterizam uma sociedade e que podem ser geradores de conflitos contribuem, no nosso entendimento, para que muitos dos problemas sociais possam ser explicitados. É nesse sentido que os conflitos podem ser considerados motores das transformações sociais. Os conflitos contribuem para que se estabeleçam situações de resistência e enfrentamento frente as tentativas de escamotear situações de exploração, as quais grande parte da população, numa sociedade estruturada rigidamente, são submetidas.

A citação nos permite evidenciar a relevância do entendimento de estrutura social para os estudos sobre conflito. As diferentes interpretações identificadas nas obras de Marx e Weber para esse conceito também são relevantes, pois se articulam e permitem uma análise mais abrangente de um conflito.

Outro ponto que pode ser destacado nas definições de conflito aqui apresentadas refere-se à mobilização das coletividades em torno do acesso e distribuição de recursos escassos. O acesso e distribuição a esses recursos escassos são controlados, historicamente, por alguns grupos que, por conta disso, exploram grupos menos favorecidos que dependem também desses recursos mas que não exercem controle sobre eles. Pasquino (1998, p.225-226) ainda destaca que “enquanto alguns recursos podem ser procurados como fins em si mesmos, outros recursos podem servir para melhorar as posições em vista de novos prováveis Conflitos”. Coser (1996) chama atenção para o fato de que os recursos escassos, nomeados

por ele como bens escassos, são fatores objetivos de um conflito. O autor salienta a importância de se diferenciar fatores objetivos de fatores subjetivos. Fatores subjetivos como hostilidade e agressividade não são necessariamente geradoras de conflito. Nesse sentido, não se pode

[...] ter a expectativa de que discrepâncias objetivas de poder, status, posição de classe ou renda conduzam necessariamente à deflagração de um conflito, embora devam ser concebidas como fontes potenciais deste. O modo como as pessoas definem uma situação, mais que os aspectos objetivos desta, deve ser o centro da atenção analítica (COSER, 1996, p.122).

Os fatores objetivos e subjetivos são componentes que precisam ser considerados nos estudos sobre conflito. A articulação entre esses dois fatores, ainda que seja desafiadora, possibilita a construção de referenciais teórico-metodológicos que permitam o reconhecimento e compreensão das diferentes dimensões da realidade, as quais são relevantes nesses estudos.

Outro componente que merece atenção, refere-se à questão dos valores. Além de questões materiais e objetivas (recursos escassos), os conflitos também estão associados a lutas e disputas em torno de determinados valores. Segundo Coser (1996, p.123), “o conflito entre agentes antagônicos pode não apenas intensificar o senso de valor, poder e dignidade de um deles, ou de ambos, como também levar a um reforço dos laços recíprocos”.

Collins (2009) também destaca que o estudo dos conflitos pode oferecer elementos teóricos a partir dos quais os pesquisadores possam

[...] apreender a dinâmica da ideologia, e, da legitimidade, as condições de mobilização dos grupos de autointeresse e a economia da cultura. Para a tradição do conflito, as ideias são armas e sua posse é determinada pela distribuição dos recursos sociais e econômicos (p.13).

Para o estudo de conflitos sociais, portanto, podemos nos valer de alguns elementos que fazem parte da dinâmica ideológica, entre eles, a estrutura social, o controle dos recursos escassos e os valores. Tais componentes, assim como as questões ligadas às perspectivas teóricas que orientam os estudos sobre conflito, podem oferecer possibilidades para a construção de abordagens teórico-metodológicas que fundamentem as pesquisas que investigam, por exemplo, as relações entre os conflitos sociais e as questões ambientais. Nesse sentido, entendemos que essas breves considerações constituem um pano de fundo para a construção de nossa próxima discussão relacionada aos conceitos de conflitos ambientais ou socioambientais.

## 2.2 Conflitos socioambientais: uma discussão conceitual

Os resultados dos estudos sobre conflitos socioambientais podem oferecer elementos que promovam a reflexão sobre as desigualdades ambientais e os conflitos sociais a ela relacionados (CARNEIRO, 2009). Desse modo, tais estudos podem contribuir para sejam formuladas opções a fim de pensar as relações sociedade- sociedade e sociedade-natureza a partir de um outro paradigma que não seja o do desenvolvimento sustentável.

Reconhecemos como necessário considerar a relevância dos conceitos de conflito socioambiental que tem orientado as pesquisas sobre a questão ambiental. A análise dos elementos teóricos que são mobilizados nessas pesquisas para a construção de definições ou para orientar esses estudos sobre conflitos socioambientais também precisam ser reconhecidos.

Iniciamos nossa exposição analisando a definição elaborada por Scotto (1997) para conflitos relacionados ao meio ambiente. Para a autora

Poderíamos chamar os conflitos que têm elementos da natureza como objeto e que expressam relações de tensão entre interesses coletivos e interesses privados de conflitos sócio-ambientais. Em geral, eles se dão pelo uso ou apropriação de espaços e recursos coletivos por agentes econômicos particulares, pondo em jogo interesses que disputam o controle dos recursos naturais e o uso do meio ambiente comum, sejam esses conflitos implícitos ou explícitos (p.28).

Ainda de acordo com a autora, os conflitos entre interesses públicos e privados, que estão relacionados aos problemas ambientais, devem ser entendidos como conflitos sociais. Esses conflitos seriam, portanto, socioambientais, pois envolvem relações entre sociedade e natureza. Os conflitos socioambientais caracterizam-se por lutas, as “lutas ambientais” que são travadas para garantir o caráter coletivo do meio ambiente. Essas lutas caracterizam os conflitos, pois o acesso aos recursos naturais é diferenciado, o que denota que o interesse privado (de poucos) prevalece sobre o interesse da maioria (a coletividade).

As lutas ambientais se processam quando os grupos atingidos por uma agressão ambiental localizam o problema, dele fazem um diagnóstico e identificam interesses comuns pelos quais lutar. Nem sempre a identificação desses interesses é anterior ao processo de luta. Muitas vezes é no próprio processo de confronto e de antagonismo que os grupos envolvidos identificam interesses comuns capazes de orientar ações coletivas (SCOTTO, 1997, p.32).

Diante dessas considerações sobre as lutas ambientais, salientamos a ideia de conflitos implícitos e explícitos mobilizados pela autora. A identificação dos interesses pelos quais lutar está relacionada ao entendimento de um conflito como sendo implícito ou explícito. Tal entendimento refere-se à percepção ou tomada de consciência por parte dos atores sobre os danos causados por processos de degradação ambiental as suas atividades ou a sua saúde. No

caso dos conflitos implícitos não há tomada de consciência, pois os atores não conseguem relacionar as mudanças no ambiente e em suas vidas aos problemas ambientais. Também não conseguem associar esses problemas aos agentes que adotam práticas que os causam. Nos conflitos explícitos, os atores envolvidos são capazes de associar um dano ambiental ao seu agente causador.

Todavia, Scotto (1997) salienta que a consciência prévia e a presença de grupos minimamente organizados não são pré-requisitos para originar e caracterizar um conflito. Também é importante, segundo ela, levar em conta que o conflito é dinâmico e influenciado por diversas variáveis: região de ocorrência; atividades econômicas; grupos sociais envolvidos; entre outros. Essas variáveis contribuem para elevar o nível de complexidade de um conflito. Porém, vale ressaltar, por exemplo, que o envolvimento de diferentes grupos em torno de um interesse comum contribui para que ações coletivas, que legitimam as lutas ambientais, possam ser colocadas em prática.

Little (2004, 2006) propõe uma metodologia de análise dos conflitos socioambientais, que se fundamenta na dinâmica do conflito e pode auxiliar no reconhecimento da multidimensionalidade que caracteriza os processos de luta sociopolítica e ambiental. O autor propõe uma “etnografia dos conflitos socioambientais” que se configura em uma metodologia de pesquisa desses conflitos, descreve e explora conceitos relevantes que podem ser significativos para os estudos dessa temática.

A multidimensionalidade que caracteriza as lutas sociopolítica e ambiental pode ser explicitada por conta de os conflitos estarem relacionados a diferentes dimensões da realidade humana. Little (2001) destaca que os conflitos podem originar-se em torno do controle dos recursos naturais, sendo neste caso, as disputas relacionadas à distribuição, acesso e controle formal desses recursos. Conflitos também podem ser gerados por conta dos impactos ambientais e sociais provocados pela ação humana e natural. Os impactos negativos, nesse caso, são distribuídos de maneira diferenciada, pois os grupos sociais menos favorecidos, acabam sofrendo os maiores danos. Conflitos relacionados aos conhecimentos ambientais também são evidenciados pelo autor. Entre as possibilidades de ocorrência desse tipo de conflito estão: as disputas em torno da percepção de risco e de sua aceitação – caso dos organismos geneticamente modificados; relacionados à propriedade intelectual; e a lugares sagrados, ou seja, disputas em torno do valor dado ao lugar.

Sobre a etnografia dos conflitos socioambientais, depreendemos que o foco da investigação é o conflito e não os grupos ou atores sociais. Para Little (2006), o conflito, a partir de uma visão antropológica, não se restringe aos embates políticos e econômicos, pois

se considera a incorporação de “elementos cosmológicos, rituais, identitários e morais (p.91). Segundo o autor, ao incorporar esses elementos, a Antropologia pode contribuir com a explicação de alguns conflitos latentes e para dar visibilidade a grupos marginalizados.

Essas argumentações feitas por Little foram elaboradas a partir de seu entendimento de conflitos socioambientais. Para o autor

Podemos definir conflitos socioambientais como disputas entre grupos sociais derivados dos distintos tipos de relação que eles mantêm com seu meio natural. O conceito socioambiental engloba três dimensões básicas: o mundo biofísico e seus múltiplos ciclos naturais, o mundo humano e suas estruturas sociais, e o relacionamento dinâmico e interdependente entre esses dois mundos (LITTLE, 2001, p.107).

Nesse caso, assim como fez Scotto (1997), o autor também emprega o termo conflito socioambiental expondo seu entendimento de socioambiental. Segundo Little (2004), os conflitos socioambientais podem ser compreendidos como um tipo de conflito social que se caracteriza por ocorrer em torno de interações ecológicas. Interações essas, marcadas pelas três dimensões apresentadas na definição anteriormente citada.

Muitas são as variáveis que estão relacionadas aos conflitos socioambientais. Os esforços de tentar conceituar esses conflitos são significativos e nos permitem reconhecer os limites que são enfrentados pelos pesquisadores que estudam essa temática. Porém, essas definições também podem contribuir com a construção e consolidação de referenciais teórico-metodológicos que possam ser explorados pelos pesquisadores.

Considerando as duas definições apresentadas até aqui, reconhecemos que os enfoques dados pelos autores a alguns elementos, as diferenciam. No caso da definição de Scotto (1997), a ênfase é dada aos atores sociais que estão envolvidos no conflito. Little (2001) enfatiza o conflito em si.

Tanto Scotto (1997) quanto Little (2001) compreendem os conflitos relacionados ao meio ambiente, como conflitos sociais. Nesse sentido, vale recorrer a Lopes (2004) que faz considerações sobre a historicidade da questão ambiental, principalmente no que se refere à constituição dessa questão, no contexto internacional e brasileiro, como uma questão pública.

Para Lopes (2004), a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em 1972, em Estocolmo – Suécia, pode ser entendida como um marco, a partir do qual, a questão do meio ambiente passou a se configurar como questão pública. A partir desse marco histórico foi possível observar que preservação do meio ambiente passou a ser entendida como novo fenômeno social ou como uma nova percepção de um fenômeno, denominada pelo autor como “ambientalização dos conflitos sociais”. Nesse sentido, essa ambientalização

[...] indicaria um processo histórico de construção de novos fenômenos, associado a um processo de interiorização pelas pessoas e pelos grupos sociais – e, no caso da “ambientalização”, dar-se-ia uma interiorização das diferentes facetas da questão pública do “meio ambiente”. Essa incorporação e essa naturalização de uma nova questão pública poderiam ser notadas pela transformação na forma e na linguagem de conflitos sociais e na sua institucionalização parcial (LOPES, 2004, p.17).

O reconhecimento e compreensão da questão ambiental como questão pública possibilitou uma resignificação dos conflitos sociais. Estes passaram a ser, em certa medida, institucionalizados. Nesse sentido, Lopes (2004, p.19) salienta que “o processo histórico de ambientalização assim como outros processos similares implicam simultaneamente transformações no Estado e no comportamento das pessoas (no trabalho, na vida cotidiana, no lazer)”.

Para o autor, a constituição da questão ambiental como uma nova fonte de legitimidade e de argumentação nos conflitos possibilitou a diferentes grupos sociais a apropriação de maneira criativa,

[...] de questões e categorias “ambientais” e “externas” ao seu universo habitual, como população pobre “atingida” ou vulnerável. Grupos como pescadores, trabalhadores rurais, “povos da floresta”, operários preocupados com a “saúde do trabalhador”, apropriam-se das questões, da linguagem e da argumentação ambiental para engrandecerem-se em conflitos com seus eventuais oponentes (LOPES, 2004, p.30).

A incorporação do discurso ambiental pelo Estado e por outras entidades e pelos grupos sociais, como no caso dos que foram citados acima, pode ser entendida como um dispositivo que contribui para legitimação de práticas sociais como benéficas ou danosas ao meio ambiente (ACSELRAD, 2010). Tomando como referência as reflexões feitas por esse autor, observamos que o discurso ambiental pode legitimar ou deslegitimar as práticas sociais. No caso do Estado, esse discurso pode ser adotado de modo a justificar determinadas práticas, seja na esfera institucional, política ou científica, que acentuem a exploração de grupos sociais menos favorecidos e que contribuam com o aumento da desigualdade socioambiental. Por outro lado, o discurso ambiental, ao ser apropriado por diferentes atores sociais, pode assumir outro significado, possibilitando a construção de uma linguagem que faça frente e que, conseqüentemente, se contraponha aos discursos tidos como dominantes.

Ainda de acordo com Acselrad (2010), caracterizar o lugar, o contexto e o momento histórico no qual ocorre cada um dos processos de ambientalização é relevante do ponto de vista teórico. Esses processos são geradores de práticas sociais que se configuram como novos objetos a serem considerados pelos diferentes atores envolvidos no conflito. Nesse sentido, precisamos levar em conta que

Nessas disputas em que diferentes atores sociais ambientalizam seus discursos, ações coletivas são esboçadas na constituição de conflitos sociais incidentes sobre esses novos objetos, seja questionando os padrões técnicos de apropriação do território e seus recursos, seja contestando a distribuição de poder sobre eles (p.103).

O reconhecimento do meio ambiente como questão pública é marcado, partindo da ideia de ambientalização, por disputas entre diferentes grupos sociais. A ambientalização dos conflitos sociais pode gerar transformações no Estado e na sociedade civil. Nesse caso, deve-se problematizar o reconhecimento do meio ambiente como questão pública: Por que e para quem se deve preservar o meio ambiente? O que mobiliza governos, empresas, a mídia e vários outros setores da sociedade em torno dessas questões? Por que muitos problemas situados em outras dimensões da realidade são considerados, hoje, ambientais?

Na tentativa de responder a essas questões, recorremos ao trabalho de Fuks (1998) que, ao analisar conflitos sociais locais entre setores específicos da sociedade, chama atenção para as diferentes compreensões que são construídas e disseminadas sobre meio ambiente enquanto problema social. Conforme o autor, a compreensão de meio ambiente como assunto público requer a análise das tensões em torno da universalidade e particularidade que é atribuída à questão ambiental. Se entendermos o ambientalismo como fenômeno social complexo, a questão ambiental assume um caráter de universalidade. Nesse caso, a preocupação e as lutas em torno da defesa do meio ambiente não estariam vinculadas a questões de classe ou identidade sociocultural. A partir dessa mesma abordagem, o meio ambiente seria considerado um “bem público” legalmente garantido como um bem comum da humanidade, sendo destinado a atender as necessidades da sociedade como um todo. Mas, ao significar o meio ambiente como bem comum, deve-se considerar que esse meio ambiente configura-se como um bem comum coletivo de um grupo restrito. Em síntese, essas considerações sobre a universalidade da questão ambiental nos permitem compreender que

[...] 1) o meio ambiente não se apresenta como questão relevante para as classes sociais que ainda não têm asseguradas as condições básicas de sobrevivência; 2) ainda que o meio ambiente possa ser considerado um bem de uso comum, cuja proteção interessa ao conjunto da sociedade, os custos e os benefícios de sua proteção são desigualmente distribuídos, variando em função dos recursos de que dispõem os diversos grupos para atuar no contexto da política local; 3) a universalidade do meio ambiente expressa o projeto de um determinado grupo no sentido de tornar universais seus valores e interesses (FUKS, 1998, p.3).

A tentativa de universalizar a questão ambiental caminha na direção de legitimar os discursos de autoridade de grupos restritos, não levando em conta a diversidade de significados e sentidos que podem ser atribuídos ao meio ambiente.

Para realizar sua pesquisa, Fuks (1998) fundamentou-se em um referencial construtivista, destacando que a definição de meio ambiente enquanto problema social é

resultado da tensão entre uma universalidade conceitualmente deduzida e uma universalidade socialmente construída. A definição de um problema como ambiental deve levar em conta as enunciações contextualizadas dos atores envolvidos. Nesse caso, a ideia de uma “arena argumentativa” é cara para o autor. Nessa arena diferentes setores da sociedade (partidos políticos, grupos sociais organizados, governos) participam de um debate permanente no qual a argumentação caracteriza-se como elemento essencial da vida social e política.

Todo esse processo é sediado no “sistema de arenas públicas”, onde estão em curso as atividades reivindicatórias de grupos, o trabalho da mídia, a criação de novas leis, a divulgação de descobertas científicas, os litígios e a definição de políticas públicas. Nota-se, portanto, que o sistema de arenas públicas constitui-se, simultaneamente, em espaço de ação e de debate. Na dinâmica que envolve a complementaridade dessas duas dimensões, ocorre o processo de definição dos problemas sociais e dos temas emergentes e salientes (FUKS, 1998, p.2).

As arenas públicas configuram espaços de ação e de debate nos quais diferentes atores sociais reivindicam o uso e controle de bens materiais ou simbólicos qualificados como raros ou escassos. Nesse sentido, Ferreira (2012) salienta que a noção de “arena” possibilita uma análise dos conflitos que se dão em torno do uso e controle desses bens. Para a autora, esses conflitos são marcados pela participação de múltiplos agentes em torno dos diferentes usos para um mesmo recurso. O uso e controle desses recursos visa atender diferentes interesses que são interpretados de maneiras divergentes.

Acselrad (2004, p.28), destaca que o meio ambiente pode ser considerado “um terreno contestado material e simbolicamente”. Recorrendo à teoria social de Bourdieu, o autor entende que as lutas materiais e simbólicas em torno da questão ambiental caracterizariam o campo dos conflitos socioambientais. Segundo Nogueira e Nogueira (2009, p.31), Bourdieu ressalta que o conceito de campo refere-se a “certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”. De acordo com os autores, “cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas - entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem” (p.32).

Para Acselrad (2004), os espaços sociais são marcados por conflitos pelo poder, ou seja, pela posse de um capital específico que, ao ser valorizado, possibilita a legitimação de determinadas práticas que visam à apropriação das bases materiais de uma sociedade. Para o autor

As lutas por recursos ambientais são, assim, simultaneamente lutas por sentidos culturais. Pois o meio ambiente é uma construção variável no tempo e no espaço, um recurso argumentativo a que atores sociais recorrem discursivamente através de estratégias de localização conceitual nas condições específicas da luta social por

“mudança ambiental”, ou seja, pela afirmação de certos projetos em contextos de desigualdade sociopolítica (p.28).

A incorporação, por diferentes grupos e classes sociais, de uma argumentação ambiental pode ter garantido legitimidade as suas lutas. Tal incorporação aponta, não só para a legitimação dessas lutas, mas também para a relevância e influência dos discursos que sustentam essa argumentação ambiental. Na tentativa de compreender a influência desses discursos em situações de conflito, deve-se considerar que

[...] não é possível separar a sociedade e seu meio ambiente, pois trata-se de pensar um mundo material socializado e dotado de significados. Os objetos que constituem o “ambiente” não são redutíveis a meras quantidades de matéria e energia pois eles são culturais e históricos: os rios para as comunidades indígenas não apresentam o mesmo sentido que para as empresas geradoras de hidroeletricidade; a diversidade biológica cultivada pelos pequenos produtores não traduz a mesma lógica que a biodiversidade valorizada pelos capitais biotecnológicos etc. Por outro lado, todos os objetos do ambiente, todas as práticas sociais desenvolvidas nos territórios e todos os usos e sentidos atribuídos ao meio, interagem e conectam-se materialmente e socialmente seja através das águas, do solo ou da atmosfera. Este caráter indissociável do complexo formado pelo par sociedade-meio ambiente justifica pois o entendimento de que as sociedades se reproduzem por processos sócio-ecológicos (ACSELRAD, 2004, p.7).

Os significados e sentidos atribuídos ao mundo material a partir das relações que se dão entre seres humanos e destes com a natureza materializam-se, em muitos casos, por meio de discursos. Os conflitos relacionados à natureza, portanto, não se dão somente em torno dos recursos materiais escassos. Esses conflitos também são marcados por disputas relacionadas à atribuição de significados e sentidos, por diferentes grupos de uma sociedade, à natureza. Expresso de outro modo, as disputas também se dão em torno da constituição de outros discursos que se contraponham a um discurso dominante, o qual acaba se configurando como o único capaz de orientar as práticas sociais. Reduzir a análise dos conflitos socioambientais e a disputa por recursos escassos caminharia na direção de ignorar que o próprio conceito de recurso é construído na relação entre diferentes agentes/atores sociais.

Segundo Acselrad (2004), é necessário um olhar mais atento que considere o papel da diversidade cultural e dos conflitos em torno da apropriação e significação do mundo material. Para tanto, o autor parte do pressuposto de que “as sociedades produzem sua existência tendo por base tanto as relações sociais que lhes são específicas como os modos de apropriação do mundo material que lhes correspondem” (p.18).

Considerando esse pressuposto, Acselrad (2004) salienta que a apropriação do mundo material pode ser técnica, para fins puramente materiais; social, relacionada à diferenciação social dos indivíduos e à constituição histórica das sociedades – distribuição de poder sobre os recursos naturais – desigualdades; e cultural, ligada à atribuição de significados ao mundo

material. A forma técnica caracteriza-se como o modo mais direto de transformação por parte de diferentes atores, do meio biofísico. Mas essa transformação não objetiva atender as necessidades materiais. Nesse sentido, deve-se levar em conta que “aquilo que as sociedades fazem com seu meio material não resume-se a satisfazer carências e superar restrições materiais, mas consiste também em projetar no mundo diferentes significados” (p.20). Tais ações são diretamente influenciadas por questões socioculturais.

Para Viégas (2009), a natureza ou o ambiente são apropriados simbolicamente de diferentes maneiras, ou seja, “diferentes significados podem ser atribuídos a uma mesma base material, de acordo com a perspectiva assumida pelos atores sociais” (p.146). Nesse sentido, é possível reconhecer e compreender como as ações de diferentes setores da sociedade são influenciadas pela cultura. Os significados não são simples reflexos da base material. Eles são construídos a partir de diferentes aspectos da dimensão cultural, entre eles, crenças, valores, costumes, linguagens, representações, práticas sociais.

Sendo assim, observa-se diferentes sentidos atribuídos ao meio ambiente, os quais advêm da Ecologia científica e de concepções morais ou éticas, políticas e sociais. Num movimento que se delinea historicamente, a natureza passa a ser entendida como meio ambiente. Esse movimento caracteriza-se “como resultado dos confrontos estabelecidos a partir de múltiplas formas pelas quais foi sendo apropriada, formas estas, por sua vez, decorrentes das lutas simbólicas e de significações prevalecentes em cada contexto sociopolítico” (VIÉGAS, 2009, p.150).

A coexistência das visões de natureza como recurso (econômica) e como paisagem (estética), somadas à ideia de uma natureza frágil e vulnerável, também marcam essa transição. É a partir da atribuição desses significados à natureza que surge a necessidade de sua preservação e conservação. Nesse caso, meio ambiente seria a transformação do mundo natural em cultura que passa a sofrer influências diretas da forma como se dão as relações sociais e políticas entre os seres humanos. A partir daí pode-se observar que o simbólico passa a mediar a relação entre sociedade e natureza.

Para Viégas (2009), proteção, conservação e defesa do meio ambiente são recursos discursivos adotados para que o espaço seja reestruturado e o seu uso seja reordenado, a partir disso criam-se outras territorialidades. O meio ambiente torna-se patrimônio. A transformação do meio ambiente em patrimônio, configura-se uma arena de disputas e discussões, marcada por elementos sociais, políticos e simbólicos. Os agentes que dominam esses elementos são detentores de um discurso autorizado e tal discurso contribui para o estabelecimento e

legitimação de um modo de viver, ver e sentir o mundo, únicos, que silencia e anula possibilidades outras dos atores sociais de se relacionarem com o mundo.

A questão do significado, neste caso, não é técnica, nem biótica, como querem alguns: é política e simbólica. Trata-se de uma disputa de poder no campo das representações, de uma luta classificatória que, sobretudo ao colocar a questão em torno do *porquê* e do *para quem* deve ser o “meio ambiente” preservado, redimensiona significações, desvela mecanismos e instrumentos, e introduz uma lógica que leva à discussão dos critérios que definem formas de apropriação e acesso a recursos, bem como dos arranjos de poder eventualmente por trás de decisões meramente administrativas (VIÉGAS, 2009, p.151).

Além da apropriação material e simbólica dos recursos naturais, Acselrad (2004) também considera como dimensões constitutivas dos conflitos ambientais duas categorias de enunciação: a noção de durabilidade e de interatividade.

No caso da durabilidade, os sujeitos sociais envolvidos no conflito recorrem, no campo das representações, a argumentos que legitimem ou não determinadas práticas de apropriação do território e de seus recursos. Esse tipo de enunciação visa por garantir a existência da base material que possibilita a manutenção e existência de determinadas formas sociais.

A apropriação dos recursos de um mesmo território ou de territórios conexos por diferentes atores sociais que adotam formas técnicas, sociais, culturais e simbólicas distintas pode gerar efeitos não-mercantis e indesejáveis. A ação de uma prática espacial sobre outra, caracterizaria, portanto, a interatividade. A interatividade pode ser entendida como constitutiva dos conflitos socioambientais, pois se fundamenta na denúncia de que determinada prática pode causar efeitos indesejáveis sobre outra. A incerteza diante da comprovação ou não da ocorrência desses efeitos torna-se motivo de disputa.

Ao considerar essas dimensões constitutivas e as lutas materiais e simbólicas relacionadas ao meio ambiente, Acselrad (2004, p.43) define conflitos ambientais como

[...] aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos ou de bases distintas, mas interconectadas por interações sistêmicas mediadas pela atmosfera, pelo solo, pelas águas etc. Este conflito tem por arena unidades territoriais compartilhadas por um conjunto de atividades cujo “acordo simbiótico” é rompido em função da denúncia dos efeitos indesejáveis da atividade de um dos agentes sobre as condições materiais do exercício das práticas de outros agentes (p.43).

A definição apresentada acima, assim como outros elementos teóricos presentes nos trabalhos de Acselrad (2004, 2010), se relacionam as três modalidades de conflitos ambientais

sugeridas por Zhouri e Laschefski (2010). Para os autores, do ponto de vista analítico, os conflitos ambientais podem ser divididos em distributivos, territoriais e espaciais.

Segundo Zhouri e Laschefski (2010, p.6), “os conflitos ambientais distributivos são aqueles relacionados à distribuição desigual dos recursos naturais”. Para os autores, do ponto de vista discursivo, a ideia de “dívida ecológica”, por exemplo, tem contribuído para formulação de abordagens teóricas, de autores latino-americanos, que analisam a dependência estrutural dos países do Sul em relação aos países do Norte mundial. As lutas por acesso a água potável ou pelas condições materiais necessárias para que grupos sociais, como os ribeirinhos, possam produzir e reproduzir seu modo de vida são exemplos de situações concretas nas quais podem ser observados esse tipo de conflito.

Os conflitos ambientais territoriais são aqueles “relacionados à apropriação capitalista da base territorial de grupos sociais” (ZHOURI E LASCHEFSKI, 2010, p.6). Para os autores, esse tipo de apropriação contrasta com outros modos de apropriação da natureza. Os sujeitos que são membros de uma “sociedade urbano-industrial-capitalista”, em muitos casos, não mantêm a mesma relação com território físico do qual se apropriam. Para os sujeitos que optaram por outros modelos de organização social, esse território é que garante as condições para a produção e reprodução de seus modos de vida. A apropriação capitalista transforma os territórios desses grupos em propriedades privadas que se tornam mercadorias que são comercializadas e avaliadas por seu valor de troca e não por seu valor de uso, o que acaba gerando os conflitos territoriais.

Os conflitos ambientais espaciais apresentam um caráter mais amplo que os territoriais, pois os conflitos espaciais são “engendrados pelos efeitos ou impactos ambientais que ultrapassam os limites entre os territórios de diversos agentes ou grupos sociais” (ZHOURI; LASCHEFSKI, 2010, p.6). Ainda segundo os autores,

A abrangência de tais efeitos, em muitos casos, é difusa, com intensidades regionais variadas, que não podem ser circunscritas em determinados territórios, seja em um sentido estritamente físico-geográfico, seja no sentido antropológico das territorialidades (p.10).

Fleury e colaboradores (2017, p.236) salientam que, “para Zhouri e colaboradores, os conflitos ambientais são decorrentes da implantação de um ‘paradigma da adequação ambiental’, oposto ao projeto de sustentabilidade”. Nesse sentido

Essa abordagem, claramente influenciada pela perspectiva de Acselrad (2004), pela ecologia política de Martinez-Alier (1999) e pela sociologia crítica de Pierre Bourdieu (1989), tem como peculiaridade a aproximação com a bibliografia latino-americana sobre colonialidade na discussão sobre desenvolvimento (FLEURY *et al.*, 2017, p.236).

Fundamentados no trabalho de Herculano (2006), é possível considerar que as abordagens conceituais adotadas por Scotto (1997), Acsehrad (2004) e Zhouri e Laschefski (2010) pertencem a uma corrente das Ciências Sociais denominada por Alier (2015) como Ecologismo dos Pobres. Segundo a autora, essa corrente pode ser caracterizada da seguinte maneira

[...] embora não seja só marxista, tem no marxismo sua base, ao analisar a apropriação dos recursos naturais e o confronto entre seu valor de uso e seu valor de troca, através de uma luta desigual entre populações camponesas, indígenas, extrativistas de um lado e empresários capitalistas de outro. Ainda nesta corrente podemos incluir as análises sobre a distribuição espacial desigual dos impactos ambientais urbanos e da pauperização nas periferias nas metrópoles. Em ambos os casos – ambiente rural e ambiente urbano -, os estudos de seus conflitos ambientais busca expandir um bloco histórico, onde novos atores sociais se agregam ao proletariado industrial em lutas anticapitalistas (p.3).

Diante dessa citação, é possível perceber que os estudos relacionados à temática dos conflitos ambientais, que foram apresentados neste texto até aqui, caminham no sentido de expor as desigualdades e as situações de exploração sob as quais determinados grupos sociais estão expostos. Ao contestar o modelo de sociedade capitalista a partir de suas estratégias de desenvolvimento, principalmente sob o viés econômico, entendemos que esses estudos contribuem para expor suas contradições. Essa exposição pode oferecer diferentes contribuições teóricas e práticas. No caso das pesquisas, esses estudos podem fornecer elementos teórico-metodológicos que podem ajudar os pesquisadores a desenvolver uma compreensão aprofundada sobre esses conflitos. Do ponto de vista das práticas, tais estudos podem oferecer alternativas para que os atores sociais possam atuar de maneira criativa e efetiva diante do conflito.

### **2.3 A pesquisa sobre conflitos socioambientais no Brasil: breves considerações**

Os conflitos socioambientais configuraram-se, ao longo das últimas décadas, como uma temática relevante e que mobiliza pesquisadores de todo mundo. No Brasil, segundo Fleury *et al.* (2014), a temática dos conflitos socioambientais caracteriza-se como um eixo orientador das discussões dos grupos de trabalho dos principais encontros brasileiros de Ciências Sociais. Menezes *et al.* (2017) também destacam a organização de grupos de pesquisa articulados a movimentos sociais em projetos nacionais e internacionais que trabalham com análises de casos de conflitos socioambientais.

Os conflitos socioambientais, nesse sentido, podem ser considerados o objeto epistêmico de muitas pesquisas ligadas à área ambiental. Por essa razão, destacamos os

esforços dos pesquisadores que se dedicam ao estudo desse tipo de conflito. Tais esforços relacionam-se à elaboração de compreensões com maior nível de aprofundamento sobre a temática e a construção de abordagens teórico-metodológica que podem ajudar na análise e manejo dos conflitos socioambientais.

Segundo Viégas (2009), no Brasil, na década de 1990, o debate ambiental passa a ser orientado por interpretações que são construídas a partir da noção de conflito. Esta noção seria “estruturante das relações estabelecidas no âmbito de processos sociais voltados para a dimensão ambiental” (p.146). Conforme o autor, nesse período, alguns pesquisadores, instituições não governamentais e centros de pesquisa ligados ou não as universidades e representantes dos movimentos sociais buscaram compreender as lutas sociais que ocorrem em torno da questão ambiental.

Entre as pesquisas que já foram desenvolvidas no Brasil sobre a temática dos conflitos socioambientais, citamos aqui o Mapeamento de Conflitos Ambientais que compunha parte do projeto Meio Ambiente e Democracia do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE, 1995).

Também como parte desse projeto foi realizado, no Rio de Janeiro, em 1994, um seminário de trabalho que tinha como objetivo promover uma discussão sobre os conflitos socioambientais. Participaram desse seminário representantes de Organizações Não Governamentais (ONGs), movimentos sociais e universidades. Com base nessa discussão, buscou-se construir coletivamente uma matriz teórico-metodológica que pudesse auxiliar na “compreensão das lutas sociais democráticas em torno da questão ambiental” (IBASE, 1995).

A escolha dos conflitos socioambientais como ponto de partida e ocupando centralidade no mapeamento realizado pelo projeto Meio Ambiente e Democracia é explicada por Carvalho (1995). Segundo ela, a maioria das pesquisas sobre a questão ambiental apresenta como principal objetivo propostas de solução dos problemas ambientais. Tais soluções são pautadas no controle e proteção dos recursos naturais e são construídas com base na equação recurso-escassez. O que se pretendeu, elegendo os conflitos como objeto de estudo, foi estabelecer um contraponto a essa equação.

Nesse sentido, o objetivo deste mapeamento foi identificar quais “são os atores que estão envolvidos no uso e na gestão dos recursos, a maneira como se dão os processos decisórios, as relações de força que configuram uma dada situação de acesso ou não aos recursos” (CARVALHO, 1995, p.12). Para a autora, ao considerar o conflito e não o problema ambiental como central na pesquisa, o enfoque não se reduz à sustentabilidade física dos recursos e sobre os efeitos da degradação ambiental. Trata-se, portanto, de também considerar

a “sustentabilidade política”, ou seja, de levar-se em conta os atores sociais e as relações que estes estabelecem entre si. Nesse sentido, devemos buscar integrar numa mesma abordagem a sustentabilidade física e política com o objetivo de explicitar as contradições que caracterizam as sociedades capitalistas.

A mudança do enfoque da pesquisa, do problema, para o conflito ambiental, merece atenção, pois, diferente dessa proposição feita por Carvalho (1995), alguns pesquisadores, não diferenciam conflito e problema, o que levaria a uma banalização do conceito de conflito. Segundo Ferreira (2005), os conflitos seriam uma categoria explicativa. Nesse sentido, segundo a autora, os conflitos sociais constituem os problemas ambientais, ou seja, estão na base do uso dos recursos naturais. Para Barbanti Jr. (2002), ao substituir a palavra problema por conflito, ocorreria uma “instrumentalização do tema”. Tal instrumentalização pode estar relacionada ao fato de, em muitos casos, a palavra conflito não estar associada a uma teoria que lhe dê embasamento, como por exemplo, as teorias de conflito.

Além do mapeamento e a organização do seminário, também são resultados do Projeto Meio Ambiente e Democracia, a organização de uma coletânea sobre os conflitos socioambientais no Brasil. Segundo Ferreira (2005), essa coletânea, organizada por Isabel Carvalho e Gabriela Scotto, contribuiu de forma significativa para que os pesquisadores pudessem desenvolver suas pesquisas a partir de um panorama geral dos problemas ambientais. Portanto, evidenciamos que os estudos realizados no âmbito do projeto Meio Ambiente e Democracia foram relevantes para a construção de referenciais teórico-metodológicos que pudessem fundamentar as pesquisas sobre a temática dos conflitos socioambientais.

Reconhecemos que, em função da multidimensionalidade que caracteriza a questão ambiental, muitas são as possibilidades de estudar os conflitos socioambientais. O que precisa tentar ser evitado são abordagens ingênuas que reduzam o estudo desses conflitos somente a abordagens técnicas e científicas que desconsiderem os interesses econômicos e que acabem por esvaziar e desqualificar o debate político sobre tal temática.

Em relação à tentativa de montar um panorama das pesquisas sobre conflitos socioambientais no Brasil, Ferreira (2005, p.106) desenvolve um estado da arte “buscando compreender os padrões e as clivagens que caracterizam as opções recentes por modelos de análise dos processos de mudança social que envolvem a dimensão ambiental”.

Para Ferreira (2005), os pesquisadores brasileiros que investigam os conflitos sociais relacionados ao uso de recursos naturais dividem-se em dois grupos. O primeiro, constituído por cientistas sociais, compreende os conflitos como categoria explicativa da mudança. Tais

pesquisadores fundamentam-se nas teorias do conflito e, por conta disso, consideram que os conflitos não podem ser resolvidos de forma definitiva. Os conflitos, neste caso, fazem parte da sociedade e contribuem para a ocorrência de transformações na estrutura social. Considerando os diferentes ambientes que são o foco de investigação desses pesquisadores, a autora os subdividiu nas seguintes categorias: a) ambiente rural; b) ambiente urbano; c) dinâmicas entre ambientes rurais e urbanos; e d) pela quantidade e especificidade da produção, a Amazônia.

No quadro a seguir (Quadro 1) são apresentados os pesquisadores, líderes de grupos de pesquisa, que compõem esse primeiro grupo. Esses pesquisadores aparecem associados aos ambientes que são seus focos de investigação.

Quadro 1 – Nomes dos pesquisadores, líderes de grupos de pesquisa sobre conflitos socioambientais, associados aos ambientes que constituem seu principal foco de investigação.

<b>Foco de investigação</b>	<b>Nomes dos pesquisadores (líderes de grupos de pesquisa)</b>
Ambiente rural	Júlia Guivant.
Ambiente urbano	Regina Pacheco; Pedro Jacobi; Mário Fuks; Henri Acselrad; Selene Herculano; Ângela Alonso.
Ambiente rural e urbano	Lúcia da Costa Ferreira.
Amazônia	Neide Esterci e Philippe Léna; Ennio Barretto Filho.

Fonte: Elaborado a partir de Ferreira (2005).

O segundo grupo é composto por pesquisadores com formação diversa que investem em pesquisas empíricas e exploram questões ligadas à gestão e resolução de conflitos. Nos trabalhos realizados pelos pesquisadores desse grupo, são identificadas discussões sobre os conflitos sociais, mas estes não se constituem como uma categoria analítica. Entre os pesquisadores que compõem esse grupo estão Antônio Carlos Diegues, Paulo Freire Vieira, Jacques Weber e Agripa Alexandre.

Ao analisar a produção acadêmico-científica brasileira sobre conflitos socioambientais, Ferreira (2005, p.114) constata que

[...] a) há definitivamente no Brasil uma arena especificamente ambiental, orientada pelo processo decisório que estabelece normas e regras de utilização de recursos; b) a conservação e a sustentabilidade são parte de um projeto socialmente construído através da tensão entre interesses, interpretações e escolhas tornadas públicas nas diversas arenas estabelecidas nos níveis local, nacional e internacional; c) há hoje uma interação, conflituosa ou não, mas certamente intensa, entre grupos sociais diversos e diversificados, o que tem aspectos muito positivos e outros preocupantes.

Sobre essa análise da produção brasileira acerca de conflitos sociais relacionados ao uso de recursos naturais, outros aspectos merecem destaque. Entre eles, a contribuição das pesquisas empíricas que criaram as condições adequadas para que o debate teórico pudesse

avançar. Outro aspecto que merece destaque refere-se as questões teórico-metodológicas. Para Ferreira (2005, p.114),

[...] há um forte predomínio de abordagens híbridas, caracterizadas pelo cruzamento de diferentes escalas de análise, caminhando do cotidiano à história, através do cruzamento de métodos de análise situacional (Gluckman, 1958; Ostrom, 1990; 1994) e análise de processos próxima aos construtivistas (Haningan, 1997; Yearley, 1996).

Ainda sobre as questões teórico-metodológicas, a autora também destaca os esforços que caminham no sentido de uma integração entre as Ciências Sociais e as Ciências Biológicas para estudo dos conflitos ambientais. Nesse sentido, merece atenção a articulação entre Sociologia, Antropologia e Ecologia, tendo em vista as afinidades teóricas dessas disciplinas. Tal articulação pode oferecer elementos para a construção de modelos conceituais e analíticos que se aplicam ao caso dos conflitos sociais relacionados ao uso dos recursos naturais. Dois seriam os modelos que se configuram a partir dessa articulação: as abordagens históricas e evolutivas e as sistêmicas e situacionais.

As abordagens históricas e evolutivas organizam-se a partir da categoria tempo, sendo suas metodologias definidas a partir das noções de história e processo. Quanto às questões analíticas esta abordagem enfoca as mudanças ambientais relacionadas as ações humanas levando-se em conta diferentes escalas temporais e áreas geográficas delimitadas. Os sistemas sociais ou ecológicos, neste caso, caracterizam-se pelas tensões que marcam as interações entre elementos divergentes. Harmonia e equilíbrio são entendidos como eventualidades dos sistemas sociais ou ecológicos.

Para as abordagens sistêmicas e situacionais, a categoria “espaço” assume centralidade. Este modelo explicativo é elaborado a partir “compreensão dos grandes ciclos que mantêm a biosfera, em um *continuum*, cuja situação ótima é o equilíbrio dinâmico entre suas partes constituintes” (FERREIRA, 2005, p.108). Do ponto de vista analítico, a biosfera é entendida como um megassistema global no qual os sistemas ecológicos estão integrados. Essa integração garante a produção dos recursos naturais necessários à sustentação e manutenção das populações humanas.

