

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

CAROLINE MAYARA SAMPAIO VIEIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DE  
TESES E DISSERTAÇÕES**

ITAJUBÁ  
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

CAROLINE MAYARA SAMPAIO VIEIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DE  
TESES E DISSERTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal de Itajubá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

**Área de concentração:** Educação em Ciências

**Linha de pesquisa:** Temas Socioambientais

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

**Coorientadora:** Prof. Dra. Danielle Aparecida Reis Leite

ITAJUBÁ

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mauá  
e Seção Técnica de Informática, ICMC/USP,  
com os dados inseridos pelo(a) autor(a)

V657e Vieira, Caroline Mayara Sampaio  
Educação Ambiental e Conservação da Natureza: uma  
análise de teses e dissertações / Caroline Mayara  
Sampaio Vieira; orientador Luiz Marcelo de Carvalho;  
coorientadora Danielle Aparecida Reis Leite. --  
Itajubá, 2026.  
159 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
em Educação em Ciências) -- Universidade Federal de  
Itajubá, 2026.

1. Educação Ambiental. 2. Educação para a  
Conservação da Natureza. 3. Estado da Arte. 4.  
Comunidades locais e tradicionais. 5.  
Biodiversidade. I. Carvalho, Luiz Marcelo de,  
orient. II. Leite, Danielle Aparecida Reis,  
coorient. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS  
INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA

CAROLINE MAYARA SAMPAIO VIEIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DE  
TESES E DISSERTAÇÕES**

**Banca examinadora:**

Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho (Orientador) - UNESP

Prof<sup>a</sup>. Dra. Danielle Aparecida Reis Leite (Coorientadora) - UNIFEI

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Maria Feteiro Cavalari - UNESP

Prof. Dr. Wanderson Rodrigues Moraes - UNIFEI

ITAJUBÁ

2026

## AGRADECIMENTOS

Este é mais um de tantos textos acadêmicos produzidos no âmbito da pós-graduação brasileira, o qual, conforme suas discussões irão apresentar, não é neutro, mas está longe de transmitir qualquer resquício de sentimento. Entretanto, nesta seção, destinada a deixar meus agradecimentos, não me é possível colocar os sentimentos de lado, pois foi em cima deles e com eles que esta pesquisa chegou ao seu fim. Cada palavra que colocarei neste texto é reflexo dos mais profundos enunciados que não tenho ousado dizer em voz alta – seja por timidez ou por falta de tempo e oportunidade.

Nesse sentido, começo meus agradecimentos pela minha mãe, Elenice, que desde que me ouviu mencionar pela primeira vez sobre esse mestrado, me incentivou e esteve presente em todas as etapas: desde o dia em que me encorajou a pedir uma folga no emprego que tinha na época para participar do processo seletivo e até o momento em que me incentivou a ser forte na construção desta pesquisa e a não parar por aqui (se possível). Em sequência, agradeço aos meus irmãos, Camila, Isabela e Gabriel, por terem se mantido fortes – talvez até mais fortes do que eu jamais pude ser – diante de tantas adversidades que passamos nesses anos todos, sobretudo nesse período em que estive no mestrado.

E aqui hei de manifestar o meu mais profundo – e doloroso – agradecimento... Certo dia, li em um livro de Graciliano Ramos (*Angústia*), o seguinte: “Levantei-me há cerca de trinta dias, mas julgo que ainda não me restabeleci completamente”; e, eu, no entanto, já faz pouco mais de um ano – e não trinta dias – que me levantei, mas também não me restabeleci completamente. Instaura-se no meu peito uma saudade inigualável – acentuada por uma fria, cruel e dura realidade – daquele a quem eu devo grande parte por ter me tornado quem eu sou. Mais de um ano se passou – podem passar mais um, mais dois, algumas décadas mais – e para mim, a ausência que você, pai, deixou em mim, continua manifesta a cada nova manhã. Eu realmente não me restabeleci completamente depois de sua partida – e acredito que nem irei e jamais poderia. E, assim, é uma pequena palavra – que me lembro ter sido a última que te disse – que emerge na minha escrita agora: obrigada. Expresso a você, pai (Odair), uma gratidão que vai além da presença física. Mesmo ausente, sua memória acompanhou cada etapa, como uma lembrança persistente do quanto acreditava em meu potencial. Essa

conquista é, também, sua e, que alcançada e finalizada, me permite seguir... E eu sigo vivendo – ou existindo –, tentando ressignificar uma vida para mim que outrora planejamos juntos...

Meu agradecimento vai ainda à Carolina, em cuja pessoa encontrei motivação para continuar correndo atrás de sonhos que eu nem sabia ainda ter. Agradeço a paciência, o companheirismo, pelas noites que passou comigo enquanto eu precisava escrever e pela insistente fala do “você precisa fazer as coisas do seu mestrado”, quando eu me recusava a fazer.

Agradeço à Prof<sup>a</sup>. Danielle Aparecida Reis Leite, minha coorientadora, pela oportunidade de fazer parte do Projeto EArte que, tendo contemplado-me com uma bolsa para estudo e pesquisa, permitiu que eu ingressasse no mestrado e construísse esta pesquisa. Ademais, agradeço pelas conversas, pelos conselhos, por tirar as dúvidas burocráticas e por me ouvir nas diferentes oportunidades que nos encontramos pela Unifei — muitas delas em corredores, outras em intervalos improváveis. A vida acadêmica, apesar das aparências, também se faz nos pequenos gestos.

Ao Prof. Luiz Marcelo de Carvalho, meu orientador, cujo vasto conhecimento e experiência nos estudos de Educação Ambiental foram primordiais para que fosse possível traçar uma direção a ser seguida por esta pesquisa quando ainda havia infinitas possibilidades. Agradeço a paciência, a compreensão, as correções, as discussões, por compartilhar sua sabedoria e pelas conversas nos nossos encontros. Acima de tudo, agradeço-lhe por sempre ter demonstrado seu lado humano, compreendendo as peculiaridades e obstáculos que se colocaram no meu percurso durante a construção da presente pesquisa. Ainda, agradeço-o, professor, por incitar e permitir que eu explorasse questões e temas que, de alguma forma, fizessem sentido para mim tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Além disso, não posso deixar de agradecê-lo por me fazer – e ajudar – a olhar para os relatos de pesquisa como fonte de novas investigações: finalizado este meu percurso de construção desta pesquisa, olho para tudo que aqui está escrito e vejo mais do que resultados prontos e acabados, mais do que respostas e verdades absolutas. Enxergo além, identificando possibilidades de novos desdobramentos desta pesquisa.

Meus agradecimentos se dirigem também à Prof<sup>a</sup>. Rosa Maria Feiteiro Cavallari e ao Prof. Wanderson Rodrigues Moraes. Agradeço pela leitura atenta e

pelo tempo dedicado à avaliação deste trabalho. Suas ponderações foram — e serão — valiosas para o aprimoramento contínuo de minha formação e para a finalização da pesquisa. As considerações levantadas e os questionamentos colocados certamente contribuíram para que esta se tornasse uma pesquisa de qualidade.

Ao Prof. Paulo Cezar Nunes Junior, impossibilitado de participar da banca de defesa, mas que esteve presente, no entanto, na banca de qualificação. Seus comentários e, sobretudo, o modo de falar sobre a pesquisa que construí, sobre a minha escrita e sobre a minha essência por trás da pesquisa foram os que mais me encantaram na qualificação. Mas, é claro, agradeço-o pelos apontamentos e sugestões para melhoria deste texto.

Agradeço aos colegas e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) com os quais pude trabalhar direta ou indiretamente, mas que, de alguma forma, colaboraram para meu processo de formação. Agradeço principalmente a todos aqueles que fazem parte do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Educação Ambiental (GPECEA), cujo espaço foi fundamental para meu aperfeiçoamento enquanto pesquisadora, fosse pelas discussões teóricas ou fosse, principalmente, pelas oportunidades de discutir os caminhos da minha pesquisa com os colegas que sempre traziam ponderações e sugestões riquíssimas para melhoria do trabalho.

Agradeço ao Projeto EArte e a toda equipe que dele faz parte, pois as reuniões e os encontros presenciais na UNIFEI proporcionaram um espaço muito rico para compreender os fundamentos de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”. Além disso, o Projeto EArte possibilitou que eu conhecesse vários outros pesquisadores da área, o que apontou a possibilidade e a importância de um trabalho feito em conjunto pela comunidade acadêmica de diferentes partes do país e até do mundo.

Agradeço à FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo nº APQ-00914-23) pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa “A produção acadêmica em Educação Ambiental no Brasil: o estado da arte de teses e dissertações produzidas entre 1981 e 2023”. Vigência de 30/08/2023 a 29/08/2026.

Encerro este longo agradecimento sem a pretensão de ter sido exaustiva, mas com a certeza de que este trabalho não foi construído a sós. Se ele traz algo de

valor, é porque foi tecido, aos poucos, pelas mãos de muitos e pelos atravessamentos de enunciados de outros.

*Ao meu pai, Odair (in memoriam): são poucos os momentos de grande felicidade desde que você se foi. Este é um deles.*

*Ao mesmo tempo, tentarei persuadir os leitores de que o tema central deste livro [O Homem e o Mundo Natural: mudanças de atitude em relação às plantas e os animais, 1500-1800] merece um tratamento histórico mais sério do que recebeu até hoje. O predomínio do homem sobre o mundo animal e vegetal foi e é, afinal de contas, uma precondição básica da história humana.*

*Keith Thomas*

## RESUMO

Diante de um possível colapso ambiental e na tentativa de evitá-lo e, na melhor das hipóteses, minimizar ou mitigar os efeitos catastróficos das alterações que vimos provocando na dinâmica natural, muitas alternativas foram propostas. Dentre essas alternativas, a Educação para a Conservação da Natureza (ECN), em conjunto à Educação Ambiental (EA), parece se revelar como uma alternativa para repensar a relação entre sociedade–natureza. Nesse contexto, a presente pesquisa tem se orientado pelo seguinte questionamento: Que sentidos possíveis estão sendo postos em circulação, em teses e dissertações, sobre a relação entre Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza envolvendo processos de conservação da biodiversidade com as quais determinadas comunidades estabelecem, de alguma forma, relações cotidianas? Isto posto, esta pesquisa teve por objetivo analisar os enunciados de teses e dissertações que problematizam a relação entre EA e ECN, envolvendo processos de conservação da biodiversidade, com as quais comunidades estabelecem relações cotidianas. Na busca pelas possíveis respostas da questão levantada e a fim de alcançarmos o objetivo desta pesquisa, nos apoiamos nos referenciais teórico-metodológicos das pesquisas de “Estado da Arte”, utilizando a Plataforma Fracalanza do Projeto EArte, ao qual esta pesquisa se vincula, para a busca de trabalhos que se relacionam com a pesquisa. A análise dos dados foi dividida em duas etapas: primeiramente realizamos o mapeamento e descrição do cenário dos 42 trabalhos selecionados sobre ECN em diálogo com a EA. No entanto, para a segunda etapa, somente 21 trabalhos foram submetidos a análise fundamentada pela perspectiva da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), a fim de definirmos temas que pudessem ser analisados a partir de aproximações com a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin. A análise das relações entre EA e ECN envolvendo comunidades que se relacionam com a biodiversidade resultou na identificação de cinco temas: Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais; Sensibilização para Ações de Conservação; Participação e Empoderamento; Diálogo de Saberes; Dimensão de Valores – Ética e Estética. Os enunciados analisados têm refletido sentidos que representam, reforçam ou contestam ideias de exploração e dominação da natureza. Por outro lado, também apresentam outras perspectivas de sentidos que podem levar, ou não, em consideração aspectos que distanciam o socioambientalismo daquele primeiro ambientalismo surgido em conjunto aos ideais conservadores, ou seja, consideram a presença, a realidade e a participação social nos processos de conservação e educação. Assim, esta pesquisa buscou colaborar para a reflexão crítica de enunciados sobre as relações entre EA e ECN que temos colocado em circulação no campo da EA e destacamos a importância de que futuras pesquisas, sejam de “Estado da Arte” ou não, possam ser realizadas para aprofundar diferentes desdobramentos possíveis de surgir a partir de uma leitura detalhada e crítica da presente dissertação.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Educação para a Conservação da Natureza; Estado da Arte; comunidades locais e tradicionais; biodiversidade.

## ABSTRACT

Faced with a potential environmental collapse and in an attempt to prevent it – or, at best, to minimize or mitigate the catastrophic effects of the changes we have been causing in natural dynamics – many alternatives have been proposed. Among these, Education for Nature Conservation (ENC), together with Environmental Education (EE), appears as a potential pathway for rethinking the society–nature relationship. In this context, the present research was guided by the following question: What possible meanings are being put into circulation, in theses and dissertations, regarding the relationship between Environmental Education and Education for Nature Conservation, involving biodiversity conservation processes with which certain communities establish, in some way, everyday relationships? Accordingly, this study aimed to analyze the statements found in theses and dissertations that problematize the relationship between EE and ENC, involving biodiversity conservation processes connected to communities' daily lives. In order to seek possible answers and achieve the research objective, we adopted the theoretical and methodological framework of “State of the Art” studies, using the Fracalanza Platform of the EArte Project – of which this research is part – to identify relevant works. Data analysis was conducted in two stages: first, we mapped and described the scenario of 42 selected studies on ENC in dialogue with EE. In the second stage, 21 studies were submitted to analysis grounded in Braun and Clarke's (2006) Thematic Analysis, enabling the identification of themes that were subsequently examined through approximations with Mikhail Bakhtin's dialogical perspective. The analysis of the relationship between EE and ENC involving communities connected to biodiversity resulted in the identification of five themes: Sustainability, Management and Use of Natural Resources; Awareness-Raising for Conservation Actions; Participation and Empowerment; Dialogue of Knowledge; and the Dimension of Values: Ethics and Aesthetics. The analyzed statements reflect meanings that represent, reinforce, or challenge ideas of exploitation and domination of nature. At the same time, they present alternative perspectives that may – or may not – take into account aspects that distinguish socio-environmentalism from the earlier form of environmentalism associated with conservationist ideals, particularly by recognizing social presence, lived realities, and participation in conservation and educational processes. Thus, this research seeks to contribute to critical reflection on the statements circulating in the field of Environmental Education regarding the relationship between EE and ENC, and highlights the importance of further studies—whether “State of the Art” or otherwise – to deepen the various developments that may emerge from a detailed and critical reading of this dissertation.

**Keywords:** Environmental Education; Education for Nature Conservation; State of the Art; local and traditional communities; biodiversity.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Série histórica das teses e dissertações selecionadas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....76
- Figura 2** - Distribuição considerando as regiões geográficas do Brasil, em percentual, das teses e dissertações selecionadas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....78
- Figura 3** - Percentual de publicações por grandes áreas do conhecimento dos PPGs que exploraram a relação entre EA e ECN.....87
- Figura 4** - Códigos iniciais gerados pela AT (Braun; Clarke, 2006) a partir de termos e/ou conceitos dentro de enunciados presentes nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental para análise.....95
- Figura 5** - Conjunto de temas definidos a partir dos códigos e enunciados presentes nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental para análise.....96

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Fases da “Análise Temática” propostas por Braun e Clarke para orientar a análise do *corpus* documental.....45
- Quadro 2** - *Corpus* documental da pesquisa cujos trabalhos completos foram encontrados.....92
- Quadro 3** - Relação simplificada das pesquisas cujos trabalhos completos foram localizados e analisados, evidenciando sua relação com cada um dos temas.....97
- Quadro 4** - Caracterização das comunidades e de suas atividades nos trabalhos selecionados sobre Educação Ambiental em articulação com Educação para a Conservação da Natureza.....97

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** - Distribuição das teses e dissertações e IES, de acordo com as unidades federativas brasileiras por região, de 1996 a 2020, que articulam EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....79

**Tabela 2** - Relação das IES, em relação à dependência administrativa, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....81

**Tabela 3** - Programas de Pós-Graduação das IES, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....83

**Tabela 4** - Grande área do conhecimento dos PPGs, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....85

**Tabela 5** - Grau de titulação das pesquisas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....88

**Tabela 6** - Contexto educacional das pesquisas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.....88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Análise Temática
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDB	Convenção da Diversidade Biológica
CET	Conhecimento Ecológico Tradicional
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
<i>e.g.</i>	<i>exempli gratia</i>
EA	Educação Ambiental
EArte	Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil
ECN	Educação para a Conservação da Natureza
ENCEA	Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FBCN	Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IDBF	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
IES	Instituição de Ensino Superior
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNI	Parque Nacional do Itatiaia
PPG	Programa de Pós-Graduação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SNUC	Sistema de Unidades de Conservação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E REFERENCIAIS ANALÍTICOS.....</b>	<b>38</b>
2.1 Procedimento de busca, seleção e delimitação do corpus documental.....	41
2.2 Referencial Analítico: “Análise Temática” (Braun; Clarke, 2006).....	44
2.3 Referencial Analítico: análise por meio de aproximações com a perspectiva dialógica bakhtiniana.....	47
<b>3 CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E EDUCAÇÃO PARA A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....</b>	<b>51</b>
3.1 Breve Histórico da Ideia de Conservação da Natureza e Educação para a Conservação da Natureza no Brasil.....	51
3.2 Diálogos entre Educação Ambiental e Educação para Conservação da Natureza.....	63
<b>4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS.....</b>	<b>75</b>
4.1 Mapeamento e Panorama das Teses e Dissertações: série histórica, contexto institucional e contextos educacionais.....	75
4.2 Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza: análise temática das teses e dissertações.....	92
4.2.1 Análise dos temas a partir de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin.....	99
4.2.1.1 Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais....	100
4.2.1.2 Sensibilização para Ações de Conservação.....	107
4.2.1.3 Participação e Empoderamento.....	111
4.2.1.4 Diálogo de Saberes.....	115
4.2.1.5 Dimensão de Valores – Ética e Estética.....	121
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>

<b>APÊNDICE A</b> - Teses e dissertações que problematizam a relação entre Educação Ambiental e Educação para a Conservação da natureza envolvendo processos de conservação da biodiversidade com as quais determinadas comunidades estabelecem relações cotidianas.....	141
<b>APÊNDICE B</b> - Enunciados selecionados do tema Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais.....	145
<b>APÊNDICE C</b> - Enunciados selecionados do tema Sensibilização para Ações de Conservação.....	149
<b>APÊNDICE D</b> - Enunciados selecionados do tema Participação e Empoderamento.....	151
<b>APÊNDICE E</b> - Enunciados selecionados do tema Diálogo de Saberes.....	152
<b>APÊNDICE F</b> - Enunciados selecionados do tema Dimensão de Valores – Ética e Estética.....	155

## PRÓLOGO

A escrita deste prólogo nasce do desejo de que quem lê esta pesquisa conheça não só o que escrevo, mas quem escreve. Sou filha de uma diarista e de um pedreiro. Meus pais não tiveram chance de estudar, mas sonharam para que dentre seus quatro filhos, ao menos um, pudesse ter as chances que nunca tiveram. E fui eu a primeira a cruzar os portões da universidade. A única a alcançar os degraus da pós-graduação. Mas serei honesta: ser professora estava longe de ser um dos meus planos para o futuro, ainda que eu ouvisse minha mãe dizer como queria ter sido “mais cabeça firme”, ter estudado mais e ter se tornado ela mesma uma professora.

Eu, que estudei a vida toda em escola pública, sempre tive interesse por outra área mais tradicional — que, para mim, parecia mais distante das salas de aula: as Ciências da Natureza, especialmente a Biologia. No entanto, como não tinha condições financeiras para cursar um bacharelado, e desejava muito entrar na universidade, decidi me aventurar na licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), em 2018. Naquela época, eu não imaginava que, ao longo do curso, encontraria professores, colegas, experiências e situações que mudariam completamente minha perspectiva. Foi na convivência com essas pessoas e vivências que passei a enxergar a docência de outro modo e acabei fazendo uma escolha que, até então, eu não imaginava fazer: estar em sala de aula.

Até aqui, tudo bem: estamos compreendendo os caminhos que me conduziram ao campo da Educação. Mas, convenhamos, falta ainda identificar o ponto exato em que a Educação Ambiental se insinuou nessa trajetória, primeiro como possibilidade, depois como realidade. Durante a graduação, envolvi-me de modo direto com a docência. Ingressei, ainda no segundo semestre do curso, no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e também em um curso pré-vestibular assistencial, o CATS (Curso Assistencial Theodomiro Santiago). Essas experiências, singelas à primeira vista, foram decisivas: comecei a gostar de estar em sala de aula.

Mas, como ninguém é de um caminho só, também me deixei fascinar por outros campos, sobretudo a Zoologia (com ênfase em invertebrados) e pela Evolução, cujos mistérios me pareciam mais sedutores que o ofício de ensinar.

Nessa linha, realizei pesquisas, escrevi trabalhos, dediquei meu TCC e cheguei a considerar a pós-graduação nessas áreas.

Entretanto, como já dizia Quincas Borba de Machado de Assis: “Ao vencedor, as batatas”; e a mim, naquela altura, não couberam nem as cascas. A vida acabou por me exigir outras prioridades. Após a graduação, estive por quase dois anos afastada da docência e da pesquisa — ausentes, embora não esquecidas. Dediquei-me intensamente aos estudos para concursos públicos, movida por aquela esperança que costuma vestir-se de estabilidade. Vieram, por fim, os resultados: uma aprovação em concurso municipal e duas em concursos estaduais. Alcancei, com certa surpresa e muita alegria, o primeiro lugar no concurso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para a minha cidade natal, Itajubá, em Minas Gerais. E foi então que decidi: quando fosse nomeada, ali permaneceria.

Mas eu ainda teria outras escolhas a fazer. Enquanto aguardava nomeação e posse, surgiu a possibilidade do mestrado em Educação em Ciências pela UNIFEI. A vontade apareceu junto com o incentivo veemente de minha mãe. Porém, confesso: hesitei. E não foi pouco. Após quase dois anos distante da pesquisa, a ideia de voltar ao mundo acadêmico, com suas pilhas de textos, suas exigências intelectuais e discussões acaloradas, me causava mais receio que entusiasmo. Gosto de ler — é verdade —, mas temia não compreender, não acompanhar, ou pior: dizer uma tolice diante de pessoas que pareciam saber muito mais que eu (e talvez soubessem mesmo, ou apenas disfarçassem melhor as dúvidas). No início, ao frequentar o Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Educação Ambiental (GPECEA), eu me sentia deslocada, como quem entra numa sala errada, mas permanece por educação. Apesar disso, enfrentei o medo, estudei para o processo seletivo, escrevi um projeto para a linha de pesquisa em Processos Formativos e Práticas Pedagógicas, sem saber, novamente, que eu teria que mudar mais uma vez as escolhas que havia feito.

Eu trabalhava, então, na iniciativa privada, em horário comercial, fora da minha área de formação e precisando — muito — de dinheiro para sobreviver (realidade minha e da maioria dos brasileiros). Diante disso, considerar um mestrado sem uma bolsa de estudos era o mesmo que cogitar atravessar um oceano sem saber nadar. E foi assim que me vi, mais uma vez, a pedir folga no trabalho. Levei comigo um misto de coragem e medo, especialmente da minha chefe, mulher de poucas palavras e menos ainda concessões. Mas me consolei com a tola ideia,

embora reconfortante, de que as leis trabalhistas estavam do meu lado. E estavam, é verdade, porque ela me deu folga para ir ao processo seletivo de bolsas.

Mas de que adiantam os direitos quando a cabeça está à beira de um colapso? Naqueles dias, o mundo me parecia um grande ruído, e eu, uma orelha sem tampão. Estudar foi quase impossível. Apresentei-me ao processo seletivo de bolsas mais por teimosia que por preparo. E o resultado, como seria de se esperar, foi o fracasso: a bolsa não veio. Fiquei desolada, é claro, e pensei em desistir. Aliás, tive a impressão de que nem deveria estar ali, que o universo acadêmico era um lugar reservado aos que dormem bem e têm contas pagas. Mas, como já mencionei anteriormente, seria necessário rever escolhas.

Foi então que a sorte bateu discretamente à minha caixa de entrada com o e-mail da Prof<sup>a</sup>. Danielle: havia uma possibilidade de bolsa pela FAPEMIG, vinculada ao Projeto EArte, que investiga a produção acadêmica em Educação Ambiental no Brasil. Um detalhe: para recebê-la, eu precisaria mudar de linha de pesquisa. A proposta era ingressar na linha de Temas Socioambientais. Ela me perguntou se eu gostaria. Gostar? Eu teria dito sim até para uma linha de pesquisa em crustáceos abissais, se houvesse essa possibilidade. Eu só queria estar naquele mestrado. O que eu não imaginava é que essa mudança inesperada acabaria fazendo muito mais sentido que a escolha anterior. As discussões, os temas, os autores, as perguntas... tudo ali parecia mais próximo de mim do que eu mesma suspeitava.

Foi assim que passei a integrar o corpo discente vinculado à linha de Temas Socioambientais. Os professores, os colegas, os encontros, tudo ali contribuiu de maneira decisiva para que eu me reconhecesse nas discussões propostas e, pouco a pouco, pudesse construir esta pesquisa. Mas houve um momento, entre todos, que guardo com especial nitidez: o dia da definição da orientação. Eu confesso que aguardava pela Prof<sup>a</sup>. Danielle. Já havia me acostumado com a ideia, o que, aliás, não era pouco. No entanto, recebi outro nome: Luiz Marcelo de Carvalho. Que surpresa. Que medo, diria com mais franqueza. Eu não o conhecia, mas minhas colegas, sim, e faziam questão de me contar. Um pesquisador de renome, uma referência na área, um nome que impunha respeito e, também, bastante nervosismo.

Lembro-me bem de uma aula da Professora Janaina, em que ela comentava o histórico da Educação Ambiental no Brasil. Ao mencionar a primeira tese escrita na área, disse com naturalidade: “cujo autor é o orientador da Carol.” As colegas disseram o tamanho da responsabilidade que era conduzir uma pesquisa sob

orientação do professor Luiz Marcelo; a Janaina disse que eu não me assustava e dava conta; eu pensava que não tinha muita certeza disso, não. Mas disfarcei, como manda a etiqueta acadêmica, e segui.

E aqui estamos. Entre idas e vindas, medos e aprendizados — muitos deles pulados aqui por economia de espaço, mas não de importância —, chegamos ao ponto em que posso enfim apresentar o nascimento deste trabalho.

Esta pesquisa nasce de encontros entre a ciência e o afeto, entre a razão e a sensibilidade, entre a urgência de conservar a vida em sua diversidade e a potência transformadora da educação. A escolha por estudar a Conservação da Natureza à luz da Educação Ambiental não foi apenas guiada por leituras e orientações criteriosas, mas é, também, um reflexo da afinidade que cultivo com temas que tocam o futuro do planeta e das gerações que o habitarão. Aliás, a escolha por esse tema vem, ainda, mesmo que de modo muito pragmático e conservador, do meu primeiro contato com a Biologia da Conservação durante a graduação, em que o livro de Jared Diamond, *Colapso: Como as Sociedades Escolhem o Fracasso ou o Sucesso* (2005), me deixou profundas reflexões sobre a destruição da natureza.

Como toda travessia significativa, esta pesquisa foi marcada por eventos imprevistos. A entrada em um novo ciclo profissional como professora na Escola Estadual Silvério Sanches, no âmbito da SEE/MG, trouxe consigo a alegria da sala de aula e o peso dos compromissos que exigem tempo, energia e entrega. Em paralelo, vivi a dor irreparável da perda de meu pai — ausência que ressoou profundamente em minha família e em meu próprio caminho.

Ainda assim, segui. Entre as madrugadas de escrita e os dias letivos intensos, entre as leituras extensas do *corpus* documental e os silêncios da saudade, fui tecendo este trabalho com persistência e sentido. A vastidão e importância do tema, a que me propus estudar, para a Educação Ambiental, desafiou os limites da delimitação, mas também ampliou minha compreensão sobre a complexidade e a beleza que há na intersecção entre Conservação da Natureza, Educação para a Conservação da Natureza e Educação Ambiental, sobretudo quando podemos analisar essas intersecções por um viés histórico.