Esses modelos conceituais apresentam-se como opções para a análise dos conflitos socioambientais. Também é importante, como salienta Ferreira (2005), considerar que existe a possibilidade de integração dessas abordagens, resultando em modelos conceituais híbridos.

Carneiro (2009) analisou trabalhos apresentados em cinco edições (2004-2008) do Grupo de Trabalho sobre conflitos ambientais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs). De acordo com essa análise, a maioria dos autores

investe em pesquisas nas quais o objeto de estudo são os ambientes rurais. Esse ambiente engloba os trabalhos relacionados à zona rural, florestas e regiões litorâneas (praias). Em todas as edições do grupo de trabalho, o ambiente rural predomina. No que se refere aos atores envolvidos com os conflitos investigados, também foi constatada a predominância daqueles que não se vinculam ao ambiente urbano, tais como camponeses, pescadores, indígenas, quilombolas, entre outros.

Sobre a predominância do ambiente rural em relação ao ambiente urbano, Carneiro (2009) chama atenção para questões conceituais que suscitam reflexões e debates mais aprofundados. Questões ligadas à delimitação dos elementos teóricos que precisam ser considerados para a definição dos conflitos socioambientais são postas pelo autor, entre elas:

[...] o “ambiente” que é construído e disputado pelos atores refere-se apenas à “natureza” ou às “condições naturais”, entendidas como os elementos e processos comandados pela lógica do mundo físico-biótico que independe da ação humana? Ou esse “ambiente” incorpora também o ambiente construído pela atividade humana, assim como as relações sociais e sistemas simbólicos implicados nessa construção? (p.17).

A sistematização e definição desses elementos, acompanhada de reflexões críticas, são aspectos significativos que não podem ser ignorados. Isso porque, dependendo de quais referenciais são adotados, alguns encaminhamentos podem assumir posições dominantes nessas pesquisas. Por exemplo, ao tomar como referência a definição de meio ambiente advinda das Ciências Naturais, que enfatizam a dimensão da natureza, pode-se explicar por que a maioria dos autores optou por estudar ambientes rurais a ambientes urbanos (CARNEIRO, 2009).

O trabalho de Fleury *et al.* (2014), na área das Ciências Sociais, especificamente na área da Sociologia, também teve como um de seus objetivos analisar as pesquisas sobre conflitos socioambientais. Os autores buscaram situar tal temática como um dos importantes desdobramentos dos estudos sociológicos sobre a questão ambiental.

Sobre a pesquisa em Sociologia que tem como foco a questão ambiental no cenário internacional (Europa, Estados Unidos e Canadá), quatro áreas se destacam: Sociologia Ambiental, Sociologia Geral, Sociologia Rural e os Estudos sobre Ciência e Tecnologia. Segundo Fleury *et al.* (2014), as pesquisas realizadas por essas áreas tinham como principal objetivo a elaboração de estratégias metodológicas e técnicas para a resolução de conflitos. Além de não avaliar a capacidade real dessas estratégias e técnicas de resolução, tais pesquisas não apresentam como preocupação caracterizar os conflitos e os agentes e atores a ele relacionados.

Pode-se perceber, portanto, que a incorporação do ambiente pela sociologia nas pesquisas provenientes da Europa, dos Estados Unidos e do Canadá tem como traço comum o caráter científico e técnico no qual são formuladas as questões, seja para interpretá-lo como algo modulado por incertezas decorrentes da sociedade de risco, seja por controvérsias científicas, ou ainda passível de demandas por instrumentos de resolução. O ambiente é, nessas abordagens, uma questão moderna: um problema das sociedades industriais avançadas, um risco a que se está exposto, uma construção social, ou redes sociotécnicas (FLEURY *et al.*, 2014, p.51-52).

Com base nessas constatações sobre as pesquisas internacionais, os autores anteriormente citados passam a analisar os estudos sobre a relação ambiente e Sociologia desenvolvidos na América Latina e Brasil. Tais pesquisas assumem, nesse cenário, outros contornos, caracterizados pela perspectiva dos conflitos socioambientais.

No contexto latino-americano, as pesquisas são marcadas por discussões relacionadas à biodiversidade e aos “povos nativos” (indígenas). Entre os autores que fomentam essas discussões podem ser citados Arturo Escobar, Maurício Pardo e Marisol de la Cadena. A análise dos trabalhos desses autores possibilitou a Fleury *et al.* (2014, p.58) perceber “que, seja associada ao discurso da biodiversidade, seja como componente inerente à cosmopolítica, a correlação entre ambiente e conflitos adquire posição central nessas abordagens”.

De acordo com Fleury *et al.* (2014;2017), os pesquisadores que exploram a temática dos conflitos socioambientais no Brasil dialogam com diferentes áreas e autores da Sociologia. Em relação a esses diálogos e influências teóricas, Fleury *et al.* (2014, p.70) fazem as seguintes considerações sobre os autores brasileiros que se dedicam aos estudos dessa temática

[...] enquanto Fuks (1996; 2000; 2001) e Lopes (2004; 2006) interpretam os conflitos ambientais como atualizações de antigas disputas, mediante a reformulação de linguagens, sentidos e práticas, nas abordagens propostas por Acselrad (2004; 2005) e Zhouri (2004; Zhouri; Laschefski; Pereira, 2005; Zhouri; Laschefski, 2010) e seus grupos de pesquisa o eixo central da formulação dos conflitos ambientais são relações de expropriação e dominação, frequentemente conduzidas por projetos de desenvolvimento. Almeida (1996; 2004; 2009) e Carneiro da Cunha e Almeida (2009), de maneira complementar, elaboram suas interpretações dos conflitos ambientais sob a ênfase dos sujeitos desses conflitos, que constroem identidades reivindicando seus lugares nesses processos.

A partir de suas análises da produção brasileira sobre Sociologia e ambiente, os autores também salientam que os conflitos socioambientais constituem uma temática que é relevante para essa área do conhecimento. As pesquisas sobre tal temática no Brasil, diferente das pesquisas desenvolvidas pelos países do hemisfério norte e de outros países da América Latina, enfatizam “as relações de expropriação material e violência simbólica decorrentes dos processos de desenvolvimento e do papel das comunidades nesses processos” (FLEURY *et al.*, 2014, p.71-72). Conforme os autores, a comparação dos estudos permite dizer que os

pesquisadores europeus e norte-americanos enfatizam o “caráter tecnocientífico das controvérsias” enquanto na literatura latino-americana, são privilegiadas questões ligadas aos “embates políticos pela definição dos componentes do conflito (sejam definições de biodiversidade ou de entidades outras que os humanos)”.

Com base no mapeamento e na análise realizada por Ferreira (2005) e Fleury *et al.* (2014), depreende-se que as pesquisas realizadas no Brasil sobre conflitos socioambientais são orientadas, em sua maioria, por referenciais teórico-metodológicos advindos das Ciências Sociais. Tentativas de articulação das Ciências Sociais com as Ciências Biológicas também podem ser observadas, como já salientado neste texto. Outra consideração sobre os referenciais teórico-metodológicos diz respeito as abordagens, as quais podem ser entendidas como orientadoras das pesquisas sobre conflitos socioambientais no Brasil. Nesse sentido, a seguir, serão feitas algumas considerações sobre as técnicas e metodologias de “resolução de conflitos” e sobre a perspectiva da ecologia política e da justiça ambiental.

### **2.3.1 Gestão, Resolução e Transformação de conflitos: modelos de interpretação e manejo dos conflitos socioambientais**

Fleury *et al.* (2014), em suas análises sobre a produção acadêmica que explora a temática dos conflitos socioambientais, destacam que no cenário internacional as pesquisas que fazem referência específica aos conflitos socioambientais são aquelas que exploram mecanismos de resolução de tais conflitos. Segundo os autores, “tal qual sumarizado por Libiszewski (1993)<sup>3</sup>, a corrente de resolução de conflitos ambientais emerge como um desdobramento do campo de resolução de conflitos sociais e segurança, formulado para mitigar causas de violência” (p.51).

Para construir um breve histórico sobre os mecanismos de resolução de conflitos, recorreremos ao trabalho de Nader (1994). A autora chama atenção para a criação e utilização, nos Estados Unidos, de um mecanismo denominado “Alternative Dispute Resolution” (ADR).

A ADR engloba programas que enfatizam meios não judiciais para lidar com disputas. O enfoque, geralmente, volta-se para a mediação e a arbitragem. Esta veio a ser conhecida como justiça informal. Uma justiça que promoveu o acordo, mais que vencer ou perder, que substituiu o confronto pela harmonia e pelo consenso, a guerra pela paz, as soluções vencer ou vencer (NADER, 1994, p.3).

---

<sup>3</sup> LIBISZEWSKI, S. What is an Environmental Conflict? **Meeting of the Environment and Conflicts Project**. Zürich, april, 1993.

A criação da ADR representa uma resposta às pautas apresentadas pelos grupos sociais nos anos de 1960 sobre seus direitos (civis, da mulher, ambientais entre outros). A luta em torno dessas pautas fez com que surgissem muitas críticas as leis e aos advogados. Nesse sentido, entre as décadas de 1970 e 1990, originou-se a partir de uma conferência realizada pelo Supremo Tribunal dos Estados Unidos, em 1976, a formulação de uma resposta as reivindicações e contestações desses grupos sociais sobre seus direitos (NADER, 1994). Segundo a autora, ao longo dessas três décadas, os Estados Unidos passaram “de uma preocupação com a justiça para uma preocupação com a harmonia e a eficiência, de uma preocupação com a ética do certo e do errado para uma ética do tratamento, dos tribunais para a ADR” (NADER, 1994, p.3).

Na área ambiental, Nader (1994) chama atenção para a aplicação da ADR nas negociações das disputas internacionais relacionadas a rios. Ao analisar essas disputas envolvendo rios como o Danúbio, Douro, Jordão, a autora evidencia que a solução para esses casos foi marcada pela substituição das decisões judiciais/arbitragens pela negociação. Nesses casos foi possível observar que, por meio de uma “harmonia coercitiva”, ocorreu uma “privatização da justiça”. Tais soluções tinham como pano de fundo questões econômicas. Ao substituir as regras previstas em lei, pelas negociações, pode-se observar uma significativa relação entre uma ideologia comercial e a ideologia da harmonia. Segundo Nader (1994, p.8), “grande parte da linguagem é semelhante: negociar, fazer um negócio etc., e devemos lembrar que o comércio, de acordo com a teoria clássica da vantagem comparativa, é uma situação de tipo vencer ou vencer”.

De acordo com nossas análises evidenciamos que a ADR constitui um mecanismo, do ponto de vista teórico e prático, que ganha dimensão internacional e cria uma cultura na qual o conflito deve ser substituído pela harmonia.

Em função da inserção dos países latino-americanos em uma nova geopolítica mundial dos recursos naturais, muitos desses mecanismos de resolução de conflitos, a partir da década de 1990, passaram a ser incorporados às suas leis (ACSELRAD E BEZERRA, 2007). Também foram implementados projetos voltados à aplicação de técnicas de resolução de conflitos ambientais. Instituições (empresas, ONGs, entidades acadêmicas), situadas principalmente nos Estados Unidos, produziram materiais e ofereceram cursos de capacitação para que tais técnicas pudessem ser colocadas em prática.

De acordo com Acselrad e Bezerra (2007), a “resolução negociada” de conflitos ambientais está se configurando como um sub-campo do campo ambiental. Esse sub-campo seria “caracterizado pelo fato de que nele certos atores apresentam-se como dotados de

autoridade para dirimir litígios, contribuindo, conseqüentemente, para uma reconfiguração relativa das regras do jogo vigentes no campo ambiental” (ACSELRAD E BEZERRA, 2007, p.13).

Segundo Viégas (2007), diferente de alguns países europeus e dos Estados Unidos, o uso de metodologias de resolução de conflitos no Brasil é bastante incipiente. Não há um consenso em torno dos mecanismos de resolução de conflitos por conta de sua diversidade. A título de fornecer referenciais gerais sobre as diferentes práticas de resolução, o autor elabora um quadro (Quadro 2) fundamentado em materiais produzidos pelo Departamento de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura, no qual são definidas e apresentadas essas diferentes tipologias de resolução.

Quadro 2 – Principais práticas de resolução de conflitos e suas respectivas definições.

<b>Negociação Direta</b>	Seria um processo pelo qual as partes em disputa encontram-se com o intuito de chegar a uma resolução mutuamente aceitável. Cada parte representa seus próprios interesses.
<b>Conciliação</b>	Seria o processo pelo qual um ente externo ao conflito une as partes em disputa para discutirem entre si. Ao contrário da mediação, a conciliação normalmente conota somente um envolvimento preliminar pela parte de fora do conflito. Conciliadores usualmente não assumem um papel ativo no sentido de resolver a disputa, mas podem ajudar com a colocação de uma agenda, mantendo um registro (gravação) e administração, podendo também atuar como “mediadores” quando as partes não se encontram diretamente, ou como um “moderador” durante encontros diretos.
<b>Facilitação</b>	Seria similar à conciliação, constituindo uma forma menos ativa de mediação. Facilitadores podem atuar como moderadores em grandes encontros, assegurando que todos sejam capazes de falar e serem ouvidos. Não é esperado deles que ofereçam suas próprias ideias ou que participem ativamente conduzindo as partes em direção a um acordo. Facilitação pode também ser aplicada no nível one-to-one, para guiar um indivíduo através de processos estratégicos, tais como solucionando, priorizando e planejando o problema.
<b>Mediação</b>	Seria um processo durante o qual as partes em disputa dialogam (conjuntamente e também reservadamente) com uma terceira parte exterior ao conflito em quem confiam, sendo neutra e independente (o mediador), para explorar e decidir como o conflito entre eles será resolvido. O mediador auxilia as partes a chegar a um acordo, porém não possui nenhum poder de impor um resultado sobre eles. A mediação seria comumente definida como um processo de ajuste de conflitos no qual uma parte de fora do conflito supervisiona a negociação entre duas partes em disputa. O mediador é uma parte neutra que, embora não tendo capacidade de dar um julgamento, atua de certa forma como um facilitador no processo de busca por um acordo. A qualidade central do mediador tem sido descrita por “sua capacidade para reorientar as partes em direção um do outro, não pela imposição de regras sobre eles, mas auxiliando-os para que alcancem uma percepção nova e compartilhada de seu relacionamento, uma percepção que redirecionará suas

	atitudes e disposições em direção um ao outro”.
<b>Arbitragem</b>	Seria geralmente usada como uma alternativa menos formal de ir para o tribunal. Esse é um processo no qual um ente ou júri neutro, e não envolvido no conflito, encontra-se com as partes em disputas, ouve as apresentações de cada lado e faz uma sentença ou uma decisão. Tal decisão pode ser aplicada nas partes se eles previamente concordarem com a mesma. Ao contrário do tribunal, as partes em disputa podem participar escolhendo o árbitro (que é com frequência um expert no assunto de sua disputa) e determinando as regras que governam o processo. Audiências de arbitragem são geralmente mantidas privadamente. Algumas vezes as partes em disputa usam um processo combinado conhecido como “med-arb”, a fim de manter as vantagens tanto da mediação quanto da arbitragem. Se o mediador não estiver sendo bem-sucedido na resolução da disputa por meio de acordo entre as partes, então o mediador torna-se um árbitro com o poder de emitir uma decisão.

Fonte: Extraído de Viégas (2007, p.26-27).

Considerando o que já foi descrito sobre a ADR e de acordo com as constatações de Viégas (2007, p.27), observa-se que tais práticas, além de outras estratégias, apresentam como um de seus principais objetivos, “rapidez e efetividade de resultados; redução de custos administrativos e judiciais; redução de duração e reincidência dos litígios; facilitação da comunicação e promoção de ambientes cooperativos; e transformação e melhoria das relações sociais”.

Vargas (2007) apresenta uma proposta de abordagem teórico-metodológica para a análise e manejo de conflitos socioambientais. Essa abordagem fundamenta-se em algumas conceituações de conflito e em estratégias de manejo de conflitos sociais em geral, mas que podem oferecer outras possibilidades de análise e interpretação dos conflitos socioambientais.

Tendo como ponto de partida o fato de que as abordagens dos conflitos podem ser pautadas numa visão objetivista ou subjetivista, a autora faz ponderações sobre a necessidade de superação da dicotomia que pode se estabelecer entre essas abordagens. Tanto as questões estruturais (visão objetivista) quanto as de percepção (subjetivista) fazem parte da dinâmica dos conflitos. Nesse sentido, é necessário que se tenha uma compreensão ampliada desses conflitos para que possamos articular essas visões. Com base no trabalho de Reimann (2004)<sup>4</sup>, a autora faz referência a uma possibilidade de articulação entre essas visões. Para que isso seja possível, Reimann fundamenta-se nos trabalhos de Dahrendorf (1957), Weber (1948) e Simmel (1955) e propõe que o conflito deve ser compreendido a partir das seguintes possibilidades:

<sup>4</sup> REIMANN, C. Assessing the State of the Art in Conflict Transformation. In: FISHER, M e N. ROPPERS (ed). **Berghof Handbook for Conflict Transformation**, 2004. Disponível em: [http://www.berghof-handbook.net/uploads/download/reimann\\_handbook.pdf](http://www.berghof-handbook.net/uploads/download/reimann_handbook.pdf). Acesso em 12 jun. 2006.

a) o conflito inserido nos assuntos da sociedade, porém, sem que se questione o sistema de poder e, portanto, entendido como consequência de percepções diferentes do *status quo* (assemelha-se à visão subjetivista); b) como uma forma de luta não violenta para adquirir direitos e justiça social; c) como catalisador da mudança social (VARGAS, 2007, p.193).

Partindo-se dessa articulação entre visão objetivista e subjetivista, que é fundamentada teoricamente nessas três possibilidades, combinadas ou isoladas, os conflitos socioambientais podem ser interpretados e manejados a partir de três abordagens: gestão, resolução e transformação de conflitos. As características dessas abordagens são apresentadas no quadro (Quadro 3) a seguir.

Quadro 3 – Formas de manejo de conflitos, características e estratégias de abordagem

	<b>Gestão</b>	<b>Resolução</b>	<b>Transformação</b>
<b>Características</b>	Eficiência nos resultados (curto, médio prazo).	Processual (médio, longo prazo).	Processual Estrutural (longo prazo).
<b>Estratégias</b>	Arbitragem, Negociação, Mediação	Facilitação; Conciliação; Mediação (terceiros sem poder de decisão); Criação de espaços de diálogo; Oficinas de resolução de conflitos.	Capacity building; Empoderamento; Coalizões; Mediação (terceiros com poder de decisão).

Fonte: Extraído de Vargas (2007, p.197).

Vargas (2007) destaca que alguns estudos apontam para as vantagens e desvantagens dessas abordagens. Na gestão dos conflitos socioambientais, o que é entendido como vantagem seria sua eficiência em resolver ou propor soluções mais rápidas e necessárias, por exemplo, em situações de crise. Porém, essas soluções são formuladas a partir dos sintomas dos conflitos sem levar em conta as suas causas. No caso da resolução, pode-se dizer que seu ponto positivo refere-se ao fato de que o contexto sócio-histórico de ocorrência do conflito é considerado. Como já indicado (NADER, 1994; ACSELRAD; BEZERRA, 2007; VIÉGAS, 2007), nessa abordagem identifica-se uma tendência de considerar as decisões pautadas numa harmonia coercitiva, que leva à despolitização dos conflitos e a uma privatização da justiça.

Em relação a gestão e resolução de conflitos, precisamos estar atentos ao lugar ocupado pelos *experts* nessas práticas (ACSELRAD; BEZERRA, 2007; VIÉGAS, 2007). De acordo com as análises desses autores, observa-se que a participação de peritos estaria associada à garantia de maior confiabilidade e celeridade aos processos. Maggiolini (2013, p.69), salienta que

Variadas análises mostram como os peritos consultores das partes se tornam muitas vezes também parte ativa do conflito assumindo um papel adepto, funcional ao apoio das posições das próprias partes. Desenvolve-se, assim, o “paradoxo da perícia” (Pellizzoni, 2011b) segundo o qual o saber especializado, em vez de contribuir para a resolução do conflito, é reabsorvido pelas suas dinâmicas e alimenta a controvérsia a golpes de perícia e de contraperícia.

A ênfase dada às decisões tomadas por peritos transforma o conflito num problema que é passível de solução técnica especializada. A possibilidade de que o conflito possa ser resolvido ou enfrentado de forma coletiva, nestes casos, fica inviabilizada. Fundamentada no trabalho do cientista social e político Massimiano Bucchi, Maggiolini (2013, p.69) destaca que

Para alcançar uma opção pública entre alternativas possíveis, Bucchi (2006) mostra como são inadequadas tanto a abordagem tecnocrática (baseada em delegar nos peritos) como a ética (baseada no reenvio para os valores morais dos indivíduos) e como é, eventualmente, necessária uma resposta política: “Visões do homem e visões do seu futuro: aquilo que esperamos e aquilo que queremos realizar; quem senão a política pode colocar-se tais questões?”

O conflito, neste caso o socioambiental, precisa ser entendido como uma possibilidade de tomarmos decisões não só privilegiando os aspectos econômicos e valores individuais. Para que a resolução de um conflito possa se caracterizar como um processo democrático, além das questões técnicas, é necessário que sejam criados espaços que permitam a participação coletiva de diferentes setores da sociedade nesses processos de tomada de decisão. Nesse sentido, a transformação de conflitos proposta por Vargas (2007) pode ser considerada uma abordagem que se aplique no enfrentamento dos desafios destacados por Viégas (2007) em relação à resolução dos conflitos. Além de considerar o contexto, essa abordagem enfatiza as reivindicações por justiça social. A cooperação, nesse tipo de abordagem, é base para o processo de transformação da dinâmica social que possibilita a criação de um contexto no qual se possa construir estratégias de gestão participativa relacionadas à distribuição, uso e controle dos recursos naturais. Além disso, também é possível a formulação de políticas públicas que contribuam para que sejam construídas estruturas flexíveis e duradouras que possibilitem o manejo dos conflitos (VARGAS, 2007).

Bredariol (2001), em sua tese de doutorado, constata que é evidente a relação entre conflito socioambiental e a construção e transformação de políticas ambientais. Nesse sentido, o autor conclui que

[...] o uso de metodologias de apoio à resolução de conflitos poderá ajudar os diferentes grupos sociais a se representar. Para empresários poderá conduzir a uma obrigação de se voltar para a sociedade, não só permitindo a melhor identificação dos interesses presentes nessa, como também, poderá se revelar uma estratégia que evite demoras e riscos para a realização de seus investimentos. Para a sociedade, cria-se um foro onde se poderá incentivar a identificação e defesa de seus diferentes

interesses. Para o Estado, poderá se apresentar uma oportunidade de democratização e transformação de políticas públicas (BREDARIOL, 2001, p.224).

Mas é necessário analisar a relação Empresas-Sociedade-Estado com um olhar crítico e cauteloso que permita enxergar algumas das muitas nuances que essa relação pode ocultar. Acselrad e Bezerra (2007) já chamavam atenção para o fato das utilizações de mecanismos de resolução de conflitos inspirados na ADR, que apresentam como ideia central a despolitização dos litígios e a psicologização do dissenso, no sentido de prevenir e tratar os conflitos tecnicamente. Viégas (2007, p.44) conclui que

A preocupação por estabelecer um ambiente de negociação, de participação coletiva, em que os volumes diferenciados de poder, capital material e social, entre os agentes envolvidos sejam bem manejados de modo a criar um local democrático, igualitário, em que todos tenham poder de se fazer ouvir, é um dos grandes desafios dessa técnica.

Cientes desses desafios, observamos que as discussões anteriores sobre a resolução de conflitos ambientais são marcadas por alguns dos limites desse mecanismo. Mas o reconhecimento desses limites pode ser positivo no sentido de que se possa pensar em outras possibilidades de enfrentamento e resolução dos conflitos socioambientais.

### **2.3.2 Ecologia política e justiça ambiental: perspectivas críticas de análise dos conflitos socioambientais**

As teorias e estudos desenvolvidos pelas Ciências Sociais constituem uma das principais bases teóricas para os estudos sobre conflitos socioambientais. Por conta disso, entendemos ser relevante fazer menção a duas perspectivas críticas que podem auxiliar no desenvolvimento de pesquisas teóricas e empíricas relacionadas à temática dos conflitos socioambientais. Tais perspectivas são a ecologia política e a justiça ambiental.

Criada por geógrafos, antropólogos e sociólogos ambientais, a ecologia política, segundo Alier (2015), estuda os “conflitos ecológicos distributivos”. Para o autor, a distribuição ecológica pode ser entendida como

[...] padrões sociais, espaciais e temporais de acesso aos benefícios obtidos dos recursos naturais e aos serviços proporcionados pelo ambiente como um sistema de suporte da vida. Os determinantes da distribuição ecológica são em alguns casos naturais, como o clima, topografia, padrões pluviométricos, jazidas de minerais e a qualidade do solo. No entanto, também são claramente sociais, culturais, econômicos, políticos e tecnológicos.

A ecologia política, portanto, não se limita a análises de conflitos relacionados somente a distribuição econômica (ALIER, 2015). Para Loureiro e Layrargues (2013, p.55-56), o objeto de estudo da ecologia política diz respeito

[...] à compreensão de que agentes sociais com diferentes e desiguais níveis de poder e interesses diversos demandam, na produção de suas existências, recursos naturais em um contexto ecológico, disputando-os e compartilhando-os. O seu objetivo, com isso, é gerar conhecimentos e a compreensão do próprio modo de funcionamento societário enquanto exigência para a intervenção política superadora ou reprodutora das condições estruturais que engendram modos específicos de produção e relações de propriedade dos bens criados ou naturais. A ecologia política, em resumo, focaliza a atenção nos modos pelos quais agentes sociais, nos processos econômicos, culturais e político-institucionais, disputam e compartilham recursos naturais e ambientais e em qual contexto ecológico tais relações se estabelecem.

Para que o objeto de estudo da ecologia política se constitua de acordo com o que foi acima mencionado, entendemos que seja necessário considerar a junção das características dos dois estilos de ecologia política aos quais se refere Alier (2015). No primeiro estilo, os interesses materiais são privilegiados em relação aos valores sociais num cenário no qual a economia é entendida como ecologicamente pouco sustentável. O segundo estilo é orientado pela análise do discurso, preocupando-se ou não, com os significados que são construídos para os termos “recursos” e “serviços ambientais” no debate ambiental.

Alier (2015) endossa o primeiro estilo, mas considera possível e pertinente estabelecer uma conexão entre os dois estilos. Para o autor, essa conexão poderia se dar do seguinte modo:

[...] os diferentes atores dos conflitos ecológicos distributivos, com seus diferentes acervos de direitos e dotações de poder, colocam em dúvida e desafiam as reivindicações dos demais instrumentalizando diferentes discursos de valoração no interior de seu amplo repertório cultural (p.339).

Nesse sentido, é válido pensar na articulação desses dois estilos almejando contribuir com a construção de conhecimentos e saberes necessários àqueles atores sociais que se dedicam à formulação de estratégias de enfrentamento e superação das contradições que os conflitos socioambientais tornam evidentes.

Para uma abordagem crítica dos conflitos socioambientais, do ponto de vista de seus significados, precisamos considerar que “o discurso, por exemplo, é material, pois só existe com base em práticas sociais que estabelecem as condições objetivas de nossa atividade, tanto sendo produzida na materialidade das relações quanto sendo produtora da mesma” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p.57).

Também é importante ressaltar que a ecologia política constitui-se como um esforço de superação da dicotomia natureza-cultura (ZHOURI, 2004). Segundo a autora, para que essa superação seja possível, é necessário enfrentar a ideia de desenvolvimento sustentável,

que desde sua origem é marcada pela despolitização do debate ecológico. Tal despolitização possibilita a ascensão e permanência de práticas sociais que permitem o reconhecimento e institucionalização de temas ambientais que não colocam em xeque o modelo capitalista de sociedade. Diante desse cenário

[...] os conflitos inerentes aos desiguais processos de construção e atribuição de significados, apropriação e uso dos territórios são concebidos apenas como tensões entre os diferentes “setores” da sociedade, portadores de distintos “interesses” que são, portanto, passíveis de “negociação” a partir de técnicas apropriadas e eficientes. Surgem os “peritos técnicos” treinados na arte de “resolução de conflitos”. Essa é a abordagem preponderante no campo ambiental brasileiro, incluindo aí tanto as políticas públicas quanto as análises sociológicas (ZHOURI, 2004, p.212).

Ao assumir como questão orientadora dos debates ambientais, a finitude dos recursos materiais necessários para que se possa garantir o progresso e a melhoria da qualidade de vida, a ideia de desenvolvimento sustentável, deixa de lado outras questões que, de fato, precisam ser debatidas. Pensar somente em soluções – técnicas – voltadas para redução da geração e para o descarte de resíduos, sem questionar os porquês de uma demanda cada vez maior por matérias-primas, coloca-se para nós, como uma questão que precisa ser problematizada. Além disso, não se pode esquecer, que a resolução técnica dos conflitos socioambientais é geradora de “desigualdade ambiental”. Conforme Acselrad *et al.* (2012, p.165)

O conceito de desigualdade ambiental permite apontar o fato de que, com a sua racionalidade específica, o capitalismo liberalizado faz com que os danos decorrentes de práticas poluentes recaiam predominantemente sobre grupos sociais vulneráveis, configurando uma distribuição desigual dos benefícios e malefícios do desenvolvimento econômico. Basicamente, os benefícios destinam-se à grandes interesses econômicos e os danos a grupos sociais despossuídos.

Nesse sentido, assumimos que a noção de justiça ambiental se caracteriza como uma perspectiva crítica de análise dos conflitos socioambientais. A noção de justiça ambiental pode contribuir com tais análises, pois oferece a possibilidade de explicitar a desigualdade ambiental. Desse modo, pode ser possível pensar outros modos de vida, além daquele que é proposto pelo sistema capitalista.

Originado nos Estados Unidos, o movimento por justiça ambiental buscava denunciar a contaminação ambiental que afetava populações minoritárias (ALIER, 2015). Mas, segundo o autor, em países como África do Sul e Brasil, o movimento por justiça ambiental envolve-se em discussões mais amplas.

Herculano (2008, p.2) define justiça ambiental como

[...] o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e

programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas.

No caso brasileiro, Herculano (2008) destaca que um conjunto de ações e de movimentos sociais são orientados por princípios identificados com a ideia de justiça ambiental. Ainda que essa noção não seja explicitada, pode-se dizer que o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), os movimentos dos trabalhadores extrativistas e as ações locais contra a contaminação e degradação do meio ambiente podem caracterizar-se como movimentos por justiça ambiental. Nesse sentido, no Brasil, “o potencial político do movimento pela justiça ambiental é enorme” (HERCULANO, 2008, p.5). Para Acselrad (2002, p.51), esse movimento “aponta o caráter socialmente desigual das condições de acesso à proteção ambiental”. A justiça ambiental pode contribuir para a explicitação dessas condições desiguais.

A justiça ambiental promove uma ressignificação da questão ambiental que se configura a partir de uma disputa entre uma razão utilitária e uma razão cultural (ACSELRAD, 2010). Segundo o autor, para a razão utilitária, o meio ambiente é compreendido apenas como fonte de recursos materiais. Ao desconsiderar a dimensão sociocultural inerente ao meio ambiente, não questiona os fins para os quais são destinados os recursos naturais. Desse modo, a apropriação dos recursos geraria riscos que seriam distribuídos de maneira igualitária para toda a população.

A razão cultural considera o meio ambiente que não é destituído de sujeitos e que, portanto, precisa ser analisado a partir de sua dimensão sociocultural. Nesse sentido, tais análises precisam partir do pressuposto de que os riscos são diferenciados e desigualmente distribuídos, quando considerados aspectos econômicos, sociais e culturais que caracterizam os diferentes grupos sociais. Nesse caso, muitos são os significados que podem ser produzidos para os usos e destinos dos recursos materiais.

Tendo a disputa entre razão utilitária (hegemônica) e cultural como pano de fundo, justiça ambiental pode ser entendida como

[...] uma noção emergente que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura dos direitos. Na experiência recente, essa noção de justiça surgiu da criatividade estratégica dos movimentos sociais que alteraram a configuração de forças sociais envolvidas nas lutas ambientais e, em determinadas circunstâncias, produziram mudanças no aparelho estatal e regulatório responsável pela proteção ambiental (ACSELRAD, 2010, p.111).

A noção de justiça ambiental oferece subsídios teóricos que possibilitam a formulação de modelos de análise e interpretação dos conflitos socioambientais. Segundo Herculano (2008, p.8)

A temática da Justiça Ambiental também vem sendo elaborada em seus pontos de interseção com o estudo dos aspectos sociais da construção e usos da ciência e da tecnologia e do poder de definição das realidades por parte da comunidade científica e dos saberes jurídicos. Isto implica a necessidade de: 1. articulação de uma ciência-cidadã que assessorie a população (entre as ciências naturais, para o conhecimento dos riscos e dos efeitos das tecnologias de produção sobre a saúde humana; entre as ciências sociais, para que perceba a dimensão social e política presente na construção dos riscos e se organize em suas lutas); 2. da construção de uma cultura jurídica aberta para dar acessibilidade a um Judiciário justo e operante.

Também é importante ressaltar que diferentes significados e sentidos podem ser construídos sobre o conceito de justiça ambiental. Segundo Angeli (2017), ao analisar teses e dissertações brasileiras em EA que exploraram o conceito de justiça ambiental, pode-se observar, a partir dos discursos presentes nesses trabalhos que

- o poder público e as políticas públicas, ora foram significados como mecanismos que reforçam as injustiças ambientais, ora como estratégias na construção de justiça ambiental;
- enquanto um autor aponta, como um dos princípios da justiça ambiental, a responsabilização de cada cidadão em assegurar às gerações atuais e futuras um planeta saudável, outro autor encara essa responsabilização como um mecanismo utilizado para se diluir as responsabilidades políticas;
- enquanto uma autora afirma que a justiça ambiental se refere à igualdade de direitos, outro autor acredita que esse discurso serve a interesses capitalistas (ANGELI, 2017, p.95).

Partindo das considerações feitas pela autora, é importante reforçar a necessidade um olhar crítico em relação as diferentes interpretações que os diferentes atores sociais podem elaborar sobre o conceito de justiça ambiental. Partindo desse proposto, consideramos que os estudos sobre conflitos socioambientais que se fundamentam nas perspectivas da ecologia política e da justiça ambiental podem contribuir com a explicitação das contradições que caracterizam as sociedades capitalistas. Do ponto de vista teórico-metodológico, esses estudos possibilitam o reconhecimento de algumas possibilidades para a construção de um conhecimento que permita aos cientistas a construção de uma base teórica que possa fundamentar as ações dos atores sociais envolvidos nesses conflitos. Tais ações podem ser colocadas em prática a partir da criação de estratégias que permitam o enfrentamento e a transformação de realidades sociais marcadas pela desigualdade e injustiça socioambientais.

### **3 Panorama das dissertações e teses em Educação Ambiental que exploram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais em diferentes contextos educacionais**

Após a seleção, delimitação e a leitura do *corpus* documental desta pesquisa, procuramos sistematizar neste capítulo os dados relativos à análise panorâmica do conjunto das pesquisas, considerando os 43 trabalhos (28 dissertações de mestrado acadêmico, 2 dissertações de mestrado profissional e 13 teses de doutorado) nos quais a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais foi explorada.

As 43 dissertações e teses que compõem o *corpus* desta pesquisa são identificadas pelo código “Tr”, seguido de um número, por exemplo “Tr1”. Os códigos foram os mesmos para dissertações e teses. A numeração seguiu a ordem crescente do ano de conclusão das pesquisas.

Os trabalhos foram inicialmente caracterizados a partir das informações relativas aos seus contextos de produção. Entre os dados referentes a este contexto, foram considerados o ano no qual o trabalho foi concluído, a região, estado e Instituição de Ensino Superior (IES) na qual essas pesquisas foram produzidas.

Além disso, os trabalhos foram sistematizados de acordo com as grandes áreas e áreas básicas de conhecimento segundo critérios adotados pela CAPES, às quais estão vinculados os programas de pós-graduação das IES onde essas pesquisas foram produzidas. Por fim, para essa sistematização das pesquisas, também consideramos a classificação realizada pelos pesquisadores do projeto EArte em relação aos contextos educacionais que foram o foco de investigação das dissertações e teses analisadas.

Vale ressaltar que para a construção deste panorama foram considerados os dados registrados nas fichas de cada trabalho, disponibilizadas no site do Banco EArte. Também foram considerados dados referentes aos objetivos e questões de pesquisas explicitados pelos textos das dissertações e teses. A partir de uma leitura atenta dos textos completos de cada um dos trabalhos, buscamos explorar possíveis relações entre os objetivos/questões de pesquisa e o processo educativo.

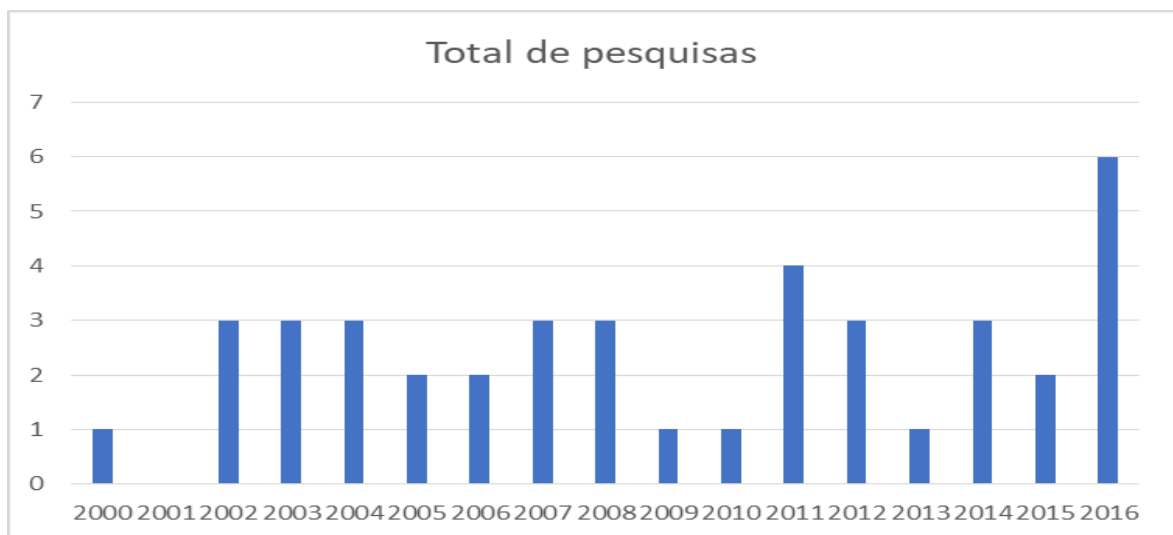
Em linhas gerais, trata-se de uma tentativa de construção de um quadro panorâmico em relação ao contexto no qual as dissertações e teses foram produzidas, entendido com uma etapa significativa no processo de construção de significados e sentidos sobre a relação entre

processo educativo e conflitos socioambientais mobilizados nesse processo de análise das dissertações e teses que compõem o *corpus* documental da pesquisa.

### 3.1 Distribuição temporal das pesquisas

Com base nos dados disponíveis nas fichas de cada uma das dissertações e teses catalogadas no site do Banco EArte e que estavam incluídas no *corpus* documental desta pesquisa, construímos o gráfico representado na figura 1, no qual são apresentados os dados relativos aos anos de conclusão das pesquisas analisadas.

Figura 1 – Distribuição ano a ano das quarenta e três dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.



Fonte: elaborada pelo autor.

Os primeiros trabalhos sobre EA produzidos no Brasil, considerando os dados do banco EArte, são da década de 1980. Como observado na figura, nenhum trabalho referente a esse período trata da relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais. Somado a isso, pelos dados da figura, podemos evidenciar que a década de 1990 é, também, marcada pela ausência de trabalhos que tratam do tema que é foco dessa investigação. Na busca por possíveis explicações para ausência de pesquisas que exploram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais na década de 1980 e de 1990, recorreremos aqui ao histórico do processo de institucionalização da EA no Brasil.

Carvalho (2001, p.47) ressalta que a década de 1980, no Brasil, caracteriza-se por ser um período de “abertura”, em que “se aposta na reconquista dos direitos civis e políticos e no avanço dos direitos sociais”. Por essas razões, a autora ainda destaca que

É em meio a esta dinâmica altamente produtiva de novos atores, formatos organizativos, e também ações informais da sociedade civil, voltados para a construção de uma ordem democrática que as ações ecológicas ganham força; seja pela via da expansão e valorização dos movimentos ecológicos, seja pela via da organização de entidades do tipo ONG ambientais (CARVALHO, 2001, p.48).

Mas é importante considerar que só ao final da década de 1980 conquistas importantes foram alcançadas, entre elas, a aprovação da Constituição Federal, ocorrida em 1988. Como ressalta Kinzo (2001) a transição do regime militar para o democrático, no caso brasileiro, se deu num longo período que pode ter influenciado, definitivamente, a produção de trabalhos em uma perspectiva de explicitação de conflitos. Tal contexto poderia ser visto, assim, como um dos fatores que justificariam a ausência de trabalhos sobre a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais na década de 1980.

Na década de 1990, o que se observa é que “os movimentos sociais perdem seu papel protagonista, ao mesmo tempo que as ONGs se autonomizam em relação a eles” (CARVALHO, 2001, p.53). Segundo a autora, as ONGs apostam em ações que possam garantir que seus discursos sejam reconhecidos pela sociedade civil sem necessariamente estarem vinculadas aos movimentos sociais. Ainda segundo a autora, “nesta nova configuração da vida social, o conflito tende a se diluir nas agendas positivas” (p.53). Os processos de tomada de decisão por parte do Estado são marcados, nesse sentido, pelo consenso.

Partindo dessas considerações, observamos que a década de 1990 é marcada, de certo modo, por uma busca pelo consenso, pelas tentativas de reconhecimento do significado da temática ambiental para a sociedade e por uma aparente estabilidade no processo de busca de construção de uma sociedade democrática. Por mais que a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada em 1992 tenha contribuído para consagrar mundialmente as lutas socioambientais, Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p.123), ressaltam que

Desde a Rio 92, todavia, a questão ambiental foi sendo assimilada pelas relações sociais e de poder hegemônicas, sobretudo pelo poder econômico, o único poder em que, diga-se de passagem, o controle democrático por parte da sociedade é débil e onde, inclusive, os que trabalham diretamente manipulando a matéria não necessariamente conhecem a fórmula com que lidam no seu dia a dia, protegido o proprietário, e não a sociedade e o ambiente, pelo sigilo comercial. É como se pudéssemos discutir os efeitos, o estufa ou outros, mas jamais as causas que os produzem. É de radicalização democrática, vê-se, que carecemos.