Este prólogo, se me é permitido dizer, é menos uma introdução formal e mais uma abertura simbólica desta pesquisa. A pesquisa desenvolvida não promete um percurso definitivo, mas apresenta o esforço honesto de contribuir com um campo que, a meu ver, exige não apenas estudo, mas sensibilidade. Trata-se, também, de

um testemunho: o de uma conciliação possível — ainda que difícil — entre trabalho e pesquisa, entre o luto e a esperança, entre a dureza do real e a persistência de um ideal que, apesar de tudo, ainda me move. Pois educar, afinal, é também um modo de cuidar do mundo.

Espero que as pessoas que, em algum momento, entrem em contato com a minha pesquisa, sintam-se tão impressionados quanto eu estive ao trilhar o percurso na literatura voltada ao tema. Que busquem compreender o que compreendi em minhas análises e que, se puderem, tentem enxergar além disso, fazendo suas próprias reflexões sobre o processo de construção da pesquisa, sobre as questões apontadas sobre a conservação e a educação voltada para ela... Muitas questões aqui postas não possuem respostas prontas e, mesmo que tenham (ou pudessem ter), ainda estão incompletas ou até mesmo equivocadas. Mas talvez seja justamente aí que reside seu valor: na potência de suscitar novas indagações.

Algumas últimas palavras a mais: essa minha trajetória evidentemente está escrita sobre caminhos sinuosos e difíceis, mas não impossíveis. Claramente, a destreza do esforço e da ânsia por tornar-me alguém me trouxeram até aqui, mas hei de evocar uma vez mais Machado de Assis com uma frase que nunca antes me havia feito tanto sentido: “Não precisa correr tanto; o que tiver de ser seu às mãos lhe há de ir”.

## 1 INTRODUÇÃO

As diferentes transformações no ambiente natural, provocadas pelas atividades antrópicas, bem como as consequências de tais alterações para o sistema vida e para a dinâmica natural como um todo, têm, desde a segunda metade do século passado, tomado proporções incomensuráveis. Esse quadro tem sido visto por diferentes setores sociais como um problema socioambiental relevante para as sociedades contemporâneas (Jacobi, 2003; Vieira; Pazinato, 2019). Convivemos com situações diversas da degradação ambiental, com potencial de nos guiar a um “colapso ambiental” caracterizado pela distorção da relação ser humano-natureza, imposta pelo modelo econômico hegemônico nas sociedades ocidentais, o Capitalismo, de dominação do ser humano sobre a natureza (Marques, 2018). O Capitalismo, atribuindo à natureza caráter utilitarista, “instaurou e institucionalizou uma racionalidade *antinatura* que inflige seus custos na natureza e incrementa a produção de entropia, induzindo à degradação de ecossistemas e ambiente” (Leff, 2012, p. 95, *grifo do autor*).

Diante de tantos agravamentos, Marques (2018) argumenta que é supérfluo lembrar que o ser humano é organismo e, assim sendo, é objetivamente natureza. Porém, há uma “antropogênese” ou “hominização” que caracteriza um lento e gradual processo de diferenciação e distanciamento da espécie humana em relação à natureza que, no entanto, já não pode ser ignorado, visto o efeito *boomerang* (Beck, 2010; Marques, 2018) da ação antrópica na natureza. O que podemos observar hoje é que estamos sofrendo os efeitos negativos das alterações nos diferentes ecossistemas e biomas. É nesse contexto que, ao longo dos anos, fomos incentivados a reconhecer que nossas ações sobre a natureza e o modo segundo o qual nos relacionamos com ela precisam ser repensados, fazendo com que surgissem, então, iniciativas para, no melhor dos casos, ponderar nossa relação com a natureza.

Frente a esse “colapso ambiental” e na tentativa de evitá-lo e, na melhor das hipóteses, minimizar ou mitigar os efeitos catastróficos das alterações que vimos provocando na dinâmica natural, muitas alternativas foram propostas (Guerra, 1969; McCormick, 1992; Reigota, 1998; Carvalho; Tomazello; Oliveira, 2009; Franco; Schittini; Braz, 2015; Holmer, 2020). Reuniões internacionais foram promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), como a Conferência de Estocolmo na

Suécia, em 1972, que ajudou a implementar no âmbito da organização discussões sobre a problemática ambiental (McCormick, 1992) e colocou essa temática na ordem do dia nos debates internacionais, governamentais e da sociedade civil, na segunda metade do século XX. Acordos mundiais e, em âmbito nacional, legislações que buscam minimizar a degradação ambiental, foram propostos para promover políticas de cuidados ambientais (e.g. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981 – Política Nacional do Meio Ambiente).

No entanto, é preciso estarmos atentos para o fato de que, muito antes do movimento social que chama a atenção para as sérias consequências do modelo predatório da relação sociedade-natureza, questões relacionadas com a necessidade de ações sobre Conservação da Natureza foram postas em circulação nos discursos de diferentes setores sociais e políticas voltadas para essa temática.

Thomas (1988), por exemplo, aponta que a ideia de Conservação da Natureza surgiu no contexto europeu, por volta dos séculos XVII e XVIII. De acordo com o autor, o apreço pela natureza é convertido em uma espécie de ato religioso e ela deixa de ser só bela, sendo também considerada moralmente benéfica. Trata-se de um movimento influenciado pelo “Romantismo”, o qual conseguiu reverberar preocupações na sociedade da época acerca da conservação do meio natural, ainda que se tratasse, essencialmente, de uma conservação para garantir uma apreciação estética da natureza. Esse “transcendentalismo romântico”, aliado ao “valor intrínseco” atribuído à natureza selvagem, não se restringiu somente ao contexto europeu. Tal movimento contribuiu para impulsionar princípios em relação ao cuidado de áreas naturais nos Estados Unidos (EUA) a partir dos séculos XVIII e XIX (Franco; Schittini; Braz, 2015). Ademais, a respeito dessa perspectiva, Thomas destaca que

já no início dos tempos modernos, havia algumas pessoas — talvez supersensíveis — que estavam dispostas a ir mais adiante. Para elas, era cada vez mais difícil aceitar a primazia das necessidades humanas, quando isso exigia infligir dor a animais domésticos, ou eliminar espécies inteiras de animais selvagens. Em tempos mais recentes essas dificuldades foram amplamente percebidas (Thomas, 2010, p. 427).

Em resposta a essas preocupações, a Conservação da Natureza passa a ser considerada por diferentes setores sociais como uma questão a ser incorporada nas políticas governamentais, sendo que uma das primeiras respostas concretas a essas políticas foi a constituição do “Parque Nacional de Yellowstone”, instaurado nos

EUA, em 1872. No trabalho historiográfico que Franco, Schittini e Braz (2015) constroem sobre a constituição de áreas de proteção ambiental, os autores destacam a criação do parque como marco das estratégias de conservação do meio ambiente. Esse modelo propunha um reconhecimento da natureza como recurso cultural e moral e foi replicado em outros países que passaram a se preocupar com a relação que o ser humano estabelece com a natureza, alcançando também o Brasil.

Em solo nacional, diferente do que ocorreu no contexto europeu e norte-americano, não foram o sentimentalismo e a “subjetividade romântica” que impulsionaram a sensibilidade e a atitude crítica de parte da sociedade brasileira ao modelo colonial de destruição da natureza. Por aqui, entre os séculos XVIII e XIX, foram os “intelectuais racionalistas”, influenciados pelo “Iluminismo” (Franco; Schittini; Braz, 2015), que se voltaram à problemática ambiental, principalmente para exigências em relação à Conservação da Natureza, mas “não por manifestarem um especial interesse pelo valor estético ou intrínseco da natureza, mas sim pelo seu valor político e instrumental para o progresso” (Franco; Schittini; Braz, 2015, p. 239). Assim, seguindo a influência dos intelectuais da época que estavam mais preocupados com a natureza para o desenvolvimento do país — um dos pontos centrais era atrair turistas —, alguns passos foram dados seguindo a tradição norte-americana.

Esse aspecto é evidenciado de forma mais proeminente após a Proclamação da República, em 1889, com a criação dos primeiros parques naturais para proteger e conservar a biodiversidade brasileira: o Parque Nacional do Itatiaia, em 1937 e o Parque Nacional do Iguaçu, Serra dos Órgãos e Setes Quedas, no ano de 1939 (Mittermeier *et al.*, 2005). Nota-se que esse movimento tardio se deu principalmente à influência da elite rural da época para manutenção da exploração e dominação do meio natural para seus próprios interesses (Medeiros, 2006).

Salienta-se, no entanto, que a preocupação com a devastação da natureza no país, se dá em momento ainda anterior à instituição desses parques. Foi ainda no Brasil Colônia (1500 – 1822) que intelectuais da época passaram a se colocar frente à problemática ambiental e, assim, estratégias de Conservação da Natureza começaram a ser colocadas em pauta (Pádua, 2004; Maia e Franco; 2021). Anos mais tarde, já próximos e também posteriores à Proclamação da República, a temática conservacionista continuou a ocupar espaço nas discussões do cenário

brasileiro, fazendo com que surgissem ações de uma educação voltada para a conservação. Dentre essas iniciativas destacam-se o papel de figuras como Alberto Torres e Augusto Ruschi, entre os anos de 1930 até meados dos anos 1950 (Franco; Drummond, 2009a; Franco; Drummond, 2009b; Maia; Franco, 2021). Do mesmo modo, instituições governamentais passaram a explorar a Conservação da Natureza a partir de um viés educativo, tendo como principal instituição a desempenhar essa função a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), instituída em 1958 (Drummond; Franco, 2009b), e cuja atuação será melhor explorada nos capítulos referentes à história, no Brasil, da Conservação da Natureza, Educação para a Conservação da Natureza e seu diálogo com a Educação Ambiental (EA).

Com a implantação de políticas, parques de conservação e práticas conservacionistas, as Ciências Naturais ganham papel de relevância. Conforme é destacado por Diegues (2008, p. 169, *grifo nosso*) houve a

necessidade urgente das universidades e institutos de pesquisas dos países tropicais em desenvolver modelos de conservação que, além de eficazes, sejam democráticos, participativos, levando em conta os **interesses das comunidades locais** (Diegues, 2008, p. 169, *grifo nosso*).

Porém, apesar da necessidade de formação mais ampla de cunho social para atuar com a Conservação da Natureza, o que predominou por muito tempo foi a desvinculação entre Ciências Naturais, Ciências Sociais e Políticas Conservacionistas. As políticas conservacionistas e a Educação para a Conservação da Natureza (ECN) se fundamentaram por longo período em aspectos técnicos e científicos em que se exigia a capacidade de manejo científico e conhecimento dos ecossistemas. A aquisição desses conhecimentos, muitas vezes, vinculava a formações específicas de biólogo, botânico, entre outras profissões, contexto em que se concentra, por exemplo, a “Biologia da Conservação”, um ramo da Biologia surgido na década de 1970 nos Estados Unidos (Diegues, 2008).

É evidente, no entanto, que, independentemente do contexto no qual se dá, a ECN acaba por si só, isolada de outras ações, adotando um viés biologizante, vinculado ao campo da Ecologia e Biologia da Conservação ou somente voltada ao manejo e gestão de recursos naturais para manutenção do modelo de produção.

Isto posto, por muito tempo, a formação para a conservação fica restrita à formação de especialistas para atuarem junto à elaboração de políticas conservacionistas ou para a gestão das áreas de proteção. Veja que, no Brasil, o

Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), instituído pelo Decreto-Lei nº 289/1967 (Brasil, 1967, *grifo nosso*), traz como um de seus objetivos “**orientar**, coordenar e executar ou fazer executar as medidas necessárias à utilização racional, à proteção e à conservação dos recursos naturais renováveis e ao desenvolvimento florestal”, bem como é de sua competência “**promover a formação** e o **aperfeiçoamento** do pessoal necessário do pleno desenvolvimento de suas atribuições” (Brasil, 1967, s/p, *grifo nosso*). Talvez, tenham sido essas políticas muito centradas na utilização racional dos elementos da natureza as causas e a razão de um distanciamento entre a Conservação da Natureza, a formação para além das áreas protegidas e a sociedade. Mesmo quando é aberto espaço ao público para realizar visitas às unidades de conservação (UC), por exemplo, a população que vive no entorno dessas áreas “não se sente parte ou envolvida com ela, acaba por se ressentir e achar melhor tirar partido dos recursos naturais do que ajudar a proteger o que ali se encontra” (Pádua, 2012, p. 204).

Conseqüentemente, é nesse contexto que, na tentativa de incorporar uma abordagem mais ampla para a relação entre educação e a questão ambiental é que começam a ser delineadas as perspectivas de uma educação para além desse viés biologizante e ecológico, a Educação Ambiental, que incorpora questões sociais nas discussões que envolvem a problemática ambiental.

Nessa direção, a partir da década de 1960, começou-se a pensar em uma educação que fosse capaz de levar à formação de sujeitos que compreendessem a complexidade da problemática socioambiental e pudessem se posicionar criticamente frente a esse quadro (Carvalho, 2001; 2004; 2012; Lima, 2009; Holmer, 2020). Lima (2009) destaca que, no Brasil, a EA

se constituiu como um campo de conhecimento e de atividade pedagógica e política a partir das décadas de 70 e, sobretudo, de 80 do século próximo passado”, tendo já se originado a partir de uma pluralidade de “disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais (Lima, 2009, p. 147).

Assim, foi esse contexto e de alguns anos de consolidação e argumentos sistematizados quanto à importância de práticas educativas relacionadas com a temática ambiental que, no Brasil, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) pela Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999, e é entendida como

processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a **conservação do meio ambiente**, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999, *grifo nosso*).

Embora, como destacado por Carvalho (2001; 2004; 2012), as propostas de EA tenham sua origem junto ao “movimento ecológico”, resultado de uma “preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações” (Carvalho, 2012, p. 45), suas propostas, a partir da década de 1960, apontaram para a necessidade de irmos além dessa perspectiva naturalista e reducionista em processos de formação. Ou seja, para além da apreciação do meio natural e da necessidade de sua conservação, aponta-se para a necessidade de os sujeitos que se posicionem de forma crítica em relação às reais causas da degradação ambiental e aos modelos vigentes de relação sociedade-natureza. Assim, mesmo sendo vista como “herdeira direta do debate ecológico”, a EA passa a ser considerada como uma prática que coloca em seu horizonte as possibilidades de construção de novas maneiras com as quais os grupos sociais podem se relacionar com o meio ambiente (Carvalho, 2012). Portanto, constitui-se como essencial para a formação de atitudes e posturas que propõem internalizar as bases ecológicas junto aos princípios jurídicos e sociais para gestão democrática dos recursos naturais (Leff, 2006). Essa formação se torna essencial, sobretudo, para a formação de sujeitos que não somente conheçam a complexidade da problemática ambiental, mas que compreendam e saibam se posicionar criticamente frente a esse quadro.

Nesse sentido, a EA, quando articulada a outros aspectos da questão ambiental, também pode ser fundamental para a formação de sujeitos que se colocam criticamente frente à temática socioambiental. Isso surge de modo preponderante quando se começa a articular a EA com a educação e formação para a conservação da natureza e da biodiversidade que nela se encontra. Nesse contexto damos ênfase a uma EA, articulada à Conservação da Natureza, em diálogos que ocorrem para além das áreas de proteção, mas que englobe todo um conjunto de organismos vivos que são alvo de conservação, seja porque estão de alguma forma ameaçados ou porque os seres humanos estabelecem relações com esses seres em diferentes aspectos.

Quando consideramos o contexto histórico em que as questões sobre a Conservação da Natureza foram postas em circulação, notamos que a abordagem dos temas ambientais em práticas de educação para a conservação, ocorreu desvinculada de uma perspectiva mais ampla para a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo. As ações de educação voltadas para esse contexto ficaram vinculadas por muito tempo ao caráter ecológico, sem que as questões, vistas como determinantes da devastação da natureza, fossem exploradas em profundidade, aspecto considerado fundamental nas discussões apresentadas no campo da EA. Assim, considerando os diferentes paradigmas por trás da história da Conservação da Natureza, Diegues (2008, p. 184) argumenta que

Romper com os padrões clássicos dessa ciência reducionista não é tarefa fácil, pois nossas próprias instituições de pesquisa e ensino são, em geral, unidisciplinares, discriminadoras dos saberes tradicionais, marcadas por “correias de transmissão” que nos ligam aos grandes centros, dentro e fora do país, onde são gerados modelos científicos reducionistas que, transformados em práticas (ou ideologias), levam a uma conservação hegemônica, autoritária e pouco eficaz (Diegues, 2008, p. 184, *aspas do autor*).

Assim, em nossa concepção o que se espera é que, a ECN, articulada à EA, possa ir além desse “reducionismo científico”, pois a abordagem da articulação entre EA e ECN “significa ensinar a compreender os conhecimentos científicos e suas relações com a sociedade” (Motokane; Kawasaki; Oliveira, 2010, p. 46).

Considerando que a própria legislação aponta para a importância da relação entre a EA, Conservação da Natureza e ECN para além dos espaços de áreas de conservação, é importante compreender as relações que podem ser e as que já são estabelecidas nessa direção. Sob essa perspectiva, Guimarães (2008) aponta a predominância de ações educativas fora de áreas protegidas, ocorridas no final do século XX e início do século XXI, no âmbito da EA junto à Conservação da Natureza, que se concentram em uma visão conservacionista que expõe o ser humano como autor da degradação da natureza. Essa visão defende o afastamento entre sociedade e a natureza a ser conservada, priorizando ações voltadas à conservação e preservação desvinculadas de atitudes e valores realmente transformadores, apesar de tentarem conduzir a uma responsabilidade social.

Para Paula Brügger (1994), quando abordamos as relações entre a EA e a Conservação da Natureza, é essencial destacar a diferenciação entre uma educação conservacionista e uma educação para o meio ambiente, mais próxima à ideia de EA

aqui elucidada. Para ela, de um lado, a educação conservacionista pauta seus ensinamentos para conduzir ao uso racional dos recursos naturais a fim de manter um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais ou gerenciados pelo homem. Por outro lado, uma educação para o meio ambiente conduz a uma mudança de valores para uma nova visão de mundo, indo além do viés conservacionista.

Isso nos leva a questionar se as proposições de Brügger caminham na mesma direção de apontar que a formação para a conservação da natureza tem se aproximado mais da educação conservacionista, colaborando mais para uma “Educação Ambiental Conservadora” ou para uma “Educação Ambiental Crítica”? Os sujeitos formados a partir da integração entre EA e ECN são detentores de postura crítica e emancipatória ou se tornam somente instrumentos do modelo econômico vigente?

Independentemente disso, o que aspiramos, na verdade, é a formação de um sujeito voltado a pensar e agir sobre as questões socioambientais a partir de ações que vão além da esfera individual. O que se intenciona é que esse sujeito compreenda essas questões de modo complexo, crítico e coletivo, refletindo, sobre a estrutura real do “colapso ambiental” como algo que envolve mais do que a degradação da natureza, mas que aborda um rol de questões sociais, éticas e políticas. Entretanto, o que percebemos é que várias práticas de EA desenvolvidas por educadores têm certo distanciamento da perspectiva política transformadora, tornando-se “reprodutivista do modelo hegemônico” (Carvalho, 2006; Layrargues, 2018).

Diante das pretensões que temos de formar sujeitos transformadores e críticos sobre a problemática socioambiental, é importante apontar que Conservação da Natureza e ECN, articuladas ou não ao campo da EA, não ocorrem apenas no contexto de áreas protegidas e tampouco vinculadas somente ao ensino formal ou destinadas à proteção de elementos abióticos da natureza. Existem práticas e vieses da conservação que envolvem o cuidado da natureza como um todo, ou seja, envolve a proteção do meio natural e também a conservação da biodiversidade animal e vegetal.

Franco (2013) discorre sobre a criação do termo biodiversidade e sobre a história da conservação da biodiversidade, a qual teve início em 1986 com a realização do Fórum Nacional sobre a BioDiversidade, ocorrido na cidade de

Washington, nos Estados Unidos. Após esse evento, surgiu, em 1987, a revista *Conservation Biology*, cujo principal objetivo era o debate e a divulgação sobre questões que envolviam o conhecimento da biodiversidade, que também é natureza, e sua preservação (Franco, 2013).

A ocorrência desse fórum foi primordial para se começar a pensar a Conservação da Natureza mais direcionada à diversidade biológica e, a partir disso, outros esforços foram engendrados relativos a esse tema. Assim, durante a emblemática Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), a Rio 92, também conhecida como Eco 92, ficou estabelecida a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), que convencionou definir a diversidade biológica em três níveis específicos: diversidade de espécies, diversidade genética e diversidade de ecossistemas (Franco, 2013; Motokane; Kawasaki; Oliveira, 2010; Thiemann, *et al*, 2016). A partir desse contexto, ao longo dos anos e com a expansão do campo da EA a partir das décadas de 1960, a proposição de práticas de Educação Ambiental para a Conservação da Biodiversidade passou a ocupar, aos poucos, outros espaços externos aos fóruns de discussão relacionados ao tema.

Quando discorremos sobre Conservação da Natureza relacionando-a à diversidade biológica devemos colocar em evidência que sempre houve, e ainda há, um grupo populacional ou um “povo” que se relaciona, ainda hoje, diretamente com essa natureza a fim de garantir sua sobrevivência. Estamos nos referindo, por exemplo, aos povos e “comunidades tradicionais” que vêm, desde que passaram a ocupar aquele espaço natural e depender diretamente da natureza, estabelecendo relações de respeito e de sobrevivência com essa natureza da qual dependem. Tais relações podem envolver diretamente à caça de animais e/ou a coleta de plantas ou de outros elementos da natureza.

Diegues (2008) levanta, apropriadamente, essa questão e faz considerações sobre essa perspectiva que consideramos instigantes e significativas para esta pesquisa. Segundo esse autor

Em suma, no coração das relações materiais do homem com a natureza aparece uma parte ideal, não-material, onde se exercem e se entrelaçam as três funções do conhecimento: *representar*, *organizar* e *legitimar* as relações do homem entre si e deles com a natureza. Torna-se, assim, necessário analisar o sistema de representações que indivíduos e grupos fazem de seu ambiente, pois é com base neles que eles agem sobre ele (Diegues, 2008, p. 65, *grifo do autor*).

Isto posto, entendemos e acompanhamos a proposição de Diegues (2008) quanto à necessidade de compreendermos o sistema de representações ou, em outras palavras, os sentidos que diferentes grupos sociais constroem sobre seu ambiente. É a partir dessa compreensão que propomos ações voltadas para a Conservação da Natureza e práticas de gestão dos elementos da natureza. Nessa mesma direção é fundamental termos em conta esses processos de construção de sentidos por esses diferentes grupos sociais para propormos estratégias e projetos relacionados com EA e ECN.

No que diz respeito às populações tradicionais, Pereira e Diegues (2010) salientam ainda que a demanda global em prol da proteção da natureza coloca os povos e comunidades tradicionais como agentes de fundamental importância e responsáveis por proteger o ambiente natural onde vivem e do qual dependem. Assim, ao pensarmos em processos educativos, que envolvam populações em Unidades de Conservação ou áreas que se pretendem que sejam conservadas, é fundamental termos em conta que essas populações já trazem no seu *modus vivendi*, muito do que se espera em termos dessas práticas, visto que:

As populações tradicionais, mediante suas práticas culturais, **colaboraram e colaboram para a manutenção da diversidade biológica**, desde que sejam respeitadas e mantidas suas formas tradicionais de manejo. Ora, a implantação de áreas naturais protegidas que respeitem essas práticas tradicionais podem contribuir tanto para a proteção de formas de vida humana mais compatível com a diversidade biológica, quanto para a conservação do mundo natural, seja ele "virgem", seja já alterado por populações tradicionais (Diegues, 2008, p. 155, *grifo nosso*).

A citação anterior ainda reforça o papel essencial da permanência de povos e populações tradicionais em áreas de proteção ambiental. Segundo Diegues (2008), é também de extrema importância estarmos desvinculados de uma perspectiva preservacionista que presume a garantia da integridade biológica ao se instaurar áreas naturais de proteção que garantem a intocabilidade pelo ser humano. Ainda, o autor destaca que a conservação “será mais bem alcançada com a real integração e participação das populações tradicionais que [...] em grande parte foram responsáveis pela diversidade biológica que hoje se pretende resguardar” (Diegues, 2008, p. 159).

No que tange à ECN, na qual a própria palavra ‘conservação’ já parece nos remeter à manutenção de algo tal como está, ela pode tender ao favorecimento de

práticas pedagógicas que se distanciam de uma perspectiva crítica da EA e pouco alinhada com propostas de uma formação política emancipatória. Ou seja, práticas que acabam por não enfatizar a crítica aos atuais modelos de relação sociedade-natureza ou e que não coloquem no horizonte a necessidade e as possibilidades de transformação dos atuais e hegemônicos modelos de produção social.

Considerando essa hipótese como plausível e que essa perspectiva para a ECN tem estado presente nos discursos em circulação no campo da EA, uma questão que nos parece relevante volta-se para os relatos de pesquisa produzidos em seu âmbito. Afinal, até que ponto os discursos veiculados em teses e dissertações do campo da EA que exploram possíveis associações na relação entre EA e ECN, enfatizam tendências que se aproximam de uma Educação para a Conservação, pouco comprometida com uma perspectiva mais crítica da EA?

Sobre esse aspecto, é interessante observar que Dias e Megid Neto (2013) indicam um número elevado de produções acadêmicas que se voltam para possibilidades do desenvolvimento de uma EA centrada na conservação da natureza. Nas análises iniciais realizadas em sua tese de doutorado, *Práticas pedagógicas de educação ambiental em áreas protegidas: um estudo a partir de dissertações e teses (1981–2009)*, Dias (2015) analisa teses e dissertações catalogadas na Plataforma do Projeto “Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil” (Projeto EArte) na qual foram localizados 181 trabalhos que abordavam práticas de EA em Áreas Protegidas. Posteriormente, esses dados iniciais foram refinados na tese da pesquisadora, o que lhe permitiu identificar principais tendências de EA nas teses e dissertações que se voltam para essa temática. Pelas análises realizadas, a autora constatou uma alta porcentagem de trabalhos que abordam as tendências “Conservadora” e “Pragmática da EA”, apesar de um aumento considerável de abordagem da “Educação Ambiental Crítica” (Dias, 2015).

Em mesmo sentido, Palmieri (2011) direcionou sua dissertação de mestrado, intitulada *Os Projetos de Educação Ambiental Desenvolvidos nas Escolas Brasileiras: análise de dissertações e teses*, a reconhecer e analisar os projetos de EA que são desenvolvidos no âmbito do ensino formal brasileiro. A autora registrou como um de seus resultados a presença de pesquisas oriundas dos programas de pós-graduação brasileiros cujo intuito era descrever “os projetos que tiveram o

objetivo de conscientizar / orientar / informar / despertar / sensibilizar sobre / para a importância conservação / preservação do meio ambiente" (Palmieri, 2011, p. 72-73). A autora ainda destaca que, do conjunto de dissertações e teses que pertenciam ao *corpus* documental de sua pesquisa, 67% apontavam que esse era o objetivo dos trabalhos de EA por ela analisados.

Para esta pesquisa, tanto os dados de Dias (2013; 2015) como os de Palmieri (2011) são considerados significativos e instigantes, pois indicam que essa relação, qual seja, EA e ECN tem sido recorrente e problematizada nas teses e dissertações brasileiras de EA.

Como já apontamos anteriormente, a Conservação da Natureza foi um dos primeiros movimentos direcionados ao cuidado com o nosso planeta e, por isso, torna-se um tema caro à história do ambientalismo. Assim, quer seja pela relevância que tem sido atribuída à relação entre EA e ECN pelo campo da pesquisa em EA no Brasil, quanto pelas questões que já apontamos como de grande significado para o campo da EA, no geral, entendemos, também, como pertinente e relevante retomar esse tema nos discursos que têm sido veiculados nos relatos de pesquisas no âmbito da pós-graduação.