Essas considerações sumariadas até aqui também nos ajudam a pensar sobre possíveis contextos que justificam o início da produção relacionada ao tema aqui investigado, nos anos de 2000. O exercício que procuramos realizar não vai na direção de buscar justificativas para situações mais pontuais como, por exemplo, a ausência de dissertações ou teses defendidas no ano de 2001, nem para o maior número de trabalhos defendidos no ano de 2016. Nossa tentativa aqui será no sentido de identificar as possíveis razões para a distribuição relativamente equitativa da produção de pesquisas sobre processo educativo e conflitos socioambientais a partir da década de 2000.

Como já citado neste trabalho, a produção de pesquisas em EA cresceu significativamente, a partir dos anos 2000, o que pode estar relacionado a processos de consolidação do campo e da concretização de ações de consolidação de uma comunidade de pesquisadores em Educação Ambiental, que se concretiza com a proposição de eventos científicos específicos para divulgação e discussão dessas pesquisas, a editoração de periódicos específicos e o vínculo de pesquisadores doutores do campo com programas de pós-graduação que abrem espaço e dão vazão a projetos de pesquisa que problematizam as relações entre processo educativo e a temática ambiental.

Em relação à constituição e consolidação de um campo de pesquisa em EA no Brasil, Carvalho (2015) destaca que algumas estratégias foram adotadas pelos pesquisadores no sentido de delimitar e construir uma identidade e autonomia deste campo de pesquisa. Independente da estratégia adotada por grupos ou pesquisadores da área, chamamos atenção para “a natureza complexa das questões que compõem o campo, seja qual for a delimitação por nós escolhida como objeto de análise” (p.75). No caso das pesquisas que relacionam o processo educativo e os conflitos socioambientais, tal consideração pode ajudar a orientar nossas análises e interpretações.

Nesse sentido, uma possível motivação dos pesquisadores para a investigação dos conflitos socioambientais, que começa a ficar evidente depois dos anos 2000, poderia estar relacionada tanto com o amadurecimento do processo democrático quanto com a institucionalização de políticas públicas relacionadas a EA no país. Segundo Loureiro (2016, p.66), tais políticas fundamentam-se “nos pressupostos da perspectiva crítica e transformadora da educação ambiental”, mas sem dúvida, também, da sistematização e exploração dessas perspectivas críticas pelo próprio discurso ambiental, incluindo o da educação ambiental. Layrargues e Puggian (2016) destacam que os pesquisadores que exploram relação entre EA e a temática dos movimentos sociais e dos conflitos socioambientais orientam-se pelos referências da EA crítica, justiça ambiental e da Ecologia Política. Ainda segundo os autores

Entre as motivações que influenciam o envolvimento do pesquisador da área da Educação Ambiental com a temática dos movimentos sociais e conflitos ambientais estão, especialmente, a sensação de indignação e de inconformismo com relação à desigualdade a que grupos sociais vulneráveis são injustamente acometidos, entendendo-se o pesquisador como um sujeito histórico que possui um compromisso social estimulado ainda mais pela crença na esperança da transformação social (p.78).

Nesse sentido, o discurso de uma EA crítica pode ter contribuído para a mobilização dos pesquisadores em torno de questões que problematizam os processos educativos e que se articulam a situações concretas de conflitos socioambientais, vivenciadas ou não, por diferentes atores sociais.

Na tentativa de relacionar as explicações anteriormente citadas sobre o crescimento das pesquisas em EA que exploram a temática dos conflitos socioambientais, também é necessário levar em conta a consolidação das pesquisas sobre a temática dos conflitos socioambientais no Brasil. Segundo Fleury *et al.* (2017), desde o final da década de 1990, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) realiza congressos nos quais há grupos de trabalho (GTs) tratando dessa temática. Segundo os autores, os pesquisadores envolvidos nesses GTs também contribuem, desde 2004, com a organização de GTs e mesas redondas em outros eventos, entre eles, as reuniões da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e os Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS). As reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) também contam, desde 2004, com GTs sobre conflitos socioambientais.

Kassiadou *et al.* (2017) chama a atenção para possíveis contribuições que os Observatórios de Conflitos Ambientais podem oferecer para as práticas pedagógicas em EA. Segundo os autores, esses observatórios podem ser caracterizados como “projetos que buscam articular grupos de pesquisas e movimentos sociais e que acabam por revelar a potencialidade de se produzirem conhecimentos sob outras lógicas, através do compartilhamento de experiências, articulações e do diálogo de saberes” (p.3).

Entre os projetos que desenvolvem esse tipo de trabalho em nível mundial e nacional, Kassiadou *et al.* (2017) citam o: Environment Justice Organisations Liabilities and Trade (EJOLT); Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales (OLCA); Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil; Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA); e o projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA).

Em nível nacional também podemos citar outros projetos que buscam mapear os conflitos socioambientais em diferentes regiões do Brasil. Entre eles, o Observatório dos

Conflitos Ambientais de Minas Gerais<sup>5</sup>, Observatório de Conflitos Urbanos<sup>6</sup>, Mapa Social do Mato Grosso<sup>7</sup> e o Observatório dos Conflitos Sócio-Ambientais do Extremo Sul do Brasil e Este del Uruguay<sup>8</sup>.

Os observatórios são instrumentos que possibilitam a visibilização dos casos de conflitos socioambientais. Além disso, também favorecem e potencializam a participação dos diferentes atores sociais envolvidos nestes conflitos.

Reconhecemos que não é possível afirmar que as discussões e conhecimentos produzidos nos GTs e pelos observatórios tenham relação direta com o aumento do número de trabalhos sobre a temática dos conflitos socioambientais nas pesquisas em EA. Mas, os conhecimentos produzidos nesses eventos e projetos podem ser vistos como espaços que oferecem contribuições teóricas relevantes para as pesquisas que articulam EA e conflitos socioambientais, mobilizando interesses pela área e motivando os pesquisadores a explorarem a relação entre tais conflitos com o processo educativo.

Até aqui observamos que existem alguns elementos que podem nos ajudar a compreender algumas características do campo da pesquisa em EA e, particularmente, das pesquisas no campo da EA que exploram a temática dos conflitos socioambientais. Assim, procuramos ressaltar a constituição e consolidação desse campo de pesquisa tendo como referência uma perspectiva crítica das práticas educativas e de pesquisa no campo da EA. Já em relação aos conflitos socioambientais, salientamos algumas características, entre elas, a participação de diferentes sociedades e associações acadêmicas no desenvolvimento de investigações que se voltam a essa temática.

Além desses elementos, para finalizar essa discussão, gostaríamos de chamar atenção para um dos documentos de referência da EA, qual seja, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Este documento foi elaborado e apresentado pela sociedade civil no Fórum Global das ONG's, evento que ocorreu paralelamente à realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente em junho de 1992. Entre os princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade global, presentes neste documento, destacamos o quarto: “A Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social”.

---

<sup>5</sup> Disponível em:<<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/observatorio-de-conflitos-ambientais/>>. Acesso em 03 de mar., 2019.

<sup>6</sup> Disponível em:<<http://www.observaconflitosrio.ippur.ufrj.br/site/>>. Acesso em 03 mar., 2019.

<sup>7</sup> Disponível em:<<http://www.mapasocialmt.org.br/>>. Acesso em 03 mar., 2019.

<sup>8</sup> Disponível em:<<https://observatorioconflitosexremosul.furg.br/>>. Acesso em 03 mar., 2019.

Este princípio se alinha à ideia de Educação Popular (EP) que, segundo Silva (2015, p.243), “representa uma prática que se efetiva através da ação de sujeitos políticos contemporâneos, que trazem consigo novas lógicas, novas ideologias e novas propostas educacionais”. Na tentativa de compreender o caráter ideológico e político do processo educativo e sua influência nas pesquisas em EA, faremos algumas considerações sobre a EP.

Segundo Mota Neto e Streck (2019, p.212), no contexto latino-americano

a educação popular da segunda metade do século XX possui antecedentes e fontes de inspiração que fazem parte da história de resistência e da inventividade pedagógica na América Latina. Isso nos permite caracterizar, historicamente, a educação popular como uma das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina. Não se trata apenas de um **pensamento educacional**, mas também de um **movimento de educadores**, profundamente conectados com a história do continente, com realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida (negrito do autor).

Diante dessas características da EP, que relações ou influências dessa tradição pedagógica podem ser identificadas nas pesquisas em EA que exploram a temática dos conflitos socioambientais? Para tentar responder esta questão, partimos do entendimento de que o trabalho educativo com a temática dos conflitos socioambientais pode ajudar explicitar as contradições relacionadas ao modo de produção capitalista. Neste caso, estamos levando em conta a possibilidade dos indivíduos ao reconhecerem que estão sendo expostos a situações de exploração, sejam capazes de superá-las.

E é a partir da realidade latino-americana que precisamos reconhecer a influência de alguns educadores, entre eles, José Martí, Simon Bolívar, Simon Rodriguez, Orlando Fals Borda, Paulo Freire (GADOTTI, 2016). Para o autor, esses educadores colaboraram, por meio de suas experiências e práticas, com a construção do paradigma da EP.

Segundo Mota Neto e Streck (2019, p.220), a EP entendida como um acumulado histórico pode ser considerada “uma das mais importantes fontes de um pensar pedagógico decolonial, seja pelas experiências concretas de luta contra as opressões, seja pela formulação de um pensamento educacional original, crítico e libertador”.

Partimos, portanto, do entendimento de que “o conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto” (GADOTTI, 2016, p.2). É preciso, diante disso, partir de uma visão ampla em relação à Educação. E é a partir dessa visão que consideramos que a EP pode nos ajudar a compreender o significado de pesquisas sobre a temática dos conflitos socioambientais e sua relação com o processo educativo no campo da Educação, mais especificamente, da EA.

No caso da realidade brasileira, como indicado por alguns autores (GOHN, 2002; PAVAN, 2011; GADOTTI, 2016; MOTA NETO; STRECK, 2019), as obras de Paulo Freire contribuíram para que a Educação Popular pudesse se caracterizar por seu caráter político e transformador. Sobre as obras de Freire, Pavan (2011, p.2) salienta que “as relações dialógicas entre educando e educador, fazem parte de todo o processo educativo, bem como o caráter político e transformador da educação, questionando permanentemente a que interesses a educação está servindo”. Complementando essa análise, Gadotti (2016, p.5) chama a atenção para o fato de que “Paulo Freire entende **Educação Popular** como **cultura** e como processo de mobilização social com vistas a criação de um **poder popular**” (negrito do autor).

A construção de um poder popular que constitui um dos objetivos da EP pode ser considerada uma das justificativas para que pesquisas sobre a relação conflitos socioambientais e processo educativo sejam realizadas. Isso porque, segundo Henriques e Torres (2009), para a construção desse poder popular é necessário pressupor a participação efetiva das classes populares na criação das condições necessárias à superação da estrutura de poder geradora de desigualdade, injustiça e opressão.

Se estamos considerando que abordagens na perspectiva crítica em EA podem ter colaborado com a elaboração e construção da pesquisa sobre a temática dos conflitos socioambientais, os pressupostos aqui sistematizados sobre a EP parece-nos bastante significativos. Reconhecemos que muitos dos aspectos que são caros para EP, também o são para as pesquisas que tratam dos conflitos socioambientais no campo da pesquisa em EA.

Por isso, consideramos ser necessário pensar o processo educativo a partir de uma realidade como a brasileira marcada por desigualdades socioambientais e que precisam ser minimizadas e superadas. Diante desse cenário é que recorremos aquilo que depreendemos das reflexões de Stengers (2015). Concordamos com esta autora quando chama a atenção para a necessidade não só das soluções, mas sim de explicitarmos e compreendermos com nitidez quais são os problemas que precisamos resolver. É preciso caminhar no sentido de superar o processo de conformação ou adaptação às soluções que são impostas e que não levam em conta as condições concretas de uma maioria da população que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica e ambiental. Esse é o desafio que se coloca para todos os setores ou grupos da sociedade, entre eles, o dos educadores e pesquisadores em EA.

### 3.2 Distribuição geográfica das pesquisas

Um outro aspecto que procuramos analisar em relação ao conjunto de trabalhos que estão incluídos no *corpus* documental da pesquisa, refere-se à distribuição por regiões geográficas brasileiras nas quais as dissertações e teses em EA analisadas foram concluídas. Dados relativos à região, estado, IES e sua respectiva dependência administrativa estão sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição por região, estado, IES e dependência administrativa das dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>IES</b>	<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Número de pesquisas</b>
<b>Sudeste</b>	Rio de Janeiro	UFRJ	Federal	5
		UFRRJ	Federal	2
		Unirio	Federal	1
		IFRJ	Federal	1
	São Paulo	Unesp	Estadual	5
		USP	Estadual	2
		Ufscar	Federal	1
		Unicamp	Estadual	1
<b>Total de trabalhos da Região Sudeste</b>				<b>18</b>
<b>Sul</b>	Rio Grande do Sul	Furg	Federal	6
		UFSM	Federal	2
		UCS	Privada	1
		Unisinos	Privada	1
	Santa Catarina	Ufsc	Federal	2
	Paraná	UFPR	Federal	1
<b>Total de trabalhos da Região Sul</b>				<b>13</b>
<b>Centro-Oeste</b>	Distrito Federal	UNB	Federal	4
	Goiás	UFG	Federal	2
	Mato Grosso	UFMT	Federal	1
<b>Total de trabalhos da Região Centro-Oeste</b>				<b>7</b>
<b>Nordeste</b>	Bahia	Uneb	Estadual	1
		Uesb	Estadual	1
	Ceará	UFC	Federal	1
	Rio Grande do Norte	UFRN	Federal	2
<b>Total de trabalhos da Região Nordeste</b>				<b>5</b>
<b>Total de trabalhos considerando as regiões brasileiras</b>				<b>43</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com a Tabela 1, observa-se que as regiões Sudeste (18) e Sul (13) concentram, juntas, aproximadamente 72% das dissertações e teses em EA defendidas e que têm como foco a relação entre o processo educativo e conflitos socioambientais. Os outros 28% das pesquisas foram realizadas em IES das regiões Centro-Oeste (7) e Nordeste (5). Nenhum trabalho, considerando o tema de nossa pesquisa, foi realizado por IES da região Norte. Quando comparamos o número de trabalhos concluídos em cada uma dessas regiões, observamos uma discrepância entre elas, principalmente quando comparadas as quantidades de pesquisas das regiões Sudeste e Sul juntas à soma dos trabalhos das regiões Centro-Oeste e Nordeste. Quando compararmos as regiões Centro-Oeste e Nordeste entre elas, pode-se dizer que há um equilíbrio na produção acadêmica com essa temática nessas regiões, considerando o número de dissertações e teses concluídas em cada uma dessas regiões.

Analisando a distribuição da produção acadêmica por estados, observamos que Rio de Janeiro (9), São Paulo (9), Rio Grande do Sul (6) e o Distrito Federal (4) registram, juntos, cerca de 65% das pesquisas em EA sobre a relação processo educativo e conflitos socioambientais que foram produzidas no Brasil.

Quando comparamos a produção acadêmica em EA entre as regiões observamos um significativo desequilíbrio numérico. Tal fato pode ser constatado quando são consideradas as pesquisas em outros campos do conhecimento, conforme destaca Carvalho (2015), sendo possível observar que boa parte da produção do conhecimento científico no Brasil concentra-se nas regiões Sudeste e Sul do país (SIDONE *et al.*, 2016). Segundo Alves e Oliveira (2014), tais regiões caracterizam-se pela consolidação da oferta de educação superior, contando com maior número de cursos e, também, com os melhores cursos avaliados pela Capes. Além disso, segundo os autores, a maioria dos cursos/programas de pós-graduação se concentra nessas duas regiões. Em função dessa realidade em nosso país, essas duas regiões, segundo Barros (2000), caracterizam-se como a base científico-tecnológica brasileira e por conta disso concentram a maior parte dos investimentos em ciência e tecnologia.

Segundo dados do Painel do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil elaborado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>9</sup>, a região Sudeste registrava 16.009 grupos de pesquisa no ano de 2016, seguida pela região Sul, com 8.637. Essas duas regiões somadas correspondem a quase o dobro do número de grupos de pesquisa localizados nas regiões Nordeste (7.713), Centro-Oeste (2.899) e Norte (2.382).

---

<sup>9</sup> Painel do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

Segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, o governo tem procurado adotar instrumentos de política que possam ajudar a diminuir as desigualdades registradas entre as cinco regiões do país, no que se refere à produção acadêmica. (BRASIL, 2010). Entre esses instrumentos estão a formação de recursos humanos e investimentos diretos nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. O documento também faz referência ao Programa de Apoio aos Núcleos de Excelência (Pronex), na tentativa de incentivar os estados a realizar investimentos efetivos em ciência e tecnologia. Um ponto que também merece atenção diz respeito a muitos estados dessas regiões que não possuem ou extinguiram suas Fundações de Amparo à Pesquisa. O problema, portanto, pode estar relacionado com a implementação de políticas públicas criadas para tentar atenuar as desigualdades regionais, no que se refere à produção acadêmica.

Tomando como referência os locais que foram palco dos conflitos estudados pelas dissertações e teses que constituem o *corpus* documental, podem ser feitas algumas considerações. A primeira delas refere-se as regiões Sudeste e Sul. Estas duas regiões juntas são palco de conflitos estudados em 23 trabalhos. Dos 12 trabalhos concluídos na região Sudeste que exploram a relação processo educativo e conflitos socioambientais, 6 voltaram-se para conflitos instalados no estado do Rio de Janeiro e 6 em São Paulo. A região Sul foi palco de casos de conflitos socioambientais estudados por 10 pesquisas que estão distribuídas nos seguintes estados: Rio Grande do Sul (7), Santa Catarina (2) e Paraná (1).

Dos conflitos socioambientais estudados nas dissertações e teses, 12 estão relacionados às regiões Centro-Oeste (Mato Grosso - 3; Goiás - 2; Distrito Federal - 1) e Nordeste (Bahia - 2; Rio Grande do Norte - 2; Ceará - 1; Maranhão - 1). Diferentemente dos dados relacionados à região na qual os trabalhos foram concluídos, embora, como já mencionado, nenhum trabalho tenha sido concluído em instituições da região Norte, observa-se que 7 pesquisas se voltaram para conflitos que ocorrem nessa região. Assim, 3 trabalhos voltaram-se para conflitos instalados no Pará e 4 trabalhos para conflitos que ocorrem no Acre, Rondônia, Roraima e Tocantins, respectivamente. Uma tese de doutorado explora conflitos socioambientais relacionados à Amazônia Ocidental sem especificar o estado.

Duas dissertações tratam do conflito de uma forma mais teórica, não fazendo muito sentido associá-los a uma determinada região ou estado. Ainda sobre a localização regional dos conflitos socioambientais considerados pelas pesquisas, ressaltamos que os pesquisadores ligados a IES federais (UFRJ, UFRRJ, UFG, Ufscar, Furg, UNB) e privada (Unisinos) desenvolveram suas investigações nas regiões Norte e Centro-Oeste. Esse fato explica a

diferença entre a região geográfica onde o trabalho foi concluído e a região geográfica na qual se instala o conflito que foi considerada pelos pesquisadores.

A partir dos dados relativos ao Mapa de Conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil<sup>10</sup>, elaborado pelo Núcleo de Ecologias, Epistemologias e Promoção Emancipatória da Saúde (NEEPES), Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) e pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), podemos observar o seguinte cenário:

- A região Nordeste apresenta o maior número de registros (173) de casos de conflitos socioambientais. A região Sudeste ocupa o segundo lugar, com 157 casos, seguida pelas regiões Norte (132), Sul (67) e Centro-Oeste (52).
- Os estados nos quais se registra o maior número de casos de conflitos são o de São Paulo (51), Minas Gerais (49), Bahia (42) e Rio de Janeiro (39).

Estes dados, quando são comparados com aqueles obtidos a partir das análises das dissertações e teses que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, indicam que a região Nordeste, onde se registra um número significativo de casos de conflitos, carece de mais pesquisas. Isso porque entendemos que tais pesquisas podem contribuir no sentido de dar visibilidade a situações de desigualdade e de injustiça socioambientais.

Em relação à dependência administrativa, a maioria dos trabalhos foi desenvolvida em IES federais (31), seguidas pelas estaduais (10) e privadas (2). Entre as IES nas quais as dissertações e teses foram produzidas, quatro delas – Universidade Federal do Rio Grande – Furg (6), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (5), Universidade Estadual Paulista – Unesp (5), Universidade de Brasília – UNB (4) – se destacam e são responsáveis por 46,5% (20) da produção analisada, considerando as vinte e uma IES listadas.

Quase todas as dissertações e teses que compõem o *corpus* documental foram produzidas e defendidas em IES públicas. Nesse sentido, ressaltamos, conforme já assinalado, que

O crescimento da pós-graduação, da pesquisa e da produção do conhecimento científico no Brasil encontra-se associado, em grande medida, à expansão da educação superior, sobretudo por meio de universidades públicas, que concentram a maior parte das pesquisas, dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e dos grupos, núcleos e laboratórios de pesquisa. De um lado, observam-se as políticas de ampliação do acesso à educação superior em instituições públicas e privadas, a expansão da pós-graduação *stricto sensu* e a ampliação das exigências de produção docente e discente, que vêm sendo implantadas desde os anos 1990. De outro, registra-se o aumento dos investimentos públicos no crescimento da Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), sobretudo em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do país (MORAES, 2014, p.126).

<sup>10</sup> Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Em relação ao pequeno número de trabalhos desenvolvidos em IES privadas, destacamos que tais instituições caracterizam-se, desde o final da década de 1960, como sendo instituições que se dedicam quase que exclusivamente ao ensino. A Reforma Universitária de 1968 flexibilizou o padrão tradicional de educação superior assentado no tripé ensino-pesquisa-extensão (CORBUCCI *et al.*, 2016). Martins (2009) ressalta que após essa reforma surge um ensino superior privado, de perfil empresarial, que visa por lucro econômico e o atendimento de demandas do mercado educacional. Ainda segundo esse autor, as IES privadas

[...] estão voltadas para uma estrita formação profissional e empregam professores horistas com pequeno volume de titulação acadêmica, que se dedicam em sua maior parte às atividades de ensino. Predomina em seu interior uma ausência de estruturas consolidadas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu* (MARTINS, 2009, p.29).

A consolidação da pós-graduação nas IES públicas e a predominância de atividades de ensino nas IES privadas ajudam a explicar o porquê de praticamente quase todos os trabalhos que compõem o *corpus* documental terem sido produzidos e defendidos em IES públicas. Cabe chamar a atenção, neste sentido, para a relevância das IES públicas para a produção de conhecimento no Brasil. Esse dado, do ponto de vista das pesquisas em EA, em linhas gerais, segue a tendência já observada pelos pesquisadores do projeto EArte (CARVALHO *et al.*, 2012), que também destacaram a relevância das universidades públicas para a produção de conhecimento nessa área.

### 3.3 Contexto institucional das pesquisas

Os dados relacionados às grandes áreas e áreas básicas do conhecimento às quais os programas de pós-graduação estão vinculados, segundo proposta da CAPES, são sistematizados nesse item do trabalho e sumariados na Tabela 2. Para a sistematização dos dados relacionados com as áreas básicas e grandes áreas propostas pela Capes<sup>11</sup> foram realizadas consultas na Plataforma Sucupira<sup>12</sup> para que pudéssemos classificar os programas de acordo com os critérios adotados por essa instituição.

<sup>11</sup> Grande área e Área básica dos programas de pós-graduação proposta pela Capes. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

<sup>12</sup> Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

Tabela 2 – Número de trabalhos relacionados à grande área e área básica dos programas de pós-graduação aos quais estavam vinculadas as dissertações brasileiras de EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

<b>Grande área</b>	<b>Área básica</b>	<b>Programa de pós-graduação</b>
<b>Ciências Humanas (27)</b>	Educação (23)	Educação (13)
		Educação Ambiental (6)
		Educação Escolar (2)
		Educação e Contemporaneidade (1)
		Educação Agrícola (1)
		Geografia (2)
		Psicologia (1)
<b>Multidisciplinar (11)</b>	Ciências Ambientais (5)	Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (1)
		Ciências Sociais (1)
		Ciências Ambientais (2)
		Desenvolvimento Sustentável (2)
		Desenvolvimento e Meio Ambiente (1)
	Ensino (5)	Ensino de Ciências (2)
		Educação Científica e Formação de Professores (1)
		Educação em Ciências e Saúde (1)
		Educação para a Ciência (1)
		Geomática (1)
<b>Engenharias (2)</b>	Engenharia Sanitária (2)	Engenharia Ambiental (2)
<b>Ciências Biológicas (1)</b>	Ecologia (1)	Ecologia e Recursos Naturais (1)
<b>Ciências Agrárias (1)</b>	Recursos Florestais e Engenharia Florestal (1)	Recursos Florestais (1)
<b>Ciências Sociais Aplicadas (1)</b>	Planejamento Urbano e Regional/Demografia (1)	Planejamento Urbano e Regional (1)

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com a Tabela 2, as pesquisas estão vinculadas a diferentes áreas do conhecimento. Isto implica considerar que a pesquisa em EA, como já destacado por Carvalho (2015), além de ser marcada por uma multiplicidade de áreas do conhecimento, também se caracteriza por estar vinculada a diferentes disciplinas e tradições de investigação.

O maior número de trabalhos (27), ou seja, 63%, foi produzido em programas de pós-graduação que pertencem às áreas básicas que compõem a grande área das Ciências Humanas. Entre às áreas básicas as quais os programas de pós-graduação estão vinculados, destaca-se a área da Educação (23) que corresponde a 53,5% dos trabalhos defendidos que compõem o *corpus* documental. Esse dado já era esperado, por conta do foco de nossa pesquisa estar

vinculado a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais. Considerando, apenas, a área básica da Educação, destacam-se os programas de pós-graduação em Educação (nos quais 13 foram concluídos), Educação Ambiental (6). Os primeiros estão vinculados a diferentes IES. Já o programa em Educação Ambiental está vinculado a uma única instituição, qual seja a Furg.

Os trabalhos produzidos pelos programas de pós-graduação pertencentes à grande área Multidisciplinar (11) correspondem a 25,6% do total de trabalhos selecionados. As áreas de Ciências Ambientais (5) e Ensino (5), quando consideramos o total de trabalhos selecionados, também são representativas. Do ponto de vista do processo educativo, entendemos que também não é surpresa que as pesquisas estejam relacionadas a área de Ensino, considerando sua estreita relação com a área Educação como destaca o Documento de Área – 2016 (CAPES, 2017). No caso das Ciências Ambientais, observa-se também no Documento de Área- 2016 a interface entre processos e práticas educativas relacionadas à questão ambiental e a pesquisa em Ciências Ambientais.

Os programas de pós-graduação que compõem as grandes áreas das Ciências Humanas e Multidisciplinar são responsáveis, juntos, por 88,4% dos trabalhos de EA que exploram a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais. A concentração da produção em EA nestas duas grandes áreas já foi observada por Carvalho *et al.* (2012) ao analisar os trabalhos catalogados no banco do projeto EArte.

As pesquisas vinculadas à grande área de Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Sociais aplicadas, juntas, correspondem a 11,6% das pesquisas que compõem o *corpus* documental. Entendemos que essa menor porcentagem registrada, esteja relacionada ao foco dado neste estudo ao processo educativo. Se o foco de nossa pesquisa fosse somente os conflitos socioambientais possivelmente essa porcentagem seria maior. Isso porque muitas das causas geradoras de conflitos socioambientais (preservação e conservação ambiental, a disputa pela terra, projetos de desenvolvimento econômico e a gestão dos recursos naturais, entre outras) constituem temas de interesse das pesquisas realizadas por programas de pós-graduação ligados a cada dessas grandes áreas.

Outro dado significativo, relacionado ao contexto institucional que entendemos ser relevante, diz respeito aos orientadores das dissertações e teses que constituem o *corpus* documental. São 32 pesquisadores diferentes que orientaram os 43 trabalhos selecionados, como pode ser observado, a seguir, na Tabela 3.

Tabela 3 – Relação dos pesquisadores que orientaram as dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

<b>Orientador(a)</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Número de trabalhos</b>
<b>Carlos Frederico Bernardo Loureiro</b>	Tr16, Tr20, Tr27, Tr40	4
<b>Luiz Marcelo de Carvalho</b>	Tr12, Tr18, Tr21, Tr25	4
<b>Daniel Jose da Silva</b>	Tr5, Tr10	2
<b>Carlos Roberto da Silva Machado</b>	Tr37, Tr39	2
<b>Lais Maria Borges de Mourão Sá</b>	Tr3, Tr28	2
<b>Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco</b>	Tr2, Tr11	2
<b>Michele Tomoko Sato</b>	Tr17, Tr30	2
<b>Adriano Severo Figueiró</b>	Tr38	1
<b>Alexandre Maia do Bonfim</b>	Tr33	1
<b>Aloisio Ruschinsky</b>	Tr26	1
<b>Antônio Dias Nascimento</b>	Tr34	1
<b>Carlos Alexandre Baumgarten</b>	Tr23	1
<b>Carlos Hiroo Saito</b>	Tr41	1
<b>Celso Sánchez Pereira</b>	Tr35	1
<b>Cristina Frutuoso Teixeira</b>	Tr22	1
<b>Francisco Catelli</b>	Tr42	1
<b>Henri Ayselrad</b>	Tr4	1
<b>Isabel Gomes Rodrigues Martins</b>	Tr32	1
<b>Julio Cesar Castilho Razera</b>	Tr43	1
<b>Jussemar Weiss Gonçalves</b>	Tr14	1
<b>Laura Maria Goulart Duarte</b>	Tr9	1
<b>Luiz Botelho Albuquerque</b>	Tr24	1
<b>Luís Mauro Sampaio Magalhães</b>	Tr19	1
<b>Marcos Sorrentino</b>	Tr7	1
<b>Maria Rita Avanzi</b>	Tr31	1
<b>Mauro Guimarães</b>	Tr36	1
<b>Milton Lafourcade Asmus</b>	Tr15	1
<b>Pedro Roberto Azambuja Madruga</b>	Tr8	1
<b>Pedro Roberto Jacobi</b>	Tr13	1
<b>Salvador Antonio Mireles Sandoval</b>	Tr1	1
<b>Sandra de Fatima Oliveira</b>	Tr29	1
<b>Washington Luiz Pacheco de Carvalho</b>	Tr6	1
<b>Total de Trabalhos</b>		<b>43</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

O primeiro dado que chama atenção refere-se ao grande número de orientadores das pesquisas. São 24 pesquisas, sendo 2 dissertações de mestrado profissional, 16 dissertações de mestrado acadêmico e 6 teses de doutorado orientadas, cada uma, por um pesquisador diferente. Os outros 19 trabalhos (12 dissertações de mestrado acadêmico e 7 teses de doutorado) foram orientados por sete orientadores diferentes.

De acordo com o currículo Lattes de cada um dos 32 pesquisadores que orientaram as 43 dissertações e teses analisadas neste trabalho, foi possível identificar que 23 deles desenvolveram ou desenvolvem pesquisas ligadas à EA. Além de pesquisas relacionadas à EA, nove pesquisadores realizaram ou realizam estudos ligados principalmente à Educação/Ensino de Ciências (4), Conflitos socioambientais (1), Educação (1), Engenharia Sanitária Ambiental (1), Gerenciamento Costeiro (1), Planejamento Ambiental e Geotecnologias (1). Além de identificar as áreas ou temáticas as quais as pesquisas desses pesquisadores estão vinculadas, também foi possível observar que cinco pesquisadores trabalham diretamente com a temática dos conflitos/justiça socioambiental.

A partir da identificação de pesquisadores que trabalham com a temática dos conflitos socioambientais em suas pesquisas, realizamos uma segunda busca, agora no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes<sup>13</sup>. Esta busca objetivou identificar a relação de cada um desses pesquisadores com grupos/linhas de pesquisa relacionadas à temática dos conflitos socioambientais. A partir dessa busca e considerando as informações disponíveis no Lattes de cada pesquisador, foi possível reconhecer 11 pesquisadores que desenvolveram ou desenvolvem pesquisas ligadas à temática em questão.

A seguir destacaremos quais são esses pesquisadores e os grupos de pesquisa aos quais estão vinculados, bem como as linhas de pesquisa nas quais cada um deles atua. Optamos por dispor os dados relativos aos grupos de pesquisa aos quais os pesquisadores estão vinculados levando em consideração a IES à qual cada grupo está associado. Partindo desse critério, observamos que IES da região Sul apresentam o maior número de grupos de pesquisa (4), seguidas pelas IES das regiões Sudeste (3) e Centro-Oeste (1).

Os grupos de pesquisa vinculados a IES localizadas na região Sul são os seguintes: Grupo de Pesquisa em Política, Natureza e Cidade/Furg; Núcleo de Estudos Latino-Americano – NEL/Universidade Católica de Pelotas-RS (UCPEL); Sociedade e ambiente: Atores, conflitos e políticas ambientais/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS (Unissinos); e Usos e conflitos dos ambientes costeiros/Universidade Federal do Paraná-PR (UFPR).

O Grupo de Pesquisa em Política, Natureza e Cidade é liderado pelo professor-pesquisador Carlos Roberto da Silva Machado. Entre as três linhas de pesquisa que estão vinculadas a este grupo, citamos o “Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais no

---

<sup>13</sup>Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil – Lattes. Disponível em:< [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)>. Acesso em: 20 abr., 2019.

Extremo Sul do Brasil”, que realiza estudos de mapeamento e divulgação dos conflitos socioambientais na Cidade do Rio Grande- RS.

Ao Núcleo de Estudos Latino-Americano estão vinculados dois professores-pesquisadores de IES da região Sudeste, Carlos Frederico Bernardo Loureiro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Celso Sánchez Pereira da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Neste grupo as pesquisas estão relacionadas a três linhas. Entre elas a linha denominada “Movimentos Sociais, conflitos urbanos e justiça ambiental”, que deixa claro em sua denominação, que os conflitos socioambientais são objeto de estudo dessa linha.

O grupo “Sociedade e ambiente: atores, conflitos e políticas ambientais” é liderado pelo professor-pesquisador Aloisio Ruscheinsky. A atuação deste grupo se dá por meio da linha de pesquisa “Atores Sociais, Políticas Públicas e Cidadania” que apresenta como um de seus objetivos analisar conflitos ambientais em torno de projetos de sustentabilidade ambiental.

A professora-pesquisadora Cristina Frutuoso Teixeira é uma das líderes do grupo “Usos e conflitos dos ambientes costeiros”. Neste grupo, os estudos sobre conflitos socioambientais vinculam-se as três linhas de pesquisa: Dinâmica natural, apropriação, usos e conflitos de ambientes estuarinos e manguezais; Dinâmica natural, apropriação, usos e conflitos de ambientes praias e restingas; e Sistemas de produção pesqueira e as relações entre sociedade e natureza na pesca.

Nas buscas realizadas no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes, não houve retorno de grupos de pesquisa dos quais o pesquisador Pedro Roberto Azambuja Madruga, professor aposentado da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), estivesse vinculado. Porém, em seu currículo Lattes, observamos que o mesmo coordenou projetos de extensão (“Elaboração de mapas base e temáticos dos Campi da Unipampa” e “Desenvolvimento de uma metodologia visando o manejo de microbacias hidrográficas levando em consideração o uso das geotecnologias de geoprocessamento”) nos quais são exploradas questões ligadas ao conflito de uso da terra.

A região Sudeste ocupa o segundo lugar, quando consideramos o número de grupos de pesquisas aos quais os orientadores das dissertações e teses estão vinculados. São três grupos vinculados a IES dessa região: Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade – LIEAS/UFRJ; Laboratório Estado, Trabalho, Território e Natureza – ETTERN/UFRJ; e Grupo de Acompanhamento e Estudos em Governança Socioambiental/Universidade de São Paulo-SP (USP).

O professor-pesquisador Carlos Frederico Bernardo Loureiro é líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade. Cinco linhas de pesquisa estão vinculadas a este grupo, sendo que a linha “Educação Ambiental na gestão ambiental pública” apresenta como um de seus focos de estudo os conflitos socioambientais. Este pesquisador, juntamente com o professor-pesquisador Luiz Marcelo de Carvalho, orientou o maior número de pesquisas que compõem o *corpus* de análise.

O Laboratório Estado, Trabalho, Território e Natureza apresenta como um de seus líderes o professor-pesquisador Henri Acselrad. Neste grupo são realizados estudos ligados às linhas de pesquisa “Justiça Ambiental e Território” e a “Políticas Públicas, Meio Ambiente e Conflito Social”. Henri Acselrad destaca-se como um dos principais estudiosos da temática dos conflitos socioambientais no Brasil.

O Grupo de Acompanhamento e Estudos em Governança Socioambiental/USP é liderado pelo professor-pesquisador Pedro Jacobi. A atuação do grupo se dá por meio de nove linhas de pesquisa, sendo que em uma delas (Governança da água, Instituições, Conflitos, Mobilizações e Justiça Hídrica) questões ligadas aos conflitos socioambientais são exploradas.

Por fim, a região Centro-Oeste é representada pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA da Universidade Federal de Mato Grosso. Este grupo é liderado pela professora-pesquisadora Michele Sato. Dos orientadores listados na Tabela 3, o professor-pesquisador Marcos Sorrentino, da USP-Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), e Celso Sánchez Pereira, da Unirio, são membros deste grupo.

Em relação ao grupo GPEA, do qual esses três professores-pesquisadores são membros, destacamos que três linhas de pesquisa caracterizam sua atuação. Dessas três linhas, em duas, denominadas “Educação Ambiental Popular” e “Projetos Internacionais”, identificamos dois projetos (Justiça Climática e Educação Ambiental; Mapeamento social do Estado de Mato Grosso) nos quais a temática dos conflitos socioambientais é explicitada.

Sobre a região Centro-Oeste, chamamos atenção para a atuação da professora-pesquisadora Laura Maria Goulart Duarte, da Universidade de Brasília-DF (UNB). Mesmo não estando vinculada a um determinado grupo de pesquisa, a professora-pesquisadora atua na linha de pesquisa “Políticas públicas para o meio ambiente e o campo” e coordenou o projeto de pesquisa “Avaliação qualitativa e dos custos de transação da participação social na gestão dos recursos hídricos no Brasil e em Moçambique”. Tanto na linha quanto no projeto de pesquisa, a questão dos conflitos socioambientais se constitui como um dos objetos de estudo.

Sobre o que foi sistematizado até aqui acerca dos grupos de pesquisa aos quais os pesquisadores orientadores das dissertações e teses atuam, identificamos que tais grupos estão vinculados a IES localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Também destacamos que existe certa articulação entre esses grupos por meio de seus pesquisadores que são líderes de um grupo e integram outros grupos de pesquisa de outras regiões do país.

Salientamos que do total de 32 pesquisadores que orientaram as dissertações e teses aqui analisadas, 11 ou 34,4% apresentam algum vínculo, seja por meio de um grupo de pesquisa ou projeto de pesquisa ou extensão com a temática dos conflitos socioambientais. Trata-se de uma porcentagem significativa, mas é necessário reconhecer que a maioria dos trabalhos defendidos não apresentavam relação com linhas de pesquisa que exploravam a temática dos conflitos socioambientais. Isso nos leva a supor que essas pesquisas são resultantes do interesse do orientador ou orientando em explorar questões ligadas aos conflitos socioambientais. Ainda que sejam interesses particulares ou isolados, cabe chamar atenção para o fato de que muitas dessas pesquisas estavam ligadas a grupos/linhas ou projetos de pesquisa em EA. Mesmo sendo de forma isolada e por meio de iniciativas particulares, a relação entre o processo educativo e os conflitos socioambientais está sendo construída.

### 3.4 Contexto educacional das pesquisas

O contexto educacional é um dos descritores usados pelos pesquisadores da equipe do projeto EArte para a classificação dos trabalhos que compõem o banco de dissertações e teses. A seguir, apresentamos as definições elaboradas pelos pesquisadores do projeto EArte para contexto educacional, considerando o contexto escolar, não escolar, escolar-não escolar e abordagem genérica. Assim, segundo os pesquisadores do Projeto EArte<sup>14</sup>

**Contexto educacional:** descritor indicativo do contexto educacional abrangido pela pesquisa quer seja em relação a algum trabalho de campo realizado, quer seja no direcionamento da reflexão para determinado contexto educacional conforme intenção do autor da pesquisa. Esse descritor divide-se em três campos (contextos) - escolar, não-escolar ou abordagem genérica - podendo haver a abordagem do contexto escolar e do contexto não-escolar em uma mesma pesquisa.

**Contexto escolar:** identifica elementos que evidenciam um direcionamento ou preocupação do autor com um determinado nível de ensino escolar.

**Contexto não escolar:** identifica elementos que evidenciam o direcionamento do trabalho para processos educativos não-escolarizados ou relacionados à educação informal ou não formal, visando a população em geral, ou grupos populacionais específicos.

---

<sup>14</sup>Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental – Earte. Disponível em:< <http://earte.net/?page=projeto-descriptores>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

**Abordagem genérica:** identifica trabalhos que não tratam com especificidade qualquer contexto educacional, escolar ou não escolar, ou seja, trabalhos que lidam com o fenômeno educativo sem fazer referência específica a qualquer espaço ou nível educacional.

De acordo com as informações sobre o contexto educacional presentes nas fichas de cada um dos trabalhos selecionados, sistematizamos os dados conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Contextos educacionais aos quais as dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

<b>Contexto Educacional</b>	<b>Número de pesquisas</b>	<b>Porcentagem dos trabalhos</b>
Não Escolar	22	51%
Escolar	15	35%
Escolar-Não Escolar	5	12%
Abordagem Genérica	1	2%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Observamos na Tabela 4 que metade dos trabalhos são direcionados ao contexto não escolar. Do mesmo modo que este dado é relevante, também é significativo o interesse por parte dos pesquisadores em realizar pesquisas que possam evidenciar possíveis abordagens de casos de conflitos socioambientais no ambiente escolar. Em 12% das pesquisas são identificados e evidenciados elementos que remetem a uma abordagem que considera os dois contextos: o escolar e o não escolar.

Se somarmos os trabalhos relacionados ao contexto escolar, com aqueles trabalhos nos quais se evidenciam preocupações com o contexto escolar e não escolar, teremos 47% dos trabalhos que voltam o seu foco também para questão dos conflitos socioambientais e o trabalho educativo realizado pela escola.