Para Carvalho (2015), o campo da pesquisa em EA no Brasil tem mostrado uma produção significativa que vem sendo acumulada desde os anos finais do século passado. Segundo esse autor, são várias as indagações referentes ao discurso produzido pelas pesquisas e direcionadas a esse campo que podem ser levantadas e discutidas. Ou seja, conforme Carvalho (2015), mesmo quando o tema já tenha sido motivo de investigação por outras pesquisas – como é o caso desta pesquisa que estamos propondo – ainda assim torna-se possível suscitar novas indagações, despertar novas interpretações e fortalecer o conhecimento do que tem sido produzido sobre esse tema a partir de outras perspectivas. Segundo Carvalho (2015)

se tomamos o campo da pesquisa em EA e os discursos produzidos a partir de suas práticas de construção de conhecimento, como constituinte do campo da própria EA, se entendemos os nossos textos reflexivos ou relatos de pesquisas empíricas, não como retratos da realidade estudada, mas como parte do processo de construção de sentidos sobre EA, a significativa produção de pesquisas no campo da educação ambiental torna-se um material de grande interesse para análise (Carvalho, 2015, p. 16).

Assim, a partir da aproximação com a literatura que explora alguns aspectos da história da Conservação da Natureza e da ECN, foi possível selecionarmos outros critérios que foram fundamentais nesse processo de problematização e delimitação desta pesquisa. Portanto, o contato com a literatura e tentativas de identificação de questões que têm sido entendidas como significativas, tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista científico nesse debate sobre EA e ECN, nos aproximou de duas questões que percebemos como sendo valorizadas nesse debate e que nos parecem muito significativas. De um lado, a valorização do debate sobre a conservação da biodiversidade animal e vegetal conforme enfatizado por vários autores (Thomas, 1988; 2010; Pádua, 2004; McCormick, 1992). De outro lado, outros autores (Diegues *et al*, 1999; Diegues, 2008; Pereira; Diegues, 2010; Thiemann *et al*, 2016) salientam que é importante considerar nessas relações entre EA e ECN com foco na biodiversidade, a relação das comunidades locais com esses elementos que são o motivo das propostas de Conservação da Natureza.

Diegues (2008) destaca que, para os “preservacionistas”, defensores de uma natureza intocada e inviolada, é incompatível a presença de populações no interior dessas áreas. Porém, estudos de diversos autores, bem como a literatura voltada à Conservação da Natureza (Gomez-Pompa, 1971; Balée, 1992; Diegues *et al*, 1999; Diegues, 2008) têm apresentado que “o aumento da diversidade biológica nas florestas tropicais está relacionada intimamente com práticas tradicionais” (Diegues, 2008, p. 150). Os povos e comunidades tradicionais têm desempenhado um papel fundamental na proteção dos elementos naturais e, assim, faz-se imprescindível que os processos educativos levem em consideração as relações que estabelecem com a natureza, bem como os saberes adquiridos e transmitidos ao longo das gerações para conservá-la.

Nesse contexto, a partir do contato com a literatura e nesse processo de reflexão sobre EA e ECN, foi possível definirmos o foco desta investigação, qual seja, a análise de *pesquisas que problematizam a relação entre Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza envolvendo espécies animais e vegetais com as quais determinadas comunidades estabelecem, de alguma forma, relações cotidianas.*

Diegues *et al* (1999) desenvolveram uma pesquisa que teve como foco os conhecimentos e a ação de povos e comunidades tradicionais para a conservação da natureza. Nesse contexto, realizaram um levantamento de produções

acadêmicas para além de teses e dissertações (e.g. livros, teses, artigos, etc.) que abordassem o conhecimento e uso da biodiversidade por povos e comunidades tradicionais no Brasil. Todo esse material foi analisado e, a partir dele, produzido um livro, com publicação em 1999, intitulado *Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil*, com a descrição e análise dos documentos selecionados. Para os autores, as pesquisas e publicações envolvendo o conhecimento tradicional pode se estender para

[...] além da questão da biodiversidade, oferecendo a possibilidade do estabelecimento de outros critérios, além daqueles das ciências naturais para a definição de políticas de conservação, como as referentes aos estabelecimento de áreas de conservação (Diegues *et al.*, 1999, p. 108).

Em palavras mais simples, os autores problematizam e enfatizam o que vimos apontando como possibilidade para essa pesquisa, oferecendo elementos que justificam a pertinência de estarmos sempre atentos a esse tema.

Assim, são esses os caminhos que nos levaram a decidir o foco da pesquisa, pois entendemos que tal abordagem pode contribuir para a construção de saberes novos e influenciar o desenvolvimento de políticas públicas, seja no âmbito da Conservação da Natureza, da EA ou na articulação entre ambas. É possível que, ainda, permita compreender, questionar e alterar verdades postas como absolutas, além de possibilitar olhar para a questão socioambiental envolvida na permanência de povos e comunidades tradicionais em áreas naturais protegidas, às quais têm ajudado a conservar (Diegues *et al.*, 1999; Diegues, 2008; Pereira; Diegues, 2010). Assim, assumimos a possibilidade de arriscar a identificar permanências e rupturas em discursos, conceitos e sentidos que refletem ou contestam concepções já postas sobre a Conservação da Natureza, ECN e EA. E, ainda:

No caso da EA, podemos acrescentar a necessidade de estarmos, sempre, elaborando novas indagações sobre o conceito de natureza, de relação sociedade-natureza, de sustentabilidade, entre outros tantos que se articulam em nossos discursos sobre EA (Carvalho, 2015, p. 17).

Nesse sentido, a partir da contextualização e das indagações que levantamos sobre essas possíveis relações entre EA e ECN, a seguinte questão foi por nós considerada como orientadora para o desenvolvimento desta pesquisa:

- Que sentidos possíveis estão sendo postos em circulação, em teses e dissertações, sobre a relação entre Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza envolvendo processos de conservação da biodiversidade com as quais determinadas comunidades estabelecem, de alguma forma, relações cotidianas?

A partir do exposto até aqui e pela questão que buscamos responder, definimos como objetivo geral desta pesquisa analisar os enunciados de teses e dissertações que problematizam a relação entre EA e ECN envolvendo processos de conservação da biodiversidade, com as quais comunidades estabelecem relações cotidianas. Ainda, para atingirmos esse objetivo, trabalhamos a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar teses e dissertações em Educação Ambiental que estabelecem relação com a Educação para a Conservação da Natureza e sistematizar um panorama descritivo desses trabalhos;
- b) Analisar os textos das teses e dissertações selecionadas a partir do referencial analítico da Análise Temática (Braun; Clarke, 2006), a fim de propormos possíveis temas presentes nos trabalhos;
- c) Compreender sentidos, postos em circulação em teses e dissertações, sobre a relação entre a Educação Ambiental e a Educação para a Conservação da Natureza, envolvendo processos de conservação da biodiversidade com as quais determinadas comunidades estabelecem relações em seu cotidiano.

Assim, a dissertação que apresentamos, que acabou por seguir caminhos que foram melhor delimitados a partir da história da ECN e da EA, está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado “*Procedimentos de pesquisa e referenciais analíticos*”, dedica-se a justificar a pertinência de um trabalho sobre essa temática na linha do estado da arte, ao mesmo tempo em que apresenta os referenciais da Análise Temática de Braun e Clarke (2006) e a análise discursiva proposta por Mikhail Bakhtin.

O segundo capítulo, *Conservação da Natureza e Educação para a Conservação da Natureza no Brasil: aspectos históricos*, consiste na construção de um quadro histórico em que se desenvolveu a Conservação da Natureza e o processo de educação voltada a ela. Assim, este capítulo está dividido em dois itens. O primeiro item 3.1 denominado “*Breve histórico da ideia de Conservação da*

*Natureza e Educação para a Conservação da Natureza no Brasil*”, destina-se a um percurso histórico sobre a Conservação da Natureza no Brasil, enfatizando o desenvolvimento da crítica ambiental e dos processos de conservação ao longo dos anos, bem como o desenvolvimento da ECN. Complementarmente, no item 3.2, “*Diálogos entre Educação Ambiental e Educação para Conservação da Natureza*”, temos como foco explorar as aproximações que têm sido propostas no discurso do campo ambiental da EA e ECN. Neste item, exploramos os caminhos ao longo da história que levaram à articulação entre a ECN e a EA, em que discorreremos também sobre a formação do sujeito no contexto da EA e também da ECN.

O quarto capítulo, “*Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza em teses e dissertações brasileiras*”, dedica-se à análise do conjunto de trabalhos que foram selecionados sobre o tema da pesquisa. Este capítulo é subdividido em dois itens, a saber: item 4.1 intitulado “*Mapeamento e Panorama das Teses e Dissertações: série histórica, contexto institucional e contextos educacionais*”, no qual procuramos apresentar o mapeamento e o cenário descritivo das teses e dissertações sobre ECN em diálogo com a EA que compõem o *corpus* documental da pesquisa.

A seguir o item 4.2, “*Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza: análise temática de teses e dissertações*”, no qual nos dedicamos a sistematizar os dados relativos à análise das teses e dissertações que fazem parte do *corpus* documental da pesquisa, que se voltam para a tentativa de construção de temas e de compreensão de sentidos que têm sido postos em circulação nesses trabalhos. Esses documentos foram analisados à luz da Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006) e, posteriormente, foram submetidos a uma análise a partir de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin no item 4.2.1, *Análise dos temas a partir de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin*.

Por fim, procuramos nas Considerações Finais salientar os aspectos que nos pareceram mais significativos em relação aos resultados e as possíveis decorrências para o campo da EA e para possíveis futuras pesquisas que se voltem para essa temática.

## 2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E REFERENCIAIS ANALÍTICOS

Levando em consideração as questões que orientam esta pesquisa, o trabalho foi desenvolvido conforme os procedimentos das pesquisas do tipo “Estado da Arte”. Conforme Ferreira (2002), tais pesquisas se caracterizam como uma tentativa de mapear e discutir a produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, o que se dá a partir da construção de um *corpus* documental, sendo seu intuito identificar aspectos e dimensões que têm sido privilegiados nos relatos das investigações desse campo.

A escolha do uso de teses e dissertações para esta investigação se deu porque esses documentos podem dizer muito sobre a constituição do campo em EA, sobretudo a respeito da temática com a qual estamos trabalhando: as relações entre EA e a ECN. Além disso, conduzir estudos que investigam os relatos de pesquisas produzidos em uma área do conhecimento pode apontar para novas investigações, explorando aspectos importantes da área que talvez ainda não tenham sido nem imaginados como passíveis de serem estudados.

Nesse sentido, apontamos que as pesquisas do tipo “Estado da Arte” produzidas por diferentes pesquisadores das mais diversas áreas têm, também, papel de relevância social, uma vez que essas pesquisas contribuem no sentido de divulgar para a sociedade os resultados das pesquisas que são, praticamente na sua totalidade, financiadas pela própria sociedade (Reigota, 2007). Contribuem, ainda, no sentido de evidenciar que o conhecimento científico produzido nas instituições de ensino e pesquisa ocorre assiduamente travando investigações de extrema importância para o país.

Salientamos que as pesquisas de “Estado da Arte” podem ir muito além de apenas mapear um determinado campo de conhecimento, pois podem “se configurar em estudos de caráter mais descritivo e panorâmico da produção em uma determinada área, como também em estudos de natureza analítica e interpretativas, ou até mesmo avaliativos, dessa produção” (Megid Neto; Carvalho, 2018, p. 111).

É possível alegar, ainda, que pesquisas do tipo “Estado da Arte” podem revelar diferentes vertentes sobre a ECN presentes nesses trabalhos, evidenciando suas nuances, mudanças e apropriações ao longo da história. Nesse sentido, Megid Neto e Carvalho (2024) reiteram que esse tipo de pesquisa proporciona o desenvolvimento de

[...] conhecimento novo e original sobre as pesquisas desenvolvidas em determinado campo de conhecimento, denotando grande importância para a compreensão da trajetória histórica e memória desse campo, bem como para seu avanço, sobretudo pelos desafios que podem sinalizar, pelo apoio a políticas públicas relevantes, nacional e internacionalmente e, até mesmo, para o potencial de rompimento de fronteiras desse campo (Megid Neto; Carvalho, 2024, p. 65).

Segundo destaca Carvalho (2015), grande parte das pesquisas acadêmicas que são produzidas no Brasil, independente da área de conhecimento, provêm das atividades realizadas no sistema de pós-graduação e isso também se reflete no campo de pesquisa ao qual essa dissertação se vincula: a Educação Ambiental. Ainda, o mesmo autor tem ressaltado também que “a produção acadêmica e científica sobre a temática ambiental é realizada dentro dos mais diversos programas de pós-graduação, vinculados a distintas áreas de conhecimento” (Carvalho, 2015, p. 127).

Adentrar as diferentes áreas do conhecimento torna o campo da EA ainda mais complexo, marcado por nuances e sentidos que se atrelam a diferentes momentos históricos do ambientalismo e da produção do conhecimento científico voltada à área. Assim, há de se considerar que (re)conhecer e compreender o que trazem as produções acadêmicas no âmbito dos programas de pós-graduação é de extrema importância para que se conheçam aspectos privilegiados nessa produção e, principalmente, apontar lacunas, questionamentos que ainda não foram respondidos.

Retomamos e concordamos ainda com o que ressalta Reigota (2007, p. 54) ao discutir o aumento e relevância científica, política e social da produção acadêmica em EA produzida no âmbito da pós-graduação, uma vez que o autor argumenta que

Se a educação ambiental brasileira conseguir ampliar a sua influência e presença, como uma atividade científica e política, a sua singularidade ficará melhor explicitada não só para nós, sujeitos, mas – o que é mais importante e fundamental – para a sociedade que financia e aguarda os resultados de nossas atividades (Reigota, 2007, p. 54).

Dessa forma, conhecendo as características das pesquisas de “Estado da Arte” e sua contribuição para construção de um panorama das pesquisas em EA, essa investigação reconhece como caminho para a produção de dados, a utilização da Plataforma Fracalanza, ou seja, o banco de dados que reúne teses e dissertações em EA, sistematizado pela equipe do Projeto EArte (Estado da Arte da

Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil). Esta dissertação se insere no âmbito do Projeto Earte, constituindo-se como parte das pesquisas que investigam o campo de produção do conhecimento em Educação Ambiental, mas também como nova pesquisa a integrar o conjunto de pesquisas já catalogadas na Plataforma Fracalanza, contribuindo, assim, para a constituição do campo.

A equipe do Projeto EArte vem, desde 2008, realizando esforços no desenvolvimento do que pode ser entendido como um Programa Interinstitucional de Investigação na linha do estado da arte da pesquisa em EA no Brasil (Carvalho; Megid Neto, 2024) que disponibiliza um banco de teses e dissertações em EA concluídas em nosso país, denominada Plataforma Fracalanza, em homenagem ao seu precursor, o professor Hilário Fracalanza, falecido em 2009.

Pela Plataforma Fracalanza, pesquisadores e interessados no campo têm acesso à produção – teses e dissertações em EA, desde 1981 – 2023, com um recurso de buscas, a partir de interesses mais específicos. A partir das buscas e da seleção realizadas, os usuários têm acesso a uma ficha que contém dados relativos a cada um dos trabalhos, dentre eles título, autor e orientador, instituição na qual o trabalho foi desenvolvido, resumo e palavras-chave.

Assim, a partir da ficha de cada um desses trabalhos e, se de interesse, do acesso ao texto completo, os pesquisadores podem explorar diferentes aspectos de interesse de suas próprias pesquisas, desenvolvendo

[...] estudos analíticos das teses e dissertações (meta-análises), procurando explorar perspectivas variadas de pesquisa, quer seja do ponto de vista dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que têm orientado pesquisas, quer seja do ponto de vista das tendências temáticas e político-pedagógicas enfatizadas nas investigações em EA no país (Carvalho; Megid Neto, 2024, p. 38).

Na presente pesquisa nos voltamos para as teses e dissertações, disponíveis na Plataforma Fracalanza do Projeto EArte, que problematizam a relação entre EA e ECN em espaços ocupados por comunidades que, de alguma forma, estabelecem relações com a flora e fauna a ser conservada. Como já indicado na Introdução do trabalho, estudos em teses e dissertações, sejam pesquisas de “estado da arte” ou não, têm apresentado discussões sobre a Conservação da Natureza (ver Dias, 2015; Palmieri, 2011). Ademais, a contribuição dos povos e comunidades tradicionais no processo de conservar os elementos naturais também têm sido colocadas em pauta em diferentes trabalhos (Diegues, 2008; Pereira; Diegues, 2010).

Nesse sentido, pela aproximação com a literatura referente ao histórico da Conservação da Natureza, ECN e EA (Thomas, 1988; 2010; McCormick, 1992; Carvalho, 1989; 2006; Pádua, 2004; Carvalho, 2001; 2012; Lima, 2009; Franco; Drummond, 2009a; Franco; Drummond, 2009b; Maia; Franco, 2021) e pelo contato com publicações que retratam a importância dos povos e “comunidades tradicionais” na conservação da natureza, sobretudo com foco na biodiversidade (Diegues *et al*, 1999; Diegues, 2008; Pereira; Diegues, 2010; Thiemann *et al*, 2016), entendemos que existem questões significativas que podem ser exploradas nos textos das teses e dissertações de EA. As questões a que nos referimos abordam a importância da conservação da biodiversidade, aliada às relações que determinadas comunidades estabelecem com a diversidade biológica a ser conservada.

Diegues *et al* (1999) destacam que os povos e comunidades tradicionais não veem a biodiversidade como recurso natural, “mas sim como um conjunto de seres vivos que tem um valor de uso e um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia” (Diegues *et al*, 1999, p. 31-32). Assim, o que se nota é que essas populações não se veem como separadas da natureza e superiores à biodiversidade com a qual convivem, mas sim, como parte dela, da qual dependem e que precisam conservar. Isto posto, sendo a Conservação da Natureza de extrema importância para o ambientalismo brasileiro, entendemos que questões como as trazidas no escopo desta pesquisa, envolvendo comunidades e ECN que se relacionam a espécies animais e vegetais, podem e devem estar sendo postas nos relatos de pesquisa do campo da Educação Ambiental.

É a partir dessa perspectiva e pelo contato com os textos que refletem a temática com a qual vimos trabalhando, que utilizaremos dos procedimentos metodológicos das pesquisas do tipo “Estado da Arte” para a construção de dados, análises e reflexões sobre teses e dissertações que problematizam a relação entre EA e ECN.

Em vista disso, no próximo tópico deste capítulo, apresentamos uma síntese dos procedimentos para a definição do *corpus* documental da pesquisa.

## **2.1 Procedimento de busca, seleção e delimitação do *corpus* documental**

Na pesquisa que desenvolvemos, realizamos um levantamento inicial das teses e dissertações, concluídas no período de 1981 a 2020, catalogadas na

“Plataforma Fracalanza” do Projeto EArte<sup>1</sup> e que, de alguma forma, estabelecem relações entre a EA e ECN. Para isso, foram definidos critérios de busca que se relacionam com a pergunta de pesquisa que nos propusemos a responder. Assim, para a definição do *corpus* documental da pesquisa utilizamos as ferramentas de buscas disponíveis na “Plataforma Fracalanza”. É importante destacar que, embora a Plataforma comporte trabalhos de 1981 a 2023, a presente pesquisa se restringe ao período de 1981 a 2020 porque, durante o período de construção desta pesquisa, a equipe do Projeto EArte se encontrava trabalhando, com afinco, na catalogação e classificação dos trabalhos de 2021 a 2023 que, somente recentemente, foram adicionados ao *site*.

Iniciamos nossas buscas inserindo o termo “Conservação” no campo de pesquisa proposto na “Plataforma Fracalanza” e identificado como “*qualquer campo*”. Esse campo possibilita, a partir do termo de busca nele inserido, no caso “Conservação”, selecionar todos os trabalhos inseridos nesse banco de teses e dissertações nos quais esse termo esteja presente em qualquer dos campos que compõem a ficha dos trabalhos, a saber: título, autor e orientador, instituição na qual o trabalho foi desenvolvido, resumo e palavras-chave. Uma vez que o termo conservação é um termo chave muito presente nos textos sobre EA, não é surpresa que foram selecionados um elevado número de trabalhos: 923 teses e dissertações que incluem a palavra conservação em sua ficha.

Nesse contexto, considerando o grande número de trabalhos selecionados, sentimos a necessidade de refinar nossa busca e, para tal, a definição de outros critérios que pudessem ser adotados para a seleção e definição do *corpus* documental da pesquisa, voltados para aspectos entendidos como mais significativos para esta investigação. Assim, como já exposto na Introdução deste trabalho, foi a partir do contato com a literatura que explora alguns aspectos da história da Conservação da Natureza e da ECN que foi possível selecionarmos outros critérios que foram fundamentais nesse processo.

Ademais, como já vimos ressaltando em tópicos anteriores, a literatura com a qual tivemos contato para construção e problematização desta pesquisa, foi determinante para definirmos mais claramente o foco principal de investigação. Ao longo das leituras realizadas, temos verificado no cenário de debate sobre EA, ECN e Conservação da Natureza questões, tanto do ponto de vista científico como social,

---

<sup>1</sup> Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (<https://earte.fe.unicamp.br/>)

que são valorizadas, instigantes e significativas. Essas questões apontam para o debate sobre a conservação da fauna e flora (Thomas, 1988; 2010; Pádua, 2004; McCormick, 1992) considerando e incorporando a relação com as comunidades locais com os elementos naturais que são alvo de processos de Conservação da Natureza (Gomez-Pompa, 1971; Balée, 1992; Diegues *et al*, 1999; Diegues, 2008; Pereira; Diegues, 2010; Thiemann *et al*, 2016).

Assim, a partir do contato com a literatura e no processo de reflexão envolvido sobre EA e ECN, definimos como foco desta investigação e critério de inclusão ao *corpus* documental, *pesquisas que problematizam as relações? entre EA e ECN envolvendo espécies animais e vegetais com as quais determinadas comunidades estabelecem, de alguma forma, relações cotidianas.*

A partir desse critério, foi possível, então, selecionar, pela leitura dos resumos, um conjunto inicial de teses e dissertações que atendia aos interesses da pesquisa, tendo sido determinados como *corpus* documental um total de **42** trabalhos, constituído por **quatro** teses e **38** dissertações.

Conforme destacam Megid Neto e Carvalho (2018), muitas vezes os resumos podem não fornecer as informações básicas necessárias para análise, fazendo com que seja necessário recorrer à leitura do trabalho completo. Assim, para a análise dos trabalhos selecionados optamos por realizar a leitura do trabalho completo de forma a elucidar dúvidas e questões nesse processo de definição e inclusão no *corpus* documental definitivo a partir dos critérios estabelecidos.

Nesse contexto, na intenção de definirmos o *corpus* documental para ser submetido aos procedimentos da Análise Temática (AT) de Braun e Clarke (2006) em conjunto com aproximações da perspectiva analítica discursiva de Bakhtin, realizamos intensos esforços na busca pelos trabalhos completos. Assim, ao longo do tempo destinado à construção da presente dissertação, realizamos, primeiramente, uma busca pelos textos completos nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>, Plataforma Sucupira<sup>4</sup> e Domínio Público<sup>5</sup>. Entretanto, diversos trabalhos, por diferentes motivos, não puderam ser acessados por meio dessas plataformas.

---

<sup>2</sup> Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>)

<sup>3</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<https://www.bdttd.ibict.br/>)

<sup>4</sup> Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/>)

<sup>5</sup> Domínio Público (<http://dominiopublico.mec.gov.br/>)

Diante disso, buscamos os trabalhos não encontrados no *site* dos diversos programas de pós-graduação, mas, ainda assim, não foi possível localizar vários deles. Esse fato nos levou a entrarmos em contato diretamente com as bibliotecas nas quais tais pesquisas foram depositadas e, além disso, tentamos contato com alguns autores, porém, novamente, não conseguimos total êxito nessa nova busca. Adicionalmente, das teses e dissertações selecionadas para constituírem o *corpus* documental inicial, destinado ao mapeamento e descrição, nem todas discutiam de forma significativa a ECN no âmbito da EA, envolvendo processos de conservação da biodiversidade com que grupos sociais se relacionam em seu dia-a-dia. Esse aspecto nos levou a considerar em conta para serem submetidas à “Análise Temática” e “perspectiva dialógica” de Bakhtin somente as pesquisas que tiveram o trabalho completo encontrado e que discutissem, de modo significativo, o recorte temático para o qual nos voltamos. Assim, isso acabou por reduzir consideravelmente o *corpus* documental da pesquisa que foi submetido à AT em conjunto com a análise pela perspectiva dialógica de Bakhtin: 21 teses e dissertações foram selecionadas para análise, sendo duas teses e dezenove dissertações.

Portanto, o *corpus* documental inicial da pesquisa está descrito neste trabalho a partir de uma caracterização que aborda alguns dados dos trabalhos selecionados, tais como: referência bibliográfica, ano, resumo, contexto educacional, grande área do conhecimento e grau (mestrado acadêmico ou doutorado). Em seguida, 21 pesquisas, que tiveram o trabalho completo encontrado, foram analisadas a partir dos referenciais analíticos da AT, de Braun e Clarke, e por aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin. É sobre esses referenciais para as análises dos textos que apresentamos uma síntese quantos aos seus princípios orientadores que foram utilizados na etapa subsequente da pesquisa.

## **2.2 Referencial Analítico: “Análise Temática” (Braun; Clarke, 2006)**

A “Análise Temática” (AT) se caracteriza como um referencial para a análise do *corpus* documental desta pesquisa, que se constitui de teses e dissertações de EA, flexível e útil com potencial de fornecer um conjunto rico e detalhado de dados (Braun; Clarke, 2006) em processo de análise. Segundo as autoras, a AT possibilita

analisar e relatar os temas presentes no conjunto de dados, bem como permite organizar e descrever os dados com riqueza de detalhes.

Souza (2019), ao discorrer sobre a Análise Temática, destaca que ainda no momento de busca dos dados, o pesquisador já se encontra em processo de aplicá-la à procura de questões que sejam de interesse da pesquisa. Assim, o processo de busca e catalogação das teses e dissertações para a composição do *corpus* documental

envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados. Esta estrutura está presente em boas técnicas de análise de dados qualitativos bastante comuns na literatura (Souza, 2019, p. 54).

Além disso, Souza (2019) aponta, ao discutir os aspectos da AT, que a revisão de literatura sobre o conteúdo da pesquisa é um ponto importante que deve ser considerado, pois “uma revisão detalhada prévia à análise acaba por estreitar o campo de visão analítico do pesquisador” (Souza, 2019, p. 54). No caso desta pesquisa, podemos assumir que o contato com os trabalhos de Thomas, (1988; 2010); McCormick, (1992); Drummond, (1997a); Pádua, (2004); Franco, Schittini, Braz, (2015), Maia, Franco, (2021); Diegues *et al* (1999); Diegues (2002; 2004); entre outros, adotados para fundamentar a pesquisa serviram de base para definir os critérios para construir o *corpus* documental, sendo esse é um aspecto fundamental para a pesquisa que realizamos.

Tal qual outras ferramentas de análise e sistematização de dados, a AT também prevê algumas etapas que precisam ser cumpridas para o desenvolvimento de uma análise qualitativa de qualidade, sumarizadas no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** - Fases da Análise Temática propostas por Braun e Clarke para orientar a análise do *corpus* documental.

<b>Estágio</b>	<b>Descrição do processo</b>
● Familiarizando-se com seus dados:	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
● Gerando códigos iniciais:	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
● Buscando por temas:	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.

● Revisando temas:	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise.
● Definindo e nomeando temas:	e Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
● Produzindo relatório:	o A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

**Fonte:** Braun e Clarke (2006).

Entende-se que essas etapas, as quais podem ser seguidas na ordem apresentada ou não, devido ao caráter altamente flexível da AT, torna possível sistematizar e analisar sentidos sobre as relações entre EA e ECN que estão postos em circulação em teses e dissertações de EA que voltam o foco de sua pesquisa para processos de conservação da biodiversidade animal e vegetal em contextos nos quais comunidades estabelecem relação com esses elementos da natureza.