Sobre as pesquisas relacionadas ao contexto escolar (sendo aqui incluídas as pesquisas vinculadas ao contexto escolar – não escolar), é possível identificar sua distribuição considerando as modalidades e níveis de ensino. De acordo com os pesquisadores do projeto EArte, as dissertações e teses foram classificadas, em relação as modalidades escolares em: Regular; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena; Educação Profissional e Tecnológica. Já em relação a modalidade Regular, os trabalhos foram classificados de acordo com nível de ensino ao qual estavam direcionados. Segundo os descritores do projeto EArte, são cinco níveis:

Educação Infantil (EI) - trabalhos voltados para a faixa de educação formal anterior ao ensino fundamental regular, relativa à educação de crianças de 0 a 5 anos, ou de 0 a 6 anos no caso de sistemas educacionais que não incorporaram o ensino

fundamental de 9 anos, ou ainda cujos trabalhos foram realizados anteriormente a essa mudança;

Ensino Fundamental (EF) - subdivide-se em 2 níveis: trabalhos relativos a uma ou mais séries do 1º ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano, antigas 1ª a 4ª séries do 1º grau ou curso primário); trabalhos relativos a uma ou mais séries do 2º ciclo (6º ao 9º ano, antigas 5ª a 8ª séries do 1º grau ou curso secundário/ginásial); pode envolver os dois níveis conjuntamente, no caso de trabalhos que tratem do ensino fundamental de maneira genérica, sem explicitar uma ou mais séries a que se destinam ou algum ciclo específico.

Ensino Médio (EM) - estudos abrangendo uma ou mais séries do ensino médio, ou todo o ciclo de uma maneira genérica; são também incluídos neste nível.

Educação Superior (ES) - envolve trabalhos no âmbito de cursos ou disciplinas de graduação ou de pós-graduação (stricto ou lato sensu), ou ainda trabalhos referentes a ações ou programas de extensão universitária;

Abordagem Genérica dos Níveis Escolares - trabalhos que abordam a Educação Ambiental de modo genérico quanto ao nível escolar, sem especificar um nível particular de direcionamento do estudo<sup>15</sup>.

De acordo com a classificação realizada pelos pesquisadores do projeto EArte, dezenove trabalhos estão vinculados exclusivamente a modalidade Regular. Uma pesquisa se vincula exclusivamente à Educação Profissional e Tecnológica e uma à Educação de Jovens e Adultos. Dois trabalhos exploram questões ligadas a mais de uma modalidade. Um dos trabalhos aborda questões relativas à modalidade Regular e a Educação Profissional e Tecnológica. E um trabalho contempla a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica.

A relação das dissertações e teses vinculadas ao contexto escolar e ligadas em maior número à modalidade regular indica uma tendência já observada pelos pesquisadores do projeto EArte em relação às pesquisas em EA desenvolvidas no Brasil. De acordo com o relatório científico elaborado por esses pesquisadores, cerca de 85% das pesquisas voltaram suas investigações para a modalidade regular de ensino. Quando consideramos os níveis de ensino para os quais essas pesquisas se voltaram, os dados apresentados no relatório anteriormente citado, apontam para o seguinte quadro: 49% das pesquisas voltam-se para questões que envolvem o ensino fundamental. Pesquisas que se voltam para o ensino médio e o ensino superior correspondem, respectivamente, a 17% e 16% dos trabalhos ligados à modalidade regular no contexto escolar. Já 14% dessas pesquisas caracterizam-se por uma abordagem genérica dos níveis de ensino.

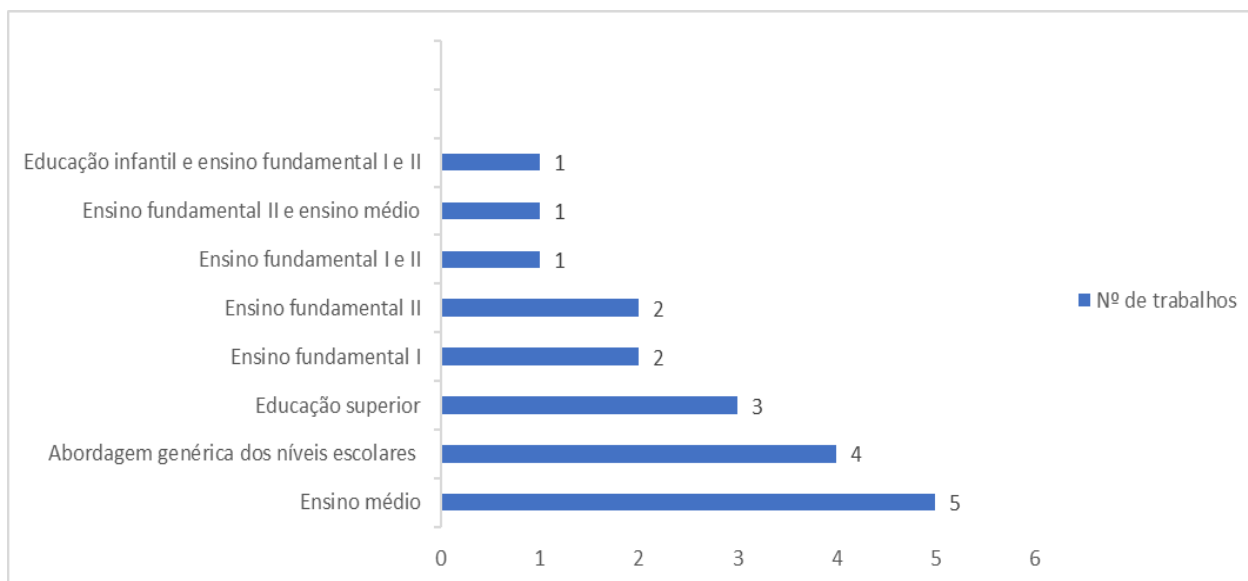
De acordo com as nossas análises, considerando a modalidade regular que concentra o maior número de trabalhos (19), observamos na Figura 2 uma distribuição das pesquisas em

---

<sup>15</sup>A classificação em modalidades escolares e níveis de ensino proposta pelos pesquisadores do projeto EArte fundamentou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

relação aos níveis de ensino que acompanha em linhas gerais a mesma tendência apontada no mencionado relatório do Projeto EArte.

Figura 2 – Níveis de ensino pertencentes a modalidade regular que foram explorados pelas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.



Fonte: elaborada pelo autor.

De acordo com os dados presentes na figura anterior, observamos que as pesquisas que relacionam o processo educativo e os conflitos socioambientais exploram os diferentes níveis de ensino que constituem a educação básica. São 12 trabalhos que exploraram algum aspecto ligado à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Este número é três vezes maior, quando consideramos as quatro pesquisas voltadas à educação superior. Outro dado que pode ser observado na figura diz respeito ao número de trabalhos que tratam níveis de ensino fundamental (7) e ensino médio (6). Associados ou não a outros níveis, esses dois níveis compreendem o maior número de trabalhos ligados à modalidade regular, seguindo a tendência já indicada no relatório científico do projeto EArte.

Diante desses dados é possível observar que a temática dos conflitos socioambientais permeia, mesmo havendo certa discrepância numérica, diferentes modalidades e níveis de ensino da educação brasileira. Entendemos este fato como algo significativo e salutar, tendo em vista que a abordagem de temáticas como essa, caracteristicamente complexas por sua natureza e significativas para a compreensão das questões político-ideológicas da temática

ambiental, estejam presentes nos diferentes espaços escolares do sistema nacional de educação.

### 3.5 Objetivos e questões de pesquisa: explorando possíveis tendências

Como já citado no primeiro capítulo desta pesquisa, o texto é o dado (realidade) a partir do qual as pesquisas em Ciências Humanas se organizam (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, segundo Fiorin (2012), o texto corresponde a um “conjunto de signos” a partir do qual são estabelecidas relações dialógicas que possibilitam a construção de significados e sentidos.

No caso dos trabalhos que nesta tese são motivo de análise, uma vez que se trata de relatos de investigação realizada no contexto de uma pós-graduação, estamos diante de gêneros secundários (BAKHTIN, 2011), ou seja, textos que têm como objetivo mais amplo relatar processos de produção de conhecimento em uma dada área do conhecimento, neste caso, no campo da Educação Ambiental.

Assim, em nossa compreensão, a análise dos objetivos ou questões de pesquisa das dissertações e teses estudadas torna-se significativa neste esforço e busca de construção de um panorama destes trabalhos e na própria caracterização desse campo. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.156), o objetivo de uma pesquisa “torna explícito o problema” - em nossa perspectiva, pelo menos parte do problema delineado no texto da investigação - explicitando, assim, o que se espera do trabalho do ponto de vista de conhecimentos produzidos. Costa *et al.* (2014, p.12) ressaltam que

A definição dos objetivos de uma dissertação ou tese é uma das bases de sustentação do processo de construção do conhecimento. Podemos, a partir deles, identificar a linha paradigmática do estudo, se a abordagem foi qualitativa ou quantitativa ou mista. A escolha do referencial teórico, ou mesmo da revisão de literatura, assim como do próprio caminho metodológico adotado, também estão diretamente vinculados aos objetivos.

Ao analisar vinte e oito obras de metodologia da pesquisa, Larocca *et al.* (2005, p.124) destacam que “os objetivos são essenciais em uma pesquisa; os objetivos devem aparecer na introdução do relato/dissertação e serem retomados na parte final do trabalho; os objetivos referem-se a alguma forma de delimitação do problema investigado, mas eles não são o próprio problema”.

Diante dessas considerações, pode-se dizer que a análise dos objetivos pode nos ajudar a reconhecer e compreender diferentes aspectos explorados nas pesquisas. Nesse sentido, a partir das leituras dos textos das dissertações e teses, primeiramente tentamos identificar os

objetivos ou questões de pesquisa propostos. Para concretizar esta tarefa, as leituras se concentraram nos textos introdutórios das dissertações e teses analisadas.

A análise dos objetivos e questões de pesquisa nos possibilitou organizar a Tabela 5, considerando como critério para tal, os objetivos explicitados nos textos das pesquisas do *corpus* que tinham relações diretas com questionamentos relacionados à relação entre o processo educativo e os conflitos socioambientais.

Tabela 5 – Possíveis ênfases das pesquisas considerando os objetivos/questões de pesquisa propostos nas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

<b>Grupos</b>	<b>Ênfases</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Total</b>
<b>1</b>	Análise e discussão do papel do processo educativo ou da EA em contextos marcados por situações de conflito socioambiental	Tr9, Tr12, Tr14, Tr15, Tr16, Tr19, Tr20, Tr22, Tr26, Tr27, Tr28, Tr29, Tr35, Tr37, Tr39, Tr40.	16
<b>2</b>	Discussão, construção ou implementação de propostas educativas relacionadas a situações de conflito socioambiental	Tr2, Tr3, Tr4, Tr5, Tr6, Tr7, Tr8, Tr10, Tr11, Tr12, Tr24, Tr31, Tr33, Tr41, Tr43.	15
<b>3</b>	Análise de sentidos (concepções, discursos, percepções, representações, narrativas, visões) produzidos sobre conflitos socioambientais pelos atores sociais que os vivenciam	Tr1, Tr12, Tr17, Tr23, Tr26, Tr27, Tr29, Tr30, Tr32, Tr34, Tr36, Tr41.	13
<b>4</b>	Avaliação e análise de recursos didáticos que exploram questões ligadas a temática dos conflitos socioambientais	Tr13, Tr18, Tr25, Tr38, Tr42.	5
<b>5</b>	Desenvolvimento ou discussão de fundamentos teórico-metodológicos tendo como referência a relação processo educativo e conflitos socioambientais	Tr21, Tr23, Tr41.	3

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com a análise que realizamos, as 43 dissertações e teses foram agrupadas por nós em 5 grupos, considerando a ênfase dada no texto, quando levamos em conta os objetivos/questões de pesquisa. Assim, observamos que algumas pesquisas explicitam objetivos/questões que nos permitem associar o trabalho a mais de um dentre os grupos por nós construídos. Neste sentido, seis trabalhos aparecem em mais de um grupo. São eles: Tr12 (grupo 1, 2 e 3); Tr23 (grupo 3 e 5); Tr26 (grupo 1 e 3); Tr27 (grupo 1 e 3); Tr29 (grupo 1 e 3); e Tr41 (grupo 3 e 5).

Os três primeiros grupos concentram um maior número de trabalhos. No caso do grupo 1, são 16 pesquisas que explicitam em seus objetivos/questões de pesquisa o interesse em analisar e discutir o papel do processo educativo ou da EA em contextos marcados por situações de conflito socioambiental. Compõem esse conjunto, treze dissertações de mestrado acadêmico (Tr12, Tr14, Tr15, Tr16, Tr19, Tr20, Tr22, Tr26, Tr27, Tr28, Tr29, Tr35, Tr37) e três teses de doutorado (Tr9, Tr39, Tr40). Em relação ao contexto educacional, onze trabalhos (Tr9, Tr14, Tr15, Tr19, Tr20, Tr22, Tr26, Tr28, Tr39, Tr40) voltam-se para contexto não escolar, quatro (Tr12, Tr16, Tr27, Tr35) de contexto escolar e dois (Tr29, Tr37) de contexto escolar e não escolar.

Em relação aos trabalhos vinculados ao contexto não escolar, observamos que os conflitos socioambientais ocorrem em diferentes localidades, tendo origens e causas diversas. Nesse conjunto de trabalhos que se voltaram ao contexto não escolar, os conflitos em questão foram motivados por disputas ligadas a unidades de conservação (Tr15, Tr20, Tr22, Tr29), pesca artesanal (Tr14, Tr40), construção de barragens (Tr28), disputa pela terra - reforma agrária (Tr9), expansão portuária e industrial (Tr39) e usinas siderúrgicas (Tr37).

No caso dos trabalhos vinculados ao contexto escolar, observamos que as escolas que foram palco dessas pesquisas estão localizadas em áreas de agronegócio (Tr12), de atividade industrial e turística (Tr27), de assentamento rural (Tr16) e de situações de conflito diversas (Tr35). Já em relação à pesquisa que aborda questões ligadas ao contexto escolar e não escolar (Tr29), o palco do trabalho é uma unidade de conservação.

Entre os exemplos de objetivos/questões de pesquisa que compõem esse primeiro grupo, apresentamos, um excerto extraído do trabalho Tr22 (p.3-4):

O objetivo geral da pesquisa é identificar os aspectos e as influências da educação nos processos participativos de gestão ambiental pública em UCs. Para tanto se pretende: descrever, a partir do estudo das experiências de gestão em UCs, como o processo participativo vem sendo conduzido em conselhos gestores e, particularmente no CONAPA, neles identificando seu caráter educativo; analisar o processo educativo vivenciado pelo CONAPA, desde 2002, no sentido de perceber sua influência na participação dos seus conselheiros.

O objetivo do trabalho Tr35 também pode ser tomado com um exemplo de pesquisa cujos objetivos/questões de pesquisa podem ser incluídos no grupo 1:

Busca-se, especificamente, compreender as possíveis articulações e diálogos entre os projetos educativos com os conflitos ambientais e as populações vulneráveis dos territórios onde estão situadas as escolas. Portanto, se pretende analisar os projetos das escolas sustentáveis propostos no estado do Rio de Janeiro para o processo da IV Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, a fim de verificar as aproximações e os distanciamentos dos projetos com as demandas por justiça ambiental presentes nas localidades onde as escolas estudadas estão situadas (p.8).

Continuando nossa descrição e análise passamos para a caracterização das pesquisas que compõem o grupo 2. Este grupo é constituído por 15 trabalhos, sendo nove dissertações de mestrado acadêmico (Tr3, Tr5, Tr6, Tr7, Tr8, Tr10, Tr12, Tr24, Tr43), duas dissertações de mestrado profissional (Tr31, Tr33) e quatro teses de doutorado (Tr2, Tr4, Tr11, Tr41). Essas pesquisas, considerando a classificação relativa ao contexto educacional, apresentam a seguinte distribuição: seis trabalhos privilegiam o contexto escolar (Tr2, Tr6, Tr12, Tr31, Tr33, Tr43), seis o contexto não escolar (Tr3, Tr4, Tr5, Tr7, Tr10, Tr11) e três, o contexto escolar e não escolar (Tr8, Tr24, Tr41). Neste grupo, o que observamos é uma distribuição numérica equilibrada em relação ao contexto educacional privilegiado pelas pesquisas.

Os objetivos identificados nos trabalhos que compõem esse grupo dão ênfase à discussão, construção ou implementação de propostas educativas relacionadas a situações de conflito socioambiental, como observado nos excertos a seguir:

Na perspectiva de inserir a dimensão ambiental no processo educativo escolar, procuramos, neste trabalho, desenvolver uma metodologia e produzir conteúdos para a formação em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental, intervindo assim, de forma participativa e interativa, no processo de construção curricular (Tr2, p.8).

O objetivo geral foi a realização de uma intervenção de caráter educativo visando promover a organização das relações comunitárias para a gestão socioambiental voltada ao desenvolvimento local sustentável (Tr3, p.4).

Objetivo geral da pesquisa: elaborar uma proposta de mediação transdisciplinar de conflitos ambientais em unidades de conservação.

Objetivos específicos da pesquisa: 1. levantamento de informações úteis para a mediação do conflito ambiental estabelecido no estudo de caso: praia de naufragados /parque estadual da serra do tabuleiro; 2. estudo teórico e identificação do paradigma transdisciplinar como método apropriado de mediação de conflitos ambientais; 3. registro histórico da degradação ambiental aliado ao conflito social que desembocou no conflito ambiental do estudo de caso proposto; 4. proposição de metodologia específica de mediação do conflito ambiental para o estudo de caso proposto (Tr5, p.14).

Construir com a comunidade da Bacia Hidrográfica do Rio Cachoeirinhas e com os representantes do setor público e organizações sociais e privadas, um processo de educação ambiental, aliando um conjunto de abordagens pedagógicas aos conteúdos de tecnológicas de saneamento ambiental para suinocultura, mediante a aplicação de um modelo cognitivo, visando à mediação de conflitos, com vistas a alcançar a sustentabilidade das bacias hidrográficas (Tr10, p.4).

No sentido de orientar o caminho a percorrer, estabelecemos como finalidade dessa pesquisa-ação: contribuir através de um processo de educação ambiental, para a produção de novos conhecimentos, valores e atitudes voltadas para uma relação mais justa, sustentável e solidária com a natureza, em área de assentamento rural, na região do semi-árido do Estado (Tr11, p.67).

Nos excertos citados é possível observar que as práticas, propostas e intervenções educativas podem ser entendidas como processos que possibilitam a construção de propostas,

currículos ou a de projetos que têm como objetivo a organização e participação dos atores sociais envolvidos direta ou indiretamente nas situações de conflito socioambiental.

No grupo 3 foram agrupadas as pesquisas nas quais, de acordo com os objetivos/questões de pesquisa, se propuseram a analisar as concepções, percepções, representações, narrativas, sentidos, visões de atores sociais que vivem em áreas de conflitos socioambientais. Esse grupo é formado por 12 pesquisas, sendo sete dissertações de mestrado acadêmico (Tr1, Tr12, Tr17, Tr26, Tr27, Tr29, Tr36) e cinco teses de doutorado (Tr23, Tr30, Tr32, Tr34, Tr41). Em relação ao contexto educacional, seis pesquisas estão vinculadas ao contexto não escolar (Tr1, Tr17, Tr23, Tr26, Tr30, Tr34), quatro ao contexto escolar (Tr12, Tr27, Tr32, Tr36) e três ao contexto escolar e não escolar (Tr29, Tr37, Tr41). Se levarmos em conta os trabalhos que privilegiam aspectos ligados ao contexto escolar e não escolar, pode-se dizer que a maioria dos trabalhos incluídos nesse grupo explora questões relacionadas ao contexto não escolar.

Logo após, seguem alguns excertos nos quais se explicitam os objetivos de pesquisa dos trabalhos relacionados ao contexto não escolar.

[...] identificar as concepções dos atores sociais e compará-las à luz das ações e dos discursos do Estado, fazendo aflorar os conflitos, como subsídio para analisar aquela questão importante, relativa à percepção para a proteção ambiental e cultural (Tr1, p.42).

Assim, temos nesta pesquisa o grande desafio de conhecer as dinâmicas que pulsam na comunidade dos seringueiros, seus hábitos, suas histórias e seus modos de vida, ouvindo deles como a educação pode colaborar para mudar essa situação de opressão. Além disso, buscamos compreender suas percepções em relação aos conflitos ambientais da região e suas consequências sobre a comunidade, registrando e valorizando essa forma singular de viver com a floresta. (Tr17, p.18).

Nos dois excertos é possível observar que a análise e compreensão das percepções ou representações dos atores sociais constitui-se como um dos objetivos das pesquisas. Ao organizar esse grupo, entendemos que a análise/compreensão das percepções e representações dos atores sociais destaca-se no sentido de contribuir para o tratamento de aspectos ligados ao processo educativo. No caso do objetivo do trabalho Tr1, a relação com processo educativo não fica clara. Porém, no texto da pesquisa é possível identificar que o enfoque é

[...] a implantação das políticas públicas relacionadas com a questão da preservação e do desenvolvimento socioeconômico, contrapondo com as representações sociais desses conceitos, observadas entre atores sociais que construíram o fenômeno pedagógico que estudei e participei (Tr1, p.6).

No excerto dessa pesquisa é ressaltado que uma prática pedagógica em EA caracteriza-se pela participação e interação dos diferentes atores envolvidos no processo conflituoso de implementação de uma categoria de unidade de conservação.

No caso dos trabalhos que se voltam para o contexto escolar, a análise dos objetivos de pesquisa enunciados nos indica que, de maneira geral, as pesquisas se voltam para objetivos diversos, apontando para intenções e perspectivas de análise de questões diversas que envolvem a relação entre educação e conflitos socioambientais. Vejamos o exemplo que segue:

A intenção da pesquisa foi analisar como os sujeitos que residem na ilha do Bananal e no seu entorno - estado do Tocantins - se relacionam com este espaço e constroem territorialidades, visando entender as representações construídas pelos colaboradores da investigação sobre a ilha do Bananal, e de que forma este conhecimento pode contribuir para a prática da educação ambiental nas escolas públicas do entorno da Ilha (Tr29, p.21).

Entendemos que os objetivos propostos no trabalho nos permitem incluí-lo tanto no grupo 3, como também no grupo 1, por entendermos que o pesquisador também procura explorar questões ligadas ao papel do processo educativo em contextos marcados por situação de conflito socioambiental. Ou seja, este se constitui em um exemplo de pesquisa que foi classificado por nós em mais de um grupo relativo aos objetivos da pesquisa.

As pesquisas que compõem o grupo 4 caracterizam-se por objetivos que enfatizam a avaliação e análise de recursos didáticos que exploram questões ligadas à temática dos conflitos socioambientais. São quatro dissertações de mestrado (Tr13, Tr18, Tr38, Tr42) e uma tese de doutorado (Tr25), totalizando cinco trabalhos no grupo. Do total de pesquisas, três estão vinculadas ao contexto escolar (Tr18, Tr38, Tr42), uma ao contexto não escolar (Tr25) e uma não se vincula especificamente a nenhum contexto educacional (Tr13).

São vários os recursos explicitados nas pesquisas e que foram motivo de análise ou avaliação do processo investigativo, a saber: jogos de papéis (Tr13, Tr38) e o jogo Probio - Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica, resultado da parceria Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação (Tr42) -, livros didáticos (Tr18) e documentários (Tr25).

No caso das pesquisas que avaliaram ou analisaram os recursos didáticos, citamos como exemplos os objetivos ou questões de pesquisa enunciados nos trabalhos Tr13, Tr18 e Tr38.

Analisar os alcances e os limites dos jogos de papéis na área ambiental, no que se refere a contribuir na capacitação sobre possíveis concertações e negociações em torno dos conflitos socioambientais em projetos de educação ambiental e educação não-formal no sentido mais amplo (Tr13, p.4).

No caso da presente pesquisa, o interesse focado sobre o tema água não se baseia, como a maioria das pesquisas que tem no livro didático seu objeto de estudo, em aspectos conceituais. A intenção é a de buscar compreender as diferentes dimensões consideradas quando o tema água é abordado pelos livros didáticos de Ciências da Natureza. Considerando essa intenção e os aspectos apontados nessa introdução,

algumas questões podem ser consideradas como orientadoras da pesquisa: [...] Questões que envolvem controvérsias, conflitos socioambientais ou sócio-científicos são contemplados quando o tema água é trabalhado nesses compêndios?” (Tr18, p.16).

[...] esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os potenciais e os limites dos jogos de RPG na mudança de atitudes frente às questões referentes aos conflitos socioambientais contemporâneos, envolvendo ações de proteção e conservação dos mananciais hídricos de Itaara (RS) a partir da Escola Estadual de Ensino Médio do município de Itaara, numa perspectiva local-global (Tr38, p.19).

A partir da análise desses objetivos, observamos que as pesquisas se propõem a analisar as limitações e possibilidades que os jogos, documentários ou livros didáticos podem apresentar em relação à temática dos conflitos socioambientais.

O grupo 5 é constituído por 3 pesquisas nas quais os pesquisadores enfatizaram nos objetivos/questões de pesquisa a discussão, reflexão ou elaboração/construção de fundamentos teórico-metodológicos tendo como referência a relação entre o processo educativo e os conflitos socioambientais. Os três trabalhos (Tr21, Tr23, Tr41) são teses de doutorado que privilegiaram aspectos do contexto escolar (Tr21), não escolar (Tr23) e escolar e não escolar (Tr41). No caso do trabalho Tr21 o objetivo proposto foi o seguinte:

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa procura desenvolver uma reflexão crítica a respeito de uma proposta teórico-metodológica específica de processo de formação continuada de professores, com o intuito de reunir indícios a respeito de suas potencialidades e seus limites, assim como apontar possíveis direções para o seu aprimoramento (Tr21, p.33).

Neste trabalho destaca-se que uma das características do objeto de estudo é “estudar, com os professores, os campos teórico-metodológicos de conflito socioambiental e de educação moral” (Tr21, p.33).

Em uma das pesquisas analisadas (Tr23), propôs-se os seguintes objetivos geral e específicos para sua investigação:

Logo, o objetivo geral da pesquisa é compreender se as sentenças que resolvem conflitos ambientais vêm amparadas ou não numa consciência ambiental do julgador ou se apenas vêm apoiadas na aplicação de dispositivos legais. [...] Entre os objetivos específicos da pesquisa são: delimitar, analisar e refletir sobre a relação entre processo, ato decisório e juiz, e também sobre a relação entre Educação Ambiental, conflito jurídico e sentença transformadora, a fim de ampliar o conhecimento durante a investigação da consciência ambiental do juiz, ou seja, proporcionando sustentação teórica para tal análise (p.9).

Assim, como pode ser observado nos objetivos dos trabalhos Tr21 e Tr23, a pesquisa Tr41 parte dos conflitos socioambientais para pensar e orientar o processo educativo. Neste último trabalho, o objetivo geral foi “desenvolver fundamentos teórico-metodológicos de educação ambiental que integrem os Eixos temáticos do programa de capacitação entre si, articulando ao conceito de *empowerment* enquanto estratégia de fortalecimento individual e

coletivo de atores locais” (p.21). Entre os objetivos específicos, propostos nessa pesquisa citamos:

criar estratégias de codificação-descodificação com base na pedagogia freireana, para promoção do planejamento integrado entre os Eixos temáticos do PEA [Programa Ecomuseu da Amazônia] partindo dos conflitos socioambientais em torno da pesca artesanal, identificados junto aos alunos da CEPE [Curso Técnico em Recursos Pesqueiros] (Tr41, p.21-22).

A análise dos objetivos propostos nos trabalhos Tr23 e Tr41, como já citado no início deste item, nos permitiu incluir esses trabalhos em dois grupos. No caso, além do grupo 5, que está relacionado à produção de fundamentos teórico-metodológicos, eles também apresentam objetivos que estão vinculados à percepção dos atores sociais que vivenciam direta ou indiretamente situações de conflito socioambiental.

A análise dos objetivos/questões que compõem os grupos descritos neste trabalho nos permite compreender os possíveis significados para a relação entre os conflitos socioambientais e o processo educativo estariam sendo postos em circulação pelo campo da pesquisa em EA que, por sua vez, estariam orientando as opções de pesquisas. Em relação aos trabalhos que se propuseram a analisar os sentidos produzidos sobre conflitos socioambientais pelos atores sociais que os vivenciam, pudemos observar que tais pesquisas enfatizam caminhos de construção de conhecimentos que passam pela perspectiva do “diálogo de saberes”.

Segundo Carvalho (2006, p.38), o diálogo de saberes

[...] decorre não apenas da perspectiva interdisciplinar da temática ambiental, mas também do pressuposto de que diferentes formas de saber oferecem elementos significativos para a compreensão das relações sociedade-natureza, apresenta-se como um dos princípios metodológicos privilegiados para a educação ambiental.

Portanto, a análise dos sentidos produzidos sobre conflitos socioambientais pelos atores sociais que os vivenciam pode ajudar na produção e não só na reprodução de conhecimentos. A produção de conhecimentos, fundamentada no diálogo entre os saberes, valores desses atores e os conhecimentos científicos, pode ajudar a elaborar elementos que fomentem a organização social desses diferentes atores/grupos sociais. A organização social desses atores, visando pelo enfrentamento ou superação das desigualdades e injustiças que marcam as situações de conflito socioambiental, pode ajudar no processo de construção de conhecimentos, orientada pela perspectiva do diálogo de saberes.

O que é possível apreender a partir da análise de alguns desses trabalhos é a de que os conflitos estariam sendo tomados como pano de fundo ou ponto de partida, ou seja, opção temática ou problematizadora dos processos ou práticas educativas em EA. Também

poderiam estar sendo entendidos como elementos orientadores dessas práticas, seja como desencadeadores da elaboração de fundamentos teórico-metodológicos, seja como casos empíricos, vivenciados ou não pelos sujeitos e que possibilitam outros olhares e abordagens da questão ambiental. Neste caso, os conflitos socioambientais podem caracterizar-se como conteúdo ou ponto de partida para a construção de metodologias ou estratégias para as práticas em EA.

#### **4 Causas geradoras de conflitos socioambientais: análise dos textos das dissertações e teses em Educação Ambiental**

Na tentativa de aprofundar nossas reflexões a respeito dos conflitos socioambientais, buscamos, no capítulo dois deste trabalho, elementos teóricos que pudessem nos ajudar a compreender diferentes aspectos que têm sido explorados na literatura dessas áreas de conhecimento sobre conflito socioambiental a partir de referenciais teóricos ligados às Ciências Humanas e Sociais, entre elas a Sociologia e a Antropologia.

Partindo desses referenciais, pudemos observar que os conflitos sociais podem ser entendidos como uma característica inerente às organizações sociais. Quando esses conflitos comprometem a estabilidade e a ordem social acabam sendo vistos, por muitos, de forma negativa e desestabilizadora do *status quo*. Por outro lado, os conflitos também podem ser vistos como motores de transformações sociais necessários e salutares para a dinâmica social.

Diante das considerações apresentadas no capítulo dois, também foi possível concluir que o estudo dos conflitos sociais precisa levar em conta os seguintes componentes: estrutura social, controle dos recursos escassos e valores. Tais componentes são construídos a partir de perspectivas político-ideológicas que apontam para interesses diversos. As breves considerações sobre esses diferentes aspectos vinculados ao conflito social constituíram nossos referenciais para que pudéssemos sugerir possíveis significados que vêm sendo postos em circulação sobre as relações entre o processo educativo e os conflitos socioambientais nas dissertações e teses em EA.

Dentre as diferentes possibilidades de explorar esse tema, a leitura dos textos completos e a análise dessas pesquisas nos coloca em contato com algumas passagens dos textos nos quais se faz referência, ora de forma mais explícita ora menos, ao que estamos chamando aqui de causas geradoras dos conflitos socioambientais. Assim sendo, consideramos pertinente e significativo explorar de forma mais detalhada essas passagens, procurando explorar a ideia de “arena ambiental”. Ferreira (2012, p.4), fundamentada em diferentes autores, define arena

Como local simbólico em que ocorrem as ações políticas dos atores sociais que influenciam a decisão coletiva sobre uma questão específica. Os atores numa arena tentam maximizar a sua oportunidade de influenciar o resultado do processo de decisão coletiva, através da mobilização de recursos sociais (políticos, financeiros e humanos).

Em função da multiplicidade de atores e dos diferentes usos que cada um deles destina aos recursos naturais, Ferreira (2004, p.48), fundamentada no trabalho de Bentley (1949)<sup>16</sup>, entende que “há uma arena especificamente ambiental, orientada pelo processo decisório, que estabelece normas e regras de utilização de recursos, e esta arena é constituída pela interação de diversas arenas também conflituosamente estabelecidas”.

Considerando essa noção de arena, fica evidente que a construção de um problema ambiental se dá a partir de conflitos entre diferentes atores sociais que disputam e buscam legitimar seus discursos. O problema ambiental não é algo dado, mas uma construção social. Essa construção social, além de gerar tensões entre as definições que são aparentemente consensuais, também possibilita explicitar a participação de diferentes atores individuais ou coletivos em torno da questão ambiental.

Segundo Bacchiogga e Ferreira (2014), a arena se caracteriza como um espaço situacional. A participação dos atores na arena ocorre por motivos variados e a constituição dessa arena se dá a partir de situações específicas. Numa arena, o que agrega os atores é o interesse comum de influenciar uma determinada decisão política que contribuirá para a resolução de um conflito. Nesse sentido, Bacchiogga e Ferreira (2014, p.60) salientam que essa resolução não representa o fim dos embates, “mas o estabelecimento de novas regras e consensos que sempre podem ser revistos, reestruturados e reinterpretados pelos agentes, tornando a arena um espaço dinâmico”.

Quando analisamos um conflito, neste caso o socioambiental, a partir da noção de arena, o foco são as maneiras como os atores se mobilizam para a resolução/mediação desses conflitos. Por conseguinte, para agir e influenciar as ações no espaço do conflito, os atores dependem da mobilização de “recursos sociais”. Tais recursos, de acordo com Bacchiogga e Ferreira (2014, p.58)

[...] são os elementos que garantem atenção e influência dos agentes, podendo ser, por exemplo, o dinheiro (recurso econômico), poder (recurso político) ou evidência/conhecimento da ciência (recurso científico) e mobilizá-los significa imprimir ações numa arena.

Nesta perspectiva, antes de considerar os significados mobilizados e diretamente relacionados com as compreensões sobre conflito socioambiental nas pesquisas, precisamos identificar em que contextos tais conflitos ocorrem. Esse contexto é marcado, entre outros fatores, por causas geradoras percebidas ou não pelos diferentes atores que convivem com os impactos causados pelos problemas socioambientais resultantes dessas causas geradoras.

---

<sup>16</sup> BENTLEY, A. **The process of government**. Principia Press, 1949.

Do ponto de vista do processo educativo, entendemos que a identificação dessas causas geradoras pode, em certa medida, oferecer elementos para compreender as relações concretas que são propostas entre as práticas educativas e a região marcada por situações conflituosas, neste caso, envolvendo as questões socioambientais. Um aspecto relevante é a análise das relações entre essas situações concretas e a educação, sugeridas pelas diferentes instituições educacionais (escolas, igreja, movimentos sociais etc.) em suas propostas ou práticas educativas.

Iniciamos nossas descrições e análises explorando o que estamos entendendo por causas geradoras de conflitos socioambientais de alguma forma referenciada nos textos dos trabalhos que constituem o *corpus* desta pesquisa. Além das descrições e análises dos excertos ou trechos dos trabalhos que fazem referências a essas causas, também descrevemos os procedimentos adotados para a composição dos grupos de causas propostos e que orientam as análises.

A partir das leituras dos textos das dissertações e teses em EA que compõem o *corpus* de pesquisa, organizamos em quatro grupos, apresentados na tabela 6, os resultados sobre as análises de enunciados desses textos, nos quais consideramos as referências feitas às causas geradoras de conflitos socioambientais. Os grupos propostos nesta tabela servirão como eixos orientadores de nossas análises. Algumas pesquisas foram agrupadas em mais de um grupo por apresentarem mais de uma causa geradora de conflitos socioambientais.

Tabela 6 – Causas geradoras de conflitos socioambientais mencionadas nas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

<b>Causas geradoras de conflitos socioambientais</b>	<b>Especificações</b>	<b>Trabalhos</b>
<b>Projetos de desenvolvimento econômico (22)</b>	Implantação ou ampliação de indústria/polos industriais ou portuários (8)	Tr27, Tr31, Tr32, Tr35, Tr36, Tr37, Tr39, Tr43.
	Agronegócio (4)	Tr10, Tr12, Tr16, Tr30.
	Construção de barragens (3)	Tr4, Tr6, Tr28.
	Desenvolvimento econômico da Região Amazônica (3)	Tr19, Tr25, Tr26.
	Pesca industrial (3)	Tr14, Tr40, Tr41.
	Especulação imobiliária/turismo (1)	Tr24

<b>Preservação e conservação da natureza (10)</b>	Unidades de conservação: uso e acesso dos espaços/territórios (9)	Tr1, Tr5, Tr7, Tr15, Tr20, Tr22, Tr23, Tr29, Tr32.
	Proteção da biodiversidade (1)	Tr42
<b>Disputa pela terra (9)</b>	Uso, ocupação ou parcelamento do solo (9)	Tr3, Tr9, Tr11, Tr13, Tr17, Tr21, Tr24, Tr33, Tr34.
<b>Disputa pelo acesso à água com qualidade (5)</b>	Uso, acesso e poluição da água (5)	Tr2, Tr8, Tr18, Tr23, Tr38.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise da tabela nos indica que um número significativo das pesquisas associa ou vê como causa geradora de conflitos socioambientais os projetos de desenvolvimento econômico. Esse grupo é composto por 22 pesquisas, nas quais os conflitos estariam vinculados a cinco diferentes setores econômicos especificados no texto.

O que se observa nesse primeiro grupo de trabalhos é a construção de um discurso que chama atenção para a influência de várias questões relacionadas com o desenvolvimento econômico e o progresso, suas relações com as questões socioambientais e a configuração de conflitos socioambientais. O excerto a seguir caracteriza essa situação:

Por último, o terceiro processo [retomada do crescimento econômico viabilizada pela expansão do setor de petróleo principalmente no norte fluminense], referente à exploração de petróleo, talvez seja a principal fonte de conflitos e degradação ambiental na região. Ali se concentram dezenas de indústrias. A REDUC [Refinaria Duque de Caxias] e suas subsidiárias têm como característica grandes riscos de acidentes pela quantidade de energia e diversidade de substâncias tóxicas concentradas em suas plantas de produção. A concentração de empresas é vista por alguns como algo extremamente positivo no sentido de gerar empregos, renda e melhorias para comunidade. No entanto, como já abordado em capítulos anteriores, o movimento de justiça ambiental, vê esta “vantagem” como uma exemplo de “extorsão ambiental pela chantagem do desemprego”, uma vez que, independente dos malefícios gerados pelo empreendimento instalado, sua permanência é defendida inclusive por moradores, revelando a precariedade (Tr27, p.80).

Destaca-se, nesse caso, que ao discurso do desenvolvimento econômico vincula-se a ideia da geração de empregos e de melhores condições de vida para a população. Os projetos de desenvolvimento econômico estão associados, de maneira geral, a um discurso que tem sido legitimado, pelo menos ao longo das últimas quatro décadas, qual seja, a do desenvolvimento sustentável. Segundo Godinho *et al.* (2016), a ideia de desenvolvimento sustentável busca combinar alguns elementos, tais como, a eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica. Essa combinação tornaria e nos levaria a reconhecer o desenvolvimento sustentável como a solução para os problemas socioambientais. No entanto, segundo esse autor, o que se observa é que o processo produtivo e o modelo econômico

vigentes não passaram por mudanças que indiquem a incorporação desses elementos. Nesse sentido,

Na premissa de unir interesses econômicos, ecológicos e sociais, o discurso de desenvolvimento sustentável foi adequado para manter o crescimento econômico e mitigar por vias da “modernização ecológica” os impactos causados por grandes empreendimentos (GODINHO et al., 2016, p.2-3).

O discurso do desenvolvimento sustentável legitima as atividades econômicas ligadas aos grandes empreendimentos, em grande medida, por conta da promessa de geração de empregos e de melhores condições de vida. O agronegócio brasileiro pode ser considerado, entre outros, um bom exemplo dessa situação. De acordo com o excerto que segue

Há uma outra dimensão inerente à pujante produtividade do agronegócio que não costuma ser apresentada nos números oficiais, nem tampouco pela ideologia fantasiosa que busca maquiar e fetichizar a realidade, ideologia resguardada inclusive por uma ciência “neutra”, ensaiada por grupos que tentam esvaziar e desqualificar o debate e a luta política pela reforma agrária.

A insistência do grande capital internacional e a submissão dos setores dominantes locais em disseminar a crença para toda a população, rural e urbana, que “o moderno, eficiente e competitivo agronegócio brasileiro é uma atividade próspera, segura e rentável”, esbarra na materialidade das contradições e conflitos, como os que vivem dezenas de milhares de famílias de trabalhadores/as rurais sem-terra acampadas por todo o país (Tr16, p.11).

Ao escamotear as contradições e conflitos e vender uma ideia de prosperidade, segurança e rentabilidade, o agronegócio, influenciado pelo grande capital, desencadeia um processo de exclusão de inúmeros atores sociais, como ilustra o excerto a seguir:

O Agronegócio vigente provoca uma mais valia no ambiente rural. Desde a década de 90, este regime que hora atrás beneficiou os suinocultores trazendo riqueza e *status* social, começou a declinar, causando a exclusão de muitos suinocultores do mercado pela falta de condições de adequação as novas exigências das agroindústrias. Na “agricultura moderna” o agricultor apenas produz o alimento, ficando a agroindústria com a parte mais segura e lucrativa da transação (Tr10, p.20).

Além da exclusão desses atores sociais, quando pensamos na implementação ou ampliação de grandes projetos econômicos, outras questões precisam ser consideradas. Muitos trabalhadores e pessoas que habitam áreas próximas àquelas nas quais as atividades relacionadas a esses projetos são desenvolvidas estão expostas a riscos de acidentes e intoxicações (causadas pelo uso de agrotóxicos, por exemplo).

Associado as análises e considerações anteriores, cabe mencionar um questionamento relevante que foi identificado no texto da pesquisa Tr36, como pode ser observado no excerto que segue:

O cenário de degradação socioambiental é compartilhado por todos os indivíduos do Planeta. Mas será que ele afeta a todos igualmente? Com tranquilidade, podemos afirmar que os processos de apropriação e uso do território e dos recursos naturais afeta com maiores impactos negativos as populações menos favorecidas

economicamente. Isso porque os interesses na apropriação e no uso do território se dão de maneiras diferentes. Enquanto [que] para as classes subalternas o território aparece como possibilidade de moradia e sustento, para as classes opressoras o interesse é por quão rentável aquele espaço e os bens naturais podem se tornar (Tr36, p.31).