Segundo destacam Silva, Barbosa e Lima (2020), a AT exige o levantamento de temas e, para isso, é importante que as questões de pesquisa e objetivos estejam sempre em vista para que, a partir deles, possam “emergir ideias autênticas” (Silva; Barbosa; Lima, 2020, p. 118). Assim, ao longo da aplicação da Análise Temática no processo de análise do material selecionado para tal, a questão de pesquisa e objetivos foram sempre levados em conta a fim de gerarmos códigos e definir os temas presentes nos relatos de pesquisa que compõem o *corpus* documental.

Ao abordarem as características da AT, Braun e Clarke (2006, p. 10, *tradução nossa*) apontam que “um tema captura alguma coisa importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa algum nível de resposta padronizada ou significado dentro do conjunto de dados”. Assim sendo, a partir dos temas resultantes do processo analítico dos textos, via Análise Temática, entendemos ainda ser possível, com o objetivo de compreender os sentidos que estão sendo postos em circulação, associar à análise inicial dos textos a um outro referencial analítico, qual seja, a análise pela perspectiva dialógica de Bakhtin, uma vez que entendemos o relato de pesquisas como uma prática discursiva. Nesse contexto, este trabalho traz uma análise dos relatos de pesquisa como enunciados, a partir de

aproximações com a perspectiva bakhtiniana, a ser melhor caracterizada no próximo tópico deste capítulo.

### **2.3 Referencial Analítico: análise por meio de aproximações com a perspectiva dialógica bakhtiniana**

Concomitantemente, ao tratamento do *corpus* documental por meio da “Análise Temática”, realizamos ainda uma análise dos sentidos sobre as relações entre EA e ECN colocados em circulação nas teses e dissertações do *corpus* documental.

A partir do pressuposto de que nesta dissertação apresentamos como documentos para análise teses e dissertações, produzidas em determinado campo de pesquisa, entendemos que estamos nos colocamos diante da produção textual e discursiva de diferentes atores sociais, vinculados a diferentes realidades, histórias e momentos. Portanto, esses construtores de relatos de pesquisa, que são atravessados por diferentes enunciados, sejam das pessoas com quem vivem, de acadêmicos com quem compartilham e trocam ideias ou das fontes que consultam, colocam em circulação, em sua escrita, sentidos, explícitos ou não, refletindo e retratando o momento histórico, político, social e econômico em que se situam.

Assim, uma vez que essa pesquisa se volta para textos produzidos no âmbito da pós-graduação brasileira, enfatizamos o proposto por Koch (2011) ao abordar a concepção do texto. Segundo os argumentos dessa autora, o sentido não está presente no texto, mas é construído a partir dele. Ainda nessa direção, a autora destaca que “uma vez construído **um** - e não **o** - sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes” (Koch, 2011, p. 30, *grifo da autora*). Esses são argumentos que sustentam que os sentidos se constroem na unicidade do contexto em que foram gerados, aspecto que condiz com as questões e objetivos de pesquisa que abarcam a contextualização histórica e a particularidade de comunidades com modos próprios de interagir com a natureza. Assim, sustentamos e complementamos nossas análises a partir de mais um referencial analítico: a perspectiva dialógica proposta por Mikhail Bakhtin (1895 – 1975). Isto posto, para Bakhtin (2006):

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações. Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade? É assim que podemos formular, de modo grosseiro e elementar, o problema fundamental da semântica. Esse problema só pode ser resolvido pela dialética (Bakhtin, 2006, p. 78).

Complementarmente, ao trabalharmos com os sentidos, construído por diferentes interações e contextos, é importante considerarmos o conceito de “dialogismo”. Segundo José Luiz Fiorin (2020), Mikhail Bakhtin traz como um dos principais elementos de sua obra o conceito de “dialogismo” e, nesse sentido, “examina-o em seus diferentes ângulos e estuda detidamente suas diferentes manifestações [...] Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (Fiorin, 2020, p. 21). Conforme Bakhtin (1997, p. 318) “nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”. Sendo assim, o que esse autor quer salientar é que somos influenciados pelas interações que construímos dialogicamente todos os dias, seja como “sujeitos falantes” ou “locutores” que elaboram o discurso, ou de “ouvintes” capazes de gerar uma “atitude responsiva ativa”. De todo modo, independentemente do papel que desempenhamos no processo de comunicação verbal (oral ou escrita)

não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com [...] o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal (Bakhtin, 1997, p. 311).

Ou seja, para o autor, mais do que a composição linguística, é importante compreender o discurso considerando o contexto social, histórico, político e, também, o atravessamento de cada discurso por outros. Fiorin (2020, p. 23), que estuda e nos introduz ao pensamento de Mikhail Bakhtin, ainda explica que

a *prima philosophia bakhtiniana* estava voltada para a unicidade do ser e do evento [...] Não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação. As primeiras são repetíveis [...] No entanto, os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios (Fiorin, 2020, p. 23, *grifo do autor*).

Isto posto, assumimos a *prima philosophia bakhtiniana* de que os enunciados são eventos únicos e dialógicos. Assim, um diálogo é construído pelos atravessamentos dos enunciados entre os diferentes sujeitos que constroem o campo de pesquisa em EA e, também, desses sujeitos com os discursos colocados em circulação em diversos espaços sociais de práticas discursivas. Isso garante uma variedade de sentidos produzidos a partir de um mesmo conceito, mas em diferentes contextos e momentos históricos.

No mesmo sentido, ainda trazendo as considerações de Fiorin (2020) sobre o pensamento bakhtiniano, temos que, para esse teórico,

Os enunciados, sendo constitutivamente dialógicos, são sempre históricos. (...) A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso. Com a concepção dialógica, a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma época, a narrativa da vida de um autor, **para transformar-se numa final e sutil análise semântica que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos, etc** (Fiorin, 2020, p. 64-65, *grifo nosso*).

Assim, se o intuito desta pesquisa é ressaltar os sentidos das aproximações entre a EA e a ECN, em contextos nos quais povos e comunidades estabelecem relações com a biodiversidade a ser conservada, a análise por meio de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin se mostra adequada para refletirmos os dados encontrados por nós durante a pesquisa, pois possibilita a compreensão dos sentidos nos enunciados destacados que compõem cada um dos temas propostos.

Em suma, partimos do pressuposto de que o pesquisador, independente da área a que se dedica, constrói e cria discursos, permeados pelas palavras dos outros que trazem a sua expressão e seu tom valorativo, os quais assimilamos, reelaboramos e, conseqüentemente, reacentuamos, ou seja, alteramos seu sentido (Bakhtin, 2003). Diante disso, para Bakhtin, um dos problemas de maior complexidade da Linguística é a significação, em que é necessário “pensar não apenas os sentidos do signo, mas do signo ideológico; pensar o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio do discurso e, portanto, da vida” (Cereja, 2012, p. 201).

Assim, os sentidos construídos nas pesquisas, conforme destacam os autores Silva e Carvalho (2024, p. 213), são colocados em circulação por sujeitos que “embora compartilhem objetivos comuns, quais sejam, o da produção de conhecimentos nesta área, habitam diferentes lugares e dialogam com diferentes textos/sujeitos e, responsivamente, respondem de modo a agregar significado à EA”.

Sob esse aspecto, Fiorin (2020) também enfatiza que, pelo pensamento bakhtiniano, os sentidos se constituem historicamente ao se constituírem “no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (Fiorin, 2020, p. 65). Sobre tal proposição, atentemo-nos para o fato de que discorreremos ao longo desta dissertação sobre diferentes períodos históricos em que a Conservação da Natureza, ECN e, por último, as articulações entre ECN e EA foram sendo desenvolvidas nesses pouco mais de 500 anos da história do Brasil. Veremos que os discursos, orais ou escritos, construídos em torno dos ideais de proteção da natureza eram envoltos pela atmosfera política, social, econômica e científica da época em que foram colocados em circulação, pois “enunciados têm autor. Por isso, revelam uma posição” (Fiorin, 2020, p. 25).

Entendemos que as teses e dissertações que compõem o *corpus* documental desta pesquisa podem ser entendidas como as chamadas “obras de construção complexa” e “obras especializadas” a que Bakhtin se refere. As teses e dissertações produzidas no âmbito da EA e que têm direcionado suas investigações para a Conservação da Natureza e ao processo educativo envolvendo a conservação, ainda que sejam dialógicas, também carregam sua individualidade. Há de se considerar que essa mesma dissertação aqui apresentada é, também, um enunciado que “reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural)” (Bakhtin, 1997, p. 320). Portanto, também se constitui como atravessada por outros enunciados, estabelecendo relações dialógicas com eles.

A seguir, este trabalho apresenta o referencial teórico, pautado em aspectos históricos, que têm fundamentado a construção desse texto.

### **3 CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E EDUCAÇÃO PARA A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS**

Considerando a questão e objetivos que têm sido colocados como norteadores de nossa investigação e pela proximidade que as leituras realizadas têm nos colocado em relação à trajetória histórica do pensamento conservacionista, compreendemos ser importante apresentarmos os aspectos históricos que dão forma e sustentação à problematização desta pesquisa.

Assim, sob essa perspectiva, é pertinente destacarmos que comunidades locais e tradicionais, tal como os ideais conservacionistas desenvolvidos no Brasil, se constituíram historicamente ao longo dos anos construindo uma visão de Conservação da Natureza e de uma educação voltada para ela sobre a qual, no âmbito desta pesquisa, é pertinente discorrermos.

Isto posto, entendemos que é essencial nos voltarmos para a história da Conservação da Natureza, ECN e EA a fim de que possamos compreender seus reflexos nas práticas e relações estabelecidas entre EA e ECN tanto no arcabouço histórico como nas teses e dissertações que serão analisadas. Desse modo, apresentamos no item 3.1, *Breve Histórico da Ideia de Conservação da Natureza e Educação para a Conservação da Natureza no Brasil*, um panorama do desenvolvimento da Conservação da Natureza e de uma educação voltada para ela no Brasil. E, posteriormente, complementamos esse quadro com o item 3.2, *Diálogo entre Educação para Conservação da Natureza e Educação Ambiental*, que fornece uma perspectiva das aproximações entre EA e ECN ao mesmo tempo em que explora o fortalecimento desses dois campos individualmente e em conjunto.

#### **3.1 Breve Histórico da Ideia de Conservação da Natureza e Educação para a Conservação da Natureza no Brasil**

A Conservação da Natureza se apresenta, primeiramente, no contexto europeu, marcado, principalmente, no fim do século XVII e todo o século XVIII, pelo Romantismo que despertava um sentimentalismo pela natureza, sobretudo a partir de uma visão religiosa (Thomas, 1988; 2010). Nesse contexto, a separação entre campo e cidade e as disparidades existentes entre esses dois territórios e a qualidade de vida que ofereciam ganham evidência nos discursos que se referem a

esse período. As visões antagônicas desse cenário, campo *versus* cidade, pareciam inspirar em alguns uma visão negativa do processo civilizatório que outrora fora superestimado (Thomas, 2010). As primeiras reflexões sobre a destruição da natureza e a favor de sua conservação, clamavam por uma reconexão entre ser humano e natureza, sobretudo quando se considerava o respeito pela vida de outros seres até então considerados inferiores (Thomas, 2010). Nesse movimento, foram propostas profundas reflexões, ainda que carregadas de exagerado sentimentalismo, sobre o lugar ocupado pelos outros seres naquilo que era considerado de “valor estético e moral” na concepção humana.

O culto à *wilderness*, marcado por “novas sensibilidades” (Thomas, 2010, p. 246) e a busca por uma vida simples em conexão com a natureza e respeito às outras formas de vida não se restringiu, no entanto, ao contexto europeu. O pensamento de cuidado e exaltação da natureza que se manifestou ao longo dos séculos XVII, XVIII e início do século XIX, atravessou o Atlântico e encontrou em solo norte-americano outra oportunidade de fixar suas raízes. Nos Estados Unidos, os principais nomes do culto à natureza foram o naturalista Henry David Thoreau (1817 – 1862) e o preservacionista John Muir (1838 – 1914) que expressavam e defendiam suas ideias de uma vida simples nos bosques, onde o homem era capaz de se conectar com a natureza (Maia; Franco, 2021). Diante das preocupações com a destruição ambiental e pela valorização que davam à natureza, Thoreau e Muir são considerados, junto a George Perkins Marsh (1801 – 1882), geógrafo e precursor do movimento ambientalista norte-americano, as três figuras essenciais da história da conservação estadunidense; e, neste caso, Thoreau sendo visto ainda como um dos precursores da criação dos parques de conservação nesse país (Franco, Schittini e Braz, 2015; Maia; Franco, 2021).

Nesse contexto, ao longo do processo de construção e de fortalecimento dos ideais de proteção da natureza, surgiram, nos EUA, duas correntes distintas, mas com interesses quase comuns na história da proteção ambiental: de um lado, um grupo denominado de “preservacionistas”, os quais defendiam a ideia de uma proteção integral do meio natural, isto é, a natureza deveria ser isolada para permanecer intocada, inviolada (McCormick, 1992). Por outro lado, um grupo conhecido como “conservacionistas” defendia a proteção da natureza, mas com ressalvas, ou seja, aceitando as possibilidades do uso racional dos chamados recursos naturais. É essa última corrente que dá origem ao termo “conservação

ambiental” que, comumente usado como sinônimo de “preservação ambiental”, se espalhou e influenciou diferentes defensores da proteção da natureza, sobretudo no Brasil (McCormick, 1992).

É pertinente destacar que, no capítulo introdutório desta dissertação, foram abordados aspectos gerais da história do processo de sensibilização em relação à natureza ao redor do mundo, o qual teve maior enfoque na Europa dos séculos XVII e XVIII e início do século XIX, seguidos por movimentos nos EUA no século XIX, levando ao surgimento dos primeiros parques de conservação. Do mesmo modo, em algumas passagens do capítulo introdutório buscamos explorar de forma sucinta, o reflexo e o início desse movimento no Brasil, com a criação dos primeiros parques de conservação brasileiros que seguiram o ideário norte-americano. Todavia, visto o caráter histórico e analítico que conduz a presente investigação, acreditamos ser importante fazer alguns adendos aos primeiros movimentos relacionados com a questão ambiental e com a história da ideia de Conservação da Natureza e do processo educacional voltado a ela em nosso país, que teve início em período ainda anterior à criação dos parques de conservação.

Certamente não é intuito da presente dissertação fazer uma revisão histórica completa sobre a história da conservação que se estabeleceu no país nos cinco últimos séculos. Entretanto, considerando a mudança dos discursos conforme o contexto histórico e político de determinada época, conhecer aspectos gerais dessa história se torna pertinente para compreendermos os discursos colocados em circulação nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental da pesquisa. Com isso, pode-se considerar que compreender os sentidos produzidos nos trabalhos produzidos no âmbito da pós-graduação brasileira implica reconhecer o diálogo que esses textos mantêm com discursos anteriores, bem como as condições sócio-históricas que moldam suas formas e conteúdos

A história da Conservação da Natureza no Brasil tem seu início muito antes da criação dos primeiros parques de conservação, ou seja, foram instrumentos elaborados posteriormente aos ideais de conservação criados no hemisfério norte e que influenciaram as políticas brasileiras. Entretanto, diferente do que ocorreu no contexto europeu e norte-americano, a crítica ambiental e a preocupação com a Conservação da Natureza no Brasil surgiram não de uma sensibilização promovida pela cultura romântica brasileira que valorizasse a natureza, mas, na verdade,

oriundas de uma “visão utilitarista” da natureza para o progresso. Segundo Pádua (2004):

O verdadeiro progresso supunha a **conservação e uso correto do mundo natural** que, por sua vez, só fazia sentido no contexto desse progresso. A natureza era vista como um **objeto político**, um recurso essencial para o avanço social e econômico do país (Pádua, 2004, p. 28, *grifo nosso*).

Foi a partir desse viés ideológico vigente nos séculos XVIII e XIX que se desenvolveu uma crítica ambiental brasileira que colocava a natureza como necessária para o progresso de uma nação que começava a deteriorar de modo alarmante os seus recursos naturais. Durante o Brasil Colonial (1500 – 1822), nos discursos de conservação dos teóricos da época (*e.g.* Baltasar da Silva Lisboa, 1761 – 1840; Rodrigo de Sousa Coutinho, 1755 – 1812; Frei José Mariano da Conceição Velloso, 1742 – 1811, dentre vários outros), a preocupação com a conservação surgia a partir dos moldes da “Fisiocracia”. A “Escola Econômica Fisiocrata”<sup>6</sup> não manifestava um interesse legítimo em conservar a natureza por conta de sua preocupação com a biodiversidade e respeito por ela. Na verdade, a “Fisiocracia” via na natureza seu potencial econômico. O economista Richard Cantillon (1680 – 1734), um de seus idealizadores, “comparou a sociedade a uma árvore: a agricultura seria a raiz, a população o tronco e as artes e comércio as folhagens” (Pádua, 2004, p. 46). Ou seja, Cantillon reduziu a importância da conservação da natureza ao seu valor “estético e moral” para manter os padrões de produção em que, no topo dessa árvore (a qual ele comparou à sociedade) estavam os interesses humanos.

Nesse contexto, a “Fisiocracia” foi a base da produção agrícola no período colonial nacional, sobretudo porque estimulava a produção a partir de uma determinada economia da natureza, que deveria conservar e utilizar métodos menos danosos para manter o padrão de produção e para garantir que o país continuasse progredindo (Pádua, 2004).

A forma como a “Fisiocracia” se instalou sobre o pensamento ambiental se revela nos discursos de críticos da época, como Rodrigo de Sousa Coutinho (1755 – 1812) que se pronunciou em defesa da conservação florestal. Segundo ele, era objetivo do governo brasileiro da época conservar os bosques, as matas e as

---

<sup>6</sup> A “Escola Econômica Fisiocrata”, também chamada de “Fisiocracia”, surgiu na França do século XVIII, tendo como principais idealizadores François Quesnay (1694-1774), Richard Cantillon (1680 – 1734) e Jacques Turgot (1727–1781). Essa foi uma teoria econômica que defendia a existência de uma ordem da natureza, considerando a agricultura como a principal fonte de riqueza (Batista, 2012).

árvores independentemente se sua madeira servisse para construções marítimas ou para combustível (Pádua, 2004). Assim, nesse contexto, surge um processo de “instrução técnica” para a conservação condicionada a uma fachada para a educação agrícola do produtor rural da época:

A agricultura brasileira deveria ser estimulada pela diversificação de cultivos, aclimação de plantas exógenas, o desenvolvimento tecnológico e a **educação dos lavradores**. A tarefa de editar livros úteis para a **educação desses agricultores** foi entregue por Coutinho ao naturalista brasileiro frei José Mariano da Conceição Velloso [...] Além da publicação de dezenas de opúsculos, o esforço de maior envergadura de Velloso esteve na preparação de vários volumes de uma espécie de enciclopédia prática intitulada *O fazendeiro do Brasil*. Coutinho enviou várias remessas desses livros aos governantes das capitanias, para serem vendidos aos proprietários (Pádua, 2004, p. 56, *grifo nosso*).

Certamente, o viés econômico, instigado pela premissa “fisiocrata” de salvaguardar a cadeia econômica do campo, caracteriza essa passagem e a conservação ambiental da época. Era preciso conservar para continuar produzindo e, para isso, era necessário ensinar os lavradores a respeito das melhores práticas agrícolas para que não se perdesse a qualidade dos solos e, assim, fossem conservadas propriedades que permitissem continuar cultivando cada vez mais. Ainda, era imprescindível estruturar uma política de produção e conservação que garantisse a continuidade e permanência dos bosques que continuariam a movimentar a economia brasileira.

De acordo com Pádua (2004), historicamente, surge, ainda no mesmo período, uma nova e importante figura do pensamento político e da crítica ambiental ao final do século XIX: aqui fazemos referência a José Bonifácio de Andrada e Silva (1756 – 1835) que atribua relevância “ao tema entre as sociedades e os territórios, particularmente no sentido de apontar as consequências sociais negativas da destruição do ambiente natural” (Pádua, 2004, p. 130).

José Bonifácio defendia que conservar a natureza, isto é, fazer o uso racional da natureza brasileira, seria um passo de extrema importância para garantir que o país superasse a herança colonial retrógrada marcada pelo escravismo e pela monocultura latifundiária, contexto no qual se que exauriu as áreas naturais do Brasil (Franco, Schittini e Braz, 2015). É importante ressaltar que Bonifácio levantava uma crítica semelhante a que ainda realizamos sobre os meios de produção em massa, que prioriza a produção em larga escala, explorando não só a natureza, mas o

trabalhador, ao apontar seu descontentamento com a agricultura latifundiária que devastou extensas áreas para a produção em larga escala de insumos agrícolas valorizados na época.

Entretanto, o “Patriarca da Independência” se voltou para questões que iam além da crítica ao latifúndio, ao escravismo e à devastação de áreas verdes para produção agrícola. Em determinado ponto de seu discurso sobre a destruição da natureza, Bonifácio aborda a caça de baleias:

têm elas tanto amor aos seus filhinhos que quase sempre os trazem entre as barbatanas para lhes darem leite. E se por ventura lhes matam não deixarão o lugar sem deixarem igualmente a vida na ponta dos arpões. E seu amor é tamanho que, podendo demorar-se no fundo da água por mais de meia hora sem vir respirar acima, e escapar assim ao perigo que as ameaça, folgam antes expor a vida para salvarem a dos filhinhos, que não podem estar sem respirar por tanto tempo. Esta ternura das mães facilita sem dúvida a pesca. E o método de matar primeiro os baleotes pequenos para segurar as mães, que enraivecidas muitas vezes viram as lanchas, parece visto a vulto excelente (Silva, 1790 *apud* Pádua, 2004, p. 135).

Ainda de acordo com Pádua (2004), Bonifácio, nesse trecho e em outros de seus discursos, enfatiza a importância da conservação de espécies animais e vegetais e, pode se dizer que, ao abordar o amor incondicional das mães pelos filhotes, denota certo apelo ao sentimentalismo capaz de gerar comoção. Ao argumentar sobre a pesca baleeira, ele compreendia que as baleias dão à luz a somente um filhote a cada dois anos que, mortos para que as mães fossem capturadas, seriam o início do declínio da população de baleias (Silva, 1790 *apud* Pádua, 2004). Além disso, há de se evidenciar que a captura das baleias fêmeas deixaria um número maior de machos, causando um desequilíbrio populacional, bem como a morte precoce dos filhotes impedia que eles pudessem ser aproveitados no futuro (Pádua, 2004). Nesse último apontamento retratado no livro de Pádua (2004) sobre a percepção de Bonifácio a respeito da impossibilidade de aproveitar os filhotes de baleias no futuro, percebe-se que há, ainda, uma inclinação à conservação de espécies para o uso e manutenção da economia brasileira da época.

Bonifácio, em seu projeto político nacional, enfatizou a proteção dos recursos naturais. Ele vinculava a destruição dos elementos da natureza e o atraso do progresso do Brasil à “soma dos vícios tradicionais da sociedade brasileira com um território transformado em “desertos da Líbia”” (Pádua, 2004, p. 152, *aspas do*

*autor*), dominados por solos arenosos, áreas inférteis e inóspitas que se estendem por uma área de 1,5 milhão de quilômetros quadrados. Bonifácio ainda alegava que para evitar a realidade que o assombrava referente à destruição ambiental, era preciso um programa que tinha por finalidade produzir conhecimento sobre a geografia brasileira, o estudo da terra, da água, dos vegetais, animais e minerais de forma que esse seria um

conhecimento científico diretamente aplicado ao aperfeiçoamento da sociedade brasileira, devendo também ser difundido através de jardins botânicos e centros de educação prática [...] O conhecimento do reino animal, por exemplo, ajudaria a entender quais eram “os insetos proveitosos e inimigos do homem e da sua cômoda existência”, para fundamentar a análise dos meios de “criar aqueles e de extinguir, ou pelo menos diminuir, o excessivo número e quantidade destes”. Uma passagem que revela, mais uma vez, o **caráter antropocêntrico da visão ambiental do autor** (Pádua, 2004, p. 152-153, *grifo nosso*).

Pádua (2004) segue comentando a visão de conservação de Bonifácio, proposta ao longo do Brasil Colônia do século XIX que, de um modo geral, está relacionada ao bem-estar do homem e ao desenvolvimento do país. Garantir as florestas tinha, por exemplo, o caráter essencial de assegurar a umidade para saúde do solo e a manutenção dos reservatórios de água. Manter o curso e o nível dos rios era primordial para possibilitar a sobrevivência de peixes que poderiam ser utilizados na subsistência e para manter a economia brasileira. Ele entendia, ainda, que a agricultura mal praticada no país, a qual destruía áreas inteiras e deixava regiões desertas e inutilizadas, era responsável pela destruição ambiental. Para ele, era imprescindível aplicar “uma agricultura saudável e bem trabalhada” (Pádua, 2004, p. 155).

Várias outras ideias são propostas por Bonifácio em seus discursos sobre a preocupação com a natureza, o que culminou em forte influência sobre a importância da conservação dos recursos naturais e da biodiversidade brasileira. Suas ideias passariam a dominar o desenvolvimento de “ideias conservacionistas” de vários outros teóricos e políticos que argumentaram contra a destruição ambiental, sendo esses seus contemporâneos ou, ainda, pensadores e críticos de um período posterior (Pádua, 2004).

No Brasil Imperial (1822 – 1899), a preocupação com a devastação ambiental e com a conservação surge também no âmbito de associações profissionais que, de alguma forma, faziam uso dos recursos naturais. A Academia Imperial de Medicina,

fundada em 1835, apresentava um nítido interesse pelo estudo da natureza, sobretudo porque a destruição de florestas, bosques e rios já vinha ocasionando mazelas na saúde da sociedade brasileira (Pádua, 2004).

Ainda na crítica ambiental do século XIX, Antônio Muniz de Souza (1782 – 1857) desaprovou não só a caça e a pesca desenfreadas, como também o extrativismo pouco cuidadoso de mel através do qual os coletores destruíam as abelhas (Pádua, 2004). Em mesmo sentido, considerando a forte influência do pensamento europeu nas práticas extrativistas no Brasil, Thomas (2010, p. 28) aponta para exemplos destacando que “um apicultor do século XII criticava o temperamento piedoso daqueles que consideravam uma pena matar as abelhas para conseguir o mel (prática muito comum na época)”. De modo mais direto: o foco era a produção e o progresso que desconsideravam que conservar as espécies vegetais ou animais da qual a sociedade fazia uso poderia garantir a permanência desses recursos.

Ainda no Brasil Império, cerca de seis anos antes da Proclamação da República, em 1883, Joaquim Nabuco (1849 – 1910) abordou vigorosamente o empobrecimento do solo e o aumento da seca, criticando ainda a indústria gananciosa de extração na Amazônia (Pádua, 1997). Nabuco explorou a sensibilidade ambiental em projetos elaborados em 1885, a fim de reorganizar a administração nacional, sobretudo porque carregava consigo também os ideais defendidos por Bonifácio, que o escravismo e a monocultura latifundiária contribuíram para a devastação da natureza. Assim, para ele, tal qual para outros pensadores que seguiram o “pensamento bonifaciano”, instaurar um programa abolicionista e romper com a tradição escravagista era fundamental para a Conservação da Natureza (Pádua, 2004).

Com o fim do Império no Brasil e a Proclamação da República em 1889, a geração seguinte também desenvolveu um pensamento ambiental e apresentou discursos em torno da conservação. Entretanto, há de se destacar que os principais pensadores conservacionistas do primeiro período pós Proclamação da República, que atuaram entre os anos 1890 e 1910, eram estrangeiros e, por isso, muitos dos planos de ação para proteger a natureza foram rejeitados (Maia; Franco, 2021). Entre esses nomes estavam Orville Derby (1851 – 1915), Hermann von Ihering (1850 – 1930) e Alberto Loefgren (1854 – 1918), que compreendiam a problemática

ambiental, sobretudo pelo rápido progresso brasileiro que passava pelo acelerado crescimento das estações ferroviárias.