De acordo com o que se observa nesse excerto, os impactos negativos e os benefícios ligados à implementação ou ampliação de projetos de desenvolvimento econômico são distribuídos de forma desigual entre os atores/grupos sociais. Na sequência do parágrafo do qual esse excerto faz parte, identificamos outras questões que merecem destaque. Vejamos:

Pensando na disputa pelo território, os detentores do capital acabam por se apoderar dos espaços de bem comum, se instalando em locais antes ocupados por comunidades dos mais diversos tipos, com diferentes históricos culturais e maneiras de organização social. Este quadro leva a um estado de vulnerabilidade socioambiental de populações que viviam em seu território, e este, por alguma razão, se tornou interessante ao capital. Para Acsehrad (2006), a vulnerabilidade socioambiental é configurada por grupos sociais pouco favorecidos e em condições que, por alguma adversidade ambiental, se tornam propensos a uma determinada problemática. As situações são baseadas em condições ambientais cotidianamente agravadas pelos aspectos sociais em que o grupo se insere (Tr36, p.31).

O que se pode depreender desse excerto é que os chamados “espaços de bem comum”, ao serem apoderados pelos detentores do capital, transformam-se em espaços privados. Privar as comunidades que viviam nesses espaços, significa submetê-las a um estado de vulnerabilidade socioambiental. Os grupos sociais submetidos a esse estado são espoliados de sua história, cultura e de sua identidade. Diante dessa situação é possível observar que existe, por parte dos atores sociais, movimentos de resistência e enfrentamento frente a construção ou expansão dos empreendimentos. Os excertos que seguem exemplificam essas nossas considerações:

[...] pretende-se analisar o contexto no qual as escolas e seus projetos escolares se situam, para qual convém destacar que o território brasileiro passa por um processo de intensificação do número de projetos de desenvolvimento econômico que se baseiam na exploração intensiva dos bens naturais do país. Sustentado por uma lógica das parcerias público-privadas, alguns projetos, além de trazer reflexos irreversíveis à questão socioambiental, também resulta em diversas reações da sociedade civil frente aos projetos desenvolvidos. Estas diferentes formas de apropriação do território por diferentes atores sociais caracterizam os conflitos ambientais, pois alteram o modo de vida das populações e suas relações objetivas e simbólicas com o ambiente (Tr35, p.112).

Os conflitos socioambientais mapeados caracterizam-se pela heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e das causas propulsoras, assumem aspectos variados de manifestações e níveis de tensão diferenciados. Entretanto, os *agentes provocadores*, aquele que incita os conflitos, em grande parte, está relacionado às atividades do agronegócio, citado pelos grupos sociais como grandes produtores rurais, fazendeiros, invasores e pecuaristas. No contraponto, os *agentes de resistência*, são, principalmente, os povos indígenas, os povos quilombolas e os agricultores familiares que carregam o fardo da sanha do *agente provocador* (Tr30, p.89).

Ou ainda, “podemos perceber que esse desenvolvimento não acontece sem conflitos e rupturas, apesar da tentativa de construção de uma “harmonia coercitiva” (Tr39, p.119-120).

Na tentativa de coibir possíveis manifestações contrárias à instalação ou ampliação de um determinado empreendimento, observa-se o uso de algumas estratégias por parte dos responsáveis por esses empreendimentos. Uma delas caracteriza-se pela tentativa de evitar ou esvaziar o debate sobre os conflitos socioambientais. Essa estratégia, citada no texto da pesquisa Tr39 e discutida no capítulo dois desta tese, refere-se à “harmonia coerciva”, ou seja, à tentativa de legitimar o discurso de que o conflito deve ser substituído pelo consenso, pela harmonia (NADER, 1994).

Os projetos de desenvolvimento econômico, ao se instalarem ou proporem expansão das suas atividades, desconsideram aspectos relativos à dimensão cultural e social dos atores ou grupos sociais que habitam as áreas de interesse desses empreendimentos. Os trechos a seguir, extraídos do trabalho Tr4, relacionado a causa geradora “construção de barragens”, exemplifica essa situação:

Configurou-se, assim, na área em estudo, uma sequência variada de conflitos socioambientais, ou seja, conflitos sociais que têm o meio ambiente como objeto, na medida em que o ambiente apropriado e significado pelos agentes do Setor Elétrico era por estes considerado como um espaço natural, desconectado, portanto, de quaisquer práticas socioculturais (Tr4, p.16).

Desde a implantação do empreendimento, os agentes do Setor Elétrico e os grupos sociais “atingidos” enfrentaram-se em torno ao caráter das transformações socioecológicas. A distância entre os agentes deste Setor e as realidades regionais/locais responde em grande parte por esses conflitos (Tr4, p.104).

Sobre a relação conflituosa entre o setor energético e as comunidades que habitam as áreas nas quais são construídas as barragens, o enunciado que segue é elucidativo, ou seja,

O novo modelo energético foi criado com base em princípios comerciais, sendo o mesmo dividido em geração, transmissão, distribuição e comercialização de energia. Nesse sentido o “setor elétrico deixou de ser um mero instrumento de acumulação para ser espaço prioritário de acumulação, ele mesmo transformado em negócio”, em mercadoria (GARZON, 2009:169). A partir disso ocorreu a apropriação privada de territórios, florestas, rios (e de seu potencial hidrelétrico) provocando o acirramento dos conflitos com as populações que lutavam e resistiam contra a expropriação e a desterritorialização que os empreendimentos provocavam. Cabe destacar que a ausência de legislação para regular as negociações entre os atingidos e as empresas construtoras das barragens é até os dias de hoje um dos principais motivadores dos conflitos (Tr28, p.117).

Nesses enunciados, dos três elementos associados à ideia de desenvolvimento sustentável citada por Godinho *et al.* (2016), prevalece apenas a de uma suposta eficiência econômica em detrimento da justiça social e prudência ecológica.

Considerando as análises já sistematizadas, parece relevante atentar para a falta de uma legislação que regule as negociações entre os atores relacionados à situação de conflito.

Nesse sentido, há uma possível conexão com as discussões realizadas no capítulo dois desta tese sobre a gestão, resolução, transformação de conflitos socioambientais. Diante disso, o que preocupa não é só a falta dessa legislação, mas também a aposta em estratégias que acabam por escamotear as causas geradoras dos conflitos socioambientais e os possíveis impactos socioambientais e culturais sofridos pelas comunidades atingidas.

Porém, parece-nos, também, pertinente considerarmos que, em muitos casos, a criação de leis que podem ser aplicadas na gestão ou resolução dos conflitos socioambientais, acaba por agravá-los. É o caso, por exemplo, do conflito que se dá entre pescadores artesanais e a indústria da pesca, como pode ser observado no trecho que segue:

A década de 1990, é marcada pela tentativa de “consertar o estrago” causado na Lagoa dos Patos nos anos que marcaram o incentivo à política desenvolvimentista pesqueira industrial na região. Assim, de um lado temos a necessidade da captura por parte dos pescadores artesanais e, de outro, o IBAMA atuando para fazer cumprir a legislação ambiental, o que ao longo dos anos foi criando conflitos e impasses entre ambos (Tr40, p.76).

O cumprimento dessas leis acaba gerando outros conflitos, pois em muitas situações o que se observa é a continuidade das injustiças frente aqueles atores/grupos sociais que já estão arcando com o ônus socioambiental e cultural da implementação ou continuidade dos projetos econômicos. Nesse sentido, a pesquisa Tr40 (p.187) chama atenção para o fato de que

Embora a pauta traga em seu bojo o termo legislação, a luta refere-se a todo instrumento normativo, tanto jurídico quanto administrativo, ou seja, a tudo que tem força de lei, pois estas são o resultado de uma situação conjuntural, que reflete o movimento da sociedade civil (onde são construídos os consensos) para, então, transformar-se no elemento de coerção (normas) que vai “moldar e submeter” os que não são aliados à nova situação.

Assim, a permeabilidade do Estado na incorporação das demandas de grupos subalternos, subtraindo-os de sua lógica e, ao mesmo tempo, apresentando-se como universal, faz parte do processo de construção da hegemonia, onde força-consenso operam como par dialético do Estado. Desse modo é que as leis se caracterizam como a forma da classe dominante de fazer valer seus interesses comuns, por meio do Estado. É, desta forma, que a classe dominante aparece como representante dos interesses de “todos os cidadãos”, onde todas as lutas no interior do Estado, seja entre democracia, aristocracia e monarquia, direito ao voto etc., são apenas formas ilusórias nas quais se desenrolam as lutas reais entre as diferentes classes.

Cabe, tanto no caso da ausência quanto da presença de leis relacionadas a situações conflituosas ligadas à questão ambiental, tentar identificar quais são os discursos ou ideias que justificam ou sustentam determinada posição. A classe ou grupo dominante, ao apresentar um discurso entendido como único e universal, acaba submetendo muitos dos atores afetados pelos impactos socioambientais a situações de risco e injustiça. Porém, muitos atores ou grupos sociais se organizam no sentido de resistir e subverter a ordem imposta.

No caso dos trabalhos que estão vinculados aos projetos de desenvolvimento econômico da região amazônica, também é possível perceber que as pesquisas analisadas têm

considerado a influência do capital internacional e de setores da sociedade (empresários e governos) no sentido de propagar o discurso de prosperidade e melhoria da qualidade de vida que é veiculada como sendo consequência natural das atividades e projetos de desenvolvimento econômico. Além da extração de minérios e da produção de energia elétrica (Tr19, p.3), outras atividades econômicas associadas a essa lógica apresentam a outra face, ou seja, aquela que promove o conflito, como exemplificado pelo Tr26:

A extração madeireira, garimpeira, agropecuária e o agronegócio impulsionaram o desenvolvimento da região a partir de um modelo de produção capitalista, gerando o desenvolvimento desigual e degradante. Essa face conflitiva está diretamente ligada ao uso da terra, à produção de alimentos, à distribuição de renda e à fixação da população no campo e na cidade (Tr26, p.12).

De acordo com o texto da pesquisa Tr26, o processo de colonização da região amazônica foi responsável pela expansão das atividades econômicas e, conseqüentemente, pelo aumento do número de casos de conflitos socioambientais que marcam essa região. Entre as muitas políticas de colonização criadas para o desenvolvimento da região amazônica descritas na pesquisa Tr26, destacamos a seguinte:

Como estratégia de ocupação dos espaços foi criada a “Amazônia Legal” (Lei n.5.173, de 27 de outubro de 1966) para compor a natureza jurídica da colonização. A criação da “Amazônia Legal” passa a ser alvo das políticas de colonização, cuja finalidade é a de integrar a região ao modelo econômico através de projetos agropecuários e extrativistas. A região torna-se, portanto, alvo para o desenvolvimento de vários programas de colonização controlados pelo Estado, e com a participação de cooperativas e empresas particulares que distribuem e comercializam a terra e conduzem o processo de exploração dos recursos naturais e de produção e comercialização da produção, favorecendo o mercado produtivo nacional em processo de expansão (Tr26, p.23).

Tanto no trabalho Tr19, quanto no trabalho Tr26, pode-se observar que o processo de colonização da região amazônica se deu para que a expansão capitalista fosse garantida, como ilustra o enunciado que segue

[...] historicamente a mentalidade da exploração dos recursos naturais para alimentar primeiramente a coroa (na época do Brasil colônia) e depois uma produção capitalista (a partir da revolução industrial) dizimou, agrediu e ainda está agredindo fortemente o modo de vida das populações ditas tradicionais. Esse processo se faz e se refaz no decorrer dos tempos trazendo conseqüências graves, que põem em risco a existência dessas populações com seus peculiares modos de vida, assim como põem em risco também a qualidade dos ecossistemas aos quais essas populações coexistem (Tr19, p.46).

Ainda sobre o processo de colonização e os projetos de desenvolvimento econômico relacionados a essa região, também é importante destacar a migração e a imigração como outra consequência dessa causa geradora de conflitos socioambientais. Esses processos acabaram por agravar os conflitos e a degradação socioambiental, tornando-se uma marca das

políticas de colonização, como destacado nos trabalhos analisados (Tr19, Tr25, Tr26) que fazem referência ao desenvolvimento da região amazônica.

De acordo com o apresentado na Tabela 7, a disputa pela terra é também mencionada nos textos como sendo uma das causas geradoras dos conflitos socioambientais que estão associados ao uso, ocupação e parcelamento do solo. São nove pesquisas que compõem o grupo relacionado a essa causa geradora.

O Tr3 faz referências à relação intrínseca e historicamente construída no processo de colonização brasileira entre a questão agrária e a questão ambiental, como observado no excerto que segue:

No Brasil, a questão agrária e a questão ambiental nasceram praticamente juntas. Desde sua colonização, o Brasil concentrava terras nas mãos de poucos proprietários que, apenas interessados na lucratividade dos bens, não se preocuparam com o avanço cada dia maior da fronteira agrícola e com a consequente degradação de suas áreas, acreditando na infinitude de espaços a serem explorados. Todo esse processo resultou em muita luta e resistência por parte dos trabalhadores rurais expropriados de suas terras ao longo da história do Brasil. Apesar da repressão por parte dos governos que se sucederam ao longo da história, os trabalhadores resistem e se organizam em movimentos sociais na luta pela terra e pela consecução de direitos fundamentais (Tr3, p.2).

O processo de colonização acabou motivando a exploração de diversas áreas do território brasileiro por um pequeno grupo de pessoas que eram proprietárias dessas áreas. Isso acabou gerando sérios problemas socioambientais ligados ao intenso processo de degradação ambiental, concentração e posse da terra e de distribuição da terra.

O excerto extraído da pesquisa Tr11, além de salientar as relações entre questão agrária e questão ambiental, problematizadas no excerto da pesquisa Tr3, também chama a atenção para as disputas que marcam os assentamentos rurais e o processo de reforma agrária. Vejamos:

Para efeito dessa Tese, *Assentamento Rural* será entendido como um novo espaço social, inserido num processo de transformação estrutural, que é a reforma agrária, com diversidade histórica, espacial e temporal, resultante do conflito pela apropriação da terra. Os assentados como seres da ação e da reflexão, sujeitos capazes de lutar para transformar a sua própria realidade, através de uma ação dialógica libertadora. Nesse espaço social em construção, a sustentabilidade socioambiental se insere, enquanto componente fundamental no processo de planejamento e gestão (Tr11, p.72).

Como se observa no excerto, os assentamentos podem ser entendidos como novos espaços sociais marcados por um processo de transformação estrutural e pela diversidade histórica e sociocultural dos atores sociais que o constituem. O excerto extraído da pesquisa Tr34 complementa essas considerações sobre os assentamentos, como pode ser observado a seguir:

Para efeito da análise, as reflexões realizadas neste trabalho entendem o assentamento como um espaço que expressa relações de tensões e conflitos, mas também, como um lugar de emergência de sociabilidades resultantes do cruzamento dos saberes tecidos na trajetória da vida cotidiana e daqueles forjados no processo de luta coletiva, onde o horizonte é mais alargado de superação das imensas desigualdades e opressão (Tr34, p.29).

Considerando o que foi mencionado no excerto, ressaltamos que a luta pela terra caracteriza-se por ser uma luta coletiva, social. Do ponto de vista da questão ambiental, destacamos o fato dos assentamentos serem reconhecidos como espaços marcados por tensões e conflitos envolvendo essa questão. Como destaca o excerto do trabalho Tr3 (p.50)

Em se tratando de assentamentos, a sustentabilidade socioambiental certamente merece destaque, pois se configura como um processo de reordenamento do espaço rural (econômico, social, político e ecológico) e de apropriação dos recursos naturais que pode contribuir para a geração de conflitos ecológicos.

Não se trata só de lutar pela terra, trata-se de uma luta por direitos. Luta, no caso dos assentamentos rurais, que é marcada pela participação de atores sociais diversos. Não se trata só de uma disputa pela terra entre trabalhadores expropriados e os latifundiários e os empresários do agronegócio, por exemplo, trata-se também de uma disputa pela construção de uma identidade. O excerto que segue, identificado no texto da pesquisa Tr9, justifica esse nosso posicionamento:

[...] é possível afirmar que o modo como se realiza a apropriação da terra conquistada parece exercer um papel fundamental na (re)estruturação da identidade de agricultor. Nela está embutida, de certa forma, uma continuidade da luta, redimensionada pela entrada no lote. É uma luta pelo acesso aos meios e condições de produção, ou seja, pela obtenção junto ao poder público dos recursos necessários, luta contra a imposição de normas e regras pelos técnicos e, também, por assistência técnica, luta pela manifestação dos seus conhecimentos, anseios e decisões, luta, enfim, para se conseguir viver e produzir na terra (CURADO, 2000). A situação de estranhamento, por vezes emergente no processo de assentamento, não se realiza somente em função da realidade física do espaço de produção (a Natureza em si), mas pela própria organização desse espaço, as dificuldades, indecisões, disputas e conflitos nele existentes (idem) (Tr9, p.48).

Destacamos aqui as contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para construção dessa identidade, como explicitado no excerto abaixo:

Ademais Gonh (2010, p. 144) assinala a contribuição do MST na construção de uma identidade “nova” aos trabalhadores rurais sem-terra, baseada na cooperação e coletividade. Os sem-terra, têm suas raízes e valores fincados, contraditoriamente, na Igreja Católica e setores da esquerda (Tr34, p.73).

Cabe ressaltar o papel dos movimentos sociais, não só no sentido da construção de nova identidade daqueles atores que lutam pelo direito à terra, mas também pela conquista de um ambiente saudável. No texto do trabalho Tr11, identificamos uma citação que faz referência aos diálogos que passaram a se estabelecer entre os movimentos sociais e

ambientais, incluindo aqueles relacionados com a posse da terra e a conseqüente emergência de conflitos socioambientais:

[...] segundo essa autora [CARVALHO, 2001], a interação e as possibilidades de diálogo entre os movimentos populares e ambiental, fazem emergir no campo político um conto de lutas pelo acesso e uso sustentável dos recursos naturais que têm sido agrupadas sob a categoria de conflitos socioambientais (p.147-146). Nessa categoria ampla, que inclui a luta dos seringueiros no Acre e o Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros, podemos incluir os movimentos sociais que lutam pela terra, dado que a função da propriedade rural, que é princípio norteador do direito agrário e da política agrícola, abrange não apenas requisitos de ordem econômica, mas também social e ecológica (Tr11, p.50).

Sobre os movimentos sociais e a luta pela terra, também salientamos que essa luta é marcada por uma oposição às políticas que foram implementadas no país ao longo dos anos e voltadas para o ambiente rural. Isso pode ser evidenciado no seguinte excerto:

Assim, a luta pela terra não tem mais apenas o sentido da conquista da terra, e sim um caráter mais amplo de construção de um projeto de desenvolvimento rural do país. Segundo Araújo (2000) não basta apenas instalar o assentado na terra, os movimentos sociais recusam a “meia cidadania”, daí a amplitude de sua pauta de reivindicações que extrapola em muito o acesso à terra e inclui condições para a produção, habitação, educação, saúde, lazer, programas para a juventude, além de recolocar na agenda de debates a questão da pobreza de amplas camadas da população brasileira (Tr3, p.44).

Ao reivindicar uma cidadania plena, os assentados, como já observamos anteriormente, estão lutando por direitos fundamentais. Esse parece ser o ponto de convergência entre a questão agrária e a questão ambiental.

As quatro pesquisas (Tr3, Tr9, Tr11, Tr34) descritas e analisadas até aqui problematizaram ou fizeram referência à reforma agrária e aos assentamentos rurais. Nessas pesquisas, como foi possível apontar, são feitas referências às políticas de colonização mencionadas no caso dos projetos de desenvolvimento econômico da região amazônica.

Os outros cinco trabalhos que compõem o grupo que denominamos de disputa pela terra, não tratam de questões ligadas aos assentamentos rurais ou ao processo de reforma agrária. São evidenciados nesses trabalhos, de acordo com nossas análises, outros aspectos ligados a luta pelo uso e ocupação do solo, como descreveremos na sequência.

Em dois trabalhos são exploradas questões relacionadas as lutas dos seringueiros pela terra, como ilustram os excertos que seguem:

Os conflitos se estabelecem localmente, contudo, estão visceralmente ligados a outros conflitos globais, é o microcosmo ligado ao macrocosmo. Os seringueiros disputam suas terras com madeireiros que atendem ao mercado externo, que incentiva o consumo desenfreado, que incentiva ainda mais os conflitos locais em nome do dito ‘progresso’ (Tr17, p.40).

Os seringueiros, sob a liderança de Chico, diante de todo o conflito existente pela ocupação das terras em áreas de seringais, decidiram que a solução para os conflitos

não era sair das “colocações” (vilas, espaços de convívio dos seringueiros) e sim ter o reconhecimento legal do direito as terras (Tr33, p.24).

Sobre esses dois excertos ressaltamos que as disputas pela terra, assim como as outras causas geradoras de conflitos socioambientais, não se limitam a uma questão local. Os agentes geradores desses conflitos fazem parte e se articulam a uma grande rede, que pode ser aqui entendida como sendo a do mercado global. Também entendemos ser relevante destacar que as lutas pela terra são lutas políticas, pois visam pelo reconhecimento legal do direito pela terra.

Nos outros dois trabalhos que compõem o grupo da disputa pela terra, também, destaca-se a questão do uso e ocupação do solo. Nesses casos, as pesquisas estão relacionadas a contextos urbanos, como observado nos excertos apresentados na sequência:

No contexto metropolitano, especialmente na sub-bacia da Guarapiranga, os conflitos socioambientais relativos à gestão dos recursos hídricos situam-se na tensão entre a conservação de áreas de proteção aos mananciais para abastecimento público e a falta de uma política habitacional que impeça a ocupação do solo nessas áreas para fins de moradia popular. O crescimento da ocupação urbana nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, verificado principalmente nos setores de baixa renda da população, tem sido uma das principais causas da degradação dos reservatórios, devido à poluição proveniente da falta de tratamento dos esgotos. Neste sentido, um dos problemas mais críticos apontados na gestão dos recursos hídricos na região metropolitana de São Paulo (bacia do Alto Tietê), refere-se ao uso e ocupação do solo (PORTO, 2003) (Tr13, p.2-3).

O caso escolhido para ser estudado foi o do conflito relacionado à mudança da regulamentação do uso do solo no entorno de um reservatório de águas no município de Nazaré Paulista, região da alta bacia dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiá (Tr21, p.133).

Retomando a discussão sobre as lutas pelo reconhecimento legal das terras, vale destacar que tanto a ausência de aparatos legais, como citado no excerto do trabalho Tr13, quanto a presença delas, como citado no trabalho Tr21, relacionadas ao uso e ocupação do solo, podem contribuir para que os conflitos socioambientais ocorram. A elaboração desses aparatos legais precisa, no nosso entendimento, contar com a participação daqueles atores sociais que vivem nas áreas em que os conflitos socioambientais ocorrem. A imposição de normas, segundo análise dos excertos, contribui para o agravamento desses conflitos.

Um outro tema que entendemos ter sido pontuado nos textos das pesquisas que compõem o corpus está relacionado a projetos de preservação e conservação da natureza, nos quais incluímos dez trabalhos. Na maioria das pesquisas (9) as Unidades de conservação são identificadas como geradoras dos conflitos socioambientais. O trabalho que não faz referência direta as UC (Tr42) analisa o caráter educacional do jogo Probio (Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica Brasileira) lançado em 2006 e que foi

elaborado pelo Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação e Universidade de Brasília. Nesse trabalho observa-se que o

O jogo Probio permeia conteúdos escolares de inúmeras disciplinas, favorece o diálogo baseado na resolução de conflitos socioambientais verídicos, volta-se para a construção e solução cooperativa desses conflitos e cria uma atmosfera de encontros sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais (Tr42, p.78).

Os personagens do jogo são oito animais que representam espécies criticamente ameaçadas de extinção, como a Arara-azul-de-lear, o Muriqui-do-norte e o Peixe-boi-marinho; em perigo o Caboclinho-do-chapéu-cinzento, vulnerável a Ararinha e o Lobo-guará, e não ameaçada o Tracajá e o Ratão-do-banhado (Tr42, p.88).

No caso dos trabalhos que apresentam as UC como geradoras de conflitos socioambientais, observamos que tais conflitos acabam ocorrendo por conta de uma disputa que se dá em torno do uso e acesso aos chamados recursos naturais ou, em outras palavras, aos diferentes componentes bióticos e abióticos que são próprios dessas áreas. O fato dessas áreas e de seu entorno serem espaços ou territórios, em muitas situações, ocupados por diferentes atores/grupos sociais (indígenas, quilombolas, lavradores) antes de serem instituídas como áreas de preservação, pode ser entendido como uma causa motivadora de conflitos socioambientais. Os trechos que seguem, exemplificam bem essa questão

Na verdade o Conflito Ambiental da Praia de Naufragados / Parque Estadual da Serra do Tabuleiro mascara um Conflito Social muito mais intenso e significativo, uma vez que independente de quando aquele parque estadual de preservação ambiental tenha sido projetado e instalado, a comunidade ali existente, composta por sucessão de gerações de indivíduos legais e legítimos que ali nasceram, ali vivem e ali pretendem morrer, merecem um tratamento mínimo de respeito, o qual o ordenamento jurídico e a Carta Magna lhes confere (Tr5, p.182).

O interesse pelo tema se deu também pelo fato de a pesquisadora residir em uma das cidades próximas à Ilha do Bananal, a cidade de Cristalândia e ter passado toda a infância assistindo aos conflitos nesta região e ouvindo as pessoas ali residentes manifestarem sua indignação frente algumas situações que os prejudicavam, como, por exemplo, os aposentados que moravam na Ilha e dela tiveram que sair; os indígenas, que sempre viveram na Ilha e que repentinamente tiveram que conviver com os obstáculos impostos pela criação do Parque Nacional (Parna) do Araguaia; a sobreposição das áreas do Parque e das terras indígenas em que os conflitos entre Fundação Nacional do Índio (Funai) e Instituto Chico Mendes da Biodiversidade (ICMBio) se fizeram e se fazem presentes, entre outros (Tr29, p.20).

Em relação a esse tratamento mínimo de respeito mencionado no excerto da pesquisa Tr5, entendemos que uma questão que precisa ser considerada é o contexto local dessas UC. Além disso, também é relevante levar em consideração o questionamento proposto na pesquisa Tr1: “ora, o que significa falar em preservação ou conservação ambiental nessas regiões [remanescentes florestais de Mata Atlântica]? Será que vemos o ser humano fazendo parte desse ambiente? Será que vemos a sociedade construindo o processo de interações?” (p. 3).

Por isso, torna-se necessário retomar o questionamento proposto por Viegas (2009, p.151) sobre o “*porquê e do para quem* deve ser o “meio ambiente” preservado”. Segundo Simon (2005), as UC, pela ótica dos conservacionistas, caracterizam-se como uma “reação/resposta/barreira para as ameaças reais ou potenciais aos recursos naturais locais” (p.7). Porém, o que se observa após a implementação dessas respostas é a submissão daqueles atores que habitam o espaço, agora transformado em área de proteção ambiental, a um conjunto de regras que determinam aquilo que pode ser feito neste espaço. Ou seja, trata-se, de acordo com a autora, do estabelecimento de regras voltadas para o não uso do espaço.

Nesse cenário em que as regras se constituem como impedimentos para aqueles que, em muitas situações dependem dos recursos naturais das UC para sua sobrevivência, o processo educativo pode ser entendido como uma possibilidade de construção de outros caminhos. O processo educativo, pode, no caso das UC, caracterizar-se por práticas educativas que façam parte do plano de manejo dessas áreas de preservação. Desse modo, essas práticas podem ser entendidas como uma alternativa relevante que considere o contexto local e os atores sociais que dele fazem parte. O excerto abaixo caminha nesse sentido, caracterizando o processo educativo como uma possibilidade de enfrentamento das causas geradoras de conflitos socioambientais:

Este trabalho, tendo como objeto de estudo o Programa de Uso Público do Parque Estadual “Carlos Botelho” abordou a questão específica da educação ambiental como uma estratégia de manejo. Acredita-se que a ação clandestina de extração de palmito, que é fonte geradora de conflitos, deve ser enfrentada com projetos educacionais, econômicos e sociais que levem em consideração o contexto local, bem como os princípios da educação ambiental (Tr7, p.3).

No caso dessas estratégias que constituem os planos de manejo e que visam pela preservação e manutenção da biodiversidade nas UC, destacamos o seguinte enunciado que trata das ameaças de destruição as quais essas áreas são expostas

A devastação segue seu curso, independente da motivação, que pode variar entre construções irregulares, grilagem, necessidade financeira de populações carentes, de madeireiros, de especuladores imobiliários ou da própria população residente, muitas vezes despreparada para aproveitar de forma sustentável o seu espaço. As razões para essa situação são inúmeras: o governo ou órgãos responsáveis não fiscalizam e executam os Planos de Manejo, as comunidades não se apropriam dos objetivos da UC ou não compreendem o motivo pelo qual é importante preservar determinada área, existem conflitos de interesse (Tr15, p.14).

Ainda que na pesquisa Tr15 o ser humano seja reconhecido como parte da UC, é preciso também pensar não numa apropriação de objetivos, muitas vezes impostos e, sim, em objetivos que sejam construídos junto com a população. Sobre esse excerto ressaltamos que são feitas referências a uma população despreparada e que não se apropria ou compreende os objetivos da UC. Nessas situações faz sentido a ideia proposta na pesquisa Tr7, sobre pensar a

educação ambiental como uma estratégia de manejo, na busca de solução ou minimização dos conflitos. No entanto, por entendermos a educação ambiental como um processo sócio-histórico, essas estratégias precisam ser criticamente questionadas, possibilitando aos atores sociais uma compreensão das diferentes facetas que são intrínsecas à questão ambiental e também da busca por caminhos que permitam aqueles que residem na área de preservação ou em seu entorno uma relação com a UC de parceria e de construção coletiva de políticas de manejo sustentável dessas áreas.

O texto da pesquisa faz referência a duas causas geradoras. Uma ligada aos projetos de desenvolvimento econômico e a outra à preservação e conservação da natureza. Optamos por analisar os excertos dessa pesquisa nesse grupo porque a causa geradora considerada nas práticas educativas investigadas na pesquisa Tr32 está relacionada a essa última causa. Os excertos que seguem exploram a relação entre essas duas causas geradoras. Vejamos:

Desse modo, para melhor contextualizar o estudo em termos da problemática socioambiental de Macaé, RJ trato, a seguir de injustiças e conflitos socioambientais advindos da expansão da infraestrutura petroleira, cuja lógica expansionista, expressão da acumulação, choca-se com os das populações tradicionais e interesses ambientais. Trato a seguir dessa lógica e do conflito de Lagomar, delimitado pela professora em sua ação didática (Tr32, p.57).

A primeira causa geradora refere-se aos projetos de desenvolvimento econômico, nesse caso, relacionados à ampliação da indústria petrolífera e suas subsidiárias. O conflito Lagomar está relacionado à delimitação e criação de uma UC,

Com a criação do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, em 1998, a área em que se localiza o Bairro Lagomar passou a figurar como parte do entorno da Unidade de Conservação, o que acarretou restrições ao uso do solo com vistas a assegurar a preservação do território protegido. Em decorrência, acirrou-se o conflito entre distintos interesses e formas de uso e ocupação (Tr32, p.62).

Por conta das promessas de emprego que surgiram em função da ampliação da indústria petrolífera, muitas pessoas migraram para a região de Macaé-RJ. Muitas dessas pessoas precisaram se instalar em áreas próximas aos empreendimentos e áreas de preservação.

Os excertos da pesquisa Tr32 exemplificam a ideia de arena ambiental, mobilizada no início deste item. Essa arena, como destacam os autores, caracteriza-se como um espaço dinâmico e situacional. Observamos que duas arenas passam a se inter-relacionar quando as pessoas que migram para a região em busca de empregos passam a ocupar áreas, que depois são consideradas como áreas de preservação. Nesse caso, regras e consensos aparentemente estabelecidos passam a ser questionados. Os embates começam a ocorrer e novas situações de conflito socioambiental se instalam.

Seguindo nossas descrições e análises passamos para o último grupo que considera as pesquisas que apresentam a disputa pelo acesso à água com qualidade como causa geradora dos conflitos socioambientais. Nesses trabalhos são exploradas questões ligadas ao uso, acesso e poluição da água, como exemplificado pelo seguinte excerto:

Na época o conflito socioambiental do Arroio Cadena [bacia hidrográfica] foi desencadeado pela publicização da vontade do poder público municipal e de alguns moradores e empreendedores em promover a canalização fechada do Arroio nos trechos onde ele atravessava os bairros Itararé e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. O veto foi estabelecido pelos órgãos de meio ambiente estadual e federal – FEPAM e IBAMA, respectivamente – e pelo Ministério Público Estadual, com o apoio de ONG's ambientalistas e a neutralidade das várias associações de bairros envolvidas (Tr8, p.44).

No trabalho Tr18, após explorar aspectos ligados à água e sua apropriação pela humanidade, indica-se que,

A partir desse panorama é possível perceber quanto o tema água faz parte do contexto político, econômico e cultural. As relações entre a sociedade, a água, seus múltiplos usos e significados podem vir a gerar conflitos socioambientais e/ou sociocientíficos. Esses embates entre grupos sociais podem acontecer em função do controle dos recursos naturais, dos valores em torno dele ou por impactos sociais e/ou ambientais possíveis ou ocorridos. (Tr18, p.61).

Nos quatro trabalhos que compõem o grupo vinculado à disputa pelo acesso à água com qualidade, a poluição provocada pelo descarte de esgoto doméstico e industrial e pelo uso de agrotóxicos é um aspecto considerado nessas pesquisas. Porém, uma reflexão relevante sobre essa questão é identificada no trabalho Tr2, como pode-se observar na sequência do texto:

É verdade, também, que os interesses imediatos do coletivo podem colidir com a necessidade de se estabelecer o equilíbrio ecológico de um determinado local ou região, pois necessidades imediatas e vitais (emprego e renda), a curto prazo, secundarizam as questões ecológicas (p.28).

Há casos em que as comunidades mesmo sentindo os efeitos danosos da poluição fizeram opção pela defesa do privado, uma vez que a luta pela despoluição colocava em cheque o seu meio de sobrevivência imediato (p.29).

Essa reflexão coincide com o que observamos no excerto do trabalho Tr27, relacionado aos projetos de desenvolvimento econômico, apresentado no início de nossas análises neste capítulo. A geração de empregos e de melhores condições de vida, ou seja, a possível garantia de condições mínimas de sobrevivência aos atores expostos a situações de risco e vulnerabilidade socioambiental faz com que a luta por direitos e a superação dessa situação acabe ficando em segundo plano.

Ainda sobre os trabalhos relacionados à disputa pelo acesso à água com qualidade, identificamos nos textos a referência à gestão dos recursos hídricos. Sobre essa ideia de gestão, concordamos com o autor do trabalho Tr2 que salienta que essa gestão precisa ser uma

“gestão ambiental democrática, que se contraponha aos privilégios de poucos, combatendo a exclusão social e apontando para a construção de sociedades sustentáveis” (p.131).

Buscando sintetizar nossas descrições e análises das pesquisas considerando as causas geradoras dos conflitos socioambientais podemos observar alguns pontos que merecem destaque. Esses pontos, conforme nossas leituras e análises dos textos das pesquisas que compõem o *corpus*, podem ser entendidos como significativos.

O primeiro ponto a ser salientado diz respeito ao fato de que em boa parte das pesquisas, independente das causas geradoras, a questão do discurso do desenvolvimento econômico/empresarial que enuncia a geração de emprego, progresso, melhores condições de vida são enfatizadas. A colonização da região amazônica e a promessa de reforma agrária também parece seguir essa mesma lógica.

Porém, criar estratégias para enfrentar ou se contrapor a esse discurso é um desafio que se coloca quando pensamos naqueles atores ou grupos sociais que, mesmo submetidos a situações de injustiças e vulnerabilidades socioambientais, acabam defendendo e incorporando o discurso hegemônico do desenvolvimento econômico/empresarial. É razoável, nesses casos, afirmar que a defesa desse discurso está associada à necessidade de suprir necessidades básicas que possam garantir a sobrevivência desses grupos.

Outro ponto que também desperta interesse é que nos textos analisados chama-se a atenção para o fato de o discurso da sustentabilidade ambiental ter sido incorporada pelo discurso econômico. A crença de que os avanços tecnológicos podem minimizar ou solucionar os problemas socioambientais continua sendo disseminada. Somado a isso, também não se pode deixar de considerar o meio ambiente como um bem público (FUCKS, 1998). No entanto, como já discutido nesta tese, os textos chamam a atenção para práticas discursivas que procuram legitimar o meio ambiente como um bem coletivo, mas que na prática acaba sendo entendido por certos setores como de propriedade de um grupo privado, restrito.

Todavia, da mesma forma que o discurso econômico/empresarial se apropria do discurso da sustentabilidade ambiental também é possível reconhecer a apropriação, por parte atores ou grupos sociais vinculados a outras lutas sociais, da questão ambiental. Essa apropriação denominada por Lopes (2004) como “ambientalização dos conflitos sociais” ajuda a legitimar as práticas desses grupos. Retomamos essas ideias já exploradas neste trabalho porque foi possível encontrar indícios das pesquisas nos textos, como tentamos exemplificar a partir dos excertos apresentados, de que muitos atores se mobilizam, resistem e lutam por seus direitos à vida digna e um ambiente saudável.

A tentativa de escamotear as contradições e conflitos por meio das promessas de prosperidade que o discurso do desenvolvimento sustentável propõe são contrapostas pelos atores ou grupos sociais que se organizam e resistem. Os movimentos sociais e outros setores da sociedade civil se opõem às decisões políticas que implicam na perda de direitos e extinção de seus modos de vida, de sua cultura.

Quando pensamos, por exemplo, na distribuição dos benefícios e prejuízos que a exploração do meio ambiente acaba gerando, ficam evidentes as situações de desigualdade e de injustiça socioambientais a que muito atores ou grupos sociais são expostos. Esses prejuízos e benefícios não são distribuídos de forma equitativa. Esta é uma questão que precisa ser problematizada.

No caso das pesquisas nas quais a disputa pela terra foi identificada como causa geradora dos conflitos socioambientais, também são observadas lutas não só pela terra, mas lutas por direitos. Destacamos os assentamentos rurais, que algumas pesquisas caracterizam como novos espaços de transformação estrutural. Espaços esses marcados pela diversidade histórica e sociocultural de seus membros. Nesse sentido, trata-se de um espaço em que ocorrem disputas voltadas à construção de uma identidade.

A disputa pela terra pode ser entendida como uma luta política, uma luta pelo reconhecimento legal da terra. Essas lutas políticas também estão relacionadas ao questionamento sobre a ausência de determinadas leis e regulamentações sobre o uso e ocupação do solo. Em muitos casos, não se trata da ausência, mas sim da falta de fiscalização e/ou do não cumprimento das leis ligadas à questão agrária e ambiental. A presença ou ausência desses aparatos legais acaba contribuindo com a ocorrência dos conflitos socioambientais. Sobre essas questões, entendemos ser necessário que, na elaboração de políticas públicas relacionadas ao uso e ocupação do solo, é imprescindível o envolvimento dos atores sociais que vivenciam os conflitos.

Quando pensamos na preservação e conservação da natureza como causas geradoras dos conflitos socioambientais, retomamos alguns questionamentos, entre eles, a quem interessa essa preservação e conservação? O ser humano é reconhecido como parte integrante do meio ambiente que será preservado? Esses questionamentos são identificados em algumas pesquisas analisadas.

Muitas das áreas instituídas como UC eram habitadas por diferentes atores sociais. Esses atores extraíam dessas áreas os recursos necessários para sua sobrevivência. Em muitas dessas áreas se observa a imposição de normas que desconsideram a presença desses atores sociais e sua dependência dessas áreas. Nesse sentido, a EA é considerada por um dos

trabalhos como uma estratégia que faça parte do plano de manejo das UC. As práticas educativas em EA, ao considerar o contexto local e envolver os atores sociais, pode caracterizar-se como uma possibilidade de enfrentamento das causas geradoras dos conflitos socioambientais. Entende-se que esse envolvimento dos atores que vivem nas áreas de preservação ou no seu entorno pode ajudar na construção coletiva de políticas públicas, orientadas pela parceria os profissionais da UC e esses atores, visando pelo manejo sustentável dessas áreas.

No caso das pesquisas relacionados à disputa pelo acesso à água com qualidade, destacamos o fato de um trabalho chamar a atenção para aceitação de muitas comunidades em conviver com os danos provocados ao ambiente e à saúde. Essa aceitação está relacionada, como indicado na pesquisa, à manutenção das condições imediatas de sobrevivência.

De acordo com pontos sistematizados até aqui, fica evidente a multidimensionalidade que caracteriza a questão socioambiental, como salientado e discutido na introdução desta tese. Cabe, diante do reconhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a questão ambiental, questionar e problematizar as relações entre sociedade-sociedade e desta com a natureza.

Também é razoável afirmar que não só no caso da pesquisa Tr32, a ideia de arena ambiental anunciada no início deste item permeia e pode ser considerada como orientadora de nossas possíveis compreensões daquilo que as pesquisas apresentam como causas geradoras dos conflitos socioambientais.

## **5 Relações entre processo educativo e conflitos socioambientais: significando possibilidades**

Com base nas leituras dos textos completos, das dissertações e teses analisadas buscamos excertos que explicitassem as possibilidades do processo educativo quando orientado ou proposto, tendo como tema os conflitos socioambientais. Os termos ou expressões usadas pelos autores nos títulos ou palavras-chave ajudaram a orientar nossas leituras no sentido de reconhecer palavras, as quais chamaremos aqui de indicadores, que pudessem explicitar as possibilidades do processo educativo quando relacionado aos conflitos socioambientais. Como já explicitamos no capítulo um deste trabalho, a opção pela denominação “indicador” é uma referência aos procedimentos de análise propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013).

A construção desses indicadores faz parte do processo de construção dos possíveis significados e sentidos, orientada pela perspectiva bakhtiniana, a partir da análise da relação entre processo educativo e conflitos socioambientais. Reiteramos aqui que a construção desses indicadores foi precedida da análise daquilo que chamamos de pré-indicadores (excertos que evidenciavam a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais).