Foi ainda nas primeiras décadas do século XX que surgiu a participação de Alberto Torres (1865 – 1917), um “jurista, ensaísta e pensador político” (Maia; Franco, 2021, p 83), na constituição da crítica ambiental e dos projetos de Conservação da Natureza no Brasil, que “abordou a questão ambiental de uma forma essencialmente política” (Pádua, 1997, p. 17). Torres defendia o uso racional dos recursos naturais que levaria ao desenvolvimento de um país autônomo e seguro, porém, era evidente que o país seguia por uma linha de “desenvolvimento insustentável” (Maia; Franco, 2021). Segundo Drummond (1997a), pelos anos que dedicou sua vida aos projetos envolvendo a Conservação da Natureza, Torres

inspirou, nos anos 30, a criação da Sociedade Amigos de Alberto Torres [...] Entre outras atividades, a Sociedade pregava o uso racional dos recursos naturais, numa acentuada fase economicista do movimento em defesa do meio ambiente (Drummond, 1997a, p. 20-21).

Drummond (1997a) ainda destaca que, nessa época, o aumento considerável nas implantações de ferrovias mobilizou ações de consciência que envolviam o reflorestamento de eucalipto. Porém, tal ação objetivava somente fomentar a economia ferroviária que demandava grande quantidade de madeira para combustível e, por isso, as estratégias de plantio dessa espécie estavam longe de cumprir um propósito de conservação.

Nos anos de 1920 a 1970, a Conservação da Natureza no Brasil foi marcada por estratégias diversas que se ampliaram para além do campo teórico. Em nosso país surgiram ações que se voltavam para a conservação de espécies animais que poderiam ser utilizadas pelo homem. Segundo Drummond (1997a), em 1921, o Brasil assinou, em conjunto com outros países, um documento para proteção de aves que tinham papel fundamental na agricultura, sobretudo para o controle de pragas. Além disso, Drummond (1997b) destaca que, no intuito de garantir a proteção da natureza brasileira, houve a criação de parques nacionais. Segundo o autor, a instituição desses parques é considerada a política ambiental mais antiga desenvolvida pelo país, ainda que, na América Latina, outros países como Argentina e Chile tenham se adiantado quanto a esse aspecto. Assim, o país instaurou seu primeiro parque nacional, o Parque Nacional do Itatiaia (PNI), em 14 de junho de 1937, através do Decreto nº 1.713 assinado pelo então Presidente da República

Getúlio Vargas (1882 – 1954), no Estado do Rio de Janeiro, contando com algumas de suas áreas localizadas em Minas Gerais (Dean, 1996; Drummond, 1997a; Drummond, 1997b; Mittermeier *et al.*, 2005; Franco; Drummond, 2009a; Franco; Schittini; Braz, 2015).

Seguindo a tendência de proteção da natureza, entre os anos de 1920 e 1970 foram estabelecidas várias estratégias legislativas para a proteção dos recursos naturais, entre eles destacam-se: o “Código de Águas” (Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934); “Código Florestal Federal Brasileiro” (Decreto nº 23.193, de 23 de janeiro de 1934); “Conselho Federal Florestal” (Decreto nº 23.793, de 23 de janeiro de 1934); nova edição do “Código de Caça e Pesca” (Decreto nº 23.672, de 2 de janeiro de 1934); entre outros (Drummond, 1997a).

Em 1943 foi criado um novo “Código de Caça” (Decreto-Lei nº 5.894, de 20 de outubro de 1943) que, conforme aponta Drummond (1997a, p. 24), sua “importância consistia em prever reservas e refúgios para a fauna brasileira: começava a despontar, assim, a ideia segundo a qual era necessário proteger os animais raros ou em vias de se tomarem raros”. No mesmo contexto, cerca de quinze anos depois, surgiu a “Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza” (FBCN) que tinha os seguintes objetivos: a) criar e estabilizar áreas de proteção com atenção especial para espécies raras ou em risco de extinção; b) cooperação entre governos e organizações com interesse na conservação da natureza; c) realizar estudos sobre a conservação; d) difundir os conhecimentos sobre conservação (Franco; Drummond, 2009b).

Entretanto, foi somente entre os anos de 1966 e 1972 que a FBCN desenvolveu projetos que tinham o objetivo de conservar a fauna brasileira e, dentre esses projetos, destaca-se a conservação dos micos-leões-dourados, muriquis, muçuãs avoantes (Maia; Franco, 2021). Assim, com a instituição da FBCN, muitas outras iniciativas foram realizadas, sobretudo em conjunto com Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Anos mais tarde, foram desenvolvidos outros projetos como, por exemplo, o Projeto Tamar, a Pesquisa e Identificação da Baleia-Franca-Austral no Sul do Brasil, o Estudo Ecológico e Reintrodução do Mico-Leão-Dourado na Reserva Biológica de Poço das Antas, dentre vários outros (Maia; Franco, 2021).

Isto posto, com o surgimento da FBCN, “o discurso conservacionista ganha um corpo conceitual mais bem definido, assumindo a si próprio como conservacionista” (Franco; Drummond, 2009b, p. 60). Entretanto, ela passou por uma fase de dormência, com poucas atividades e nenhum apoio financeiro (Franco; Drummond, 2009b; Maia; Franco, 2021). Contudo, em 1966, assumiu a presidência da fundação o professor e zoólogo José Cândido de Melo Carvalho (1914 – 1994), e, a partir de então, a instituição começou a despontar com projetos de Conservação da Natureza.

Foi ainda nesse período que, ao longo da história da Conservação da Natureza no Brasil, no final das décadas de 1940, Augusto Ruschi (1915 – 1986), conhecido como “Patrono da Ecologia” no Brasil também se manifesta a favor da proteção da natureza e no ato de educar para conservá-la. Ruschi era formado em agronomia e o início de sua preocupação com a natureza se dá a partir do mesmo olhar utilitarista dos críticos do ambientalismo do Brasil Colônia e Império, já que propõe o desenvolvimento e utilização dos conhecimentos ecológicos para orientar a agricultura levando ao que hoje chamamos de “Agroecologia” (Maia; Franco, 2021). Entretanto, diante de tamanha exploração dos recursos naturais, “Ruschi acabou por abraçar a concepção romântica de uma natureza transcendente cuja simples existência alimentaria o espírito dos seres humanos” (Maia; Franco, 2021, p. 20). A partir desse excerto, notamos que nesse momento, passamos a ter no Brasil um pensador que volta a considerar a Conservação da Natureza com a mesma essência do início da história da conservação em âmbito mundial.

Em seus manuscritos, Ruschi (1952) demonstrou grande preocupação com a perda de espécies vegetais e animais do país, tanto que, assim como Bonifácio, o autor manifestava preocupação com a caça de baleias e a sucessiva redução populacional desses animais:

A necessidade do óleo de baleia, pode extinguir a espécie que o fornece; entretanto, deveríamos ser mais compreensivos, porque a produção de baleias não está na proporção das necessidades do seu óleo, cujas aplicações são sempre maiores. Com a inteligência o homem deveria resolver esse problema, e nunca com a extinção da espécie (Ruschi, 1952, p. 4).

Esse é somente um entre tantos exemplos que representam a crítica e preocupação de Ruschi com a biodiversidade ao longo dos anos que dedicou sua vida à Conservação da Natureza abordando legislações, fazendo reflexões e

lecionando em cursos direcionados à proteção da natureza (Ruschi, 1951a; 1951b; 1952). Ressaltamos que Ruschi desempenhou um importante papel no desenvolvimento de ações educativas com vistas à formação para a Conservação da Natureza, sobretudo da biodiversidade (Ruschi, 1951a; 1951b; 1952; Maia; Franco, 2021).

Há de se evidenciar que exploramos períodos da história da conservação no Brasil que foram marcados por regimes políticos ditatoriais (Ditadura Vargas, 1937 a 1945 e Ditadura Militar, 1964 a 1985), períodos que priorizavam o nacionalismo e o progresso do país, pensamentos que certamente impactaram as políticas conservacionistas da época. Assim, destacamos a afirmação de Franco e Drummond (2009b, p 60, *grifo nosso*) de que:

[...] preocupações relacionadas a um cuidado com a natureza podem ser encontradas em tempos mais remotos, remontando aos fins do período colonial. Mas, trata-se de **um outro contexto, que suscitou preocupações em torno de uma relação mais pragmática com a natureza e os recursos dela advindos.**

Ainda assim, essa passagem revela que as preocupações para a manutenção dos elementos da natureza, seja no período colonial ou já durante o período republicano, colocavam em primazia atender os interesses econômicos e de progresso do país. Não se almejava uma postura crítica e ética de proteção à natureza e tampouco as questões sociais eram levadas em conta. Na verdade, instaurava-se um pragmatismo para que a exploração de seus recursos pudesse assegurar um fluxo contínuo de matérias-primas que, utilizadas, levassem o Brasil ao alcance do desenvolvimento já atingido por outros países a partir da devastação dos recursos naturais de seus próprios territórios e também daqueles que haviam colonizado.

Entretanto, contra esse modelo de conservação pragmático, surgiu em 1980 o “movimento socioambientalista”, que aproxima os movimentos sociais às questões ambientais (Franco; Schittini; Braz, 2015). Nessa época, também se expandiram os conhecimentos biológicos e, a partir de então, o termo biodiversidade ganhou reconhecimento, dando surgimento à “Biologia da Conservação”, que se colocou como um ramo da Biologia a orientar e elencar conhecimentos que fomentem a Conservação da Natureza (Franco, 2013; Franco; Schittini; Braz, 2015).

Na história da Conservação da Natureza no Brasil e no mundo, muitos outros passos e decisões foram tomados, mas foi em 1992, durante a Eco 92, que surgiram os princípios que orientam a criação de políticas conservacionistas, principalmente em relação à flora e a fauna. Durante a Eco 92, os países participantes aderiram à “Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB)” que estabelece uma série de diretrizes e cuidados que devem ser tomados em relação à proteção da diversidade biológica. Notoriamente, essas diretrizes passaram a compor o planejamento e a gestão das diversas unidades de conservação do país que são regidas pelo “Sistema de Unidades de Conservação” (SNUC), instaurado a partir de 2000. O SNUC, junto às várias outras legislações ambientais brasileiras, críticos ambientais, políticas conservacionistas, etc, continuaram a orientar as normativas ambientais de forma a fortalecer a Conservação da Natureza brasileira.

Contudo, o foco da presente dissertação não são as unidades de conservação que se fortaleceram no período pós Eco 92, embora as consideremos como marco importante na história da conservação. Nessa pesquisa, a Eco 92 constitui ponto-chave da associação entre EA e ECN, sobretudo, de modo mais específico, para a conservação de espécies animais e vegetais. Foi assim, a partir da Eco 92 que uma possível e estreita relação entre a ECN e a EA foram colocadas na ordem do dia. Neste contexto, podemos observar que as possibilidades de desenvolvimento de uma ECN, envolvendo, principalmente, a proteção da diversidade biológica com as quais comunidades se relacionam em seu dia-a-dia e as possíveis relações desse processo educativo com a EA, ganharam destaque nos discursos sobre práticas e políticas de Conservação da Natureza. Assim, no próximo item deste capítulo, tentamos apresentar o percurso histórico percorrido por esses dois campos que acabaram por se complementar na luta pela proteção do planeta.

### **3.2 Diálogos entre Educação Ambiental e Educação para Conservação da Natureza**

A partir do contexto em que se desenvolveram as práticas de Conservação da Natureza no mundo e no Brasil, as práticas discursivas relativas à ECN, de maneira geral, colocam em circulação, historicamente, sentidos que enfatizam ou podem ser associados às perspectivas consideradas como conservadoras ou pragmáticas (Franco; Drummond, 2009b; Maia; Franco, 2021). Conforme Dias (2015), as

pesquisas em EA que abordam a Conservação da Natureza têm apresentado, em grande parte, a perspectiva conservadora e pragmática da EA embora ainda possam ser encontradas pesquisas sobre essa temática que abordam uma EA crítica. Assim, o que percebemos é que a conservação se manteve presa aos ideais das áreas de proteção legais, que têm tido por objetivo, desde que se formaram, a apreciação dos recursos naturais para sensibilização ou manutenção desses recursos, sem se integrar, na maioria das vezes, às ações formativas que fomentassem a formação de “sujeitos críticos” para a conservação.

Por um viés legislativo e mais explícito, foi a partir dos anos 1960 e décadas imediatamente posteriores que começou a ocorrer um diálogo entre EA e Conservação da Natureza em áreas de proteção e nas unidades de conservação instituídas e mantidas pelo governo (Dias, 2015). Porém, esse aspecto só se tornou mais forte na esfera das unidades de conservação com a “Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental” (ENCEA), instituída em 2006 no âmbito do SNUC, que apresenta vários direcionamentos sobre a integração entre a EA e a Conservação da Natureza, enfatizando em suas diretrizes aproximações dos trabalhos desenvolvidos nas unidades de conservação ao ensino formal e não formal.

Entretanto, a partir da construção histórica que procuramos delinear no item anterior sobre a Conservação da Natureza, as possibilidades de um diálogo entre a educação, de um modo mais amplo, e a conservação surgiu em momento anterior às legislações mais atuais que envolvem a EA e as áreas protegidas.

Para o ecólogo Augusto Ruschi (1949), era fundamental que houvesse uma educação do público sobre a importância da proteção à natureza no ensino formal em todos os níveis, desde o primário até a educação superior. Mas ele entendia que o público mais geral também deveria ser instruído sobre as questões referentes à conservação a partir de diferentes estratégias veiculadas na imprensa, em livros, revistas, palestras etc. Maia e Franco (2021), em sua extensa obra dedicada à história da Conservação da Natureza com foco na participação e contribuições de Ruschi, realçam que, para ele, o processo de “Educação para a Conservação” deveria ir além do ensino formal:

Mas além dos alunos inseridos no sistema formal de ensino, havia um enorme público a educar. Esse público incluía fazendeiros, silvicultores, pequenos produtores rurais, trabalhadores, populações urbanas com pouco

ou nenhum contato com áreas virgens ou espécies nativas da fauna e da flora, entre tantos outros grupos. Aqui, tratava-se de educar e de preparar o cidadão brasileiro (Maia; Franco, 2021, p. 211).

A vinculação entre o ato de educar e a Conservação da Natureza era um aspecto de tão grande relevância para Ruschi que, em 1951, ele elaborou um curso intitulado “Processo e Conservação da Natureza e seus Recursos” com duração de seis meses, para professores no Espírito Santo (Brasil, 1998). Mas, novamente, era preciso educar mais do que um grupo seletivo de pessoas. Nesse sentido, é emblemático destacar que a presença da ECN poderia – e deveria – se estender para um público mais amplo e, sobretudo, pessoas que, de alguma forma, estivessem em maior contato com a biodiversidade ameaçada e que precisavam ser conservadas.

Assim, notamos que uma tendência na história da ECN é que ela fosse de responsabilidade das instituições conservacionistas junto aos locais de proteção legalmente instituídos. Se retomarmos períodos ainda anteriores à criação dos projetos conservacionistas do século XX, veremos que no Brasil, durante o colonialismo e imperialismo, as iniciativas para a conservação também se resumiam aos esforços de atores específicos, entre eles políticos, representantes da elite nacional, pensadores e estudiosos ligados ou não às associações específicas da época. Em outras palavras, tanto no século XX como no início das ideias conservacionistas, a preocupação com a proteção da natureza ainda parecia estar ligada à cientistas e técnicos de instituições governamentais (Franco; Drummond, 2009b).

Como já mencionamos no capítulo sobre a história da conservação do nosso país, durante o Brasil Colônia, a proteção da natureza estava aliada a um “projeto político nacional de desenvolvimento e progresso da nação” (Pádua, 2004). Essa visão “desenvolvimentista” que se apoia na conservação para garantir o progresso do país, se estendeu também ao longo dos anos seguintes após a Proclamação da República, sobretudo no governo Kubitschek, em que as prioridades do governo era produzir e exportar o máximo possível, caracterizando um “desenvolvimentismo” a qualquer custo que ameaçava o uso racional dos recursos da natureza (Franco; Drummond, 2009b). Depreendemos, então, que essa perspectiva desenvolvimentista perdurou por vários anos na história da conservação brasileira e teve reflexos bastante marcantes na concepção de uma Educação voltada para a

Conservação da Natureza. Assim, as propostas e práticas educativas voltadas para essa questão colocavam no seu horizonte objetivos voltados para a formação de um grupo envolvido no manuseio dos elementos da natureza como uma forma de conservar para garantir a manutenção do sistema de produção em pleno funcionamento.

É sob esse aspecto, que a FBCN, instituição que já destacamos no item anterior, coloca em seu âmbito discussões para que se estabelecesse um conjunto de práticas, políticas e projetos que incorporassem a dimensão educativa na Conservação da Natureza, fortalecendo ainda o papel da instituição nas práticas conservacionistas da época. Assim, com seu novo presidente na direção, o zoólogo José Cândido de Melo Carvalho, passaram a ser publicados, por essa Fundação, textos sobre conservação da Natureza, projetos foram desenvolvidos e uma rede de colaboração pôde ser iniciada.

À vista disso, em 1968, a FBCN, em parceria com o IBDF, apoiou, no Rio de Janeiro, o “Simpósio sobre Conservação da Natureza e Restauração do Ambiente Natural”, organizado pela Academia Brasileira de Ciências (Franco; Drummond, 2009b; Benevides; Franco; Braz, 2017). No evento, muitos assuntos foram colocados em pauta, desde legislações até a atuação dos parques e zoológicos para a proteção da biodiversidade. Entretanto, o que interessa de forma mais imediata para esta pesquisa, e o que merece ser enfatizado e colocado em destaque é que nesse encontro foram apresentados projetos diretamente relacionados com a temática da “Educação para a Conservação da Natureza” ou, ainda, “Educação Conservacionista” (Franco; Drummond, 2009b; Benevides; Franco; Braz, 2017), já que este é o tema central das teses e dissertações em EA que trazemos como documentos a serem analisados.

Benevides, Franco e Braz (2017) destacam que, daí em diante, surgiram diversos projetos no âmbito da fundação, como

O projeto Educação Conservacionista sobre Mico-Leão-Dourado, contava com o apoio do WWF-US, do “Friends of the Nature Zoo” e da Fundação Roberto Marinho, e **buscava informar e educar** a população sobre a importância da conservação dos micos, por meio de visitas guiadas à reserva de Poço das Antas (Benevides, Franco e Braz, 2017, p. 96, *grifo nosso*).

Assim, com o estabelecimento de uma “Educação para a Conservação da Natureza”, as propostas sobre processos educativos relacionados com a

Conservação da Natureza ganharam destaque e foram além dos objetivos propostos no interior da FBCN. Um ano após o Simpósio, em 1969, já veiculavam em textos da época, o papel fundamental que exercia a educação em conjunto às ações conservacionistas. Para Guerra (1969, p. 151) o “conservacionismo, no que diz respeito à educação, torna-se uma necessidade”, e “a proteção à natureza deve ser matéria constante em todos os graus de ensino, tendo em vista o poder da educação” (Guerra, 1969, p. 38). Para ele era imprescindível que o povo, e não só a elite, conhecesse e aprendesse sobre a Conservação da Natureza para poder, assim, mantê-la saudável e utilizável.

É interessante notar que Guerra (1969) enfatiza, mesmo citando outro autor, o botânico, médico e pesquisador Alberto José Sampaio (1881 — 1946), a importância do manejo da natureza por povos e comunidades tradicionais. O autor enfatiza que educar indígenas e sertanejos garante que continuem a obter da natureza os meios de subsistência e impedir a destruição do mundo natural. É interessante observar que questões relacionadas com o manejo da natureza por povos tradicionais foram retomadas e muito enfatizadas por Antonio Carlos Diegues, em sua conhecida publicação — *O Mito Moderno da Natureza Intocada*, cuja primeira edição foi publicada em 1994. Esse livro retoma ainda o que já vimos abordando, no item sobre a história da conservação, de que melhores práticas fossem adotadas para conservação dos recursos que pudessem ainda ser utilizados por diferentes grupos populacionais (Pádua, 2004; Thomas, 2010). Assim, era preciso educar e formar sujeitos que, compreendendo os ideais conservacionistas, pudessem aplicá-los conforme as demandas do período em que viviam.

A atuação da FBCN se estendeu por mais alguns anos, tendo participado como uma das principais representantes, em 1992, na Eco 92. Contudo, a Fundação começou a perder força, sobretudo pela falta de recursos financeiros que se tornaram insuficientes para manter suas atividades. Uma vez que novas ONGs, com alguns ideais conservacionistas, começaram a surgir, sobretudo ONGs socioambientalistas que passaram a ocupar o cenário durante os anos 1980 e 1990, a FBCN foi experimentando uma situação cada vez mais crítica e sendo fragilizada (Franco; Drummond, 2009b).

A atuação dessas ONGs se dá sobretudo pelo fato de que, a partir dos anos de 1950, o acúmulo das experiências que vinham transformando, irreversivelmente, o ambiente de diferentes regiões do mundo, acabaram por provocar alterações

significativas na dinâmica natural de vários ecossistemas, trazendo grandes prejuízos e problemas de saúde pública para diversos grupos populacionais. Assim, o que já vinha sendo anunciado por vários setores ligados à perspectiva conservacionista há muito tempo, foram reforçados e passaram a fazer parte da ordem do dia para diferentes setores sociais. Como decorrência do que pode ser chamado, como propõe Carvalho (2000), de “acontecimento ambiental”, surgiram movimentos que levaram ao início de um novo campo de discussões sobre a temática ambiental. Segundo Holmer (2020), a partir da década de 1960, o contexto mundial se tornou palco de diferentes manifestações culturais, sobretudo o movimento *hippie*, o feminismo e o movimento negro. Aliado ao surgimento desses movimentos sociais, o mundo presenciava um período de superação da última Guerra Mundial enquanto vivia sob a tensão da Guerra Fria entre Estados Unidos e a antiga União Soviética. Todos esses aspectos em conjunto, foram fundamentais para que, somados à “crise ambiental” (Leff, 2006), fizessem surgir, não apenas no plano dos movimentos sociais, mas, também, no plano teórico e metodológico, um novo campo de conhecimento que coloca as questões da relação sociedade e natureza como central relacionando-o com diferentes campos do conhecimento como a filosofia, sociologia, economia, política e outros.

A partir dos anos de 1960, como já mencionamos, vamos observar o crescimento do movimento socioambientalista que, por sua vez, traçava críticas aos defensores da Conservação da Natureza. Elas se fundamentam na proposição de que os ideais conservacionistas têm sua origem muito centrada em uma visão antropocêntrica, pragmática e com objetivos bastante voltados para a ideia de conservar para garantir as possibilidades de exploração da natureza. Todavia, como destacam Benevides, Franco e Braz (2017), na FBCN, para tentar suavizar essa visão:

[...] novos projetos de conservação da fauna incluíram, como resposta às demandas dos movimentos socioambientais, as comunidades locais em suas ações, ora em atividades turísticas, ora como funcionários. A intensificação da educação ambiental ocorreu juntamente com esse processo (Benevides; Franco; Braz, 2017, p. 100).

Apesar disso, mesmo com os esforços da FBCN para incorporar as demandas socioambientais em suas ações, a partir dos anos 1960, nasce junto ao movimento ambientalista um outro campo de ação e de pesquisa, a EA, que reforça

e enfatiza a importância de colocarmos na ordem do dia e em pauta a temática socioambiental, e apontando a possibilidade para articulações com a ECN. É importante frisar que o crescimento da EA era irremediavelmente inegável, tanto que, no interior da própria FBCN, já se falava em trabalhos envolvendo a EA:

Começamos a desenvolver um trabalho aplicado, **dando grande ênfase à educação ambiental**, reunindo um número grande de estudantes. Um trabalho pequeno, mas com um grande significado, como todos os trabalhos que fizemos (Coimbra Filho, 1998, p. 305 *apud* Franco; Drummond, 2009b, p. 70, *grifo nosso*).

Nesse contexto, foi em março de 1965, na Inglaterra, que o termo EA foi utilizado pela primeira vez, durante a Conferência de Educação da Universidade de Keele (Brasil, 1998; Holmer, 2020). Apenas três anos mais tarde, em 1968, foi criado um “Conselho para Educação Ambiental”, porém, o aspecto mais importante nesse momento foi um estudo dirigido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que relacionava EA e escola. Definiu-se, após o estudo realizado, que a EA se tratava de um campo complexo e interdisciplinar e que, por essa razão, não deveria constituir-se de uma disciplina específica no currículo escolar (Brasil, 1998).

Não procuramos nesta pesquisa percorrer toda a trilha de constituição do campo da EA, mas é importante fazermos alguns adendos à sua história que retoma aspectos da ECN.

Quando a EA começou a tomar o centro das atenções para o enfrentamento da crise ambiental, seja pelo discurso de governantes ou pelo fato de o enfoque conservacionista já ter sido posto há muito tempo, muitos viam a EA através do enfoque biologizante (Brasil, 1998; Holmer, 2020). Por muito tempo, a EA, independente do contexto ou público para qual ela era dirigida, foi considerada e vista como vinculada ao campo das Ciências da Natureza e, em alguns casos, ao campo da Geografia. De mesmo modo, a ECN sempre havia, até então, seguido esse mesmo padrão.

Contudo, conforme a EA foi ganhando espaço e se fortalecendo como um campo academicamente fundamentado, as discussões foram ampliadas para as mais diversas áreas do conhecimento. Nesse mesmo contexto, a EA chegou às discussões no cenário brasileiro entre as décadas de 1970 e 1980, sendo considerada igualmente “um campo complexo, plural e diverso, formado por um

conjunto de atores e setores sociais que direta ou indiretamente exerceram influência em seus rumos” (Lima, 2009, p. 149).

De toda forma, ainda que a EA tenha tentado, já no seu início, colocar em pauta questões para além do caráter biologizante e conservacionista, tornou-se uma tarefa desafiadora fazer com que ela se transformasse em um campo, de fato, crítico, problematizador, transformador e político. De acordo com Sorrentino *et al* (2005, p. 289), a EA inicia seu percurso no contexto brasileiro permeada por uma “racionalidade ambiental que se coloca pensando o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas uma base de interações entre o meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzida pelos seus membros”. Esse aspecto fez com que as políticas públicas que começaram a se desenvolver para legitimar a EA no país, adotassem essa mesma racionalidade. Para exemplificarmos esse aspecto, basta retornarmos ao trecho da PNEA, já citada nesta pesquisa, que aponta a EA como processos para o desenvolvimento de habilidades, competências e valores em prol da conservação (Brasil, 1999; Sorrentino *et al*, 2005).

Pela perspectiva histórica que vimos traçando, esse aspecto racional da EA certamente acompanhava, e em alguns casos, ainda acompanha, as tendências observadas no interior da ECN. Devemos lembrar que ela se voltava, especificamente, para uma formação destinada ao preparo de cidadãos que, sensibilizando-se com a natureza, percebessem a sua destruição e aprendessem a importância e formas de conservá-la. No contexto brasileiro, podemos apontar, ainda, para as perspectivas utilitaristas que enfatizam um processo formativo centrado na ideia de conservar para continuar produzindo. Em paralelo, surge no campo da EA, como uma crítica a essa educação e formação pragmática proposta pela ECN, um outro ideal de sujeito a ser formado: o “sujeito ecológico”. Esse sujeito foi pensado para incorporar comportamentos ecologicamente corretos e que, conforme destaca Carvalho (2001; 2004; 2012), é também político, mas que acabou se tornando despolitizado e apenas reprodutivista de um modelo econômico hegemônico (Carvalho, 2004; 2012; Layrargues, 2002; 2020) caracterizando o possível “adestramento ambiental” apontado por Brugger (1994) para uma educação conservacionista.

Apesar das particularidades da EA e da ECN, é importante salientar que a EA, em conjunto com a ECN, pode se tornar um espaço a ser explorado e fomentar trabalhos instigantes. Das interações desse conjunto, surge a “Educação Ambiental

para a Conservação da Biodiversidade”, que explora aspectos já trazidos pela ECN no âmbito da EA (Thiemann *et al*, 2016). Do mesmo modo, retomamos que as áreas de proteção legalmente instituídas também fazem parte da história da ECN, e, assim, encontramos muitas aproximações entre esses dois campos, principalmente nos relatos de pesquisas (Dias, 2015).

Diegues (2010) chama atenção para a contraposição que tem sido feita entre o saber tradicional dessas comunidades e a ciência utilizada para a conservação, sobretudo em áreas naturais protegidas. Para o autor, raramente os conhecimentos tradicionais e as técnicas de manejo são reconhecidas na administração e nos planos de manejo de recursos naturais, que não incorporam esses conhecimentos e técnicas, “refletindo a dicotomia entre homem e natureza” (Diegues, 2010, p. 10). Ainda assim, o autor destaca que o conhecimento dos povos e comunidades tradicionais deve ser integrado aos planos de manejo, já que têm contribuído significativamente para a conservação de áreas naturais (Diegues *et al*, 1999; Diegues, 2008; Diegues, 2010; Pereira; Diegues, 2010). É nesse contexto, também, que essas comunidades e os seus conhecimentos devem ser articulados nos processos de EA relacionados com a ECN a fim de superar práticas de ECN e EA pouco transformadoras.

Embora Layrargues e Lima (2014, p. 27, *grifo dos autores*) destaquem que, em seu início, a EA era tida “como um saber e uma prática fundamentalmente *conservacionista*, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza”, não se pode dizer que não mais existam resquícios dessa concepção na EA aliada à ECN. Se retomarmos os primórdios das preocupações com a proteção da natureza, lembraremos que o sentimentalismo pela natureza foi fundamental para que se começasse a desenvolver as estratégias de conservação (Thomas, 2010; Franco; Schittini; Braz, 2015).

No Brasil, como já vimos discorrendo, a Conservação da Natureza assumiu, desde que se iniciou, um caráter muito pragmático e conservador. As estratégias de Conservação da Natureza e também de uma educação para ela estiveram vinculadas à aquisição de conhecimentos e métodos eficazes para garantir a conservação dos recursos naturais que deveriam ser bem manejados. Esse aspecto ainda orientava a formação de pessoal específico da área de Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, cujo intuito era estudar e conservar os recursos da natureza que

impulsionariam o desenvolvimento do país (Silva, 1963 *apud* Pádua, 2004; Brasil, 1967; Drummond, 1997a; Pádua, 2004; Diegues, 2008; Franco; Drummond, 2009b; Maia; Franco, 2021). Nesse contexto e diante da força que o sistema econômico vigente apresenta desde que se instaurou, mesmo com as aproximações entre a EA e a ECN, e

[...] apesar de grande parte dos esforços na educação ambiental serem dirigidos para a dimensão ética no relacionamento humano com a Natureza, onde se pretende torná-la um Bem em si, com seu valor intrínseco, ela [a Natureza] continua sendo uma Mercadoria (seja na forma de produtos ou serviços ecológicos), com um valor de troca (Layrargues, 2006, p. 7).

É nessa direção que podemos levantar algumas indagações, a cada vez que aprofundamos e problematizamos tanto a construção teórica quanto os dados que estamos construindo com esta pesquisa. Afinal, essa possível articulação entre a ECN com a EA pode ser vista como um caminho plausível possa superar essa visão fundamentalmente conservadora e pragmática que acompanha a história da ECN? Assim, entendemos que a questão que estamos tomando como orientadora desta pesquisa se faz pertinente, qual seja, a se, de um lado, os relatos de pesquisa em EA que estabelecem relações com a ECN ainda refletem a visão de Conservação da Natureza dos períodos históricos que apresentamos nesse texto? Ou, de outro lado, até que ponto as aproximações entre EA e ECN ampliam as perspectivas para esse processo educativo, indo além da simples aquisição de conhecimentos, para um maior controle, exploração e aumento da produtividade a partir dos chamados “recursos da natureza”? Ou, as aproximações entre EA e ECN têm se orientado por perspectivas, entendidas hoje como críticas, que se voltam para uma educação orientada por conhecimentos e saberes, pela dimensão estética e pela práxis política que nos permitem ver uma outra forma de ser e estar no mundo?

Assim, a partir do exposto até aqui, entendemos também que as aproximações entre ECN e EA poderiam levar à formação de sujeitos que possam se reconhecer como agentes transformadores da realidade, a partir dos contextos histórico, social, político e econômico do qual fazem parte. Contudo, a depender da perspectiva adotada, o diálogo entre esses dois campos pode levar à formação de sujeitos acríticos e reprodutivistas do modelo hegemônico. Por outro lado, se bem articuladas e trabalhadas, as aproximações possíveis entre EA e a ECN podem superar o “paradigma conservacionista”, regido pelas Ciências Naturais, que reinou

no escopo da ECN, bem como podem vencer o conservadorismo pedagógico (Layrargues, 2020), levando à formação de possíveis sujeitos políticos.

Essa perspectiva política da EA, com possibilidades de formação de sujeitos políticos, emancipados, vem sendo enfatizada nos discursos do campo e, sem esgotar as diferentes abordagens, podemos fazer referência aos textos de Carvalho (1989; 2006) e à proposição de Carvalho (2001) no sentido de pensarmos na formação do “sujeito ecológico”. Essa questão é retomada posteriormente pela própria Carvalho (2004; 2012) e por Layrargues (2020) enfatizando a dimensão política desse sujeito com a proposição do “sujeito ecopolítico”. Tais proposições nos colocam em sintonia com propostas do campo da própria educação que apontam para a possibilidade de formação do “sujeito da ação política” (Pinheiro, 2004). Esse “sujeito da ação política” é constituído de modo “tridimensional”, ou seja, é composto por três dimensões que se superpõem e ocorrem concomitantemente. Pinheiro (2004) enfatiza que essas dimensões são:

1) a ontológica, que se refere à estrutura, 2) a da atualização histórico-social da estrutura e 3) a do sujeito empírico das ações sociais efetivas. Esta terceira forma concentra em si todas as formas de constituição do sujeito e representa a forma mais imediata e visível de manifestação objetiva da subjetividade. Por isso mesmo é, também, a forma imediatamente dada à observação e **suscetível de mudar seu comportamento de acordo com a atualização histórico-social da estrutura (ontologia)**. Minha definição de sujeito da ação política recobre, portanto, um aspecto particular dessa terceira forma. Todavia, o exame das determinações do seu comportamento, das opções que faz e das ações que realiza exige uma teoria da constituição do sujeito (Pinheiro, 2004, p. 144, grifo nosso).

Essas dimensões são primordiais para considerarmos os sujeitos constituídos a partir da forma que interagem com e no mundo e do momento histórico do qual fazem parte. Sobre isso, o autor ainda completa que:

Se o que foi exposto até aqui for defensável, segue que **a constituição dos sujeitos da emancipação requer um tipo de interpelação ideológica retroativa**, não no sentido cronológico, mas **no de não deixar os “fatos falarem por si” e de revelar que eles são “levados a falar”, fazendo emergir o fato de que as estruturas da formação social dada realizam a dimensão de atualização histórico-social da estrutura a-histórica**, instauradora do humano (Pinheiro, 2004, p. 160, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando o delineamento dessa pesquisa, que converge para a conservação de espécies animais e vegetais com as quais determinadas comunidades estabelecem relações em seu cotidiano, entendemos que esses

grupos estão, em muitas das vezes, inseridos no interior de aparelhos institucionais de dominação. Sobre isso, Diegues (2008), claramente, nos mostra que

[...] em áreas onde existam comunidades tradicionais, é imperioso que estes planos de manejo percam seu caráter autoritário e tecnocrático, passando a ser um processo de integração gradativa do conhecimento, dos fazeres e das técnicas patrimoniais nas tomadas de decisões sobre o uso do espaço por longo tempo habitado e usado pelo morador tradicional (Diegues, 2008, p. 74).

O autor relata que há uma influência política nas estratégias de Conservação da Natureza, mesmo em sociedades que possuem uma história e modo próprio de se relacionar com a natureza. Essa influência, a depender da perspectiva que adota, pode levar, ou não, à formação de “sujeitos políticos”.

Devemos lembrar que influências políticas sobre a forma de manejar os recursos da natureza fazem parte da história ambiental e conservacionista do Brasil desde o período colonial, persistindo até hoje. É nesse contexto que entendemos que a produção textual, independentemente do propósito a que serve, pode conter traços oriundos dessas influências, sobretudo tratando-se de um campo em disputa, como é o caso da EA. Além disso, no caso da presente pesquisa, pautada sobre a história da ECN e de um processo de educação voltado para ela, entendemos que a interferência de ideais dominantes vem, desde que se instituíram, moldando as propostas para a Conservação da Natureza, na tentativa de estimular diferentes grupos sociais na gestão e manejo da natureza de forma a consentir com o modelo desenvolvimentista predatório. Portanto, contra esse modelo de desenvolvimento predatório, “a ação política emancipatória terá que travar sua luta política e ideológica” (Pinheiro, 2004, p. 162).

Assim, a partir das questões levantadas ao longo dos capítulos anteriores, apresentamos, no capítulo seguinte, um panorama das teses e dissertações em EA que apresentam em seu escopo a ECN envolvendo espécies animais e vegetais com as quais determinadas comunidades estabelecem relações cotidianas e, em seguida, realizamos uma análise a partir da AT proposta por Braun e Clarke (2006), e, concomitantemente, uma análise dos temas definidos pela AT a partir de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin.

## **4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A CONSERVAÇÃO DA NATUREZA EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS**

Uma vez delineado o percurso teórico-metodológico, bem como sistematizado os diálogos que estabelecemos com os referenciais que orientam a presente investigação, nos colocamos perante a tarefa de apresentar o conjunto de dados que compõem o *corpus* documental da pesquisa. Assim, a partir da seleção dos trabalhos cadastrados na “Plataforma Fracalanza”, e que estabelecem relações entre EA e ECN, envolvendo de modo mais direto aspectos relacionados com a conservação de plantas e animais com as quais comunidades estabelecem relações cotidianas de maior proximidade, neste capítulo temos como objetivo apresentar os dados relativos às análises do conjunto de trabalhos selecionados.

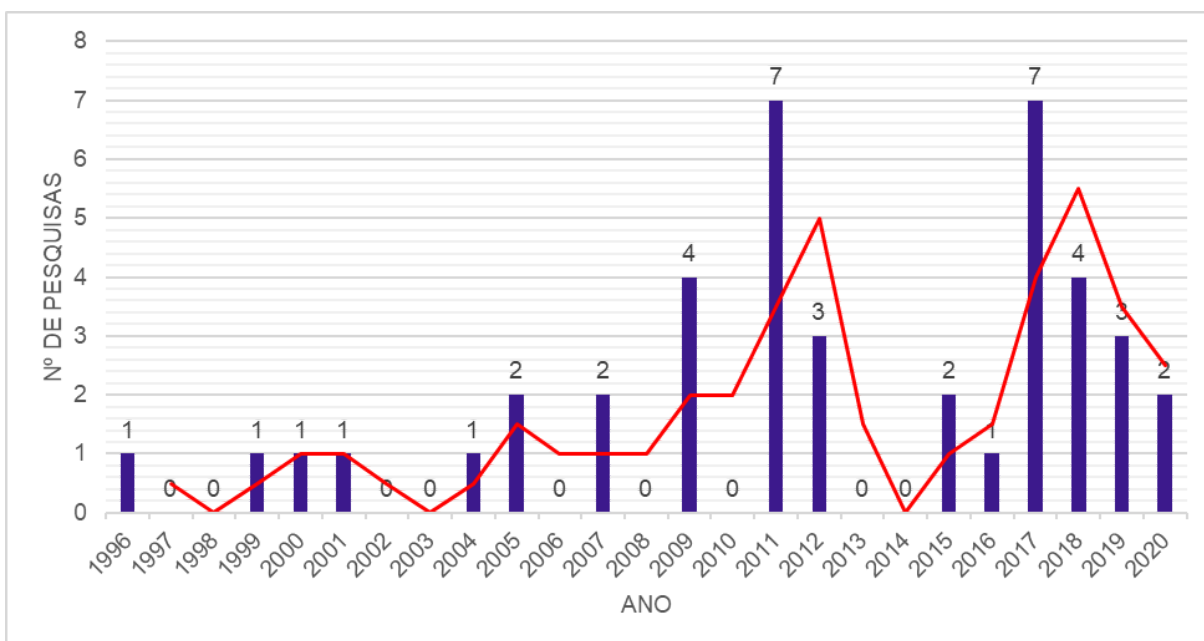
Para melhor apresentação e compreensão dos resultados da presente pesquisa, este capítulo está dividido em dois itens. O item 4.1, “*Panorama e Mapeamento das Teses e Dissertações: série histórica, contexto institucional e contextos educacionais*” no qual procuramos sistematizar o panorama geral das teses e dissertações que compõem o *corpus* documental da pesquisa. No segundo item deste Capítulo, item 4.2, “*Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza: análise temática das teses e dissertações*”. Neste item, apresentamos os dados relativos à análise temática a partir do referencial analítico proposto Braun e Clarke (2006) e, concomitantemente, a análise que se volta para uma perspectiva discursiva dos textos, procurando possíveis aproximações com a análise dialógica de Mikhail Bakhtin. Assim, passamos a seguir à caracterização das pesquisas selecionadas na “Plataforma Fracalanza” que abordam a temática para a qual nos voltamos.

### **4.1 Mapeamento e Panorama das Teses e Dissertações: série histórica, contexto institucional e contextos educacionais**

Como proposto, apresentamos a seguir, os dados caracteristicamente relacionados com mapeamento e um panorama geral das produções selecionadas, apontando os principais dados relacionados com a série histórica, contextos institucionais, distribuição regional, grau acadêmico, área de conhecimento e contexto educacional.

Conforme evidenciado no Capítulo 1, o *corpus* documental, considerado para o mapeamento e panorama, é constituído por 42 trabalhos (Apêndice A), pois como já evidenciamos, por razões expostas anteriormente no capítulo, *Procedimento de busca, seleção e delimitação do corpus documental*, somente 21 trabalhos foram submetidos à AT e à perspectiva dialógica de Bakhtin. Assim, neste universo de teses e dissertações, destacamos como primeiro aspecto a série histórica, ou seja, apresentamos o quantitativo de pesquisas produzidas, por ano, que se relacionam com as questões e com os objetivos desta investigação. Apesar de as produções acadêmicas catalogadas pelo EArte serem datadas de 1981, os relatos de pesquisa que catalogamos têm sua distribuição temporal entre os anos de 1996 a 2020. Na Figura 1, apresentamos um gráfico com a série histórica referente aos anos de defesa dos trabalhos que compõem o *corpus* documental da pesquisa.

**Figura 1** - Série histórica das teses e dissertações selecionadas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

Como é possível observar, a articulação entre EA e a ECN em contextos nos quais determinado grupo social estabelece relações com espécies animais e vegetais é considerada problematizada nas teses e dissertações catalogadas na “Plataforma Fracalanza”, a partir dos anos 1996. É importante lembrar que poucos anos antes ocorreu a Eco 92, na qual ficou estabelecida a CDB, à qual o Brasil

também aderiu, e que enfatizou o cuidado e a conservação da biodiversidade, o que envolve diretamente espécies animais e vegetais.

Evidentemente, pela construção histórica que vimos realizando, existe, sim, uma preocupação com a Conservação da Natureza e com uma educação voltada para ela em período muito anterior às discussões em encontros oficiais promovidos por órgãos de governança mundial e políticas adotadas mais recentemente e direcionadas a essa questão. Essas discussões, aliás, ocorreram em períodos ainda anteriores às iniciativas do próprio campo da EA, como já apontado anteriormente neste trabalho. Entretanto, no momento em que a EA começou a se constituir, no Brasil, como um campo que problematiza a temática ambiental, por volta dos anos 1970, e encontra respaldo nas políticas nacionais, é possível encontrar aproximações entre EA e ECN, e que se voltam para temática bastante gerais nos relatos de pesquisa produzidos no cenário brasileiro, constantes na “Plataforma Fracalanza”.

Outro aspecto interessante de se observar nesta série histórica (Figura 1) é o aumento do número de produções por ano a partir dos anos 2000. É importante destacar que, em 18 de julho de 2000, foi promulgada a lei federal que implementou o SNUC, que traz em seu escopo a importância da integração da EA nas áreas naturais protegidas. No mesmo sentido, observamos que os anos de 2011 e 2017 são aqueles com maior número de pesquisas envolvendo a temática para a qual nos voltamos: sete trabalhos em cada um desses anos. Sobre esse aspecto, destacamos possíveis relações desse aumento, com os esforços do Ministério do Meio Ambiente (MMA), em conjunto com Departamento de EA e o Departamento de Áreas Protegidas do MMA, desde 2006, na implementação do ENCEA, que tem como objetivo

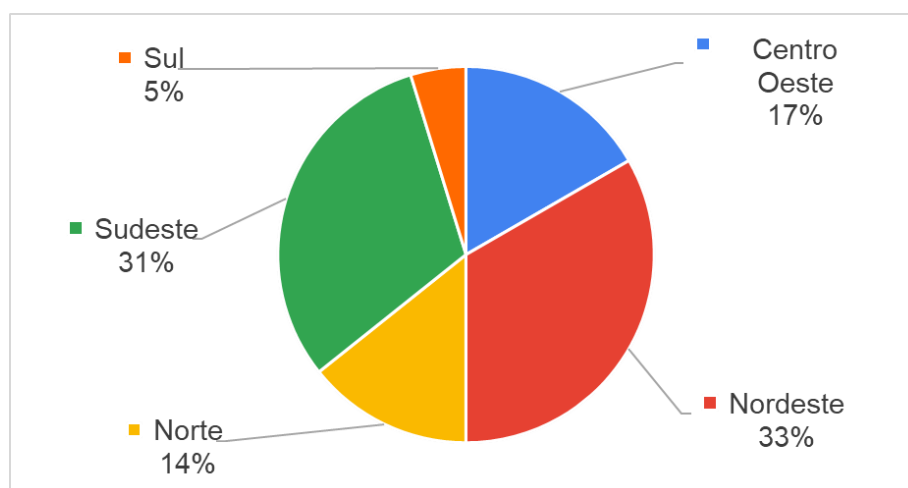
Fortalecer e estimular a implementação de ações de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação, Corredores Ecológicos, Mosaicos e Reservas da Biosfera, em seu entorno e nas zonas de amortecimento; promovendo a participação e o controle social nos processos de criação, implantação e gestão destes territórios, e o diálogo entre os diferentes sujeitos e instituições envolvidos com a questão no país (Brasil, 2010, s/p).

Essa característica do ENCEA de estabelecer a comunicação da EA com as estratégias de conservação, sobretudo no âmbito das UCs, pode ter influenciado o

desenvolvimento de pesquisas que investigam essas aproximações, promovendo um crescimento de relatos de pesquisa sobre o tema.

Com o mapeamento dos dados obtidos, trazemos também a distribuição geográfica das teses e dissertações que abordam a temática para a qual nos voltamos. Na Figura 2, são destacadas as produções acadêmicas voltadas à temática sobre a qual debruçamos nas cinco regiões de nosso país: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul. Ainda, na Figura 2 é apresentado o percentual de publicações em cada uma dessas regiões

**Figura 2** - Distribuição considerando as regiões geográficas do Brasil, em percentual, das teses e dissertações selecionadas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

Como pode ser visto na Figura 2, os dados apontam para uma distribuição desigual entre as regiões brasileiras no que diz respeito às pesquisas que abordam o tema que estamos investigando nesta dissertação. Fracalanza *et al* (2005) apontava para uma produção mais acentuada em EA nas regiões Sul e Sudeste do país, o que é corroborado ainda hoje pelas pesquisas que buscam mapear, de um modo geral, a produção acadêmica no campo da EA. Estudos mais recentes, como o de Carvalho *et al* (2024, p. 266) ressaltam que “apesar de haver crescimento constante da produção desde 2011, o padrão da distribuição geográfica não sofreu alteração ao longo do período e permanece concentrado no eixo Sudeste-Sul do país”.

Entretanto, pela Figura 2, notamos um sutil deslocamento dessa tendência, em percentual: a região Sudeste representa 31% dos trabalhos, ainda que normalmente ela se destaque no conjunto da produção, tanto quando fazemos a análise do conjunto dos dados de teses e dissertações em EA já concluídas no Brasil, quanto de outros trabalhos que analisam questões mais particulares nos relatos de pesquisa. Por outro lado, a região Nordeste, que normalmente tem um menor número de trabalhos concluídos (Carvalho *et al*, 2024), ocupa, nessa pesquisa – embora por poucos pontos percentuais de diferença à região Sudeste – um lugar de destaque, com um total de 33% do conjunto da produção que compõem o *corpus* documental.

Procurando refinar e detalhar os dados sistematizados na Figura 2, detalhamos na Tabela 1 as unidades federativas (UFs) brasileiras, por região, nas quais foram defendidas as pesquisas que compõem o *corpus* documental que estamos analisando.

**Tabela 1** - Distribuição das teses e dissertações e IES, de acordo com as unidades federativas brasileiras por região, de 1996 a 2020, que articulam EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais

REGIÕES	UFs	Nº DE TRABALHOS	IES
Centro-Oeste	Goiás	1	PUC-GO (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)
	Mato Grosso	6	UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso)
			UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso)
Nordeste	Alagoas	2	UFAL (Universidade Federal de Alagoas)
	Bahia	3	UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz)
			UCSAL (Universidade Católica do Salvador)
	Maranhão	1	UEMA (Universidade Estadual do Maranhão)
		1	UFMA (Universidade Federal do Maranhão)
	Paraíba	4	UEPB (Universidade Estadual da Paraíba)
			UFPB (Universidade Federal da Paraíba)
	Piauí	1	UFPI (Universidade Federal do Piauí)
	Sergipe	1	UNIT (Universidade Tiradentes)
Tocantins	1	UFT (Universidade Federal do Tocantins)	
Norte	Acre	1	UFAC (Universidade Federal do Acre)
	Amazonas	2	INPA (Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia)
	Pará	3	UFPA (Universidade Federal do Pará)
Sudeste	Minas Gerais	5	PUC-MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

			UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)
			UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais)
			UFU (Universidade Federal de Uberlândia)
	Rio de Janeiro	1	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)
			UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)
			UMC (Universidade de Mogi das Cruzes)
	São Paulo	7	UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)
			UNISANTA (Universidade Santa Cecília)
			USP (Universidade de São Paulo)
<b>Sul</b>	Paraná	1	UEM (Universidade Estadual de Maringá)
	Santa Catarina	1	UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense)
	<b>Total</b>	<b>42</b>	

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da “Plataforma Fracalanza” do Projeto EArte (2026).

Por meio da Tabela 1, podemos notar que a região Sudeste apresenta uma quantidade de trabalhos em maior número em Minas Gerais e São Paulo, cinco e sete, respectivamente, o que volta a reiterar as observações de Fracalanza *et al* (2005) e Carvalho *et al* (2024). Contudo, podemos perceber que na região Nordeste do país, o estado que apresenta a maior quantidade de trabalhos é a Paraíba, com quatro relatos de pesquisa defendidos, seguida pela Bahia, com três trabalhos. Na região Norte, o estado que apresenta o maior número de publicações é o Pará, com três pesquisas. Outro destaque é o estado do Mato Grosso, o qual aparece com seis produções acadêmicas defendidas no estado. Alagoas, Maranhão e Amazonas possuem um total de duas publicações, enquanto Goiás, Piauí, Sergipe, Tocantins, Acre, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraná apresentam somente um trabalho voltado à temática que estamos analisando. Mas, um dado interessante em relação aos trabalhos defendidos em instituições da região Nordeste é que, em vários dos estados que dela fazem parte, há, pelo menos, um trabalho defendido. Uma vez que essa é uma região composta por um maior número de estados, o total das teses e dissertações concluídas na região é maior.

Quanto às instituições de ensino superior (IES) – e sua dependência administrativa – que exploram a temática com a qual vimos trabalhando, bem como a natureza administrativa de tais instituições, os dados são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** - Relação das IES, em relação à dependência administrativa, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÃO	Nº DE TRABALHOS	TOTAL
FEDERAL	UJFJ	2	24
	UFPA	3	
	UFPB	3	
	UFMA	1	
	UFMT	3	
	UFAL	2	
	UFRRJ	1	
	INPA	2	
	UFT	1	
	UFMG	1	
	UFPI	1	
	UFSCAR	2	
	UFAC	1	
	UFU	1	
ESTADUAL	UNICAMP	1	12
	UNEMAT	3	
	UESC	2	
	UEPB	1	
	UEM	1	
	UEMA	1	
	USP	2	
	UNESC	1	
PRIVADA	PUC	2	6
	UCSAL	1	
	UMC	1	
	UNIT	1	
	UNISANTA	1	

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

Assim, na Tabela 2, podemos observar que somente seis pesquisas foram realizadas no âmbito das instituições de ensino privadas, o que corresponde a 14% das publicações. Por outro lado, aproximadamente 86% dos trabalhos foram

realizados em âmbito de IES públicas, sendo 24 delas (58%) em universidades federais e doze em universidades estaduais (28%).

Fracalanza *et al* (2005) declaram que são as IES públicas as principais responsáveis pelas pesquisas no campo da EA e, igualmente, podemos perceber essa tendência nos dados aqui sistematizados, o que é corroborado por Teixeira, Reis e Souza Lopez (2024). Contudo, de acordo com esses autores (2024, p. 327) “embora ressaltamos que as IES públicas têm contribuído de forma mais acentuada para a produção acadêmica em EA, não podemos desconsiderar a colaboração das instituições privadas”, fator já apontado também por Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009) e que também afirmamos em relação ao *corpus* documental que compõem o trabalho.

Em relação às principais instituições que têm publicado trabalhos com a temática estudada por esta pesquisa, notamos que a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), são as que têm maior número de trabalhos, com três em cada uma. Instituições como Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC) possuem duas pesquisas que se relacionam com o tema desta investigação. Todas as demais instituições possuem apenas uma tese ou dissertação voltada à temática abordada nesta pesquisa. É importante destacar que, dentre as IES que abordam o tema desta dissertação, USP, UFPA, UFMT, UFSCAR, UFRJ, UNICAMP e UFPB estão entre as vinte IES que mais contribuíram para a produção de pesquisas no âmbito da EA de um modo geral (Teixeira; Reis; Souza Lopez, 2024).

Ainda no que diz respeito ao contexto institucional das teses e dissertações analisadas neste trabalho, evidenciamos os Programas de Pós-Graduação (PPGs) no âmbito dos quais foram desenvolvidas e defendidas as pesquisas selecionadas para o *corpus* documental. Tais dados podem ser conferidos na Tabela 3, que apresenta ainda a região e as UFs dos PPGs.

**Tabela 3** - Programas de Pós-Graduação das IES, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.

IES	PPG	Nº DE TRABALHOS	UF	REGIÃO
PUC-GO	Ciências Ambientais e Saúde	1	GO	
UFMT	Educação	3	MT	<b>Centro-Oeste</b>
UNEMAT	Ciências Ambientais	3	MT	
UCSAL	Planejamento Ambiental	1	BA	
UEMA	Ciência Animal	1	MA	
UEPB	Ecologia e Conservação	1	PB	
UESC	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	1	BA	
UESC	Ecologia e Conservação da Biodiversidade	1	BA	
UFAL	Diversidade Biológica e Conservação nos Trópicos	1	AL	<b>Nordeste</b>
UFAL	Energia da Biomassa	1	AL	
UFMA	Biodiversidade e Conservação	1	MA	
UFPB	Desenvolvimento e Meio Ambiente	3	PB	
UNIT	Saúde e Ambiente	1	SE	
UFPI	Desenvolvimento e Meio Ambiente	1	PI	
INPA	Biologia de Água Doce e Pesca Interior	1	AM	
INPA	Ciências Biológicas	1	AM	
UFAC	Sanidade e Produção Animal Sustentável na Amazônia Ocidental	1	AC	
UFPA	Antropologia	1	PA	<b>Norte</b>
UFPA	Biodiversidade e Conservação	1	PA	
UFPA	Ciências Biológicas	1	PA	
UFT	Biodiversidade, Ecologia e Conservação	1	TO	
PUC-MG	Zoologia de Vertebrados	1	MG	
UFJF	Ciências Biológicas (Zoologia)	1	MG	
UFJF	Ecologia	1	MG	
UFMG	Ecologia (Conservação e Manejo da Vida Silvestre)	1	MG	
UFU	Ecologia e Conservação de Recursos Naturais	1	MG	
UFRRJ	Ciências Ambientais e Florestal	1	RJ	<b>Sudeste</b>
UFSCAR	Ecologia e Recursos Naturais	2	SP	
UMC	Políticas Públicas	1	SP	
UNICAMP	Biologia Funcional e Molecular	1	SP	
UNISANTA	Sustentabilidade de Ecossistemas Costeiros e Marinhos	1	SP	
USP	Ciência Ambiental	1	SP	

USP	Ecologia Aplicada	1	SP	
UEM	Biologia Comparada	1	PR	
UNESC	Ciências Ambientais	1	SC	<b>Sul</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma “Fracalanza” do Projeto EArte (2026).