Considerando as reflexões feitas por Zizek (2011) e apresentadas na introdução desta pesquisa, a questão ambiental pode ser reconhecida como uma questão política, pois nos coloca diante de situações em que precisamos fazer escolhas e tomar decisões. Decisões, neste caso, que estão diretamente ligadas ao ambiente natural ou construído, do qual fazemos parte. Tais escolhas e decisões são entendidas pelo autor como escolhas sociais fundamentais. Nesse sentido, enfatizamos que existem diferentes interpretações em relação ao entendimento dessas escolhas e decisões sociais que podem ser consideradas fundamentais. Esse entendimento varia dependendo dos interesses ideológicos em jogo.

Quando consideramos o processo educativo, neste caso, que se volta para o tratamento da questão ambiental, não se pode deixar de lado a questão da dimensão política. Neste sentido, Layrargues e Lima (2014) propõem que existem diferentes perspectivas de EA que estão alinhadas a três macrotendências político-pedagógicas, a saber: a macrotendência conservacionista, pragmática e crítica. Segundo esses autores, os pesquisadores que se orientam por referências teórico-metodológico da educação popular, emancipatória e transformadora possivelmente filiam-se à macrotendência crítica de EA. As perspectivas de EA alinhadas a essa macrotendência propõem o enfrentamento político das desigualdades e da

injustiça socioambiental, reconhecendo as contradições e conflitos que caracterizam as práticas sociais, de modo especial, aquelas diretamente relacionadas às questões socioambientais. Ainda segundo os autores, a macrotendência crítica caracteriza-se por um viés sociológico e político muito marcado, que busca inserir no debate, conceitos entendidos como chave, entre eles, o de cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social.

Tanto para a sistematização dos dados que seguem quanto para as análises por nós realizadas, tomamos como orientação as reflexões sobre o processo educativo propostas na introdução desta tese, principalmente a perspectiva adorniana relacionada com a possibilidade de superação da “semiformação” (ADORNO, 2010).

Na tabela 7, foram sistematizados os trabalhos que estão associados a diferentes indicadores relacionados à dimensão política do processo educativo. Considerando a perspectiva que orientou nossas análises e as questões propostas no parágrafo anterior, questionamo-nos se esses indicadores correspondem a uma perspectiva crítica de EA. Ressaltamos que, para a sistematização dos dados apresentados no Tabela 7, consideramos os indicadores que, ao serem problematizados nos textos das pesquisas, podem evidenciar possibilidades do processo educativo quando relacionado aos conflitos socioambientais. Também salientamos que esses diferentes indicadores sugerem significados e sentidos que apontam para perspectivas que se interconectam e dialogam entre si.

Tabela 7 – Indicadores relacionados à dimensão política do processo educativo mencionados nas dissertações e teses em EA, concluídas no Brasil e cadastradas no Banco EArte, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

<b>Indicadores</b>	<b>Trabalhos que mencionam os indicadores</b>	<b>Total</b>
<b>Participação</b>	Tr1, Tr7, Tr9, Tr10, Tr13, Tr14, Tr15, Tr18, Tr22, Tr24, Tr31, Tr38, Tr43.	13
<b>Justiça Socioambiental</b>	Tr8, Tr17, Tr20, Tr27, Tr32, Tr35, Tr36, Tr39.	8
<b>Transformação/Mudança</b>	Tr2, Tr11, Tr16, Tr23, Tr25, Tr28, Tr30, Tr34.	8
<b>Participação e Cidadania</b>	Tr3, Tr6, Tr12, Tr21, Tr26, Tr29, Tr37.	7
<b>Cidadania e justiça socioambiental</b>	Tr40.	1
<b>Cooperação</b>	Tr42.	1
<b>Emancipação</b>	Tr19.	1
<b>Empoderamento</b>	Tr41.	1
<b>Mediação</b>	Tr5	1
<b>Protagonismo</b>	Tr33.	1
<b>Resistência</b>	Tr4.	1
<b>Total de pesquisas</b>		43

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como pode-se observar pelos dados sistematizados na tabela, em treze trabalhos o indicador participação, considerando a problematização construída nos textos das pesquisas, ocupa uma posição de centralidade. Em sete trabalhos esse mesmo indicador aparece associado ao indicador cidadania. Considerando os grupos compostos pelos trabalhos relacionados ao indicador participação, teremos um total de vinte pesquisas. Por conta da relação entre esses indicadores, nossas descrições e análises não seguirão, no início deste texto, a sequência dos agrupamentos tal como apresentada na tabela, optando por discutir os trabalhos que exploram a relação entre os indicadores participação e cidadania logo após a análise dos trabalhos que problematizam o indicador participação.

Sobre o indicador participação, diante das situações de conflito socioambiental vivenciadas de forma consciente ou não pelos atores sociais, ressaltamos o seguinte questionamento proposto na pesquisa Tr13 (p.37): “e na realidade brasileira, num contexto em que existem desníveis de instrução, como permitir a participação efetiva de todos, além da simples presença em reuniões?”.

Esse questionamento chama a atenção para um aspecto explorado nos textos das pesquisas que compõem esse grupo e que está relacionado com a participação ativa e efetiva dos atores ou grupos sociais em relação as situações de conflitos socioambientais.

No excerto extraído da pesquisa Tr14, são feitas as seguintes considerações sobre algumas características da EA que precisam ser levadas em conta quando se considera a ideia de participação efetiva:

Com frequência, acontece que a participação não se mantém. Começamos bem alguma iniciativa popular, mas a energia que precisa ser investida para manter a participação é algo sobre-humano. Dessa forma, acreditamos que a educação que nos aponta com Paulo Freire, que o comprometimento e a emancipação, podem contribuir muito na possibilidade de uma participação efetiva. Portanto parece evidente que a educação ambiental requer um processo histórico, por sua vez lento, persistente e dinâmico, em que a práxis é determinante a propósito dos possíveis resultados (Tr14, p.41).

Considerando as ideias de comprometimento e emancipação presentes no excerto, pode-se observar que essa participação efetiva pressupõe uma participação política que é entendida como “a capacidade de intervir nos processos decisórios que envolvem a vida cotidiana das comunidades afetadas por tais decisões” (Tr14, p.66).

Ao associar essa participação efetiva a uma participação política, não podemos deixar de considerar o envolvimento e comprometimento individual e coletivo dos atores ou grupos sociais que vivenciam situações de conflitos socioambientais. No trabalho Tr18, a participação política e a questão da participação coletiva dos indivíduos são salientadas, como observado no excerto que segue:

A participação política, proposta por Carvalho (2006), visa o desenvolvimento da capacidade de construção coletiva da cidadania e da democracia. Nos trabalhos educativos relacionados com os problemas ambientais deve-se considerar o envolvimento e a participação coletiva dos indivíduos na busca de soluções. O desenvolvimento de atividades que contemplem a esfera da participação política pode contribuir para a ampliação do senso de cooperação e solidariedade (p.12).

As práticas educativas constituem uma das possibilidades de propor soluções para os problemas locais e/ou globais que demandam a articulação entre diferentes indivíduos. Nessas situações, esses indivíduos, por sua vez, precisam confrontar suas opiniões e argumentos. Nesse exercício de negociação que busca por soluções, a cooperação e a solidariedade podem ser entendidas como eixos orientadores dessas práticas. Esta é uma possibilidade real de preparar as pessoas para a participação efetiva. Participação essa que está ligada a posicionamentos que levam em conta a realidade e necessidades coletivas.

Ainda sobre o indicador participação, o texto da pesquisa Tr9 que explora o contexto de um assentamento rural, chama a atenção para alguns elementos que precisam ser considerados quando pensamos no envolvimento e participação de diferentes atores sociais, tendo como pano de fundo um contexto marcado por conflitos socioambientais:

Outras ferramentas baseadas em recursos tecnológicos modernos, como nas imagens de satélite e nos sistemas de informações geo-referenciadas, permitem, de alguma forma, a caracterização do ambiente, porém ainda evidencia, reducionismos nas análises e se mostram distantes do sistema cognitivo da maior parte dos agricultores familiares de assentamentos, merecendo a definição de estratégias de linguagem (comunicação) mais acessíveis a estes grupos, subsidiando, com isso, o diálogo de saberes e as intervenções participativas no planejamento.

É exatamente nestes exercícios participativos de planejamento e avaliação contínuos que acreditamos ser possível a criação de condições favoráveis para a construção e para o encontro de consciências ambientais individuais, que, já não mais fragmentadas, possam garantir a potencialização de processos de mudança no âmbito coletivo, ou seja, no interior das formas de organização e representação e nos espaços democráticos de interlocução entre os agricultores assentados e os mediadores, parceiros públicos e demais atores sociais envolvidos como os assentamentos (Tr9, p.209).

A participação efetiva demanda, como salientado no excerto, a criação de condições favoráveis. Pensar e colocar em prática estratégias que favoreçam a articulação entre a participação individual e coletiva configuram um caminho possível nesse caso. Um elemento que também precisa ser considerado são as formas de organização buscadas pelos diferentes atores sociais envolvidos nas situações de conflito socioambiental. Nesse sentido é que a criação dessas estratégias pode ser entendida como significativa.

A busca por interesses que sejam coletivos e não individuais pode ajudar na concretização das práticas orientadas pela ideia de participação efetiva e ativa dos atores sociais. Trata-se, portanto, da tentativa de construção de uma participação qualificada, como observado em um dos enunciados da pesquisa Tr13:

Por mais que se verifiquem diversos avanços na democratização dos fóruns de tomada de decisão na área ambiental, através da criação de conselhos e estruturas mais participativas de discussão, a questão da participação dos vários setores da sociedade civil ainda é um desafio a ser alcançado. [...] Partimos do pressuposto que a negociação de conflitos ambientais requer não apenas um conhecimento técnico sobre o assunto, mas também um aprendizado social que envolve as interações dos diversos setores e a busca de uma visão compartilhada do problema. Tais questões envolvem habilidades de negociação, entendimento da situação, posicionamento e tomada de decisão. Trata-se de uma participação qualificada que envolve habilidades de alta complexidade, principalmente para a sociedade civil em seus segmentos mais marginalizados e de baixo nível de instrução (p.1).

Para que seja possível uma participação qualificada é necessário desenvolver nos sujeitos as habilidades necessárias para que possam se posicionar diante dos problemas e dos conflitos socioambientais. O processo educativo, por meio das práticas educativas, pode ajudar esses atores sociais a desenvolver habilidades como, por exemplo, a criticidade e a criatividade. Essas e outras habilidades podem auxiliar na formulação de soluções ou de estratégias de enfrentamento dos problemas e conflitos socioambientais por parte desses sujeitos marginalizados e de baixo nível de instrução.

A questão do pensar coletivo, ou de uma participação que seja capaz de superar posturas e posicionamentos individualistas também é colocada como uma possibilidade do processo educativo, quando orientado no sentido da promoção e concretização da participação. Não se trata de desconsiderar os interesses ou participação individual. Trata-se, no nosso entendimento, de não sobrepor os interesses individuais, privados aos interesses coletivos, ou seja,

A Educação Ambiental deve ser uma prática atitudinal e procedimental, pois além de instigar o aluno a participar e envolver-se em determinado tema ligado ao meio ambiente, proporciona mudanças de comportamentos e estimula a cidadania por intermédio da participação social. Assim, favorece transformações de uma realidade em relação aos problemas ambientais, além de envolver todos os alunos, professores e comunidade escolar. [...] A Educação Ambiental voltada para os direitos sociais pode ser um instrumento pedagógico para a ação coletiva e a participação democrática, onde o interesse coletivo pode se sobrepor ao individual. Assim, a alfabetização da sociedade no sentido do risco ambiental é um instrumento valioso na sua capacitação para a participação na gestão ambiental democrática, que só se fundamenta com mobilização (Tr38, p.27).

O excerto trata de uma alfabetização da sociedade para que seus membros possam participar de forma ativa. Essa participação ativa demanda, por parte dos indivíduos, reconhecer que estão expostos a riscos ambientais. A partir desse reconhecimento, esses indivíduos podem se mobilizar e lutar pela conquista e manutenção de seus direitos. Nesse caso, o processo educativo, representado pelas práticas pedagógicas em EA, assume um papel relevante no sentido de preparar os sujeitos para a participação.

Sobre o indicador participação vale ressaltar, como observado na pesquisa Tr1, que

É preciso, pois, identificar a educação ambiental como uma educação política, no sentido de promover o processo de produção de uma identidade política e cultural, visando, tal como afirma DEMO (1985:4-6), a formação de uma consciência social, para além do caráter meramente contestador, mas, que favoreça a participação como conquista e reconquista diária (Tr1, p.444).

Partindo da ideia de uma participação entendida como “conquista e reconquista diária” por meio de nossas análises, salientamos que é necessário um esforço no sentido de construção de uma cultura da participação. A ausência dessa cultura, acaba se constituindo como uma limitação, como observado no enunciado que segue:

Assim, para atingir os objetivos da governança, as comunidades precisam estar organizadas e querer responsabilizar-se, querer ter seus direitos alcançados plenamente. É um processo que exige envolvimento e interesse por parte dos cidadãos. Exige, acima de tudo, um “pensar coletivo”, esquecendo o individualismo, o que caracteriza um dos maiores problemas em atingir essa proporção de envolvimento e participação, em uma sociedade sem a cultura da participação (Tr15, p.63).

A ausência de uma cultura de participação pode ser motivada por diversos fatores. Na pesquisa Tr22, um dos enunciados indica alguns desafios e limites para a concretização da participação:

Por fim, relacionando ainda alguns dos desafios e limites da participação encontramos, segundo Luchmann (2002, p. 24-25), o fato de existir certa resistência do Estado em relação à participação, faz com que, em determinadas situações, ele utilize uma série de mecanismos de controle (jurídicos e administrativos) sobre os processos participativos. Essa autora considera como obstáculos à participação: as desigualdades de condições de participação (renda, escolaridade, organização) e influência nos processos decisórios; os diferentes interesses dos envolvidos no processo participativo, muitas vezes individualizados e colonizados pelo poder econômico e político. Já a tendência histórica de dominação do Estado e a banalização da participação, ambos colocados por Demo (1999, p. 18-20), configuram também, obstáculos que precisam ser questionados e enfrentados (Tr22, p.23).

Uma questão mencionada no excerto e que merece atenção diz respeito a processos que acabam por banalizar os processos participativos. É necessário problematizar e questionar a participação que está sendo proposta por meio das práticas educativas. A participação não pode se resumir a uma simples presença em reuniões. Para que uma participação efetiva e coletiva se concretize chamamos a atenção para a necessidade de problematizar e questionar qual a intencionalidade das práticas educativas quando buscam educar para a participação.

Nas pesquisas que explicitam a participação e a cidadania como possibilidades do processo educativo relacionado aos conflitos socioambientais, alguns enunciados se articulam aos que já foram descritos. Nesse sentido, ideia de participação está associada a processos de tomada de decisão e isso pode ser o elo com a ideia de cidadania. Vejamos:

[...] a problemática da participação reflete a necessidade de um maior acesso à EA, cujos objetivos, entre outros, é de capacitar pessoas para a conquista e exercício de cidadania. Ao lado dos direitos de acesso à informação, à justiça e aos processos decisórios de gestão ambiental, o direito à EA parece ser o componente capaz de impulsionar o exercício dos demais direitos e possibilitar que esses sejam, efetivamente, assumidos por seus titulares (Tr6, p.249).

Desse excerto salientamos, primeiro, a compreensão proposta pelo texto de entendermos a EA como um “direito” da população, ao lado de outros já mais tradicionais, e as consequências desejáveis no sentido de ser o direito à EA aquele que “impulsiona o exercício dos demais direitos”.

O texto da pesquisa Tr6 explora a relação entre Direito Ambiental e EA, explorando uma situação de conflito socioambiental. Em função disso, observamos que existem potencialidades dessa relação para o processo educativo, como descrito a seguir:

Como já foi dito anteriormente, relações percebidas entre Direito Ambiental e EA baseiam-se em ideias de democracia, participação, conquista e exercício de cidadania em termos socioambientais. Nessa perspectiva, compreende-se que currículos de EA comprometidos com esses ideais podem ser enriquecidos com temas relativos ao Direito Ambiental, pois a criação e realização de direitos ambientais dependem, em grande medida, de demandas da sociedade (Tr6, p.239).

A relação entre Direito Ambiental e EA possibilita explorar, nas pesquisas e práticas educativas que tratam da questão ambiental, outros indicadores além da cidadania, como democracia e participação.

As pesquisas Tr12 e Tr21, quando tratam do indicador participação, referem-se a uma participação política que apresenta o mesmo significado proposto pelo trabalho Tr18, descrito anteriormente neste item.

No caso do trabalho Tr21, são feitas as seguintes considerações sobre a relação entre os indicadores participação e cidadania:

No que diz respeito ao trabalho com a dimensão da participação política, podemos dizer que tínhamos, em nosso ponto de partida, a ideia de que era necessário problematizar com os professores o conceito de “participação política/participação cidadã” e a ideia de “educação formadora de cidadania”, buscando construir com eles entendimentos relacionados à perspectiva de nosso referencial: “participação política” entendida como “macroparticipação” (BORDENAVE, 1987) e educação para a cidadania de acordo com a racionalidade emancipatória (no sentido de GIROUX, 1986) (Tr21, p.257).

A macroparticipação é conceituada no texto da pesquisa Tr21, por meio de uma citação que transcrevemos a seguir:

Em relação à ideia de participação, explicitávamos nossa opção pelo conceito de “macroparticipação”, de Bordenave (1987):  
[...] macroparticipação: compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade. Sua conceitualização, por conseguinte, deve incidir no que é mais básico na sociedade, que é a produção dos bens materiais e culturais, bem como sua administração e seu usufruto. Segundo esta

premissa, participação social é o processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada (Satira Bezerra Ammann) (p.24-25). (Tr21, p.45).

A ideia de macroparticipação está associada à ideia de participação social. Partindo do que o excerto apresenta, entendemos que essa ideia de participação refere-se, de certo modo, ao direito de todos os indivíduos em usufruir daquilo que foi produzido coletivamente. A questão que se coloca nesse caso é a de que caminhos deveriam ser trilhados para que esse direito seja garantido. No texto do trabalho Tr21, a ideia de macroparticipação é problematizada e indica algumas possibilidades de resposta a esse questionamento:

Além disso, assinalávamos que o autor considerava que, “apesar de a participação ser uma necessidade básica do ser humano, o homem não nasce sabendo participar” (BORDENAVE, 1987, p.46), e que seria tarefa dos sistemas educativos “ensinar a participação”. Para tanto, uma educação para a participação deveria ocupar-se de ajudar os sujeitos a desenvolverem capacidades e habilidades que são importantes à participação, tais como:

[...] conhecer sua realidade; refletir; superar contradições reais ou aparentes; identificar premissas subjacentes; antecipar consequências; entender novos significados das palavras; distinguir causas de efeitos; distinguir observações de inferências; distinguir fatos de julgamentos; manejar conflitos, tolerar divergências, respeitar opiniões; adiar gratificações; organizar e coordenar encontros, assembleias, mutirões; formar comissões de trabalho; pesquisar problemas; elaborar relatórios; usar meios e técnicas de comunicação (BORDENAVE, 1987, p.72-73) (Tr21, p.46).

A participação precisa ser ensinada, segundo o enunciado, e é nesse sentido que os textos das pesquisas Tr12, Tr18 e Tr21 consideram que a ideia de participação política se encontra ligada e articulada a outras dimensões da realidade humana, que são a dimensão dos conhecimentos e dos valores.

Continuando nossas análises sobre o trabalho Tr21, optamos por explorar a ideia “educação para a cidadania” presente no excerto que faz referência à relação entre participação e cidadania. Além das ideias já exploradas sobre participação, a ideia de cidadania também orienta essa educação proposta na pesquisa. Sobre a educação para ou formadora de cidadania, citamos o seguinte excerto:

Finalmente, em relação a uma educação formadora de cidadania, nos apoiávamos em Giroux (1986), que desenvolve a reflexão sobre três racionalidades da educação para a cidadania: técnica, hermenêutica e emancipatória. Apontávamos, ali, a nossa opção pela perspectiva emancipatória, definida por Giroux nos seguintes termos:

[...] [Esta racionalidade] tem como modelo um ser humano ativo, dotado de intencionalidade e “localizado dentro de um contexto maior que pode resistir, bloquear ou distorcer seus projetos”. [...] Considera fundamentais a crítica histórica, a reflexão crítica e a ação social. [...] Entende as regras sociais como fruto de um contexto social e cultural, como construção humana passível de mudanças. [...] Esta educação para a cidadania busca a emancipação. (MANZOCHI, 1994, p.248).

Em linhas gerais, estes eram os elementos que considerávamos importantes na definição de uma EA que pretendesse ser formadora de cidadania (Tr21, p.47).

Observamos, pelo excerto, que essa pesquisa se orienta por uma perspectiva crítica, destacando elementos relevantes que podem ajudar a orientar a elaboração de práticas educativas que considerem situações de conflitos socioambientais.

Continuando nossas análises sobre os trabalhos que exploram a relação entre os indicadores participação e cidadania, retomamos aqui a pesquisa Tr12. Nesse trabalho, além da problematização sobre participação política já descrita neste item, a relação entre participação e cidadania pode ser evidenciada no seguinte excerto

A discussão de temas relevantes em um contexto histórico-social é uma situação que nos empenhamos em promover neste grupo. É uma tentativa de manter a cidadania como eixo durante os trabalhos, negando valores e práticas sociais que desrespeitem princípios éticos, não só privilegiando valores comprometidos com a ética, mas também conhecimentos que permitam o desenvolvimento para participação social (Tr12, p.64).

Destaca-se, nesse caso, a articulação, já mencionada neste item, entre a participação política a dimensão dos conhecimentos e dos valores. A ideia de cidadania também é problematizada nesse trabalho:

Para CARVALHO & SCOTTO (1997), nas abordagens da temática ambiental, ainda persiste, de forma bastante generalizada no senso comum, uma visão do meio ambiente como sendo a soma dos elementos da natureza, os quais devem ser preservados e conservados da ação degradadora humana. A transformação destes usuários do planeta em cidadãos ambientalizados, transformação baseada na mesma matriz de pensamento anterior, pode levar a uma visão de cidadania para o meio ambiente como sinônimo de bom comportamento (etiqueta). O problema que esta visão acaba por engendrar é o da perda do caráter transformador, ao restringir a questão ambiental e a noção de cidadania à esfera privada dos comportamentos e consciências individuais. (Tr12, p.19).

Reconhecemos o papel das ações e comportamentos individuais quando levamos em conta a questão ambiental. Mas como destacado no excerto, não se pode reduzir o significado de cidadania somente a esse aspecto. Nesse sentido, entendemos como significativas as considerações presentes no excerto que segue:

A partir do conjunto de elementos que havíamos reunido, procurávamos refletir sobre o que seria o “cidadão ambientalmente educado”:  
Se considerarmos como cidadão – de maneira muito sintética e tendo como ‘background’ a reflexão que apresentamos a seguir sobre cidadania – o indivíduo ‘apto a produzir/participar da transformação social’ do mundo onde vive, podemos considerar como ‘cidadão ambientalmente educado’ aquele que é apto a produzir/participar de transformações relacionadas a questões ambientais do mundo em que vive (Tr21, p.47).

A ideia de cidadania ambiental presente no texto da pesquisa Tr21 também está presente na pesquisa Tr26, como ilustra o excerto que segue:

O principal desafio da educação para uma cidadania ambiental está associado à capacidade de consolidar práticas cotidianas que promovam o envolvimento e a sensibilização dos diversos atores sociais com as causas ambientais, estimulando a sustentabilidade em suas dimensões biológica, física, química, cultural,

organizacional entre outras. Ruscheinsky afirma que, “Na condição em que nos encontramos propor a difusão de uma cidadania ambiental significa referir-se a um procedimento educativo de larga abrangência. Este por consequência envolve a alteração do processo de seleção das informações, de tal forma que desemboque na compreensão dinâmica do mútuo enriquecimento entre natureza e humanização” (2004, p.56 e 57) (Tr26, p.147).

O envolvimento dos diversos atores se dá, de acordo com o texto dessa pesquisa, por meio de uma participação efetiva desses cidadãos, como salientado no excerto abaixo:

As contribuições de Jacobi (2003) são relevantes para esse debate, envolvendo a questão da participação, da cidadania e da organização dos atores na construção do espaço público, onde diferentes interesses confluem na elaboração de estratégias para uma gestão ambiental participativa. Diz Jacobi que “a educação para a cidadania ambiental, então, promove, através da ação-reflexão, uma efetiva participação e mobilização dos indivíduos na busca de soluções criativas para os problemas detectados.” (2003, p.10).

As ações fundamentais ao cumprimento das metas da educação ambiental, voltada à cidadania ambiental, ocorrem numa dimensão coletiva, na sociedade civil e na esfera governamental, em que os objetivos buscam equacionar as dificuldades com respeito às diferenças, ao bem-estar de todos e do meio ambiente, com o exercício da cidadania (Tr26, 147-148).

Ressaltamos aqui, como salienta o excerto, a necessidade de buscarmos soluções criativas para problemas ambientais. Entendemos que a mobilização e participação dos diferentes setores e atores da sociedade constitui uma possibilidade para que tais soluções sejam pensadas e colocadas em prática. O que pode colocar-se como limite nesse caso é a forma como é entendida ou incorporada pelos atores sociais a ideia de “bem-estar de todos”. Como já discutido em outros momentos nesta tese, tomar a questão ambiental como uma questão pública, comum, pode levar à distribuição desigual dos benefícios e prejuízos ligados à exploração dos recursos naturais. É necessário que o processo educativo, caracterizado nesses casos por práticas em educação ambiental, problematize as ideias vinculadas à questão ambiental, como no caso do bem-estar de todos. Este pode ser um caminho que ajude a evitar abordagens e interpretações ingênuas sobre as questões ambientais, as quais acabam por reforçar a reprodução de práticas sociais que intensificam os danos e a desigualdade socioambiental.

O excerto que segue pode ser entendido como um indício de como a ideia de cidadania pode orientar as pesquisas e práticas em EA numa perspectiva crítica. Vejamos:

Assim, temos hoje a compreensão de que cidadania vincula-se à ideia de aprofundamento da democracia e ampliação dos espaços de participação dos(as) cidadãos(ãs) para a construção de uma sociedade plural e ambientalmente justa. A dimensão pedagógica dos conflitos socioambientais marca mais visivelmente o caráter político da EA e seu compromisso em lidar com essas questões sem obscurecer sua natureza complexa e multidimensional. Percebemos, assim, que abordagens contemporâneas de EA podem contribuir para uma maior orientação de cidadania e para o avanço de possíveis e novas relações entre educação, conhecimentos científicos e direitos ambientais (Tr6, p.282-283).

Entendemos que esse excerto chama a atenção para elementos que justificam a ideia de contraposição à visão ingênua de EA. O reconhecimento dos conflitos socioambientais como sendo uma questão multidimensional pode ajudar a orientar práticas educativas que promovam uma reflexão aprofundada sobre a questão ambiental. Ressaltamos aqui a estreita relação entre cidadania e participação. Como indicado no excerto, há a necessidade de construção e ampliação dos espaços nos quais os indivíduos possam exercitar a participação e cidadania.

As abordagens presentes nos textos dessas pesquisas (Tr29, Tr37) são marcadas por uma discussão que associa a ideia de cidadania às relações sociedade-natureza. Na pesquisa Tr29, ao tratar dessa relação, o texto destaca o papel das práticas pedagógicas em educação ambiental

[...] existem várias vertentes da EA. Aqui especificamente empreende-se a perspectiva da EA que caminhe de uma prática pedagógica na escola e que passe a vivenciar a cidadania. Quando nesta pesquisa se faz menção a vivenciar a cidadania está se referindo a uma EA que na sua prática pedagógica proporcione uma compreensão complexa do ambiente na dimensão do local, do regional, do nacional e do global, partindo da realidade e do cotidiano para incorporar uma perspectiva de sustentabilidade, incluindo as relações humanas e não voltadas somente à natureza (Tr29, p.181).

Cabe chamar a atenção para as potencialidades de se explorar aspectos ligados à dimensão do local-global, no caso das relações sociedade-natureza, que pode, segundo o excerto, proporcionar uma compreensão ampla do que significa ou pode representar o ambiente.

Ainda sobre a pesquisa Tr29, também é relevante destacar que a relação entre os indicadores participação e cidadania se expressa da seguinte forma:

A EA, como uma área de conhecimento eminentemente interdisciplinar, pode garantir a efetiva participação em ações e instâncias sociais por meio do exercício dos direitos básicos da cidadania. Portanto, acredita-se que ser a prática pedagógica em EA uma prática que promova a cidadania e o direito à educação ambiental se constitui como um dos instrumentos de consolidação da cidadania (p.182).

A educação ambiental pode ser entendida como instrumento não só de consolidação da cidadania, mas também como instrumento que pode criar situações para que a participação efetiva possa ser exercitada.

A pesquisa Tr37 explora aspectos não só ligados aos modos ou estilos de vida, mas também a aspectos ligados ao modelo de produção que podem influenciar esses modos de vida. O excerto abaixo ilustra essa nossa consideração,

Percebe-se ainda a importância de questionarmos se o atual contexto social/econômico/político e ecológico tem contemplado as necessidades atuais das

populações e comunidades afetadas pelo grande capital financeiro. Diante de tudo isso se faz necessário promover o fortalecimento da cidadania, entendida aqui como construída coletivamente de forma que permita maior participação nas tomadas de decisões sobre os projetos que atingirão diretamente o seu modo de vida, nas questões emergentes e na necessidade de compreender e interferir positivamente nos debates ambientais (Tr37, p.91).

Como já salientado em outros excertos, a cidadania é construída de forma coletiva. Também é relevante destacar que a ideia de cidadania está associada a uma ideia de participação. Participação esta necessária nas situações que exigem dos cidadãos(ãs) tomadas de decisão. Essa construção, além do envolvimento dos atores sociais que vivenciam as situações de conflito e convivem com os problemas e impactos socioambientais, também demanda a promoção de uma formação desses atores para que possam atuar diante dessas situações. Um dos enunciados da pesquisa Tr37 sintetiza o papel do processo educativo, neste caso, das práticas em educação ambiental frente as situações de conflito socioambiental: “o curso de EA surge não no intuito de ser a “tabua de salvação” apregoada por todo canto do mundo, mas como alternativa de pensar na cidadania como forma de resistir a esses processos de forma organizada e contra hegemônica a esse modelo que nos [tem] sido imposto” (Tr37, p.112).

Uma pesquisa (Tr40) problematiza a relação entre os indicadores cidadania e justiça socioambiental. O excerto que segue evidencia essa relação:

As organizações e movimentos sociais vão lutando contra as diferentes formas de subalternização material e simbólica, contra preconceitos e estigmas e pela afirmação de suas identidades a partir dos seus próprios modos de vida. As comunidades tradicionais organizam-se, como forma de ganhar visibilidade e protagonismo, constituindo-se e afirmando-se como sujeitos políticos na luta pelo exercício ou mesmo pela invenção de direitos relacionados a suas territorialidades e identidades territoriais (CRUZ, V.C., 2013), daí a luta por sua cidadania (tradicionalidade) estar relacionada à Justiça Ambiental (Tr40, p.183).

Destaca-se, no caso desse excerto, que a ideia de cidadania está associada à luta por e pela invenção de direitos. Já no caso da ideia de justiça socioambiental salientamos que essas lutas são no sentido de dar visibilidade aos atores sociais que sofrem com a espoliação de suas identidades e territórios. A ideia de cidadania se associa com a garantia de direitos, como observado no enunciado que segue da pesquisa Tr40 (p.187)

A noção de cidadania é reduzida ora aos direitos formais (carteira de identidade, CPF), ora aos direitos de inserção no mercado (aquisição de créditos, participação em projetos), retirando-lhe o caráter de luta por direitos ainda não existentes, no sentido de reconhecimento às especificidades deste grupo social na universalidade da luta dos trabalhadores por justiça social. Ao focalizar no sujeito individual e seus direitos, tira-se de foco a construção do sujeito social, coletivo, na disputa por uma construção ético-política nas relações sociais, não mais restritas apenas à relação com o Estado (BORON, 2003, p.191-192).

Como se observa nesse excerto, a luta por direitos se configura numa luta por justiça social. Sobre a relação desses dois indicadores e o processo educativo, neste caso a EA, também podemos citar as considerações presentes no seguinte enunciado

A educação ambiental crítica se estabelece por meio da ação coletiva dos trabalhadores a possibilidade de se descobrirem por meio da retomada reflexiva do próprio processo em busca do inédito-viável. Entendemos que é preciso uma educação voltada para a cidadania, uma educação para a luta com os trabalhadores, que precisa partir das necessidades elencadas por eles próprios (Tr40, p.125).

Complementando essas considerações, o excerto que segue problematiza a ideia de um processo educativo ou de uma educação ambiental crítica

[...] nos apoiamos no pensamento gramsciano, por entender que este processo é produzido pelo que ele chama de 'massas', ou seja, o povo, a revolução com alma social e, nisso, entendemos que reside a força dos movimentos político-sociais, dentre eles, os da pesca artesanal da Colônia Z-3. O processo de seu desenvolvimento está pautado no processo educativo crítico presente na consciência da importância do conhecimento de que se vive num espaço de disputa, de desigualdades, de injustiça ambiental e que isso é uma condição dada, mas não eterna e que só pode ser mudada por meio da organização, participação nos espaços de disputa e muita luta (Tr40, p.56).

Aqui vale ressaltar, como já feito no caso do indicador participação, a relevância da organização dos atores sociais para que possam enfrentar as situações de desigualdade e injustiças socioambientais a que são submetidos. A participação nos espaços de disputa e luta, que não seja organizada e orientada por objetivos claros para todos os envolvidos, possivelmente não irá resultar nos resultados esperados. Mas também é preciso reconhecer que essas lutas são permanentes, por isso a forma de organização precisa ser repensada a todo momento.

No que diz respeito aos trabalhos nos quais o indicador justiça socioambiental foi colocado em evidência, a análise dos textos reforça a compreensão, já indicada no capítulo dois desta tese, de uma aproximação das pesquisas em educação ambiental que exploram situações de conflitos socioambientais como uma perspectiva crítica. Neste item tentaremos explorar as possibilidades que se abrem com a ideia de justiça socioambiental quando pensamos no processo educativo voltado para o tratamento de situações ou casos de conflitos socioambientais.

A ideia de justiça socioambiental presente no texto dessas pesquisas (oito no total) pode ser expressa pelo seguinte excerto:

O termo justiça ambiental sugere assim a ideia de distribuição igualitária e de uma diferenciação qualitativa do meio ambiente, de forma distinta a outras correntes do ambientalismo que promovem uma articulação discursiva em torno do meio ambiente e escassez (ACSELRAD, 2004a) (Tr27, p.55-56).

A ideia de justiça socioambiental remete, nesse caso, a pensar sobre que atores ou grupos sociais serão beneficiados ou prejudicados quando a ideia de sustentabilidade, por exemplo, é veiculada. Cabe questionar: que estilos ou modos de vida se pretende sustentar? Quanto aos modelos de produção, esse mesmo questionamento parece valer. Mas podemos acrescentar a essas perguntas, aquela que se relaciona de forma mais direta com a ideia de justiça socioambiental: os prejuízos e benefícios gerados a partir de diferentes práticas, consideradas sustentáveis serão distribuídos de maneira igualitária?

Esses questionamentos oferecem indícios de que o processo educativo, quando é orientado pela ideia de justiça socioambiental, pode ajudar no enfrentamento ou na proposição de respostas a essas perguntas numa perspectiva crítica que considere os atores sociais que vivenciam situações de injustiça socioambiental.

Um exemplo de situação de injustiça socioambiental envolvendo o uso público religioso de uma UC é explicitado no texto da pesquisa Tr20 e ajuda a mostrar o quanto a questão das injustiças é legitimada por alguns setores da sociedade:

Nesse contexto, pode-se dizer que o Ministério do Meio Ambiente, através do seu braço operacional IBAMA, com a prática de instituição de áreas protegidas pode incorrer em injustiça ambiental e praticar racismo ambiental, uma vez que tais práticas atingem etnias vulnerabilizadas, desterritorializando-as de seus territórios de origem, de pertencimento e identidade, causando impactos diversos sobre seus modos de vida. Por outro lado, no mesmo movimento de des-territorialização dos povos tradicionais, o Estado permite e mesmo legitima a reterritorialização de uma outra cultura, de racionalidade eurocentrista e cientificista que é legitimada (através de leis, portarias, normas, diretrizes, planos, congressos, simpósios, etc.) no mesmo espaço e lugar da cultura tradicional expulsa (Tr20, p.42).

Recorremos ao capítulo dois desta tese para ressaltar uma questão posta nesse excerto, qual seja: a dos discursos que são mobilizados para legitimar determinadas práticas. Alier (2015) chama a atenção para os discursos mobilizados pelos movimentos sociais do Sul para o enfrentamento do Estado. Entre esses discursos, o autor cita o discurso dos direitos territoriais e o religioso, que são contemplados no excerto anteriormente citado. As reflexões propostas por Acelrad (2010) caminham nessa mesma direção, chamando a atenção para o processo de ambientalização dos conflitos sociais. O autor destaca que os atores sociais em disputa ambientalizam seus discursos para que possam legitimar suas práticas. Pensando nos grupos tradicionalmente excluídos e marginalizados, como no caso dos povos tradicionais, cabe destacar que

As lutas por justiça ambiental, tal como caracterizadas no caso brasileiro, combinam assim: a defesa dos direitos a ambientes culturalmente específicos – comunidades tradicionais situadas na fronteira da expansão das atividades capitalistas e de mercado; a defesa dos direitos a uma proteção ambiental equânime contra a segregação socioterritorial e a desigualdade ambiental promovidas pelo mercado; a defesa dos direitos de acesso equânime aos recursos ambientais, contra a

concentração das terras férteis, das águas e do solo seguro nas mãos dos interesses econômicos fortes no mercado. Mas cabe ressaltar também a defesa dos direitos das populações futuras. E como os representantes do movimento fazem a articulação lógica entre lutas presentes e “direitos futuros”? Propondo a interrupção dos mecanismos de transferência dos custos ambientais do desenvolvimento para os mais pobres. Pois o que esses movimentos tentam mostrar é que, enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará. Fazem assim a ligação entre o discurso genérico sobre o futuro e as condições históricas concretas pelas quais, no presente, se está definindo o futuro. Aí se dá a junção estratégica entre justiça social e proteção ambiental: pela afirmação de que, para barrar a pressão destrutiva sobre o ambiente de todos, é preciso começar protegendo os mais fracos (ACSELRAD, 2010, p.114).

Vale ressaltar que as situações de injustiça socioambiental são reconhecidas pelo órgão ambiental e que é possível pensar em possibilidades de enfrentamento e resolução dos conflitos socioambientais, como pode ser observado no excerto que segue:

Mas é importante colocar que o Parque Nacional da Tijuca, assim como o IBAMA (hoje ICMBio), não é de modo algum insensível aos conflitos, sendo até mesmo bem atento ao problema, e desde 1997 vem desenvolvendo um projeto de educação ambiental intitulado Meio Ambiente e Espaços Sagrados visando mobilizar os diversos segmentos sociais na discussão sobre práticas religiosas e meio ambiente, através de pesquisas, seminários, celebrações, exposições, palestras e produção de material educativo, “identificando no conflito um campo de trabalho excepcionalmente fértil para o desencadeamento de processos participativos e a possibilidade de efetivar um trabalho realmente interdisciplinar, referenciado no contexto cultural” (PNT, 2004) (Tr20, p.172).

Entre as possibilidades que se apresentam para o processo educativo que é orientado pela ideia de justiça socioambiental, destacamos o que é proposto pelo Tr8:

[...] nos processos educativos o modelo crítico e emancipatório deve ser o escolhido e utilizado, de maneira a proporcionar aos sujeitos das ações pedagógicas a aquisição de conhecimentos e habilidades que os tornem aptos à participação individual e coletiva na busca pela sustentabilidade dos bens ambientais. Esses processos educativos devem instigar e preparar a participação dos grupos sociais historicamente excluídos dos projetos de desenvolvimento e das tomadas de decisões, tornando maior a possibilidade de construir condições para que haja justiça socioambiental, que permita a distribuição equânime na sociedade dos custos e benefícios oriundos da utilização e apropriação desses bens (Tr8, p.80).

Evidenciamos, nesse excerto, que a construção de condições para que haja justiça socioambiental demanda que o processo educativo proporcione aos atores sociais, que convivem com situações de injustiças socioambientais, a aquisição de conhecimentos e habilidades para a participação. Complementando essas considerações, a pesquisa Tr17 ressalta que

Entendemos a EA como um processo permanente de aprendizagem, impulsionada nas lutas políticas por justiça ambiental, proteção ecológica e incontestavelmente à democracia, valorizando as diversas formas de conhecimento, explicitando a interdependência entre meio ambiente e sociedade. Para Sato (2003, p.21) “a EA deve se configurar como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades e dos territórios” (Tr17, p.42).

A participação e as lutas políticas por justiça socioambiental pressupõem e são orientadas pela valorização dos conhecimentos, como pode ser observado no excerto anterior. Como já discutido no capítulo dois desta tese, os conflitos socioambientais caracterizam-se por lutas materiais e simbólicas em torno da questão ambiental (ACSELRAD, 2004). Nesse sentido, o reconhecimento e valorização das diferentes formas de conhecimento pode configurar-se em uma das possibilidades do processo educativo em preparar os sujeitos para as lutas materiais e simbólicas por justiça socioambiental. Pensando no papel do processo educativo que busque a construção e concretização da ideia de justiça socioambiental, são pertinentes as considerações presentes no seguinte enunciado:

Em suma, pode-se atrelar à vertente conservadora da EA aos discursos ambientalistas da corrente hegemônica que pregam ora a solução por meio da inovação e eficiência tecnológica, ora o conservadorismo da natureza restante tal como seja e longe de qualquer atividade humana. Estes discursos contribuem para manutenção do *status quo*, compondo atualmente o senso comum em torno da temática ambiental. Na contracorrente, podemos atribuir a crítica ao sistema produtivo da sociedade atual às discussões travadas pelo movimento ambientalista intitulado de ecologismo dos pobres ou justiça ambiental e pela vertente crítica da EA. Reconhecendo-se a disputa por hegemonia destes dois blocos dentro do campo ambiental, a escola torna-se lugar de discussão e construção de novas compreensões ou ao menos de desconstrução de falsos consensos a fim de abrir a possibilidade para análise de outros entendimentos do que seja a crise ambiental (Tr27, p.54).