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, podemos verificar que a maioria dos PPGs nos quais foram desenvolvidas as investigações relacionadas com a temática com a qual estamos trabalhando, estão, em maior número, vinculados às áreas de Ciências da Natureza. Por muito tempo, tratar a questão da proteção da natureza foi visto como uma tarefa de botânicos, zoólogos e ecólogos, assim, não é surpresa depararmos com pesquisas que, mesmo em diálogo com a EA, ocorram no âmbito desses programas.

Entretanto, podemos perceber um PPG na área de Educação, com três pesquisas desenvolvidas na UFMT e outro na área de Antropologia (UFPA) que desenvolveram uma pesquisa sobre a temática que estamos investigando. Por outro lado, é importante notar que nenhum dos trabalhos foi realizado no âmbito do único PPG em EA que temos no Brasil<sup>7</sup>, enquanto que, das 42 pesquisas que compõem o *corpus* documental, pelo menos vinte e oito foram desenvolvidas no âmbito de PPGs voltados para a conservação em âmbito mais geral, em áreas mais específicas como Ecologia, Ciências Ambientais, Saúde ou voltada ao desenvolvimento sustentável. Procuramos explorar um pouco mais esses dados relacionados com as áreas de conhecimento propostas pela CAPES e que reúnem os PPGs de todo o Brasil. Assim, na Tabela 4, apresentamos os dados relacionados com as grandes áreas do conhecimento dos PPGs, nos quais as pesquisas que compõem o *corpus* documental foram concluídas.

<sup>7</sup> Trata-se do curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), iniciado em 1994.

**Tabela 4** - Grande área do conhecimento dos PPGs, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.

IES	PPG	GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO	Nº DE TRABALHOS
INPA	Biologia de Água Doce e Pesca Interior	Ciências Biológicas	1
INPA	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	1
PUC-MG	Zoologia de Vertebrados	Ciências Biológicas	1
UEM	Biologia Comparada	Ciências Biológicas	1
UEPB	Ecologia e Conservação	Ciências Biológicas	1
UESC	Ecologia e Conservação da Biodiversidade	Ciências Biológicas	1
UFAL	Diversidade Biológica e Conservação nos Trópicos	Ciências Biológicas	1
UFJF	Ciências Biológicas (Zoologia)	Ciências Biológicas	1
UFJF	Ecologia	Ciências Biológicas	1
UFMA	Biodiversidade e Conservação	Ciências Biológicas	1
UFMG	Ecologia (Conservação e Manejo da Vida Silvestre)	Ciências Biológicas	1
UFPA	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	1
UFPA	Biodiversidade e Conservação	Ciências Biológicas	1
UFSCAR	Ecologia e Recursos Naturais	Ciências Biológicas	2
UFT	Biodiversidade, Ecologia e Conservação	Ciências Biológicas	1
UFU	Ecologia e Conservação de Recursos Naturais	Ciências Biológicas	1
UNICAMP	Biologia Funcional e Molecular	Ciências Biológicas	1
UNISANTA	Sustentabilidade de Ecossistemas Costeiros e Marinhos	Ciências Biológicas	1
PUC-GO	Ciências Ambientais e Saúde	Multidisciplinar	1
UESC	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Multidisciplinar	1
UFAL	Energia da Biomassa	Multidisciplinar	1
UFPB	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Multidisciplinar	3
UFPI	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Multidisciplinar	1
UMC	Políticas Públicas	Multidisciplinar	1
UNEMAT	Ciências Ambientais	Multidisciplinar	3
UNESC	Ciências Ambientais	Multidisciplinar	1
UNIT	Saúde e Ambiente	Multidisciplinar	1
USP	Ciência Ambiental	Multidisciplinar	1
USP	Ecologia Aplicada	Multidisciplinar	1
UFMT	Educação	Ciências Humanas	3

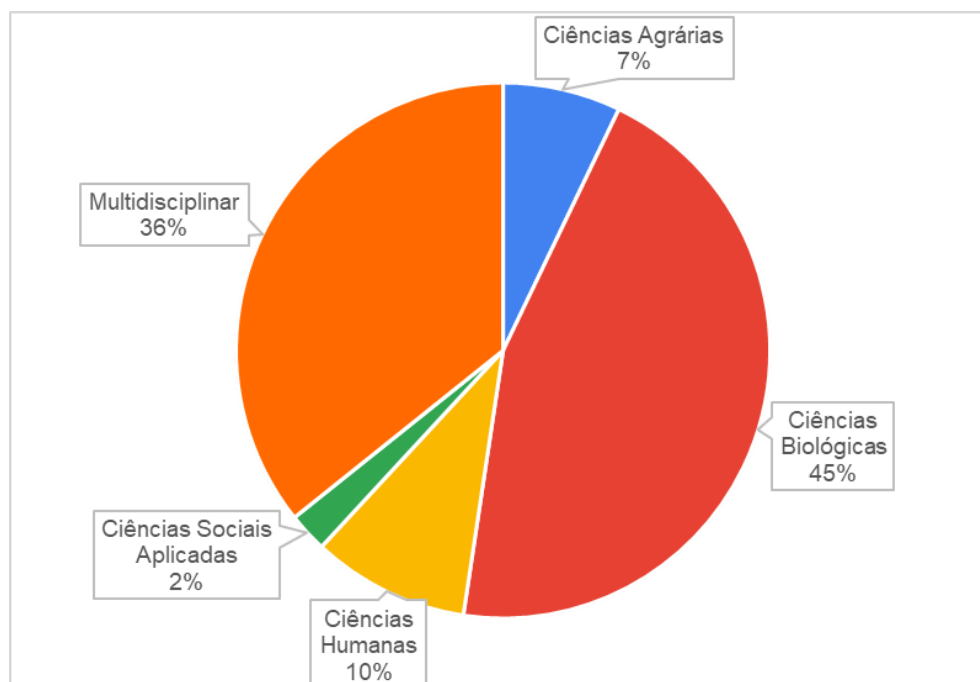
UFPA	Antropologia	Ciências Humanas	1
UEMA	Ciência Animal	Ciências Agrárias	1
UFAC	Sanidade e Produção Animal Sustentável na Amazônia Ocidental	Ciências Agrárias	1
UFRRJ	Ciências Ambientais e Florestal	Ciências Agrárias	1
UCSAL	Planejamento Ambiental	Ciências Sociais Aplicadas	1

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

Como já vimos mencionando, a EA é um campo plural (Lima, 2009), assim, tanto no conjunto da produção incluída na “Plataforma Fracalanza”, como em outros trabalhos que se voltam para aspectos mais específicos da produção, as teses e dissertações do campo da EA têm sido desenvolvidas em PPGs vinculados a diferentes áreas do conhecimento (Carvalho *et al*, 2024).

Em suas análises sobre a produção acadêmica geral em EA, Carvalho *et al* (2024, p. 265) destacam que “ao analisarmos as áreas de conhecimento às quais essas pesquisas estão vinculadas, observamos a predominância da área Multidisciplinar, e das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas”. Entretanto, embora os dados dessa pesquisa se configurem como um recorte de teses e dissertações em EA catalogadas e classificadas pela equipe do Projeto EArte, percebemos, após uma consulta a “Plataforma Sucupira”, da CAPES, que predominam as seguintes grandes áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, com dezenove pesquisas; Ciências Humanas, com quatro; Ciências Agrárias, com três trabalhos; Ciências Sociais Aplicadas, com um trabalho e a grande área Multidisciplinar contém quinze trabalhos. Observamos que, em sua maioria, o conjunto de dados da pesquisa apresenta a maior parte dos trabalhos vinculados à área das Ciências Biológicas e da área Multidisciplinar, distanciando-se do argumento apresentado anteriormente por Carvalho *et al* (2024). Os dados apresentados na Tabela 4, *Grande área do conhecimento dos PPGs que desenvolveram trabalhos que exploraram a relação entre EA e ECN*, são corroborados pelo percentual apresentado na Figura 3.

**Figura 3** - Percentual de publicações por grandes áreas do conhecimento dos PPGs que exploraram a relação entre EA e ECN.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

É interessante notar que, apesar de os PPGs, nominalmente, sugerirem sua vinculação predominante às Ciências da Natureza, a presença das grandes áreas do conhecimento Multidisciplinar (36%), Ciências Humanas (10%) e Ciências Sociais Aplicadas (2%) pode indicar que as pesquisas têm, de alguma forma, se orientado pelo caráter plural da EA (Lima, 2009). Destacamos, ainda, que 7% dos trabalhos – embora seja um percentual relativamente baixo – estão vinculados à grande área das Ciências Agrárias, podendo sugerir que: ou esses trabalhos ainda trazem vestígios das primeiras propostas de Conservação da Natureza no Brasil, com ênfase na agricultura e conservação da flora e fauna para progresso do país, ou, por outro lado, abordam grupos sociais rurais, que dependem do conhecimento da flora e fauna com a qual convivem para sobreviver e, assim, as conservam. Essas são proposições possíveis de serem aprofundadas no próximo item deste trabalho direcionado à Análise Temática e a partir de aproximações com a perspectiva dialógica bakhtiniana .

Outro dado por nós analisado, refere-se ao grau de titulação das pesquisas (Tabela 5), nas quais é possível identificar que, dentre os 42 trabalhos selecionados,

somente quatro correspondem a teses de doutorado (10%), enquanto todas as demais pesquisas são oriundas de mestrado acadêmico (90%).

**Tabela 5** - Grau de titulação das pesquisas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.

GRAU DE TITULAÇÃO	Nº DE TRABALHOS	PERCENTUAL
Mestrado acadêmico	38	90%
Doutorado	4	10%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

Embora a pesquisa tenha seu próprio recorte temático, os dados revelam a mesma tendência já identificada por Fracalanza *et al* (2005), Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009) e, mais recentemente, por Carvalho *et al* (2024), nas quais o percentual de trabalhos oriundos de doutorados é significativamente menor que o de dissertações defendidas em programas de mestrado. Assim, esses dados seguem o mesmo padrão das pesquisas em EA, de um modo geral, em que o maior percentual de trabalhos são dissertações de mestrado acadêmico (Carvalho *et al*, 2024).

Além dos aspectos descritivos envolvendo os dados institucionais, bem como a série histórica, distribuição regional, grau acadêmico e áreas do conhecimento que foram apresentados até aqui, analisamos ainda o contexto educacional que foram foco das pesquisas que selecionamos (Tabela 6). Esse é um dado relevante para a pesquisa, visto que buscamos abordar o diálogo entre EA e ECN a partir da conservação de espécies animais e vegetais com as quais determinada comunidade se relaciona, o que envolve, assim, contextos educacionais variados.

**Tabela 6** - Contexto educacional das pesquisas, de 1996 a 2020, que estabelecem relações entre EA e ECN em contextos nos quais comunidades humanas estabelecem relações com espécies animais e vegetais.

CONTEXTO EDUCACIONAL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Não Escolar	29	69%
Escolar/Não Escolar	7	17%
Escolar	3	7%
Abordagem Genérica	2	5%
Sem informação	1	2%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

Em relação ao contexto escolar, os relatos de pesquisa do campo da EA apresentam-se tanto no contexto não escolar quanto no contexto escolar. No caso do Projeto EArte, a delimitação do contexto de ensino, nos quais a EA está presente, é definida por um descritor denominado contexto educacional, o qual é subdividido em três contextos: Escolar, Não Escolar ou Abordagem Genérica (Silveira *et al*, 2024). É importante ressaltar que, alguns trabalhos podem se filiar a mais de um desses contextos. Ainda, ressaltamos a observação de Fernandes, Rédua e Sánchez (2024, p. 380):

Para os demais contextos, temos evitado utilizar os termos não formal e informal, uma vez que remetem a uma pluralidade de enquadramentos, cuja caracterização fica frouxa em relação à polissemia em torno dos conceitos que representam.

Assim, os termos adotados pelo grupo e por essa pesquisa para definir o contexto educacional é Contexto *Não Escolar*, ou seja, contextos que se voltam para espaços que não são escolarizados e o Contexto Escolar, trabalhos que têm como foco processos educativos no interior das instituições escolares. Diante disso, podemos retomar os dados apresentados na Tabela 5, na qual são apresentados os contextos educacionais relatados nas pesquisas que estamos analisando. Nossa análise permite identificar que dentre os trabalhos que compõem o *corpus* documental, a maior parte relata aproximações entre a EA e a ECN em contextos classificados como Não Escolar, representado por 29 pesquisas, o que corresponde a 69% dos trabalhos. Em sequência, surge um total de sete publicações (17%) que abordam esse mesmo contexto — Não Escolar — em conjunto com o contexto Escolar, classificado como Escolar/Não Escolar. Assim, podemos verificar que, se levarmos em conta o conjunto Não Escolar e Escolar/Não Escolar, teremos, dentre os 42 trabalhos catalogados, um total de 36 pesquisas que se voltam, em algum estágio do trabalho, ao contexto Não Escolar, representando 86% do conjunto dos dados.

O caráter majoritário de pesquisas que se desenvolvem no contexto Não Escolar reflete o que já vimos discutindo no percurso teórico sobre a história das estratégias de proteção da natureza, as quais iniciaram fora do ambiente escolar e voltada à públicos específicos (*vide* Pádua, 2004). De mesmo modo, embora tenha ocorrido um grande esforço e incentivo para tornar as preocupações com a proteção da natureza como parte da educação escolar, era preciso que os mais diversos

setores da sociedade também se comprometessem com a Conservação da Natureza (Ruschi, 1949).

Ainda assim, Fernandes, Rédua e Sánchez (2024) e ainda Silveira *et al* (2024) argumentam que os trabalhos em EA, de um modo geral, se sobressaem em número no contexto educacional Escolar. Tanto que, quanto aos demais contextos educacionais, os dados nos revelam que somente três pesquisas abordam o contexto Escolar (17%), enquanto duas pesquisas apresentam a Abordagem Genérica (7%). Além disso, um dos trabalhos não apresentou dados suficientes para caracterização do contexto educacional.

Diante da caracterização realizada das pesquisas que compõem o *corpus* documental, apresentamos uma síntese do mapeamento do conjunto de dados, concluindo que:

- Quanto à série histórica, notamos que as teses e dissertações selecionadas referentes ao recorte temático que abordamos se distribuem temporalmente a partir de 1996 em diante. Registramos ainda que a maioria dos anos foi marcado pela publicação entre um e quatro trabalhos, tendo, somente, os anos de 2011 e 2017 um aumento nesse número de produções, contando com sete trabalhos;
- A distribuição regional das pesquisas selecionadas difere em polo regional quando comparadas às tendências de distribuição regional dos trabalhos em EA como um todo. Verificamos que, enquanto as teses e dissertações em EA, considerando todo o campo, se sobressaem na região Sul e Sudeste, as pesquisas que selecionamos estão distribuídas em maior número na região Nordeste. Considerando a distribuição por estado, Minas Gerais e São Paulo são os estados com mais produções de trabalhos: sete pesquisas. Em seguida, o maior destaque em número de publicações é o estado do Mato Grosso, com 6 trabalhos. Entretanto, ainda assim, os estados da região Nordeste somam juntos a maior parte das publicações, totalizando 14 trabalhos;
- Em relação às IES nas quais foram defendidos os trabalhos, a maior parte ocorreu em instituições públicas (federais ou estaduais) e somente seis publicações são de instituições privadas;
- Os PPGs que abrigaram as pesquisas que analisamos estão, em sua maioria, centrados em áreas das Ciências da Natureza. Ainda, assim, verificamos a

presença de programas voltados às áreas de Educação e Antropologia. Apesar da primeira observação sobre os PPGs, indicamos que os PPGs das publicações catalogadas para essa pesquisa se concentram em cinco Grandes Áreas do Conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. Enfatizamos, no entanto, que as áreas que mais se destacam são as Ciências Biológicas e a Multidisciplinar;

- As pesquisas que compõem o *corpus* documental são, em maior número, mestrados acadêmicos, embora também tenhamos selecionado quatro teses;
- O contexto educacional no qual publicações acadêmicas (teses e dissertações) é preponderantemente Não Escolar, o que pode ser um reflexo da temática com a qual vimos trabalhando.

Tendo concluído o mapeamento dos trabalhos selecionados, o item seguinte deste capítulo consiste na análise das teses e dissertações a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), concomitantemente a uma análise a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin.

## 4.2 Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza: análise temática das teses e dissertações

Neste item, como já mencionamos no capítulo *Procedimentos de Pesquisa e Referenciais Analíticos*, intencionamos apresentar e discutir os temas propostos a partir da Análise Temática (AT) proposta por Braun e Clarke (2006) e, assim, procurar, nos enunciados dos temas propostos, compreender sentidos sobre as relações entre EA e ECN colocados em circulação nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental da pesquisa e, assim, analisar os relatos de pesquisa tendo como referencial aproximações com a perspectiva dialógica proposta por Mikhail Bakhtin. Para isso, no entanto, reiteramos a observação já realizada no Capítulo 2 deste trabalho quando nos referimos aos procedimentos de busca e construção dos dados para esta pesquisa. Ou seja, por razões diversas já explicitadas anteriormente, não foi possível acessar o trabalho completo das 42 pesquisas que compõem o *corpus* documental que foi submetido à caracterização. Diante disso, são objeto da análise que será sistematizada neste item, o conjunto de 21 pesquisas, ou seja, aquelas que, pelos esforços de busca, os textos completos puderam ser acessados, dentre as quais temos duas teses e dezenove dissertações de mestrado acadêmico.

Assim, no Quadro 2 sistematizamos os dados gerais dos trabalhos cujos textos completos foram encontrados e analisados, indicando título, autor, ano, IES e tipo de trabalho, isto é, se tese ou dissertação. Além disso, a primeira coluna do Quadro 2 intitulada “Trabalho (TR)”, se refere aos códigos pelos quais tais trabalhos serão identificados quando citados no texto.

**Quadro 2** - *Corpus* documental da pesquisa cujos trabalhos completos foram encontrados.

TRABALHO (TR)	TÍTULO	AUTOR	ANO	IES	TIPO DE TRABALHO
TR1	Etnofarmacologia como ferramenta para a educação ambiental	Fernandes, P. C.	2005	UNICAMP	Tese
TR2	Educação Ambiental mediatizando os conhecimentos locais e universais	Oliveira Jr, S. B.	2005	UFMT	Dissertação

<b>TR3</b>	Estudo etnobiológico comparativo do conhecimento popular de pescadores em diferentes regiões do litoral brasileiro e implicações para a conservação do Boto-Cinza <i>Sotalia guianensis</i> (Van Bénédén, 1864) (Cetacea, Delphinidae)	Zappes, C. A.	2007	UFJF	Dissertação
<b>TR4</b>	Educação, cultura e tradição: tessituras de uma comunidade tradicional no Pantanal de Poconé, Mato Grosso - um estudo de caso.	Silva, I. H. G. P.	2007	UFMT	Dissertação
<b>TR5</b>	Conhecimento popular sobre plantas do cerrado como subsídio para propostas de Educação Ambiental.	Borges, M. R.	2009	UFU	Dissertação
<b>TR6</b>	Interpretação ambiental e envolvimento comunitário: ecoturismo, ferramenta para a conservação do Boto-Vermelho, <i>Inia geoffrensis</i> .	Romagnoli, F. C.	2009	INPA	Dissertação
<b>TR7</b>	A comunidade quilombola do Cedro, Mineiros-GO: etnobotânica e educação ambiental	Thiago, F.	2011	UNEMAT	Dissertação
<b>TR8</b>	Relação entre a diversidade polínica e a produção de mel de <i>Apis mellifera</i> L. frente às atividades antrópicas no sudoeste de Mato Grosso	Santos, M. F.	2011	UNEMAT	Dissertação
<b>TR9</b>	Manejo e uso sustentável do Jacaretinga ( <i>Caiman Crocodilus</i> ) por ribeirinhos: um estudo avaliativo.	Carvalho, T. S.	2011	PUC-GO	Dissertação
<b>TR10</b>	Conhecimento ecológico tradicional sobre aves para a gestão do ecoturismo no Parque Nacional do Pantanal Matogrossense.	Almeida, M. A.	2011	UNEMAT	Dissertação
<b>TR11</b>	Atitudes de conservação e conhecimento de pescadores artesanais sobre tartarugas marinhas (Reptilia: testudines) no sul da Bahia, Brasil	Braga, H. O.	2012	UESC	Dissertação
<b>TR12</b>	Etnobotânica aplicada à definição de formas tradicionais de uso, manejo e percepção dos recursos vegetais em Visconde de Mauá: ações conjuntas para etnoconservação florestal da Mata Atlântica	Quinteiro, M. M. C.	2012	UFRRJ	Dissertação
<b>TR13</b>	Viabilidade cultural da reintrodução do mutum-de-alagoas ( <i>Pauxi mitu</i> Linnaeus, 1766) no nordeste do Brasil	Gama, G. M.	2015	UFAL	Dissertação
<b>TR14</b>	Manejo Comunitário de Quelônios (Família Podocnemididae - <i>Podocnemis expansa</i> , <i>P.unifilis</i> , <i>P.sexuberculata</i> ) no Médio Rio Amazonas e Juruá	Andrade, P. C. M.	2015	INPA	Tese
<b>TR15</b>	Aspectos ecológicos, socioambientais e Educação Ambiental aplicados na conservação de <i>Kinosternon scorpioides</i> em comunidades da Baixada Maranhense	Medeiros, A. M.	2016	UEMA	Dissertação
<b>TR16</b>	Etnoecologia tridimensional dos pescadores de caranguejo-uçá, <i>ucides cordatus linnaeus</i> , 1763 (crustacea, decapoda, ucididae) do litoral sul do estado de São Paulo - Brasil	Mele, J. T. W.	2017	UNISANT A	Dissertação

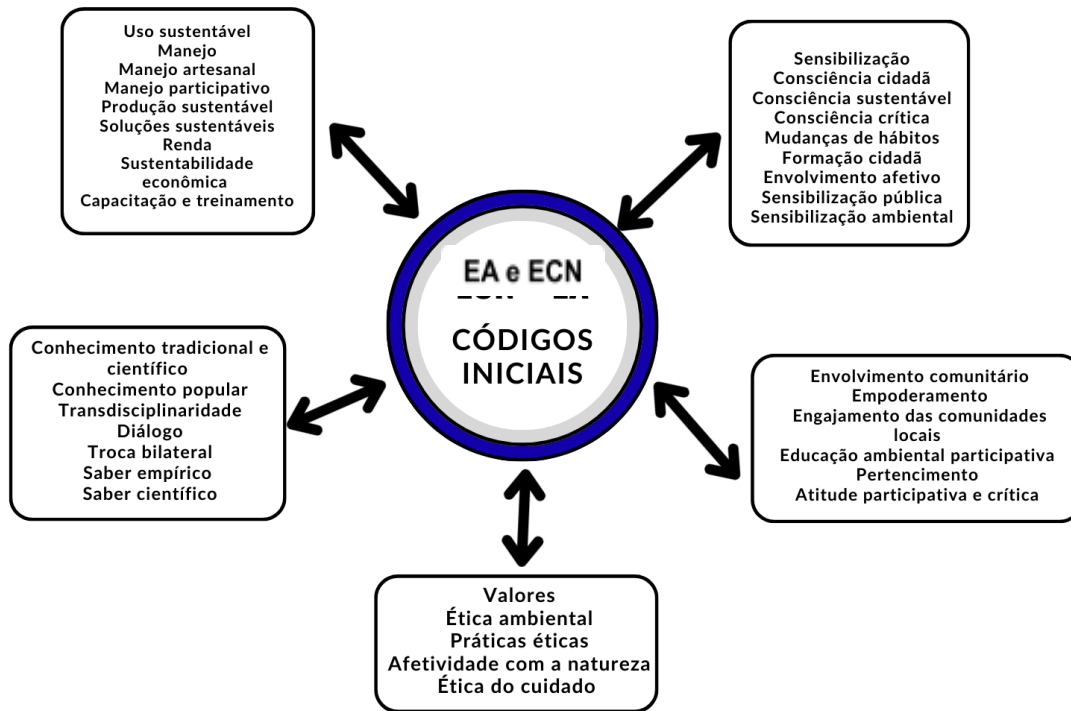
<b>TR17</b>	Uso de lenha para produção artesanal de cerâmica no município de União dos Palmares, Alagoas	Silva, M. M. S.	2017	UFAL	Dissertação
<b>TR18</b>	Etnozoologia, educação ambiental e manejo comunitário de quelônios (reptilia) na Reserva Extrativista Riozinho da Liberdade - Acre	Teixeira, Z. M.	2018	UFAC	Dissertação
<b>TR19</b>	Conhecimento local e percepção ambiental de pescadores artesanais: uma estratégia de educação ambiental	Menezes, F. V. C. S.	2018	UCSAL	Dissertação
<b>TR20</b>	Importância ecológica das abelhas: percepção de estudantes de escolas rurais do baixo São Francisco Sergipano	Fontes, F. M.	2019	UNIT	Dissertação
<b>TR21</b>	Estudo da legislação ambiental para a preservação do boto pescador na lagoa Santo Antônio dos Anjos, Laguna-SC	Pedroso Filho, S.	2020	UNESC	Dissertação

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da “Plataforma Fracalanza” do Projeto EArte (2026).

A partir desses trabalhos, empregamos a AT proposta por Braun e Clarke (2006), a fim de construir um quadro no qual propomos temas que problematizam o recorte temática desta pesquisa. Para isso, seguimos as etapas estipuladas por Braun e Clarke (2006) e, assim, tomamos como primeira etapa para a proposição de temas, a partir do estabelecimento de um contato contínuo com os trabalhos que compõem o *corpus* documental da pesquisa a fim de que pudéssemos nos familiarizar com esses trabalhos. Para tanto, realizamos a “leitura e releitura” dos trabalhos em busca de aspectos, sublinhados por nós nos textos, que atendiam aos interesses da presente pesquisa.

A partir da identificação de aspectos significativos e coerentes com esta investigação, iniciamos a sistematização dos códigos, os quais são unidades significativas do material empírico como palavras, frases, trechos que capturam aspectos relevantes do conteúdo analisado (Braun; Clarke, 2006), para a futura geração dos temas. Tais códigos são termos e/ou conceitos presentes em enunciados que foram destacados durante a leitura dos trabalhos e que parecem colocar em pauta elementos da ECN no âmbito da EA a partir dos interesses mais específicos desta pesquisa. Assim, na Figura 4 apresentamos alguns dos termos, considerados significativos e instigantes, que deram origem aos códigos iniciais.

**Figura 4** - Códigos iniciais gerados pela AT (Braun; Clarke, 2006) a partir de termos e/ou conceitos presentes nos enunciados das teses e dissertações que compõem o *corpus* documental para análise.