Ressaltamos que uma das possibilidades de se trabalhar a relação processo educativo e conflitos socioambientais, tendo como referência a ideia de justiça socioambiental, concretiza-se com a possibilidade de questionar aqueles discursos que se apresentam como consensos. Destaca-se, no excerto anteriormente citado, o reconhecimento da escola como um espaço que pode fomentar a construção de novas compreensões sobre as diferentes dimensões que caracterizam a questão ambiental. Sobre o papel da escola, cabe citar outro excerto da pesquisa Tr27, a qual salienta que

A partir deste entendimento do que seja justiça ambiental, defende-se aqui a possibilidade de contribuição da EA escolar no que se refere à formação política e coletiva dos sujeitos, visando ampliar o acesso às informações e fortalecer as organizações populares, uma vez que a escola se constitui em um importante espaço centralizador e de socialização para a comunidade ( Tr27, p.62).

No texto da pesquisa Tr32 também são feitas referências ao papel da escola, quando considerada a luta por justiça socioambiental

Pensando de acordo com a lógica da ACD [Análise Crítica do Discurso], o problema que sustenta essa pesquisa, qual seja, o apagamento e a eliminação dos processos de injustiça ambientais e dos conflitos socioambientais, quando do tratamento de questões ambientais na escola e, mais especificamente, no ensino de ciências, admite superar obstáculos. Tais obstáculos consistem em sentidos naturalistas comumente construídos acerca do que é ambiente, sentidos conservacionistas e também pragmáticos de pensar e praticar a educação ambiental na escola. Tais discursos informam currículos, saberes e práticas docentes. Deste modo, potencializar o tratamento didático de conflitos socioambientais articulados à justiça ambiental em

sala de aula de ciências pode assim, contribuir para superar tais obstáculos. (Tr32, p.94-95).

Pensando nas políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, nos discursos que informam ou orientam a construção dos currículos, um dos excertos da pesquisa Tr35 sugere

[...] que o diálogo entre o movimento por justiça ambiental e o campo da educação ambiental pode favorecer a concepção de políticas e ações educativas que fortaleçam a evidência dos conflitos socioambientais e os atores sociais envolvidos nestes conflitos, além de dar visibilidade as lutas e formas de enfrentamentos que emergem destes conflitos, apontando para possíveis caminhos metodológicos da educação ambiental e até mesmo, outras epistemologias de base popular (Tr35, p.99).

Entender a ideia de justiça socioambiental como um eixo orientador do processo educativo significa uma possibilidade de evidenciar as situações de conflito socioambiental vivenciadas por diferentes atores sociais. Nesses casos, reconhecer, considerar e envolver esses atores sociais expostos às situações de injustiças socioambientais, nas práticas e ações educativas, configura uma possibilidade significativa de abordagem crítica, considerando os casos de conflitos socioambientais. Complementando essas considerações, o excerto extraído da pesquisa Tr36 ressalta que

É necessária a instrumentalização dos atores sociais para uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental. A EA deve ser voltada para todos, já que é necessário o fortalecimento das ações para lidar com a emergência do enfrentamento para superação da crise que tem aflorado em questões ambientais, mas possui suas raízes aprisionadas na desigualdade social, nos conflitos socioambientais e na injustiça ambiental (p.31).

A superação das condições de desigualdades e injustiças socioambientais às quais os atores sociais que vivenciam conflitos socioambientais estão submetidos se coloca como um desafio que precisa ser enfrentado pelo processo educativo. Aqui entendemos que, quando os atores sociais que vivenciam e tomam conhecimento de que são parte de uma situação de conflito socioambiental, surgem possibilidades de enfrentamento e, possivelmente, de superação dessas condições.

Do ponto de vista das possibilidades da relação entre processo educativo, neste caso da EA, e a ideia de justiça socioambiental, o excerto que segue chama a atenção para questões relevantes:

Se a justiça ambiental vem hoje tomando parte em movimentos sociais e inspirando práticas coletivas no espaço público, as quais, por vezes, se desdobram em conflitos socioambientais, todavia alguns estudos vêm apontando para uma produção ainda frágil de sua interface com a educação ambiental (AGYEMAN et al, 2009; HALUZA-DELAY, 2013; KUSHMERICK et al, 2007; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; PELOSO, 2007). Tais estudos criticam discursos da corrente dominante da EA, as quais baseadas em ecossistemas e em recursos naturais acabam por favorecer programas educativos irrelevantes para os sujeitos mais afetados por riscos. Inversamente, os autores acima partilham da ideia de que estreitar laços entre a justiça ambiental e a EA permite evidenciar a omissão com

grupos sociais em condições de vulnerabilidade e contribuir para a articulação de lutas em defesas de seus territórios (Tr32, p.89).

O reconhecimento e o envolvimento dos atores sociais que compõem os grupos em situação de injustiça e vulnerabilidade socioambiental, segundo trecho anterior, constituem os eixos orientadores das propostas relacionadas ao processo educativo que busca a concretização da justiça socioambiental.

A pesquisa Tr39 propõe que por meio da EA crítica possa se avançar para uma “EA para justiça ambiental”. Partindo dessa perspectiva

[...] a EA “deveria fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta” (CARVALHO, 2012, p.163). Se alcançará essa formação através da EA somente se retornar seus aspectos subversivos e retornar ao diálogo com os movimentos populares (SANTOS; GONÇALVES; MACHADO, 2015), como os movimentos por justiça ambiental reunidos dentro da Rede Brasileira de Justiça Ambiental (Tr39, p.76).

Destaca-se, nesse caso, a possibilidade do processo educativo orientado pela ideia de justiça socioambiental preparar os sujeitos para que sejam capazes de perceber e se posicionar diante das situações de conflitos socioambientais das quais fazem parte.

Analisaremos a partir de agora os trabalhos a partir dos quais foi construído o indicador transformação/mudança. São oito trabalhos que problematizam ou fazem referência a esse indicador. Em sete pesquisas a ideia de transformação foi mobilizada, e um trabalho a ideia de mudança foi mobilizada quando os enunciados exploram a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais.

No trabalho Tr2, um excerto evidencia a ideia de transformação como uma possibilidade quando se considera a relação entre processo educativo e conflito socioambiental. Vejamos:

A Educação Ambiental que concebemos (QUEIROZ,1997) implica, portanto uma transformação social do mundo, devendo apontar para a construção de novas formas de relacionamento dos homens entre si e com a natureza. A dimensão ambiental, nesse caso, assume um caráter histórico-social, pois não visa apenas à transformação dos indivíduos em relação à natureza, mas do conjunto da sociedade (Tr2, p.10).

No caso da pesquisa Tr2, a ideia de transformação se apresenta como possibilidade as práticas em educação ambiental no contexto escolar. Para que a transformação social seja alcançada, o texto dessa pesquisa evidencia que

Nesse sentido, a nossa posição não é de neutralidade, pois no momento em que apontamos o caráter conflituoso da questão ambiental, estamos fazendo uma opção político-pedagógica por uma educação libertadora que motive o homem a lutar pela transformação da sociedade transformando a si mesmo (Tr2, p.10-11).

A luta pela transformação da sociedade, como exposto no excerto, aproxima a ideia de transformação do processo educativo que é realizado pelos movimentos sociais. Em quatro trabalhos (Tr11, Tr16, Tr28, Tr34), ou seja, metade das pesquisas relacionadas ao indicador transformação, tratam de práticas educativas articuladas ou desenvolvidas por movimentos sociais.

Na pesquisa Tr16, um dos enunciados sugere a busca por interfaces entre uma EA, significada no texto como transformadora, e a proposta de educação do MST, denominada “Pedagogia do Movimento”. Apresentamos, na sequência, um excerto extraído da pesquisa Tr16 que explica o que se entende por Pedagogia do Movimento:

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando.

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (MST, Caderno de Educação nº 9, p. 6-7). (Tr16, p.143-144).

Percebe-se que a ideia de transformação acaba se constituindo nessa proposta como uma possibilidade para o processo educativo. Ao considerar a interface dessa proposta com a EA transformadora, observamos que

Não se trata, portanto, de compreender como a Educação Ambiental pode contribuir para esta transformação, mas como esta transformação posta já em movimento pode contribuir para a constituição de uma Educação Ambiental que se mostre efetivamente Transformadora, que assuma a garantia e conquista dos direitos e a capacidade de intervenção popular nas decisões de interesse coletivo como condicionantes políticos de mudança nas relações sociedade-natureza (Tr16, p.29).

Retomando a ideia já discutida nesta tese, no item sobre as causas geradoras de conflitos socioambientais, é caro para nós considerar que as lutas que marcam as diferentes arenas e seus conflitos socioambientais são lutas por direitos. A transformação almejada e, possivelmente alcançada por meio do processo educativo, caminha na direção de que os atores sociais em situação de desigualdade e injustiça socioambiental tenham o direito à vida digna e a um ambiente saudável garantidos.

A proposta de educação do MST, mais especificamente, a Pedagogia do Movimento é problematizada em outras duas pesquisas (Tr11 e Tr28). Na pesquisa Tr11, as práticas educativas que abordam a temática dos conflitos socioambientais são orientadas por um

processo de aprendizagem social que se fundamenta na educação dialógico-problematizadora, como ilustra o excerto a seguir:

A metodologia do processo de aprendizagem social está referenciada na educação dialógica (numa perspectiva freireana), privilegiando a construção coletiva do conhecimento de forma solidária e participativa e valorizando o saber histórico e as práticas cotidianas do grupo social envolvido (Tr11, p.130).

Destaca-se, do que foi mencionado no excerto, a ideia de uma construção coletiva do conhecimento, possibilitando o diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos científicos. A partir desse diálogo, talvez seja possível pensar em novas maneiras de se enfrentar e minimizar os processos de degradação ambiental.

No caso do trabalho Tr28, a articulação proposta é entre a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento, proposta pelo MST, como pode ser observado no excerto que segue:

Conforme Molina (2010:140) e Caldart (2010:110) o pensamento pedagógico socialista, as experiências da educação popular e a participação dos movimentos sociais e de suas lutas (Pedagogia do Movimento) são referenciais pedagógicos da Educação do Campo. Essa matriz pedagógica, também presente na formação política do MAB, explicita a vinculação da Educação do Campo com uma “perspectiva de transformação social, um horizonte de mudanças nas relações sociais não só do campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direitos que a protagonizam”. Nessa direção, a formação política que o MAB vem fazendo assume como tarefa a construção de uma outra ética, que não a do mercado, baseada nos princípios e valores do próprio Movimento e da Educação do Campo, o que aponta para a concepção de formação humana com práticas educativas visando a luta contra hegemônica (Tr28, p.177).

Nesse excerto também se faz referência à luta contra hegemônica. As práticas educativas nesse processo de transformação social que depende de lutas, sejam dos movimentos sociais ou de outros setores da sociedade, para conquista e manutenção de direitos são significativas.

No trabalho Tr34 são feitas considerações relevantes sobre esse processo educativo e sua relação com os movimentos sociais, como observado no excerto que segue:

No que se refere à educação que ocorre nos assentamentos do MST, é preciso dizer que esta pressupõe necessariamente intencionalidade, orientada por um projeto coletivo amplo, cujo horizonte é a própria transformação do homem e da sociedade. Sendo assim, tal educação se constitui como uma estratégia para o alcance das mudanças almejadas. Portanto, esse processo educativo não acontece sem conflitos; ao contrário, as tensões são constitutivas desse movimento por mudanças, para que as condições de novas formas de sociabilidades sejam instauradas (Tr34, p.23-24).

Entendemos que os conflitos, no caso aqueles que marcam o processo educativo, podem contribuir para que as mudanças e transformações sociais desejadas se concretizem. Aprender a lidar com essas situações tensas pode se caracterizar como uma possibilidade de desenvolver nos indivíduos um olhar crítico sobre os problemas que precisam ser enfrentados.

É significativo também pensar na possibilidade que essas situações apresentam, no sentido de pensar criativamente, outras alternativas para a solução dos problemas. O desenvolvimento de um olhar crítico e criativo pode ser entendido como elemento relevante para o processo de transformação social.

Sobre essa dimensão pedagógica dos conflitos e as possibilidades que o processo educativo oferece no sentido da concretização da transformação social, trechos como o que segue explicitam essa questão:

Gadotti e McLaren (1995) afirmam que o conflito é uma categoria essencial a vida, se nosso papel é educar, isso supõe transformar e não há transformação pacífica, ela é sempre conflituosa. Transformar é sempre uma ruptura. Mas, nem sempre estamos dispostos a enfrentar o conflito. Nem sempre estamos dispostos a assumir o ônus de nos envolver, de assumir riscos dos questionamentos, engajamentos e dos enfrentamentos com o opressor. Porém, como afirma o educador Paulo Freire (1987, p.52) “somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, é que começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o opressor”. (Tr30, p.45).

As considerações presentes no excerto sobre a percepção por parte dos oprimidos acerca de seus opressores dialogam com a ideia dos atores sociais reconhecerem as causas geradoras de conflitos socioambientais. A partir disso, esses atores podem ser organizar e lutar por sua libertação e superação das condições de injustiça socioambiental a que são submetidos.

Um dos enunciados da pesquisa Tr30 salienta que a educação ambiental, significada como transformadora, pode ser entendida como possibilidade de enfrentamento das injustiças socioambientais a que são expostos muitos grupos sociais. De acordo com excerto,

Nessa ousadia de tentar um caminho dialógico no mosaico de saberes, os resultados apresentados denunciam casos de violação ao ambiente e aos grupos sociais, a face concreta dessa violação está expressa na miríade dos conflitos mapeados. Estudando a arena de conflitos nossa proposta é sublinhar que inscrevemo-nos em uma educação ambiental transformadora, inscrita na densidade e na fecundidade do sobrevoos da liberdade, que deseja denunciar as injustiças e anunciar a autonomia e o engajamento político (SATO, et al., 2008) (Tr30, p.60).

Considerando o que foi mencionado no excerto, entendemos que a educação ambiental transformadora se coloca diante dos casos de conflitos socioambientais como uma possibilidade de denunciar as injustiças, criando espaços para que os atores sociais em situação de vulnerabilidade socioambiental sejam vistos e ouvidos pelos diferentes setores da sociedade.

Quando analisamos os textos relacionados ao indicador transformação pudemos reconhecer outras possibilidades quando considerada a relação entre o processo educativo que leva em conta os conflitos socioambientais. No trabalho Tr23, assim como reconhecido no trabalho Tr6, são destacadas a potencialidades da relação entre as áreas do Direito e da EA.

No excerto que segue, entendemos ser possível exemplificar essa relação e suas potencialidades quando pensamos nos casos de conflitos socioambientais:

Muitos dos princípios da Educação Ambiental encontrados no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global demonstram a consonância existente entre o Direito e a Educação Ambiental, ao disporem que a Educação Ambiental: deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade; é individual e coletiva; não é neutra, mas ideológica; é um ato político, baseado em valores para a transformação social; deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos Direitos Humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas; deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas; deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana; deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações; deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis; e deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida existentes no planeta, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos (Tr23, p.63).

Esse excerto, quando chama a atenção para uma EA que não é neutra, mas ideológica, acaba dialogando com o excerto de outra pesquisa. Vejamos:

[...] a educação ambiental pode ser compreendida como uma face da Educação voltada para o enfrentamento da questão ambiental como um elemento significativo do aparelho ideológico que (mediada pelas questões ambientais) pode atualizar os movimentos ideológicos no embate entre a manutenção ou conquista do poder (LAYRARGUES, 2006).

No entanto, considerar a Educação Ambiental como um instrumento ideológico da reprodução social ainda encontra pouco espaço na literatura produzida nesta área com o intuito de ultrapassar a fronteira da mudança cultural para a mudança ambiental. Para adotá-la como tal instrumento ideológico de reprodução das condições sociais, a proposta dessa corrente é trazer a Educação Ambiental de volta ao terreno da política (Tr25, p.160).

A partir das reflexões presentes nesse excerto, consideramos que, seja por meio das pesquisas ou das práticas educativas, a EA pode se configurar como um instrumento que pode ajudar os atores sociais a analisar e refletir sobre os conflitos socioambientais que vivenciam. A EA, enquanto instrumento ideológico, pode legitimar alguns discursos como o do desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade. Mas, sem desconsiderar os riscos de supervalorizá-la, salientamos que, por meio das pesquisas e práticas em EA, podem ser construídos outros discursos que se contraponham ao discurso hegemônico quando tratamos da questão ambiental.

Seguindo a ordem proposta na tabela 7, localizada no início deste item, começamos nossas análises pelo indicador cooperação. Esse indicador foi construído por meio da análise do texto da pesquisa Tr42. Nessa pesquisa foi investigado o caráter educacional do jogo Probio, que “é um jogo educativo de tabuleiro com caráter cooperativo e caracterizado por

uma trilha que percorre os biomas do Brasil” (Tr42). Sobre os jogos cooperativos, o excerto que segue destaca que

Uma vez que o objetivo máximo do jogo cooperativo é que todos possam cooperar e ganhar, ele busca unir, estimular, compartilhar e despertar sentimentos, riscos e decisões em âmbito transversal no grupo que participa. Assim, é possível definir jogos cooperativos também como [...] dinâmicas de grupo que têm por objetivo, em primeiro lugar, despertar a consciência de cooperação, isto é, mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais; em segundo lugar, promover afetivamente a cooperação entre as pessoas, na exata medida em que os jogos são, eles próprios, experiências cooperativas (BARRETO, 2000 apud SOLER, 2006, p. 21) (Tr42, p.61).

Diante das considerações mencionadas no excerto, destacamos que esses jogos podem se caracterizar como “alternativa possível e saudável no campo das relações sociais”. O texto da pesquisa Tr42 também salienta, como observado em outro excerto, as potencialidades do indicador cooperação no tratamento dos problemas e conflitos socioambientais. Vejamos:

Assim, considera-se que as melhores alternativas para a abordagem de problemas ambientais, sejam eles locais ou não, estejam na cooperação. Essa é uma característica essencial para a alteração de posturas, na construção de valores socioambientais, tanto em nível individual quanto coletivo, e na ressignificação da relação entre ser humano e natureza (Tr42, p.77).

Destacamos que o excerto chama a atenção para o fato de que a cooperação contribui para mudanças de posturas e para a construção de valores. Entendemos ser relevante considerar a articulação entre o individual e o coletivo vinculada ao indicador cooperação.

O indicador emancipação foi construído com base nas leituras e análises da pesquisa Tr19. Esse trabalho trata do processo educativo em Casas Familiares Rurais. Essas casas são definidas como “experiências de instituições autônomas – não governamentais – de educação rural geradas por grupos de famílias lavradoras” (p.12). As Casas Familiares Rurais estão interligadas as unidades familiares e as instituições sociopolíticas (sindicatos, pastorais, cooperativas etc.). Como destaca o excerto que segue

[...] essa forma organizativa das famílias, favorece a comunicação entre as famílias, o direcionamento do trabalho, da produção, das decisões e as vantagens de realização de sonhos construídos em coletivo. E historicamente, esses tipos de ações podem ser apontadas como experiências de uma educação para emancipação protagonizada pelos grupos sociais populares. Estas registradas por outros autores enfatizando, tanto o aspecto na autogestão pedagógica na França (direcionada a classe operária), quanto no Brasil com a pedagogia do Oprimido (preconizada por Paulo Freire) e as experiências da pedagogia da alternância praticadas nas Casas (protagonizadas pelos lavradores). (Tr19, p.25).

Um possível significado e sentido que pode ser construído, a partir desse excerto, é o de que a emancipação está relacionada à organização dos sujeitos (lavradores) em torno de objetivos coletivos. O processo educativo, orientado e visando a emancipação desses

lavradores, pode se constituir numa alternativa que possibilite a esses atores sociais o reconhecimento e enfrentamento dos conflitos e problemas socioambientais.

No trabalho Tr41, o indicador problematizado foi o empoderamento. A ideia de Empoderamento ou *empowerment* é significada no texto dessa pesquisa da seguinte forma:

Partindo do exposto adotamos a definição de *empowerment* segundo Friedmann (1992) na qual a ênfase no processo de desenvolvimento alternativo de comunidades está voltada para a autonomia na tomada de decisão de comunidades territorialmente organizadas, na autodependência local (mas não na autarquia), na democracia direta (participativa) e na aprendizagem social pela experiência, que permite as comunidades organizadas aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania.

Como já enfatizado em nossas análises sobre outros indicadores, nesse excerto destacamos a questão da organização. Chamamos a atenção, nesse caso, para o fato de que essa organização demanda uma aprendizagem social que visa preparar os sujeitos para a tomada de decisão. O processo educativo, quando associado a ideia de empoderamento, pode indicar algumas possibilidades, como explicitado no enunciado que segue

Para Freire (2011b), ao conceber a educação como uma prática de libertação, os envolvidos necessitam ser estimulados constantemente ao exercício crítico em torno de discussões rigorosas explorando a problemática, exigindo para isso, além do diálogo, sua inserção na realidade local.

Nesse sentido, a problematização e dialogicidade freireana são consideradas princípios para elaboração de ações de educação ambiental, pois ambas em conjunto, possibilitam a valorização do contexto histórico no qual os sujeitos estão inseridos, sendo possível mobilizá-los em prol de interesses coletivos. Desse modo, sendo desenvolvida por meio de investigação-ação com a finalidade de *empowerment*, torna-se verdadeiramente emancipatória (SAITO, 2012). (Tr41, p.19-20).

De acordo com o que foi mencionado no excerto, o desenvolvimento de uma visão crítica possibilita aos indivíduos problematizar a realidade em que estão inseridos. Também depreendemos desse excerto que o ponto de partida dessa problematização está no reconhecimento e valorização do contexto histórico que caracteriza a realidade desses indivíduos. A mobilização dos sujeitos em torno de interesses coletivos pressupõe esse reconhecimento e valorização. O sujeito empoderado, considerando o que foi exposto no excerto, pode ser entendido como aquele capaz de intervir na sua realidade de forma crítica. Também é possível dizer que esse empoderamento pode ser entendido como elemento necessário para a emancipação desses sujeitos.

O indicador mediação foi construído por meio da análise da pesquisa Tr5 que propõe a mediação transdisciplinar como possibilidade de solução para os conflitos socioambientais em UC. Em um dos enunciados da pesquisa Tr5 pudemos observar como a ideia de mediação se relaciona à educação ambiental. Vejamos:

Sob o ponto de vista ambiental e ecológico, a [mediação] também se justifica uma vez que, além do imenso problema social que causa a simples e pura exclusão, como as instituições ligadas ao meio ambiente não possuem nem o necessário quantitativo

nem tampouco o indispensável qualitativo (número de pessoal e pessoal devidamente treinado e capacitado) para a devido gerenciamento das áreas de preservação ambiental, a simples hipótese da utilização destes indivíduos legítimos da comunidade como monitores ambientais já abre uma nova perspectiva no âmbito da [mediação], onde aqueles que são “indivíduos legítimos” ao se converterem em “indivíduos legais” passam, depois de um processo pedagógico calcado na educação ambiental e do devido treinamento, a se constituírem em defensores dos ecossistemas que habitam e não mais em simples indivíduos degradadores do meio ambiente (Tr5, p.16).

Como se observa no excerto, a educação ambiental, por meio de suas práticas pedagógicas, pode capacitar os atores sociais que vivem na área de preservação ou no seu entorno para que se tornem defensores do ambiente em que vivem. A educação ambiental possibilita uma situação de mediação dos conflitos socioambientais. A capacitação ou treinamento desses sujeitos pode ser entendida como uma alternativa à exclusão dos indivíduos que habitam a área da UC ou seu entorno.

Ao compararmos a ideia de mediação com as definições propostas por Viégas (2007) para as principais práticas de resolução de conflitos apresentadas no segundo capítulo (Quadro 2), podemos fazer algumas ponderações. A definição de mediação proposta pelo autor citado não corresponde àquilo que observamos no texto da pesquisa Tr5. Como observado no excerto, a ideia de mediação está associada à capacitação dos sujeitos envolvidos nos conflitos, para que estes possam resolvê-los. Essa capacitação está relacionada ao processo pedagógico e ao treinamento dos “indivíduos legítimos” com o objetivo de se evitar os conflitos. A ideia de mediação presente no texto do Tr5 se aproxima da definição de negociação direta, porém, parece ficar evidente que não se trata de aplicar uma prática de resolução de conflitos.

De acordo com o resumo dessa pesquisa, a educação ambiental caracteriza-se como uma prevenção à degradação ambiental. O texto atribui essa degradação à ocupação da área de preservação por pescadores e posseiros. Também chama a atenção para os impactos gerados pelos turistas que frequentam a área. O que se coloca como questão relevante, pensando na educação ambiental entendida como prevenção para as atividades humanas degradadoras do meio ambiente, é que a pesquisa não problematiza ou questiona as razões pelas quais esses indivíduos ocupam essas áreas.

Ao analisar o texto da pesquisa Tr33, observamos que a ideia de protagonismo é entendida como uma possibilidade que se coloca para processos e práticas educativas que levam em conta os conflitos socioambientais. Partindo dessas análises é que foi construído o indicador protagonismo. Esse indicador foi pouco problematizado ao longo do texto. A pesquisa apresenta um capítulo intitulado “A construção de um produto educacional com

protagonismo juvenil”. Além disso, um dos poucos excertos presentes na pesquisa Tr33, que faz referência a ideia de protagonismo, é apresentado na sequência:

Com o que alcançamos com a dissertação (o conhecimento sobre Chico Mendes, sua relação com a Educação, sua luta ligada à Educação Ambiental Crítica, sua permanência em questões políticas atuais, sua ausência na escola...) fomos produzir um “produto educacional” (exigência de nosso Mestrado Profissional) que pudesse, ao mesmo tempo: obter o protagonismo dos jovens (os alunos do Colégio Pedro II) em sua construção, assim como servisse como modelo no futuro para ações de outros docentes e discentes (Tr33, p.43).

De acordo com o excerto que segue, a ideia de protagonismo está relacionada a uma visão centrada no desenvolvimento de habilidades individuais

Com esse conteúdo [História e ações de Chico Mendes], buscamos envolver os alunos no projeto de pesquisa, não somente isso, desejamos lhes dar protagonismo. Na direção que Pedro Demo aponta: (...) [Para que] o aluno aprenda a pesquisar, questionar, reelaborar a questão ambiental na condição de sujeito. Precisa aprender a argumentar e a contra-argumentar e a propor e a contrapor. Precisa entender que é possível mudar, desde que ele mesmo seja protagonista desta mudança (2010, p.5) (Tr33, p.44).

Reconhecemos como significativa a possibilidade do processo educativo trabalhar habilidades relevantes como aprender a argumentar e questionar, todavia, essas habilidades, no nosso entendimento, são necessárias, mas não suficientes para uma mudança ou transformação relacionada ao social, ao coletivo. A ideia de protagonismo precisa estar associada à construção de um olhar crítico e de interesses coletivos.

O trabalho Tr4 problematiza o indicador resistência. A ideia de resistência é significada no texto da pesquisa como possibilidade de se propor práticas educativas que se contraponham às práticas orientadas pelo discurso hegemônico. O excerto que segue ilustra essas nossas considerações:

Os grupos sociais locais, contudo, respondem à educação ambiental formulada pelo agente hegemônico com uma contraproposta. Utilizando-se de formas organizativas diversas, comunidades assentadas na região do entorno do empreendimento têm apresentado projetos cujo traço comum é a tentativa de resgate de identidades e práticas sociais tradicionais, historicamente construídas a partir de suas formas de relação com sua base territorial. [...] Trata-se de esforços coletivos articulados que exploram a diversidade, valorizam as experiências cotidianas e buscam o fortalecimento de suas formas de organização social, na perspectiva de consolidar a legitimidade política do próprio movimento de resistência (Tr4, p.139).

O movimento de resistência citado no excerto é fundamentado em formas de organização que valorizam as “práticas sociais tradicionais”. Esse movimento de resistência, quando articulado à educação ambiental, busca promover e colaborar na elaboração de estratégias de enfrentamento, como descrito a seguir:

Numa perspectiva distinta dos esquemas de percepção dominantes, os grupos de atingidos, por meio de suas entidades organizativas e como recurso alternativo à dominação, construíram alianças, desenvolveram discursos e experiências

compartilhadas, e procuraram legitimar suas próprias representações do território. O recurso a práticas educativas integra suas estratégias de luta social e os mecanismos de enfrentamento aos modelos de desenvolvimento impostos. Nessa perspectiva, a educação ambiental insere-se na luta empreendida pelas comunidades aqui tratadas. Nos sistemas de percepção alternativos elaborados por esses grupos, o campo da educação ambiental é construído na resistência à intervenção, como um recurso ao fortalecimento da organização social, na luta pela democratização do acesso à base material e articulado à diversidade social e à preservação cultural de modos de vida locais (Tr4, p.140).

O papel da EA, como destacado no excerto, é o de possibilitar o fortalecimento da organização social, o que, no nosso entendimento, configura-se como sendo a base para que as estratégias e práticas educativas possam ser exitosas nos seus propósitos.

Considerando nossas descrições e análises sistematizadas neste item, propomo-nos, na sequência, a realizar uma síntese destacando os aspectos mais significativos que foram possíveis de serem evidenciados nos textos das pesquisas que constituem o corpus desta tese.

Entendemos ser relevante salientar que a relação entre processo educativo e os conflitos socioambientais sugere possibilidades que podem ajudar na construção de pesquisas e práticas educativas em EA.

Destacamos alguns aspectos que merecem destaque em relação às pesquisas que problematizaram ou fizeram referência ao indicador participação, entre eles, a necessidade de se promover uma participação ativa, efetiva e qualificada dos indivíduos. Para que essa ideia de participação se concretize, as pesquisas chamam a atenção para alguns fatores. Um desses fatores diz respeito à criação de condições favoráveis para que participação possa ser exercitada. Nesse sentido, o processo educativo, representado pelas práticas educativas executadas em contextos escolares ou não escolares, pode ajudar no desenvolvimento de habilidades como, por exemplo, a criticidade e a criatividade.

Um aspecto que também precisa ser ressaltado é o que se refere à participação individual e coletiva dos sujeitos. Ainda que existam as condições favoráveis para o desenvolvimento e exercício da participação, é necessário que ela seja pensada e orientada por interesses coletivos. Nesse sentido, também foi possível evidenciar em nossas análises a necessidade de se criar estratégias que possibilitem a articulação entre os interesses individuais (privados) e coletivos.

A ideia de um pensamento ou de interesses coletivos se associa à ideia de uma participação política, ou seja, de uma participação que está relacionada à capacidade do sujeito se posicionar e tomar decisões diante dos problemas que se manifestam nos espaços em que vive. A ideia de participação política pode, também, como descrito nas nossas análises, ser associada à ideia de participação social. Essa participação é significada um

direito de todos os indivíduos de usufruir e gerir tudo que foi produzido coletivamente. Nesse sentido, precisamos considerar a relevância das formas de organização dos diferentes atores sociais para reivindicar esse direito. Do que foi possível depreender dos excertos que analisamos, uma participação ativa e efetiva pressupõe organização de atores sociais que compartilhem interesses coletivos.

Considerando os aspectos sumariados até aqui, entendemos que a ideia de participação, significada de diferentes maneiras, pode se caracterizar como possibilidade, quando consideramos a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais. E é tomando como referência os conflitos socioambientais e os problemas a eles associados, chamamos a atenção para algumas limitações ou obstáculos que processo educativo pode enfrentar na concretização da participação.

Os indivíduos que vivem em áreas marcadas por conflitos socioambientais precisam reconhecer que estão expostos a riscos ambientais. Os indivíduos submetidos a essas condições de riscos não podem usufruir de seus direitos. Esses são desafios que se colocam para pesquisadores e educadores. Nesse sentido, é necessário pensar em abordagens teórico-metodológicas que possam orientar a construção de práticas educativas voltadas para o tratamento dessas situações. A intencionalidade dessas práticas caracteriza-se pela possibilidade do desenvolvimento das habilidades necessárias para que os indivíduos reconheçam sua exposição aos riscos ambientais e possam exigir que seus direitos sejam garantidos.

Outros dois obstáculos que se apresentam para o processo educativo que busca educar para a participação está na falta de uma cultura de participação em nosso país e numa banalização dessa ideia. A ausência dessa cultura de participação acaba por resultar na “banalização da participação”. Quando a participação é reduzida a um ato individualista e o indivíduo atribuído ao Estado, representado pelos governantes, por exemplo, o poder de tomar decisões por ele, acabamos banalizando a essa participação. O processo educativo pode ser entendido como um, entre outros instrumentos, que pode ajudar na construção de estratégias que tenham como objetivo o exercício de uma participação ativa orientada por um pensamento coletivo. Para tanto, os obstáculos e limitações citados precisam ser enfrentados e superados.

No caso das pesquisas em que a relação entre os indicadores participação e cidadania, pudemos observar que alguns aspectos dialogam com o que foi proposto pelos trabalhos que problematizaram o indicador participação. Um desses aspectos diz respeito à ideia de que a participação que resulta na concretização da cidadania está relacionada ao envolvimento dos

sujeitos nos processos de tomada de decisão. O exercício da participação que visa pela formação do cidadão(ã) é entendida como aquela que possibilita aos sujeitos usufruir dos bens materiais e culturais que foram produzidos coletivamente.

Um aspecto que foi acrescentado à ideia de participação pelos trabalhos que também exploram o indicador cidadania é o da articulação dessa dimensão da realidade humana com outras dimensões que são a dimensão dos conhecimentos e dos valores. É partir dessa consideração que entendemos que o processo educativo pode ajudar a pensar em estratégias que possam ajudar na construção de soluções criativas para o enfrentamento dos conflitos e dos problemas socioambientais. Para tanto, é necessário mobilizar dos diferentes atores e setores da sociedade, orientados por objetivos coletivos, para construção e concretização dessas soluções.

A necessidade de criação e ampliação de espaços nos quais os indivíduos possam exercitar a participação e a cidadania são desafios que precisam ser considerados pelos profissionais que pensam e executam ações educativas que visam por uma educação que possibilite esse exercício. Nesse sentido, como salientado por uma das pesquisas analisadas, a EA precisa ser entendida como um “direito” da população. Esse direito à EA, aliado a outros direitos já consagrados, pode garantir o acesso aos demais direitos.

Para que as práticas educativas em EA possam enfrentar e superar o desafio mencionado anteriormente, existe a necessidade de reconhecer a questão ambiental, como uma questão que é marcada por diferentes aspectos, entre eles a relação local-global. A busca nos trabalhos educativos pela articulação entre a dimensão local e global pode ser entendida como um eixo orientador dessas práticas, do ponto de vista teórico-metodológico.

Nossas análises evidenciam que alguns trabalhos salientam que a cidadania não pode ser reduzida a comportamentos individuais quando pensamos na questão ambiental. Nesse sentido, a ideia de que o exercício da participação e da cidadania pressupõem um interesse/pensamento coletivo. E aqui, fica evidente o diálogo das pesquisas que problematizam a relação dos indicadores participação e cidadania, com a pesquisa que explora a relação entre os indicadores cidadania e justiça socioambiental.

Na pesquisa em que os indicadores cidadania e justiça socioambiental ressaltamos que a relação entre eles pode ser caracterizada pela luta e pela invenção de direitos pelas comunidades tradicionais. A luta por esses direitos é entendida como uma luta por justiça social. Tais lutas se configuram como lutas permanentes e, nesse sentido, reforçamos a ideia de que organização dos atores sociais para participação dessas lutas é crucial e precisa ser repensada a todo momento.

As pesquisas que problematizaram o indicador justiça socioambiental destacam a necessidade das práticas educativas considerarem os atores sociais que vivenciam as situações de injustiça socioambiental. Também se coloca como uma necessidade envolver esses atores sociais na construção dessas práticas para que eles possam reconhecer as condições de desigualdade e injustiça socioambiental a que estão sendo submetidos. O reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos também constitui um elemento relevante na construção dessas práticas educativas.

Sobre a questão dos conhecimentos, em algumas pesquisas que problematizaram o indicador transformação/mudança evidenciamos a relevância da construção coletiva do conhecimento quando se pensa no processo educativo que pretende explorar a temática dos conflitos socioambientais. O trabalho educativo que explora essa temática, visando pela transformação, pode ajudar no desenvolvimento de visão crítica por parte dos atores sociais sobre os problemas que se manifestam nos espaços que habitam. Dessa forma, podem ser elaboradas estratégias alternativas para o enfrentamento e minimização desses problemas.

Destaca-se no caso do trabalho que problematizou o indicador mudança o significado a EA. Segundo texto da pesquisa, a EA não é neutra, mas sim ideológica. As pesquisas e práticas educativas em EA podem se caracterizar como um instrumento ideológico que desqualifica determinadas ações, legitimando outras.

Os indicadores que foram construídos com base em apenas uma pesquisa reforçam os aspectos que já foram indicados nesta síntese sobre as possibilidades relacionadas ao processo educativo que explora as situações ou casos de conflitos socioambientais. Na pesquisa que orientou a construção do indicador cooperação, por exemplo, observamos que a relação entre a ideia de individual e coletivo foi explorada. Destaca-se, nesse caso, a possibilidade da cooperação ajudar na construção de valores socioambientais a partir das práticas educativas que tratam dos conflitos e problemas socioambientais.

A partir de nossas análises, entendemos que o indicador emancipação está associado ao protagonismo dos atores sociais. A ideia de emancipação pressupõe, nesse caso, a organização desses atores em torno de objetivos coletivos. Já o indicador empoderamento, de certo modo, dialoga com a ideia de emancipação. Sobre esse indicador evidenciamos sua possibilidade de um indivíduo intervir na realidade da qual faz parte por meio do desenvolvimento de uma visão crítica.

Na pesquisa em que o indicador resistência é problematizado, ressaltamos que a organização dos atores sociais também é valorizada, assim como a valorização das práticas sociais tradicionais dos grupos que sofrem com a exploração e espoliação de seus territórios.

A pesquisa que trata do indicador mediação destaca o papel da EA frente aos conflitos socioambientais. De acordo com essa pesquisa, a EA é entendida como prevenção aos processos de degradação do ambiente. A partir dessa pesquisa, como foi possível observar em outros trabalhos aqui analisados, chamamos a atenção para abordagens superficiais da questão ambiental.

Também precisamos estar atentos àquelas abordagens que atribuem às práticas em EA a responsabilidade de resolver todos os problemas que se manifestam no meio ambiente. Esse tipo de abordagem demanda cuidado, no sentido de estarmos atentos para que não se construam visões ingênuas sobre o processo educativo e a EA.

## Considerações Finais

Nesta pesquisa buscamos construir possíveis significados e sentidos para a relação entre processo educativo e os conflitos socioambientais. Para tanto, partimos do pressuposto de que as dissertações e teses em EA que compuseram o *corpus* de análise deste trabalho representam as muitas vozes mobilizadas e colocadas em circulação no campo da pesquisa em EA. Reconhecemos que essas vozes, representadas pelos diferentes enunciados presentes nos textos das pesquisas, interagem e dialogam com outros enunciados.

Partindo do pressuposto de uma relação dialógica entre os textos das pesquisas, o processo de construção de significados e sentidos foi precedido, portanto, pela tentativa de construção de um contexto extraverbal. Esse contexto corresponde ao panorama geral sobre a produção brasileira em EA (dissertações e teses) que explora a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais em diferentes contextos educacionais.

Parte desse panorama foi caracterizado pela tentativa de identificar possíveis tendências do ponto de vista dos objetivos/questões de pesquisa das dissertações e teses em EA que compuseram o *corpus* de análise deste trabalho.

A análise dos objetivos/questões de pesquisa dos trabalhos que compõem o *corpus* desta tese nos permitiu reconhecer alguns possíveis temas de estudo que podem ser investigados quando considerada a temática dos conflitos socioambientais. De acordo com essas análises, os temas de estudo que puderam ser construídos foram: processo educativo em contextos marcados por situações de conflitos socioambientais; construção de metodologias ou estratégias para as práticas em EA; limites e possibilidades dos recursos didáticos que exploram a temática dos conflitos socioambientais; produção de conhecimentos a partir da realidade e das percepções dos atores que vivem em áreas de conflitos socioambientais; e a produção de fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho educativo que explora a temática dos conflitos socioambientais.

Ressaltamos que esses temas de estudo possibilitam a produção de conhecimentos que podem ajudar a subsidiar a construção ou reformulação de políticas públicas ligadas tanto à questão ambiental quanto à questão educacional. Mas é importante levar em conta que essa construção e reformulação de políticas públicas abre caminhos para questionar e problematizar os eixos orientadores dos currículos e dos processos e práticas pedagógicas que se materializam nos documentos oficiais. Trata-se, portanto, de processo marcado por uma

vigilância crítica permanente e que depende das categorias teóricas que orientam nossas leituras.

Como observado no capítulo quatro deste trabalho, foi possível reconhecer proposições diversas no que diz respeito às origens e causas diversas para os conflitos socioambientais. Nossas análises nos permitiram construir quatro grupos relacionados às possíveis causas geradoras dos conflitos socioambientais: projetos de desenvolvimento econômico; preservação e conservação da natureza; disputa pela terra; e disputa pelo acesso à água com qualidade. Essas diferentes origens e causas nos permitem sugerir a possibilidade de trabalharmos o campo discursivo da educação ambiental, considerando o conceito de uma “arena ambiental” (FERREIRA, 2012) como categoria interpretativa no campo da pesquisa em EA.

Os contextos nos quais os conflitos socioambientais ocorrem são dinâmicos. Como destacam Bacchiegga e Ferreira (2014), esta dinâmica é marcada pela mobilização de recursos sociais, pois os diferentes atores sociais que estão envolvidos nessas situações buscam formas de mediar ou resolver esses conflitos. Por isso, a ideia de arena ambiental pode, do ponto de vista teórico-metodológico, ajudar na proposição de alternativas para o enfrentamento e superação dos desafios que as situações de conflitos socioambientais colocam para os pesquisadores e educadores ambientais.

Fica evidente, de acordo com as análises, que as práticas de pesquisa e práticas pedagógicas em EA, quando orientadas por uma perspectiva crítica, precisam contemplar situações de risco, desigualdade e injustiça socioambiental a que boa parte da população brasileira está exposta. Levar em conta tais situações pode ajudar na construção de estratégias que podem ser usadas no enfrentamento dos desafios que a relação processo educativo e conflitos socioambientais nos coloca.

O primeiro aspecto, explorado em boa parte das pesquisas sobre as causas geradoras, diz respeito à influência do discurso sobre desenvolvimento sustentável quando este é incorporado e apropriado pelos setores econômicos/empresariais. A promessa de geração de empregos e a possibilidade de melhorar as condições de vida ou de garantir condições mínimas de sobrevivência leva muitos atores sociais expostos a situações de risco, desigualdade e injustiças socioambientais a se adaptarem ou se conformarem a essas situações. O que podemos observar a partir dessas questões levantadas é que a ideia de justiça social e prudência ecológica, na prática, são tangenciadas ou ignoradas pelo discurso sobre desenvolvimento sustentável.

Muitos atores ou grupos sociais que percebem que estão sendo privados ou impossibilitados de dar continuidade aos seus modos de vida (ACSELRAD, 2004) resistem aos processos de exploração e espoliação de seus territórios. Essa resistência é marcada por lutas que podem ser pela terra, pela garantia da moradia, pela água de qualidade mas, sobretudo, pela conquista e manutenção de seus direitos. Direito a uma vida digna e a um ambiente saudável e sustentável. Do ponto de vista das formas de organização desses atores, como por exemplo, no caso dos movimentos sociais e de outros setores da sociedade civil, trata-se, também, de uma luta política que visa pela construção coletiva de políticas públicas que possam garantir as condições necessárias para continuidade de seus modos de vida.

Ao analisarmos os conflitos e suas causas geradoras, retomamos aqui as discussões sobre as visões sociológicas sobre conflito. Defendemos nesta pesquisa que a visão de conflito como “fenômeno patológico” precisa ser enfrentada e superada. Tal visão, implícita ou explicitamente, é veiculada para justificar algumas decisões tomadas nos processos de resolução, mediação, gestão dos conflitos. Nesses casos, os conflitos socioambientais são silenciados, ocultados e o consenso prevalece. Esse consenso, pelo que parece, caminha na direção de decisões orientadas por uma “harmonia coercitiva”. As leis e normas, em muitos casos, constituem “elementos de coerção” (Tr.40, p.187) que colaboram para a manutenção das condições de pobreza, opressão a que muitos grupos sociais estão expostos. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade dessas leis e normas serem compreendidas como processos dinâmicos capazes de atender as demandas desses grupos sociais. Esses grupos constroem formas diversas de resistência e enfrentamento a situações de conflitos socioambientais. Isso nos mostra que não podemos perder de vista as potencialidades de transformação social impulsionada pelos conflitos, neste caso, os socioambientais.

Sobre as causas geradoras, cabe mencionar que muitos conflitos socioambientais são gerados por iniciativas voltadas à preservação e conservação da natureza. Por isso, retomamos uma pergunta que tentamos responder no capítulo dois, qual seja: por que e para quem se deve preservar o meio ambiente? Muitas das situações de conflitos socioambientais ocorrem em áreas de preservação ou conservação, pois os atores ou grupos sociais que estão envolvidos nesses conflitos não têm condições mínimas de sobrevivência garantidas. Isso parece levar esses atores a não se sentirem incluídos ao ambiente. Cabe, de fato, questionar se os projetos de preservação e conservação estão considerando esses grupos, pois em muitos casos, como ressalta Fuks (1998), o ambiente que nos fazem pensar ser um “bem comum” tornou-se bem comum coletivo de um grupo restrito. Esse esforço de transformar o ambiente, que é um bem comum, em um recurso privado oculta a distribuição desigual dos danos causados pelos

impactos/problemas ambientais. Grupos sociais menos favorecidos acabam sofrendo os maiores danos e são levados a se conformarem a essa situação.

Diante desse cenário, marcado por desigualdades socioambientais, entendemos que o trabalho com os conflitos socioambientais, nos diferentes contextos sociais formativos, pode possibilitar a explicitação das contradições que são características das sociedades capitalistas. Em defesa dessa tese é que buscamos construir os indicadores relacionados às possibilidades que podem ser vislumbradas quando considerada a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais.

Os indicadores que foram construídos com base nas análises dos enunciados das pesquisas que compuseram o corpus desta tese podem ser associados, em grande medida, à dimensão política do processo educativo. Tais indicadores podem ser entendidos como signos ideológicos, pois são produzidos socialmente e adquirem valor social nos textos das dissertações e teses que foram analisados.

O processo educativo que explora questões ligadas aos conflitos socioambientais pode, de acordo com o que foi analisado e sistematizado, entre outras possibilidades, promover uma educação para o exercício da participação e da cidadania, justiça socioambiental e transformação social. Ou ainda, uma educação para cooperação, emancipação, empoderamento, para a resistência e para mediação dos conflitos socioambientais. Essas possibilidades são entendidas nesta pesquisa como possíveis significados e sentidos construídos sobre relação entre processo educativo e conflitos socioambientais.

Em relação ao indicador participação, observamos nos enunciados das pesquisas que a ideia de participação foi adjetivada ou qualificada. Nesses enunciados foram feitas referências a uma participação ativa, coletiva, efetiva, política, qualificada e social. Essa adjetivação pode ser explicada, já que, como destacado em uma das pesquisas, nosso país carece de uma cultura de participação. Além disso, a ideia de participação é, em muitos casos, banalizada. Diante dessas considerações, entendemos que a qualificação dessa participação coloca em evidência a necessidade de que essa seja precedida da construção de condições mínimas para que, principalmente, os sujeitos marginalizados possam se posicionar e tomar parte em situações de conflito socioambiental. A concretização da participação desses sujeitos demanda, portanto, que os processos de tomada de decisão não se reduzam somente aos especialistas. Como já salientado é necessário que o conhecimento científico especializado dialogue com os saberes e fazeres dos atores sociais que vivenciam e reconhecem os conflitos socioambientais.

Quando pensamos nos indivíduos que vivenciam e que percebem ou não as situações de conflitos socioambientais, trata-se de garantir que esses sujeitos tenham acesso a processos educativos que ocorrem em diferentes contextos formativos. Trata-se de envolver esses sujeitos em processos que possibilitem a produção de conhecimentos por meio do diálogo entre seus saberes, valores e os conhecimentos científicos e tecnológicos. Desse modo, por meio de um aprendizado individual e coletivo, os diferentes atores sociais que sofrem com os problemas gerados pelos conflitos socioambientais podem enfrentá-los e/ou superá-los.

Ao problematizar a ideia de participação, as pesquisas analisadas indicam que o acesso a EA precisa ser entendido como um direito que possibilita o exercício dos demais direitos, entre eles a conquista e o exercício da cidadania. Cabe mencionar que a análise dos enunciados das pesquisas relacionados ao indicador participação indicam que educar para a participação representa um grande desafio.

Quando nos voltamos para as análises relacionadas com o indicador cidadania construídos com base nos enunciados das pesquisas, podemos perceber a ênfase marcada nos textos entre os processos de construção da cidadania e a garantia de direitos. Alguns trabalhos destacam que a cidadania está relacionada à garantia de direitos formais e individuais. Mas como pudemos compreender, os enunciados das pesquisas que foram analisados propõem não reduzir a ideia de cidadania a uma mudança de comportamento individual em relação à questão ambiental. Tendo como referência uma perspectiva crítica de EA, o sentido que pode ser compreendido para cidadania está relacionado à construção de um sujeito social, coletivo. Sujeitos esses que tenham direito de usufruir daquilo que foi produzido coletiva e historicamente, seja essa produção material ou simbólica. Diante desse significado de cidadania coloca-se como possibilidade a preparação dos atores sociais para lutar por justiça social. Os processos e práticas educativas, nesses casos, precisam ser pensados a partir das necessidades levantadas pelos sujeitos. A luta por justiça social pressupõe organização e participação desses sujeitos nos espaços de disputa e esses também precisam estar cientes que essas lutas não são casuais, mas permanentes.

O acesso a processos e práticas educativas que tratam das questões ambientais pode levar ao exercício dos demais direitos (Tr6, p.249). O direito à EA pode ser visto como um instrumento de consolidação da cidadania. Os processos e práticas educativas em EA voltados para o exercício da cidadania precisam orientar-se por princípios de uma educação emancipatória e contra hegemônica. E é nesse sentido que o exercício dos direitos individuais e coletivos pode ajudar a aprofundar os processos democráticos, caracterizados pela ampliação dos espaços de participação. A cidadania, de acordo com nossas análises, está

relacionada ao reconhecimento e compreensão das implicações concretas da questão ambiental, neste caso, dos conflitos socioambientais na vida dos atores sociais. Com base nessas considerações, a EA, entendida como instrumento de consolidação da cidadania, pode ajudar os sujeitos a serem agentes nos processos de transformação da realidade da qual fazem parte.

Quando associada à ideia de justiça socioambiental, a cidadania pode ser significada como luta e invenção de direitos que respeitem os modos de vida – que respeitem as identidades e territórios dos sujeitos. Esse significado de cidadania e os possíveis sentidos que podem ser construídos por meio de sua relação com a ideia de justiça socioambiental podem orientar a elaboração de processos e práticas educativas que levem em conta a relação dos atores sociais com seus territórios e o processo de construção e valorização de suas identidades.

Os possíveis significados e sentidos que podem ser construídos para o indicador justiça socioambiental estão ligados à problematização de algumas ideias, entre elas, a de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, preservação, conservação, modelos de produção e modos e/ou estilos de vida. Que atores serão beneficiados e quais serão prejudicados quando essas ideias são colocadas em prática por diferentes setores da sociedade? A distribuição dos benefícios e prejuízos será igualitária? Essas perguntas não podem ser desconsideradas quando levamos em conta a ideia de justiça socioambiental.

Associada à ideia de justiça socioambiental, também, podemos observar alguns elementos que podem ser incorporados pelos discursos que orientam os processos e práticas em EA. Um elemento que consideramos promissor está relacionado à ambientalização de discursos que possam legitimar as práticas educativas. Esses discursos, quando mobilizados, podem ajudar os sujeitos envolvidos nos conflitos socioambientais a criar estratégias que ajudem a diminuir ou superar as desigualdades socioambientais e econômicas que caracterizam essas situações. Por essa razão é que consideramos que essas práticas educativas poderiam ser entendidas como um caminho que pudesse contribuir com o processo de construção de condições básicas de sobrevivência e proteção para os mais fracos e em situação de vulnerabilidade socioambiental.

A ambientalização dos discursos e a legitimação das práticas socioculturais e educativas são marcadas pela disputa por posições, por lutas materiais e simbólicas. Esse processo de ambientalização pode ajudar na superação dos sentidos naturalistas que são construídos para a ideia de ambiente, que precisa ser compreendida a partir do reconhecimento de sua multidimensionalidade.

Sobre as possibilidades que são aventadas e construídas sobre a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, seguimos nossas considerações explorando os significados e sentidos produzidos sobre o indicador transformação/mudança.

A ideia de transformação pode ser significada, com base nos enunciados das pesquisas, como uma transformação não só do indivíduo, mas do conjunto da sociedade. Para que essa transformação da sociedade se concretize é necessário considerar a possibilidade de que a dimensão ambiental assuma um caráter histórico-social. A ideia de transformação, quando mobilizada, em muitos enunciados analisados, está associada aos movimentos sociais (MST, MAB, por exemplo).

A relação entre processo educativo e movimentos sociais é traduzida ou significada nos textos pela “Pedagogia do Movimento”. Os movimentos sociais, buscam, a partir da realidade vivenciada pelos indivíduos, criar outras formas de lidar com as matrizes pedagógicas que já foram construídas ao longo da história.

Uma EA transformadora, orientada por uma perspectiva freireana e levando em conta as experiências e vivências dos movimentos sociais, pode ser entendida como uma educação dialógico problematizadora que articule saberes históricos e práticas cotidianas e que tem como objetivo o aprendizado social. A intencionalidade das práticas educativas é evidenciada e valorizada pelos movimentos sociais.

Transformação pode ser significada como ruptura. Partindo desse entendimento, precisamos nos atentar para o fato de que os conflitos socioambientais podem ser considerados motores dessas transformações. Educar para transformação nos coloca diante do desafio de possibilitar aos indivíduos reconhecer que estão sofrendo com os problemas e impactos causados pelos conflitos socioambientais. Mas, além disso, é preciso que esses indivíduos sejam capazes de perceber e compreender o que gera esses conflitos.

Os indicadores construídos e que foram sumariados até aqui estão presentes na maioria das pesquisas analisadas. Os possíveis significados e sentidos construídos a partir desses indicadores nos mostram que são observadas articulações e convergências entre eles. Cabe mencionar que é necessário pensar em processos e práticas educativas que sejam orientadas por essas ideias, o que se configura como uma difícil tarefa, mas que precisa ser enfrentada. Essas prerrogativas são válidas para os próximos indicadores e acabaram por influenciar a construção dos significados e sentidos sobre a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais.

O indicador emancipação está relacionado à organização dos indivíduos em torno de suas necessidades cotidianas e é a partir do reconhecimento dessas necessidades que os

indivíduos podem tomar decisões ligadas aos interesses coletivos. A ideia de emancipação, nesse sentido, está associada a grupos sociais populares. Esses seriam os objetivos de uma educação para emancipação.

O indicador empoderamento, assim como no caso do indicador emancipação, está relacionado à necessidade de organização das comunidades, o que pode ajudar os indivíduos a tomar decisões de forma autônoma. A partir disso, o empoderamento pode ser significado como a capacidade dos sujeitos intervirem na sua realidade de forma crítica. O processo de aprendizado social pela experiência de forma participativa, a partir do reconhecimento de suas condições locais, pode ajudar na formação de sujeitos empoderados capazes de exercitar sua cidadania. A problematização e dialogicidade freireana e a investigação-ação, de acordo com os enunciados analisados, podem ser entendidos como princípios das pesquisas e práticas educativas em EA.

A construção do indicador resistência se deu com base na ideia de resistência significada como resgate de identidades e práticas sociais tradicionais, historicamente construídas por meio da relação dos indivíduos com o território. A ideia de resistência também está associada à necessidade de fortalecer a organização social e democratizar o acesso às bases materiais e simbólicas (diversidade social, preservação cultural) que possam garantir a manutenção dos modos de vida locais. As práticas educativas fundamentadas nesse possível significado caracterizam-se como aquelas que se contrapõem às práticas orientadas por um discurso hegemônico. Tais práticas educativas podem ajudar a legitimar politicamente o movimento de resistência.

Em relação ao indicador cooperação, destacamos que os processos e práticas educativas que tratam dos conflitos socioambientais podem ser promotores da cooperação. Por meio desses processos e práticas, busca-se mudar posturas e construir valores em nível individual e coletivo.

Já em relação ao indicador mediação, cabe mencionar que as práticas educativas em EA relacionadas à ideia de mediação parecem ter como objetivo principal a prevenção de processos de degradação ambiental. Observamos nos enunciados analisados que a ideia de mediação é orientada pelo consenso que leva em conta, por exemplo, as razões pelas quais muitos indivíduos ocuparam áreas de preservação ambiental.

A construção do indicador protagonismo se deu com base na ideia de protagonismo vinculada à possibilidade de desenvolvimento de habilidades individuais, entre elas, aprender a argumentar e questionar. Reconhecemos que essas habilidades são necessárias, por exemplo, para que os indivíduos possam participar e exercitar sua cidadania. Mas a análise

dos enunciados que possibilitou a construção desse indicador não nos permitiu evidenciar as implicações dessas habilidades para a coletividade.

Em linhas gerais, ao analisar a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, constatamos que é imprescindível levar em conta as demandas dos indivíduos que vivem em áreas de risco socioambiental. Esses indivíduos precisam ser capazes de perceber que estão expostos a situações de risco e de injustiça socioambiental. Somente a partir do reconhecimento dessas demandas e da percepção desse contexto por parte desses indivíduos é que se pode esperar que haja mobilização e luta pela conquista e manutenção de seus direitos. Assim, um dos aspectos que, nos parece, tem sido reforçado nas pesquisas que analisamos é o importante papel da Educação no processo de explicitação dos conflitos socioambientais e de dar voz àqueles que estão submetidos a essas condições.

A EA, como salientado em muitas pesquisas, não é neutra e sim ideológica. O envolvimento e engajamento político em torno das questões ambientais passa, necessariamente, pelos processos e práticas educativas. Mas é necessário estar atento àqueles discursos que supervalorizam e atribuem ao processo educativo a solução de todos os problemas sociais e ambientais.

Ainda que seja possível destacar as possibilidades de se pensar em investigações e em práticas educativas orientadas pelos indicadores construídos nesta pesquisa, não podemos nos esquecer de que eles podem estar associados a abordagens orientadas por diferentes visões político-ideológicas. É preciso reconhecer que não se trata de atribuir aos processos e práticas educativas a solução dos problemas ligados à degradação ambiental. Mas precisamos reconhecer a intencionalidade desses processos e práticas. Elas podem reforçar ou se contrapor a determinados discursos.

A construção ou ressignificação dos referenciais teórico-metodológicos voltados para o tratamento dos conflitos socioambientais é uma questão que se coloca para o campo de pesquisa em EA. Referências ligadas à educação popular, considerando o contexto latino-americano e entre os quais podemos citar as obras de Paulo Freire, colocam-se como possibilidade para o tratamento dessa temática.

Entendemos que a produção acadêmico-científica ligada ao pensamento educacional latino-americano merece ser analisada e levada em conta pelos pesquisadores do campo da EA. Esta pode ser uma alternativa para enfrentamento dos desafios que o trabalho com as questões ambientais coloca para nós, pesquisadores e educadores ambientais.

Como já salientado, referimo-nos, neste trabalho, a processos de construção de signos ideológicos. Os possíveis significados e sentidos aqui construídos são respostas aos

enunciados que foram construídos e mobilizados a partir da leitura das pesquisas. Assim, por meio desse processo foi possível reconhecer que a promoção de práticas educativas, em perspectiva crítica, considerados os indicadores construídos, pressupõe a superação da semiformação que conforma os sujeitos a situações de risco, injustiças e desigualdades socioambientais.

Finalizando, cabe ressaltar que para além dos possíveis significados e sentidos que podem ser construídos para a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais aqui sistematizados, outras questões podem ser vistas como possibilidades instigantes para a continuidade de investigações nessa linha: Que possibilidades e limites têm sido apontadas pelas pesquisas que investigam práticas educativas desenvolvidas em territórios marcados pelos conflitos socioambientais? Quais são os referenciais teóricos e as abordagens metodológicas exploradas pelas pesquisas que problematizam os conflitos socioambientais na perspectiva do diálogo de saberes? Que orientações do ponto de vista teórico-metodológico estão sendo exploradas pelas pesquisas em EA, quando exploram a temática dos conflitos socioambientais? Em relação aos referenciais teórico-metodológicos, cabe questionar quais são as influências das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina no debate sobre conflitos socioambientais nas pesquisas em EA?

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p.103-119, 2010.

ACSELRAD, H.; BERMANN, C.; ALMEIDA, A. W. ; BRANDAO, C. A.; CARNEIRO, E.; LEROY, J. P.; LISBOA, M.; MELLO, C.; MEIRELLES, J. ; MILANEZ, B.; NOVOA, L. F.; ODWYER, E. C.; RIGOTTO, R.; SANTANA JUNIOR, H. A.; VAINER, C. B.; ZHOURI, A.. Desigualdade ambiental e acumulação por espoliação: o que está em jogo na questão ambiental. **E-cadernos CES**, v. 1, p. 164-183, 2012.

ACSELRAD, H.; BEZERRA, G. N. Inserção econômica internacional e “resolução negociada” de conflitos ambientais na América Latina. In: Reunión do Grupo de trabajo Ecología Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales “Territorios, Recursos Naturales y Ecologismo Popular”, 2007, Quito. **Reunião... CLACSO**, Quito. Disponível em:< <http://www.observaconflitos.ippur.ufrj.br/novo/analises/HenriAcelrad-Resolu%C3%A7%C3%A3onegociadadeconflitos.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

ACSELRAD, H. **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Heinrich Boll, 2004. *E-book*.

ACSELRAD, H. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 5, s/n, p. 49-60, jan./jun. 2002.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26 n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.155, p.56-75, jan./mar. 2015.

ALIER, J. M. **O ecologismo dos pobres**: conflitos ambientais e linguagens de valoração. 2 ed. Tradução: Maurício Waldman, São Paulo: Contexto, 2015.

ALONSO, A.; COSTA, V. Ciências sociais e ambiente no Brasil: um balanço bibliográfico. **Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 53, p. 35-78, 2002.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

ANGELI, T. **A justiça ambiental nas pesquisas em Educação Ambiental**: uma análise a partir de teses e dissertações brasileiras. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017.

ARBOLEDA, I. F. M.; PÁRAMO, P. La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. **Revista Colombiana de Educación**, v. 66, p. 55-72, 2014.

BACCHIEGGA, F.; FERREIRA, L. C. Uma análise das aproximações e distanciamentos epistemológicos das noções de campo em P. Bourdieu e de arena em E. Ostrom. **Diálogos**, Maringá, v. 18, p.49-66, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12 ed. Tradução: Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARBANTI, JR. O. Conflitos socioambientais: teorias e práticas. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 1., 2002, Indaiatuba. **Anais [...]**. Indaiatuba: Anppas, 2002, p. 1-20. Disponível em: <[http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro1/gt/dimensoes\\_socio\\_politicas/CONFLITOS%20SOCIOAMBIENTAIS%20%20TEORIAS%20E%20PR%20C1TICAS.PDF](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/dimensoes_socio_politicas/CONFLITOS%20SOCIOAMBIENTAIS%20%20TEORIAS%20E%20PR%20C1TICAS.PDF)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

BARROS, F. A. F. Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 3, p. 12-19, 2000.

BONOTTO, D. M. B.; SANTANA, L. C.; CARVALHO, L. M.; CAVALARI, R. M. F. Grupo de pesquisa "A temática ambiental e o processo educativo: concepções e práticas. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, n.2, p. 123-130, 2009.

BORNHEIM, G. Filosofia e política ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.17-24, dez. 1985.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.

BRASIL. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília: MEC, 2010.

BREDARIOL, C.S. **Conflito ambiental e negociação**: para uma política local de meio ambiente. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

CARNEIRO, E. J. O GT de conflitos ambientais da ANPOCS (2004-2008): balanço crítico. In: Encontro Anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 33., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anpocs, 2009.

CARVALHO, I. C. M. Abertura do seminário de trabalho promovido pelo projeto Meio Ambiente e Democracia. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Conflitos Sociais e meio ambiente**: desafios políticos e conceituais. Rio de Janeiro: Ibase, 1995.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.9, n.16 e n.17, p. 46-56. jan./jun. e jul./dez. 2001.

CARVALHO, L. M. et al. **A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações**. CNPq: Relatório Científico. Rio Claro, Unesp - Rio Claro, Unicamp - Campinas, USP - Ribeirão Preto, 2012.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e Resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2006, v. 1, p. 19-41.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em educação ambiental no Brasil**: um campo em construção? 2015, 192 f. Tese (Livre docência em Educação Ambiental) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, p. 13-28, jan./abr., 2009.

CEREJA, W. Significação e tema. IN: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 201-220.

CHAUÍ, M. **Democracia é conflito, não ordem**. Folha de São Paulo. São Paulo, 03 ago. 2003. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0308200314.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L. M. As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 161-171, 2004.

COLLINS, R. **Quatro tradições sociológicas**. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2009.

- COSENZA, A.; MARTINS, I. Os sentidos de “conflito ambiental” na educação ambiental: uma análise dos periódicos de educação ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v.5, n.2, p. 234-245, ago., 2012.
- COSER, L. A. Conflito. In: BOTTOMORE, T.; OUTHWAITE, W. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução: Álvaro Cabral; Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FERNANDES, V. C.; SAMPAIO, A. C. Problemática ambiental ou problemática socioambiental? A natureza da relação sociedade/meio ambiente. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 18, p. 87-94, jul./dez. 2008.
- FERREIRA, L. C. A equação dinâmica entre conflitos sociais, recursos Naturais e desastres Ambientais: o estado da arte e uma proposta teórica. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 6., 2012, Belém. **Anais [...]**. Belém: Anppas, 2012.
- FERREIRA, L. C. Conflitos sociais e uso de recursos naturais: breves comentários sobre modelos teóricos e linhas de pesquisa. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.4, n.7, p. 105-118, out. 2005.
- FERREIRA, L. C. Conflitos sociais e uso de recursos naturais: breves comentários sobre modelos teóricos e linhas de pesquisa. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v.4, n.7, p. 105-118, out. 2005.
- FERREIRA, L.C. Dimensões humanas da biodiversidade: mudanças sociais e conflitos em torno de áreas protegidas no Vale do Ribeira, SP, Brasil. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, v.7, n.1, p. 47-66, 2004.
- FERREIRA, L. C.; FERREIRA, L. C. Limites ecossistêmicos: novos dilemas e desafios para o estado e para a sociedade. In: Daniel Joseph Hogan, Paulo Freire Vieira (Org.). **Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, p. 13-35.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 161-193.
- FLEURY, L. C.; ALMEIDA, J.; PREMEBIDA, A. O ambiente como questão sociológica: conflitos ambientais em perspectiva. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 35, p. 34-82. 2014.
- FLEURY, L. C., BARBOSA, R. S.; SANT’ANA JR., H. A. Sociologia dos conflitos ambientais: desafios epistemológicos, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v.5, n.11, p. 220-253, 2017.

FOLADORI, G. A reedição capitalista das crises ambientais. **Revista Outubro**, v. 1, n. 17, 2007. p.191-207. Disponível em:<[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/17/Artigo\\_07.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/17/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2018.

FOLADORI, G. Degradação ambiental no capitalismo e no socialismo. **Revista Outubro**, v. 1, n. 13, 2005. P.37-46. Disponível em:< <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-13-Artigo-02.pdf> >. Acesso em: 09 mar. 2018.

FOLADORI, G. O Capitalismo e a crise ambiental. **Raízes**, Campina Grande, n.19, mai. 1999.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; MEDIG NETO, J.; EBERLIN, T. S. A Educação Ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. **Ciências em Foco**, Campinas, v.1, n.1, p.1-14, 2008.

FREITAG, B. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FUKS, M. Arenas de ação e debate públicos: conflitos ambientais e a emergência do meio ambiente enquanto problema social no Rio de Janeiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41 n. 1, 1998.

GADOTTI, M. **Estado e educação popular**: desafios de uma política nacional. Disponível em:<<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4336>>. Acesso em: 20 set., 2019.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GODINHO, C. P.; VIANA, E. M.; ROSA, H. S.; ZHOURI, A. Conflitos ambientais e as contradições do desenvolvimento sustentável: o caso da Mineração em Conceição do Mato Dentro/MG e suas consequências. In: Asociación Latinoamericana de Población ALAP/XX Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 7., Foz do Iguaçu, 2016. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: Alap, 2016.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.191-211, dez. 2009.

GRÜN, M. Descartes, historicidade e Educação Ambiental. In: Isabel Cristina de Moura Carvalho; Mauro Grün; Rachel Trajber. (Org.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2006, p. 63-77.

HAESBERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C.W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HART, P.; NOLAN, K. A critical analysis of research in Environmental Education. **Studies in Science Education**, v.34, 1-69.

HERCULANO, S. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **InterfacEHS**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2008.

HERCULANO, S. Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. In: Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental, 1., Fortaleza, 2006. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2006. Disponível em:<  
[http://sinop.unemat.br/site\\_antigo/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_8304injustiya\\_e\\_bacismo\\_ambidental\\_pdf.pdf](http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_8304injustiya_e_bacismo_ambidental_pdf.pdf)>. Acesso em: 03 fev. 2018.

HOGAN, D.J. **Redistribuição da população e meio ambiente**: São Paulo e Centro Oeste, 2. Campinas: Unicamp, Núcleo de Estudos de População, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Conflitos Sociais e meio ambiente**: desafios políticos e conceituais. Rio de Janeiro: Ibase, 1995.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C.; RENAUD, D. Os observatórios de conflitos ambientais como instrumentos pedagógicos para fortalecer práticas e pesquisas em Educação Ambiental. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos** [...]. Juiz de Fora: UFJF, UFF, FFCLRP/USP, 2017. Disponível em:<[http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0060.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0060.pdf)>. Acesso em: 01 jan. 2018.

KATO, D. S. **O conceito de “ecossistema” na produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental**: construção de significados e sentidos. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 143-157, dez., 2009.

KINZO, M. D. G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.15, n.4, p.3-12, 2001.

LAYRARGUES, P. P. A questão ambiental também é uma questão política. **Boletim Vida e Natureza, Ambiente-Cultura**, MEC/SEED, 2004. p.1-6. Disponível em:<  
[http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Philippe\\_Layrargues.pdf](http://www.ambiente.sp.gov.br/cea/files/2011/12/Philippe_Layrargues.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 1-34. Disponível em:<<http://ambiental.adv.br/ufvjm/ea2012-1cidadania.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

- LAYRARGUES, P. P.; PUGGIAN, C. Convergências na ecologia política: quando a educação ambiental abraça a luta por justiça ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v.11, n.2, p.72-82, 2016.
- LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n.1, p. 118-133, 2005.
- LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 2, nº 5, 135-153, 1999.
- LITTLE, P. E. A etnografia dos conflitos sócio-ambientais: bases metodológicas e empíricas. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2., 2004, Indaiatuba. **Anais [...]**. Indaiatuba: Anppas, 2004.
- LITTLE, P. E. Ecologia política como etnografia: um guia teórico e metodológico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.12 n.25, jan./jun., 2006.
- LITTLE, P. E. Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e de ação política. In: BURSZTYN, M. (Org.). **A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p. 107-122.
- LOPES, J. S. L. A “ambientalização” dos conflitos sociais. In: LOPES, J. S. L. ANTONAZ, D.; PRADO, R.; SILVA, G. (Orgs.). **A ambientalização dos conflitos sociais: participação e controle público da poluição industrial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará. p.17-38. 2004.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.
- LOUREIRO, C. F. B. O dito e o não dito na “década da educação para o desenvolvimento sustentável” promovida pela Unesco. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v.11, n.2, p.58-71, jul-dez, 2016.
- MAGGIOLINI, M. Perícia e transformação dos conflitos ambientais nas grandes obras: o caso da nova linha ferroviária Turim-Lyon”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n.100, p.65-84, 2013.
- MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. Educação Ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. 103-124, 2008.
- MAAR, W. L. Adorno e a experiência formativa. À guisa de Introdução. In: ADORNO, T. W. (Org.). **Educação e Emancipação**. 1. ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995, v. 1, p. 11-28.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEGID NETO, J. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

MIGUEL, L. F. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do “agonismo”. **Lua Nova**, São Paulo, n. 92, p.13-43, 2014.

PAYNE, P. G. Framing Research: Conceptualization, Contextualization, Representation and Legitimization. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 4, n. 2, p. 49-77, 2009.

MÉSZÁROS, I. Crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, v. 1, n. 4, 2000. p.1-9. Disponível em:<<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

NADER, L. Harmonia coerciva: a economia política dos modelos jurídicos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 18-29, out. 1994.

NASCIMENTO, E. P. Os conflitos na sociedade moderna: uma introdução conceitual. In: BURSZTYN, M. (Org.). **A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p.85-105.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, mai./ago. 2003.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

PASQUINO, G. Conflito. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11 ed. Brasília: UnB, 1998. v.1, p.225-229.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PEREIRA, V. A.; SATO, M.; SILVA, M. P. Tendências epistemológicas e metodológicas nas pesquisas em educação ambiental na América Latina: discutindo as produções Brasil-México. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, Edição especial, p.208-227, set., 2017.

PESSANHA, J. A. M. **Descartes: vida e obra**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PESSANHA, J. A. M. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: 15ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15., 1992, Caxambu. **Cadernos Anped**, nº 4, set., 1993.

- PEZZATO, J. P.; SILVA, J. M. A. P. A escola como espaço de ação política: uma análise à luz da ação-comunicativa de Habermas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.31, p. 149 - 162, jul/dez. 2008.
- PINTO, V. P. S.; ZACARIAS, R. Crise ambiental: adaptar ou transformar? As diferentes concepções de educação ambiental diante deste dilema. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 39-54, set 2009/fev. 2010.
- PORTO-GONÇALVES, C.W. **O desafio ambiental**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- REIGOTA, M. Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 33-65, 2007.
- RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANCHIS, I. P. Simmel e Goffman: uma comparação possível. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.11, n. 3, p.856-872, 2011.
- SANTANA, L.C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: International Workshop on Project Based, 2005. Guaratinguetá, PBL Tech 2005- **International Workshop on Project Based – Learnig and New Technologie**. 2005. p.1-14. Disponível em:<[http://www.feg.unesp.br/~rioparaiba/palestras\\_pbl/Luiz%20Carlos%20Santana%20artigo.pdf](http://www.feg.unesp.br/~rioparaiba/palestras_pbl/Luiz%20Carlos%20Santana%20artigo.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- SANTOS, L. B. O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 541-553, maio-ago. 2014.
- SCOTTO, G. **Conflitos ambientais no Brasil: natureza para todos ou somente para alguns?** Rio de Janeiro: Ibase, 1997.
- SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.
- SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, v.28, n.1, p.15-31, jan./abr., 2016.
- SILVA, M. A.; COSENZA, A.; PINTO, V. P. S. Justiça, racismo e conflitos ambientais na literatura sobre educação ambiental: o que dizem os anais dos Encontros Nacionais de

Pesquisa em Educação Ambiental?. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 9., 2017, Juiz de Fora, **Anais eletrônicos** [...]. Juiz de Fora: UFJF, UFF, FFCLRP/USP, 2017. Disponível em: < [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0158.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0158.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SIMMEL, G. A natureza sociológica do conflito. In: E. Morais (Org.). **Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SIMON, A. Conflitos na conservação da natureza: o caso do Parque Estadual da Serra da Tiririca. **Confluências**, Niterói, v. 4, p. 27-36, 2005.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.7, n.2, jul./dez. 2012.

TOMMASINO, H.; G. FOLADORI. J. TAKS. La crisis ambiental contemporánea. In: FOLADORI, G. PIERRI. Y. N. (Orgs.). **¿Susten-tabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable**. Universidad Autónoma de Zacatecas/Porrúa, México. p. 9-26. 2005.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Feira de Santana, n.8, p. 1-12. 2006.

VALENTIN, L. **A formação continuada de professores em educação ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses)**. 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

VARGAS, G. M. Conflitos sociais e sócio-ambientais: proposta de um marco teórico e metodológico. **Revista Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v.19, n. 2, p.191-203, dez. 2007.

VIANA, T. M. S. **Educação Ambiental e Ensino de Biologia: um estudo a partir dos anais do ENEBio**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2017.

VIANNA, A. N. **A utilização do computador na prática docente: sentidos construídos por um grupo de professores de Matemática de uma instituição de ensino federal**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2009.

VIÉGAS, R. N. As resoluções de conflito ambiental na esfera pública brasileira: uma análise crítica. **Confluências - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 9, n. 2, p.23-49, 2007.

VIÉGAS, R. N. Conflitos ambientais e lutas materiais e simbólicas. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 19, p. 145-157, jan./jun. 2009.

VILELA, R. A. T. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248. jun. 2007

ZIZEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. Tradução: Maria Beatriz de Medina, São Paulo: Boitempo, 2011.

ZHOURI, A. A Re-volta da ecologia política: conflitos ambientais no Brasil. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 211-213. 2004.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. Conflitos Ambientais. Texto inspirado na Introdução do livro *Desenvolvimento e Conflitos Ambientais: Um novo campo de investigação*. In:

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. (Org.). **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 11-34. Disponível

em: <[http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/ZHOURI\\_\\_LASCHEFSKI\\_-\\_Conflitos\\_Ambientais.pdf](http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/ZHOURI__LASCHEFSKI_-_Conflitos_Ambientais.pdf)>. Acesso em: 20 maio, 2017.

**APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES EM EA, CONCLUÍDAS NO BRASIL E CADASTRADAS NO BANCO EARTE, QUE COMPOEM O CORPUS DESTA PESQUISA QUE EXPLORARAM A RELAÇÃO ENTRE PROCESSO EDUCATIVO E A TEMÁTICA DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS NOS DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS.**

<b>Código</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Titulação</b>
Tr1	2000	Luiz Afonso Vaz de Figueiredo	"O 'meio ambiente' prejudicou a gente...": políticas públicas e representações sociais de preservação e desenvolvimento; desvelando a pedagogia de um conflito no Vale do Ribeira (Iporanga-SP)	M
Tr2	2002	Alvamar Costa de Queiroz	A práxis ambiental e a educação escolar	D
Tr3	2002	Marcela Souto de Oliveira Cabral Tavares	Reforma agrária e meio ambiente - ocupar, resistir, produzir e preservar: o caso do assentamento Terra Conquistada	M
Tr4	2002	Maria das Graças da Silva	Discurso educativo e apropriação do meio ambiente na área de um grande projeto de investimento. o caso UHE-Tucuruí, PA	D
Tr5	2003	Alfredo dos Reis	Mediação transdisciplinar de conflitos ambientais em unidades de conservação: estudo de caso na Praia de Naufragados/Parque Estadual da Serra do Tabuleiro	M
Tr6	2003	Carmen Roselaine de Oliveira Farias	O Direito Ambiental no ensino médio: perspectivas para práticas educativas	M
Tr7	2003	Maria Cláudia Nogueira	Educação Ambiental e extração clandestina de palmito juçara ( <i>Euterpe edullis</i> ): o caso do parque estadual	M
Tr8	2004	Enise Maria Bezerra Ito Isaia	Geoprocessamento e Educação Ambiental no processo de gestão do conflito socioambiental do Arroio Cadena, Santa Maria - RS	M
Tr9	2004	Fernando Fleury Curado	Esverdeando a reforma agrária: atores sociais e a sustentabilidade em assentamentos rurais no estado de Goiás	D
Tr10	2004	Lavínia Adriana Soares Bomsucesso	Suinocultura, tecnologia e Educação Ambiental: a experiência do projeto gestão de resíduos da suinocultura com enfoque na integração e eficiência do uso da água - Braço do Norte/SC	M
Tr11	2005	Hiramisis Paiva de Paula	Educação e sustentabilidade:	D

			assentamentos Maria da Paz, João Câmara/RN	
Tr12	2005	Vagner Aparecido de Nicolai Hernández	Educação Ambiental e temas controversos: os conflitos socioambientais no contexto de um processo de formação continuada	M
Tr13	2006	Maria Eugênia Seixas de Arruda Camargo	Jogos de papéis (RPG) em diálogo com a Educação Ambiental: aprendendo a participar da gestão dos recursos hídricos na região metropolitana de São Paulo	M
Tr14	2006	Maria Odete da Rosa Pereira	Educação Ambiental com pescadores artesanais: um convite a participação	M
Tr15	2007	Greici Maia Behling	Refletindo o processo de criação da APA da Lagoa Verde pelo olhar da Educação Ambiental	M
Tr16	2007	Luiz Americo Araujo Vargas	A questão agrária e o meio ambiente: trabalho e educação na luta pela terra e pela sustentabilidade	M
Tr17	2007	Michelle Tatiane Jaber da Silva	Viagens ao mundo dos seringueiros pelo itinerário da Educação Ambiental	M
Tr18	2008	Aline Piccoli Otarara	O tema água em livros didáticos de Ciências de primeira a quarta séries	M
Tr19	2008	Edilene Santos Portilho	Pedagogia da alternância: educação e natureza em casas familiares rurais da região tocantina, PA	M
Tr20	2008	COSTA, Lara Moutinho da Costa	A Floresta Sagrada da Tijuca: estudo de caso de conflito envolvendo uso público religioso de parque nacional	M
Tr21	2008	Lucia Helena Manzochi	Educação ambiental formadora de cidadania: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de "conflito socioambiental" e "educação moral".	D
Tr22	2009	Marcelo Limont	Educação e participação social na APA de Guaraqueçaba: a capacitação como possibilidade na mediação de conflitos ambientais	M
Tr23	2010	Vanessa Hernandez Caporlingua	O revelar da consciência ambiental na sentença transformadora como forma de efetividade processual	D
Tr24	2011	Ana Carolina Braga de Sousa	Educação ambiental e o teatro na história: uma experiência em Balbino, Cascavel, Ceará	M
Tr25	2011	Elisabeth Kimie Kitamura	Cinema, meio ambiente e educação: os conflitos socioambientais na	M

			representação fílmica de Adrian Cowell	
Tr26	2011	Enaide Tereza Rempel	Políticas públicas ambientais e seus nexos com a educação: um estudo no município de Sinop-MT	M
Tr27	2011	Natalia Tavares Rios	Educação ambiental em escolas próximas ao pólo industrial de Campos Elíseos: a influência do contexto industrial e do risco	M
Tr28	2012	Ana Rita de Lima Ferreira	Investigando a concepção de formação política na luta por direitos da coletividade dos atingidos por barragens	M
Tr29	2012	Marcileia Oliveira Bispo	Cenários, olhares, tramas e cotidiano: a educação ambiental à luz de distintas representações e territorialidades na ilha do Bananal e Entorno - TO	M
Tr30	2012	Michelle Tatiane Jaber da Silva	O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistências	M
Tr31	2013	Guilherme Baroni Morales	(Re)conhecendo nosso ambiente, uma adaptação de diagnóstico participativo para apreensão, reflexão e ação sobre a realidade	MP
Tr32	2014	Angélica Cosenza Rodrigues	Justiça ambiental e conflito socioambiental na prática escolar docente: significando possibilidades e limites	M
Tr33	2014	Luiza Araujo Jorge de Aguiar	Chico Mendes e sua contribuição para educação ambiental: Reflexões para o ensino de Geografia e meio ambiente	MP
Tr34	2014	Rosana Mara Chaves Rodrigues	Processos educativos no assentamento Terra Vista: desconstrução e reconstrução de sociabilidade	D
Tr35	2015	Anne Kassiadou Menezes	Escolas sustentáveis e conflitos socioambientais : reflexões sobre o programa governamental das escolas sustentáveis sob a ótica da justiça ambiental	M
Tr36	2015	Marcella Melo Silva da Conceição	Conflitos socioambientais e seus reflexos nas práticas pedagógicas escolares - o caso da Ilha da Madeira, Itaguá /RJ	M

Tr37	2016	Ana Lourdes da Silva Ribeiro	Educação Ambiental e pertencimento: o caso da Zona Rural II de São Luís - MA	M
Tr38	2016	Bruna Camila Dotto	O uso de jogos de RPG na gestão de conflitos socioambientais e proteção do geopatrimônio hídrico no município de Itaara /RS	M
Tr39	2016	Caio Floriano dos Santos	O Porto e a desigualdade ambiental em Rio Grande (RS/Brasil): a Educação Ambiental na gestão empresarial dos riscos sociais e social' do território	D
Tr40	2016	Danieli Veleda Moura	A organização de classe dos pescadores artesanais da colônia Z-3 (Pelotas-RS, Brasil) na luta pela cidadania e justiça ambiental: contribuições à Educação Ambiental Crítica	D
Tr41	2016	Lucicleia Pereira da Silva	Conflitos socioambientais: uma proposta de investigação-ação à luz da Educação ambiental dialógico-problematizadora	D
Tr42	2016	Michel Mendes	O jogo Probio e a visão sistêmica em Educação Ambiental	M
Tr43	2016	Tamara Santos de Santana	Conflitos socioambientais em anos escolares iniciais: limites e possibilidades de uma sequência didática baseada na perspectiva de Boff	M