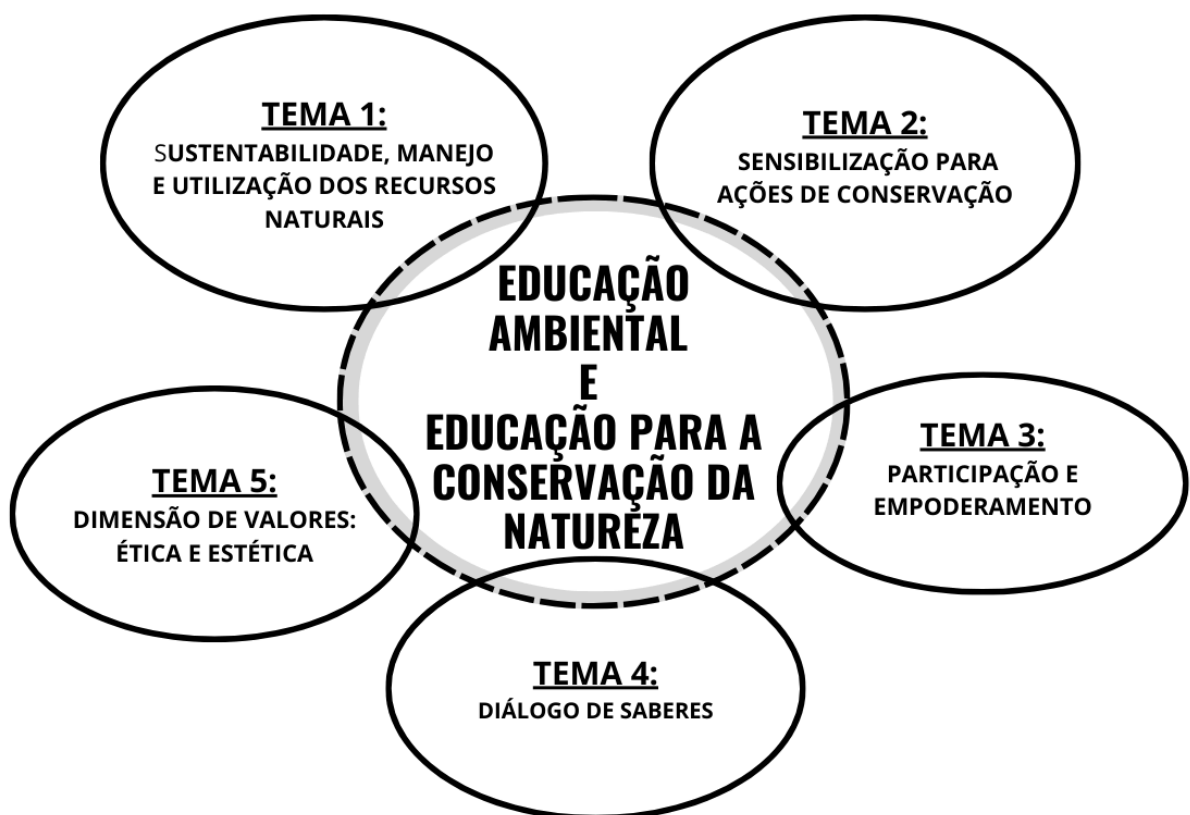
**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

Como é possível notar por meio da Figura 4, durante a etapa de geração desses códigos, foi possível aplicar a segunda etapa da AT que envolve a busca por temas (Braun; Clarke, 2006), a partir dos quais foram estabelecidos agrupamentos iniciais. Diante disso, ressaltamos que tais códigos, construídos a partir dos enunciados dos trabalhos que constituem o *corpus* documental da pesquisa, são considerados aqueles que apontam para aspectos que consideramos significativos e que contribuíram para que pudéssemos seguir à etapa seguinte de definição dos temas.

Para a definição dos primeiros temas, buscamos identificar elementos que apontassem para a relação da EA com práticas de Educação para a Conservação da Natureza, a partir das diferentes perspectivas ou posicionamentos político-ideológicos compreendidos por nós como veiculados nas pesquisas analisadas. Assim, a partir de sucessivas leituras do *corpus* documental e, guiados pelos códigos iniciais presentes nos enunciados destacados dos trabalhos, sistematizamos as primeiras ideias de temas que, no entanto, foram refinados. Esse processo de refinamento e aprimoramento dos temas foi realizado a partir de leituras

e releituras dos enunciados, procurando pontos pertinentes e significativos nesse processo interpretativo e considerando a materialidade textual do trabalho. Para aprimorarmos os temas, nos orientamos pela intencionalidade das práticas de EA relacionadas com a ECN, explícitas ou não, nos códigos e enunciados selecionados. A partir desses exercícios contínuos, apresentamos o conjunto de temas construídos e sistematizados na Figura 5.

**Figura 5** - Conjunto de temas definidos a partir dos códigos e enunciados presentes nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental para análise.



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

No processo de agrupamento e construção do conjunto de temas pela AT, selecionamos “exemplos vívidos e convincentes do extrato” (Braun; Clarke, 2006) considerando, a partir dos referenciais que embasam esta pesquisa, o estabelecimento de possíveis relações entre os enunciados identificados em cada trabalho com a questão e objetivos de pesquisa.

Assim, apresentamos no Quadro 3 os trabalhos, identificados pelos códigos definidos, que relacionamos com cada um dos temas propostos por nós.

**Quadro 3** - Relação simplificada das pesquisas cujos trabalhos completos foram localizados e analisados, evidenciando sua relação com cada um dos temas.

TEMAS	TRABALHOS
<b>TEMA 1.</b> Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais	TR1, TR3, TR5, TR7, TR8, TR9, TR12, TR14, TR15, TR16, TR17, TR18, TR19, TR20, TR21
<b>TEMA 2.</b> Sensibilização para Ações de Conservação	TR6, TR8, TR9, TR11, TR15, TR18, TR19, TR20
<b>TEMA 3.</b> Participação e Empoderamento	TR1, TR5, TR8, TR10, TR13, TR18
<b>TEMA 4.</b> Diálogo de Saberes	TR3, TR4, TR5, TR7, TR10, TR12, TR15, TR17, TR18, TR19
<b>TEMA 5.</b> Dimensão de Valores – Ética e Estética	TR1, TR2, TR4, TR10, TR18, TR19, TR21

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

De maneira geral, observamos pelo Quadro 3 que a maioria dos trabalhos se enquadra em dois ou mais temas. Assim, entendemos, pela presença de diferentes trabalhos abordando dois ou mais temas simultaneamente, que isso reflete de modo claro aproximações com a perspectiva dialógica bakhtiniana do entrelaçamento de diferentes enunciados, os quais, ainda que abrangendo o mesmo assunto, dialogam entre si, complementando ideias ou contrapondo vozes. Pela pluralidade presente no campo da EA (Lima, 2009) e pelo encontro desta com as diferentes perspectivas da ECN colocadas ao longo dos anos nos mais diferentes discursos, sejam em teses e dissertações ou em outros veículos da palavra dita, a convergência de enunciados que apontam para perspectivas diferentes têm se colocado presente.

Antes de adentrarmos na análise dos temas a partir de aproximações com a perspectiva dialógica bakhtiniana, destacamos no Quadro 4, uma síntese caracterizando as comunidades que são abordadas nas pesquisas que compõem o *corpus* documental submetido à AT. Complementarmente, também apresentamos as espécies, quando possível, que são alvo de Conservação da Natureza, ECN e EA.

**Quadro 4** - Caracterização das comunidades e de suas atividades nos trabalhos selecionados sobre Educação Ambiental em articulação com Educação para a Conservação da Natureza.

TRABALHO	COMUNIDADE	ATIVIDADE
TR1	Comunidades tradicionais	Uso e manejo de plantas medicinais (extrativismo vegetal)
TR2	Comunidades pantaneiras	Atividades ribeirinhas tradicionais: pesca artesanal, manejo de fauna e extrativismo local

TR3	Pescadores artesanais	Pesca artesanal marinha/estuarina e conservação do Boto-Cinza ( <i>Sotalia guianensis</i> )
TR4	Comunidades tradicionais	Extrativismo vegetal e uso tradicional de recursos naturais
TR5	Comunidade do Cerrado	Coleta de plantas nativas (uso medicinal e alimentar)
TR6	Comunidades amazônicas	Turismo de base comunitária associado à observação do Boto-Vermelho ( <i>Inia geoffrensis</i> )
TR7	Quilombo do Cedro	Extrativismo vegetal tradicional (plantas medicinais e recursos do Cerrado)
TR8	Apicultores	Apicultura (criação e manejo de abelhas: <i>Apis mellifera</i> )
TR9	Comunidades ribeirinhas	Pesca artesanal e manejo de jacarés (Jacaretinga: <i>Caiman crocodilus</i> )
TR10	Comunidades do entorno do Pantanal	Ecoturismo comunitário e atividades ribeirinhas
TR11	Comunidades pesqueiras litorâneas	Pesca artesanal marinha e conservação de tartarugas marinhas
TR12	Comunidade de Visconde de Mauá	Turismo rural/ecoturismo, agricultura familiar e uso, manejo e percepção dos recursos vegetais
TR13	Comunidades da Mata Atlântica Nordestina	Apoio à conservação e reintrodução de mutum-de-alagoas: <i>Pauxi mitu</i> (interação com áreas protegidas)
TR14	Comunidades amazônicas	Proteção e manejo comunitário de quelônios (Família Podocnemididae - <i>Podocnemis expansa</i> , <i>P.unifilis</i> , <i>P.sexuberculata</i> )
TR15	Comunidades da Baixada Maranhense	Coleta e uso alimentar de quelônios: <i>Kinosternon scorpioides</i> (atividade tradicional)
TR16	Comunidades litorâneas – Sul de SP	Pesca e coleta de caranguejo: caranguejo-uçá ( <i>Ucides cordatus</i> )
TR17	Comunidade de União dos Palmares	Artesanato com recursos florestais (lenha)
TR18	Comunidades amazônicas	Manejo de quelônios
TR19	Pescadores de Arembepe	Pesca artesanal marinha
TR20	Comunidade escolar rural	Agricultura familiar e apicultura (contexto rural)
TR21	Pescadores de Laguna	Pesca artesanal cooperativa com boto pescador

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

As teses e dissertações que foram selecionadas para análise apresentam centralidade em comunidades tradicionais e locais, destacando-se comunidades ribeirinhas, quilombolas e pesqueiras. Em contextos que incluem biomas específicos

como o Pantanal, Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica, as principais atividades desenvolvidas são a pesca artesanal, manejo de quelônios, coleta de plantas medicinais, apicultura, artesanato com recursos florestais e turismo, envolvendo a observação e aproximação com a biodiversidade. Muitas dessas atividades não são somente meios de subsistência, mas práticas que se articulam com o conhecimento ecológico tradicional. Assim, as atividades desenvolvidas por essas comunidades, que estão intimamente relacionadas com os saberes adquiridos por essas populações ao longo dos anos, apresentam que alguns trabalhos dialogam diretamente com a noção de “diálogo de saberes”, o qual é

a confluência ou o encontro do conhecimento científico, sistematizado, comprovado, aprendido na escola com o conhecimento ou saber popular adquirido por meio da experiência de vida do agricultor nas diversas dimensões, que expressa o que faz sentido para ele, sua visão de mundo, sua identidade de agricultor (Andrade, 2010, *s/p*).

Desse modo, conhecer como os relatos de pesquisa têm abordado a questão do “diálogo de saberes” se torna um aspecto significativo para esta investigação.

O que observamos, pela caracterização dessas comunidades e das atividades que desempenham em seu dia-a-dia envolvendo a biodiversidade, é uma pluralidade de modos de ser e estar no mundo, diferentes perspectivas de se integrar na natureza e dela fazer uso. Isto significa que as particularidades com que cada uma dessas comunidades se relaciona com a natureza têm – e terão – papel fundamental para entendermos como os elementos da natureza com os quais convivem e dependem têm sobrevivido por tanto tempo e sempre se renovando.

Assim, apresentamos a seguir algumas considerações a partir dos temas propostos, centrando nossos esforços em compreender os sentidos sobre EA e ECN colocados em circulação nas teses e dissertações.

#### **4.2.1 Análise dos temas a partir de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin**

Agora que definimos os temas presentes nos trabalhos que selecionamos para análise a partir da AT, passamos a apresentar as análises dos excertos selecionados nas teses e dissertações, na tentativa de nos aproximarmos à perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975).

Consideramos cada um dos excertos selecionados dos trabalhos, os quais estão relacionados aos temas, como enunciados. Para Bakhtin, os enunciados são construídos historicamente e formados por diferentes vozes que podem estabelecer relações de concordância ou discordância (Fiorin, 2020). Desse modo, esses enunciados podem fortalecer ideologias e reforçar paradigmas, mas, ao mesmo tempo, podem romper com ideais dominantes.

Nos textos a seguir, realizamos a análise dos temas identificados pela AT, considerando os enunciados presentes nos trabalhos, a fim de compreendermos sentidos postos em circulação nas teses e dissertações que têm discutido a temática para a qual nos voltamos.

#### 4.2.1.1 Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais

Durante o processo de definição dos temas a partir da AT, propusemos Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais (Apêndice B) como primeiro tema a ser discutido. A pertinência em propor esse tema como um resultado significativo, considerando os objetivos desta pesquisa, surge, primeiramente, pelo contexto quantitativo: dentre todos os temas definidos, este foi aquele mais recorrente, com maior número de enunciados e com maior quantidade de trabalhos – quinze trabalhos. Todavia, mais do que qualquer aspecto quantitativo, é o caráter qualitativo que mais nos interessa.

Os enunciados compreendidos neste tema enfatizam que os discursos das teses e dissertações são orientados por uma lógica que problematiza a relação entre a Educação Ambiental e a Educação para a Conservação da Natureza, apontando para sentidos que reforçam a questão do manejo, controle e dominação da natureza. É encontrado nesses enunciados um foco sobre a utilização dos “recursos naturais”, atribuindo à natureza um caráter utilitarista, fazendo-a permanecer como uma “Mercadoria [...] com um valor de troca” (Layrargues, 2006, p. 7). Vejamos:

Movimento pelas Águas de Reserva do Cabaçal, trabalhando os conteúdos da pesquisa desenvolvida, como forma de **auxiliar no processo educativo** dos atores sociais, buscando **contribuir com o uso sustentável** das fitofisionomias de importância apícola **e para outros fins econômicos** como forma de **consolidar os modelos de produção sustentável** (TR8, 2011, p. 57, grifo nosso).

Ou ainda,

Os motivos para explicar a **importância das abelhas para a conservação do ambiente e da vida**, estiveram **relacionados principalmente a produção de alimentos** (16,47%), sobretudo de mel (9,09%), e a geração de fármacos derivados dos produtos da colmeia (1,70%), o que demonstrou pouca afinidade dos alunos em relação a temática (TR20, 2019, p.50, grifo nosso).

O enunciado do TR8 investigou, no município de Reserva do Cabaçal (MT), a forma como o uso e a cobertura do solo influencia a diversidade polínica de mel de abelhas da espécie *Apis mellifera* e sua relação com a gestão apícola sustentável e a Educação Ambiental. Do mesmo modo, TR20 também aborda espécies de abelhas destacando a importância ecológica desses organismos para alunos de uma escola rural, bem como a importância econômica e de uso pelas populações que com elas convivem.

Assim, nos enunciados de TR8 e TR20, ao que tudo indica, a “racionalidade econômica” (Leff, 2006, p. 107) é enfatizada, uma vez que, ao menos nos enunciados apresentados nesta dissertação, não projetam uma crítica aos modelos de desenvolvimento e à lógica predatória dos atuais modelos econômicos que regulam a relação sociedade–natureza, reforçando a “racionalidade econômica”.

Isto posto, se Bakhtin (1997, p. 348) esclarece que “dois tipos de produções verbais, dois enunciados confrontados um com o outro entabulam uma relação específica de sentido a que chamamos dialógica”, os enunciados dos TR8 e TR20 não procuram polemizar com a “racionalidade econômica”, mas estabelecem uma relação dialógica com essa ideia ao assumirem o uso sustentável dos recursos naturais para manutenção dos modelos de produção e para fomentar a economia. Postando, se recuperarmos o que vimos colocando sobre a trajetória histórica da Conservação da Natureza e da ECN, o viés econômico tem atravessado os discursos sobre a conservação para reforçar a exploração da natureza desde que os debates em prol da conservação começaram a ser constituídos no Brasil (ver Pádua, 2004).

Há de se destacar que o desenvolvimento da Conservação da Natureza no Brasil e, posteriormente, da ECN, foram influenciadas por “aparelhos políticos” impulsionados pela força do Capitalismo e seu modelo predatório de desenvolvimento. Assim, previsivelmente, pela soberania capitalista, o “desenvolvimento a qualquer custo” (Drummond, 2009b) não ficou esquecido nos discursos políticos dos momentos históricos que apresentamos nesta dissertação, mas permaneceu, sendo reforçado, modificado, ou, no cenário mais desfavorável, foi

encoberto por práticas de EA, envolvendo a ECN, que se dizem transformadoras, mas não são. Ademais, o que notamos é que, ainda que tenham mudado os contextos sócio-históricos em que têm ocorrido a produção de teses e dissertações, tais sentidos ainda permeiam o discurso escrito e falado do campo em EA quando em diálogo com a ECN. Na prática, a ânsia pelo desenvolvimento e progresso do país seguiu em direção oposta a qualquer possibilidade de esquecimento das ações voltadas à ECN, seja em diálogo com a EA, ou não, pois ainda se mantém nos discursos colocados na ordem do dia envolvendo a Conservação da Natureza. Sobre a permanência de discursos conservacionistas para manter uma ideia de desenvolvimento que é parte da lógica da racionalidade econômica, parece-nos pertinente estabelecer relações com um dos primeiros conceitos de dialogismo proposto por Bakhtin, de que os enunciados são sempre formados a partir de outros:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois **não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles)**, pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. **Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados** (Bakhtin, 1997, p. 292, grifo nosso).

Ou seja, ainda que os enunciados presentes nas teses e dissertações que estão inseridas no Tema 1 estejam projetando um conhecimento novo sobre a temática que abordam, tais trabalhos não deixam de dialogar com enunciados anteriores. Tal fato é evidenciado pelo que discutimos sobre a permanência de concepções de Conservação da Natureza e ECN a partir da mesma “perspectiva desenvolvimentista” colocada durante o Brasil Colonial, Imperial e ainda durante a República. Atentemo-nos, por exemplo, que TR20 destaca que, para os alunos envolvidos no processo educativo da Conservação da Natureza, com foco no cuidado de abelhas, a importância de conservá-las estava vinculada simplesmente ao fato de que são consideradas matéria-prima. Ou seja, não se via no horizonte do trabalho com os alunos qualquer aspecto que se direcionasse a uma conservação crítica e problematizadora, mas, na verdade, o único significado real de conservar as abelhas está em seu valor de produção.

Complementarmente a esse quadro, alguns dos enunciados dos trabalhos TR9, TR12, TR14, TR15 e TR19 têm apontado para perspectivas de uma ECN

voltada para a formação, instrução e orientação de pessoal qualificado para o manuseio dos elementos da natureza. Essa educação destinada à mera instrução técnica é reflexo de enunciados sobre Conservação da Natureza e ECN colocados também durante os períodos históricos que abordamos na Introdução e no capítulo referente a história da Conservação da Natureza e ECN no Brasil. Desde o início do desenvolvimento do discurso ambiental brasileiro, ainda durante o período colonial, os enunciados produzidos nesse âmbito transmitiam a ideia de formação técnica para manejo, gestão e conservação dos recursos naturais (ver Pádua, 2004; Franco; Drummond, 2009b). De mesmo modo, algumas das teses e dissertações, a saber TR14, TR18 e TR19, foram selecionadas para análise refletem essa perspectiva. Vejamos:

A metodologia utilizada pelo **Programa de manejo comunitário de quelônios no Médio Amazonas** foi a da pesquisa-ação (Morin, 2004; Thiollent, 1992) com a realização de cinco etapas anuais: 1) Seminários nas comunidades, de maio a junho de cada ano, para avaliar os resultados obtidos ou iniciar o planejamento para as atividades em cada comunidade; 2) **Capacitação ou treinamento dos gestores e monitores comunitários em técnicas de conservação e manejo de quelônios e planejamento para as escolas e capacitação de professores em Educação Ambiental**, de julho a agosto (TR14, 2015, p. 161, grifo nosso).

Nessa mesma direção, o TR18, considera que,

Por conseguinte, dentre as **atividades de educação científica** realizada nas escolas da região Amazônica para a manutenção de espécies animais, o trabalho de educação ambiental com os quelônios se sobressai, isso devido à diminuição significativa desses animais na natureza, o que acarretou no surgimento de diversos **projetos voltados para o manejo e proteção** de quelônios (TR18, 2018, p. 12, grifo nosso).

Ou ainda,

A **capacitação** realizada na Ilha Mem de Sá apresentou resultados satisfatórios para todos os envolvidos. Os atores da comunidade pesqueira relataram que as **oficinas propiciaram novos conhecimentos sobre o meio ambiente e o correto manejo** durante as pescas de crustáceos a fim de preservar o mangue (TR19, 2018, p. 115, grifo nosso).

Nesses enunciados notamos a presença de termos como “capacitação”, “treinamento” e “manejo”, os quais denotam a necessidade de formação de pessoal com as habilidades necessárias para promover a Conservação da Natureza.

Assim, a presença desses termos nos enunciados das teses e dissertações submetidas à análise, sugere que os mesmos atuam como “marcadores discursivos”

que apontam para as possibilidades de capacitação, manejo e treinamento para domínio da natureza. À vista disso, coloca-se, mais uma vez, em perspectiva nos discursos de EA, o distanciamento do homem em relação à natureza, em que ele deve dominá-la por se considerar soberano a ela. A natureza permanece a ser considerada somente matéria-prima, um recurso, um instrumento para obtenção de lucro.

Ademais, esses são enunciados que nos remetem às considerações de Brügger (1994) de uma “educação conservacionista” que conduz ao uso racional dos recursos naturais, mantendo “um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais” (Brügger, 1994, p. 35). Ainda, segundo a autora, esta é uma educação que não provoca uma mudança de valores em relação à natureza, mas coloca em primazia a manutenção dos elementos naturais para manter girando as engrenagens do sistema exploratório de produção, levando ao possível “adestramento ambiental”. Assim, dos sentidos colocados em circulação nos enunciados apresentados, percebemos o quanto ainda é enfatizado esse distanciamento do homem em relação à natureza no momento em que o coloca como dono dela, capaz de manejá-la e ainda ser capacitado para extrair tudo aquilo que necessita da natureza.

Ao que tudo indica, trata-se de uma relação entre EA e ECN, envolvendo processos de conservação da biodiversidade com as quais determinadas comunidades estabelecem relações em seu cotidiano, que traz como sentido uma “educação para o desenvolvimento sustentável, da educação para o consumo sustentável” (Loureiro; Layrargues, 2013, p. 66). Consiste em uma busca das melhores formas de extrair e utilizar os elementos naturais para benefício da ordem exploratória capitalista. Isso reflete os mesmos discursos que se desenvolveram em prol da Conservação da Natureza desde que essa preocupação alcançou o solo brasileiro, seguindo o que intelectuais racionalistas daquela época haviam proposto em relação ao cuidado com a natureza: conservá-la tornava-se uma tarefa de melhor manejá-la para garantir o progresso do país. Tratava-se de uma “racionalidade econômica” que “desterrou a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental que foram aparecendo como externalidades do sistema econômico” (Leff, 2006, p. 134).

Entretanto, ao mesmo tempo em que os enunciados dos textos têm convergido com outros que distanciam o homem da natureza e a colocam como matéria-prima e produto, rupturas também têm sido apresentadas nesses

enunciados, como observa-se nos trabalhos TR5 e TR16. O tema, Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais, nos aproxima de sentidos que apontam para a urgência de uma alteração da lógica hegemônica de “racionalidade econômica” para a necessidade de trabalharmos nos projetos de EA articulada à ECN, com as possibilidades de construirmos uma “racionalidade ambiental” (Leff, 2006).

Diegues (2008) têm argumentado que as “culturas tradicionais” associam-se a modos de produção “pré-capitalistas” em que o trabalho ainda não se converteu em mercadoria. O autor ainda salienta que essas comunidades, que são dependentes dos recursos naturais e dos ciclos da natureza, possuem, sim, dependência do mercado, mas não totalmente. Assim, as comunidades abordadas nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental da pesquisa “desenvolveram formas particulares de manejo dos recursos naturais que não visam diretamente o lucro, mas a reprodução social e cultural” (Diegues, 2008, p. 82). É nesse sentido que identificamos, em alguns enunciados (TR5; TR16) sentidos nos processos de conservação da flora e fauna com as quais as comunidades estabelecem relações a partir da ruptura com a “racionalidade econômica” e a “hipereconomização do que mundo que avança subjugando culturas, moldando a diferença, eludindo a outridade e ignorando seu grande Outro: o ambiente” (Leff, 2006, p. 161).

A pesquisa TR5 objetivou avaliar o conhecimento sobre as espécies vegetais nativas do Cerrado, especialmente plantas medicinais e alimentares, com as quais a comunidade urbana de Martinésia estabelece relações cotidianas, de modo a fomentar projetos de EA participativa voltados à sua conservação. Por outro lado, TR16 teve como objetivo realizar um estudo de Etnoecologia Tridimensional sobre a pesca do caranguejo-uçá (*Ucides cordatus*), a fim de subsidiar a gestão sustentável e conservação da espécie em comunidades litorâneas do sul de São Paulo, tendo sido ouvidos pescadores que possuem amplo conhecimento ecológico sobre a espécie em questão.

Assim, nos enunciados das pesquisas TR5 e TR16, por exemplo, destaca-se uma tentativa de romper com a “racionalidade econômica”:

**A Educação Ambiental torna-se uma possibilidade de manutenção da identidade social da comunidade pantaneira, propiciando a mulheres, homens e crianças que continuem a desenvolver-se com sabedoria no manejo das espécies sob um conteúdo de mundividência e significado simbólico que garanta a sobrevivência, a reprodução e conservação,**

através do **manejo artesanal** das espécies que lhes **asseguram a sobrevivência**. (TR5, 2011, p. 117, grifo nosso).

Ou, ainda,

Neste tocante, a implantação de instrumentos de **educação ambiental** (ARAÚJO & CALADO, 2008), via **Manejo Adaptativo e Participativo** (JANKOWSKY, 2007), reveste-se de fundamental **importância para o resgate da técnica tradicional de braçamento (elemento valor)**, constituindo-se os pais dos pescadores mais jovens e os próprios pescadores que ensinam outros pescadores como principais artífices do **ensinamento sustentável da captura do caranguejo-uçá** na região objeto de estudo, de modo a **permitir a manutenção dos estoques pesqueiros** do crustáceo e evitar a incidência da conduta de uso de armadilhas nas normas que proíbem sua utilização. (TR16, 2017, p. 90, grifo nosso).

Os processos de conservação, aliados à EA, nesses enunciados colocam em evidência outra face do que consideramos ser sustentável, ou seja, apresenta um sentido que vai além daquele que a hegemonia capitalista propõe “do reconhecimento da função que a natureza cumpre como suporte, condição e potencial do processo de produção” (Leff, 2006, p. 134). Assim, esses os enunciados constituem um “lugar de contradição” (Fiorin, 2020, p. 28) quando se direcionam na contramão do que a “racionalidade econômica” tem entendido por sustentabilidade. Assim, os trabalhos TR5 e TR16 apontam que as comunidades que se relacionam, por razões diversas, com a flora e fauna, alvos de conservação, têm se aproximado de uma EA com foco na ECN a partir de uma nova racionalidade que supera o paradigma de “racionalidade econômica” para o uso sustentável dos recursos naturais.

Os enunciados em TR5 e TR16 dialogam com o que Leff (2006) chama de “racionalidade ambiental”, a qual se contrapõe ao modelo de “racionalidade econômica” que impõe a degradação da natureza e uma produção insustentável. Atentemo-nos que nesses enunciados são apresentados elementos que sugerem o uso racional dos recursos naturais pelas comunidades a partir da valorização simbólica, cultural e social que esse uso tem para essas populações. A convivência diária desses grupos sociais com a biodiversidade a ser conservada faz com que os enunciados das pesquisas que estamos analisando englobem discussões que coloquem em evidência e tentem confrontar a lógica exploratória do neoliberalismo econômico. Há de se ressaltar, como já vimos apontando em nossas discussões, que forças políticas e correntes ideológicas, como o próprio neoliberalismo, tentam,

a qualquer preço, dominar e orientar de forma autoritária o modo povos e comunidades tradicionais se relacionam com a natureza e fazem o manejo dela.

Assim, faz-se importante destacar que algumas das teses e dissertações (TR1; TR3; TR5; TR7; TR12; TR16; TR18), alvo de análise e discussão nesta pesquisa, têm dialogado com o discurso de trabalhos provenientes de outros campos de investigação, como as Etnociências (e.g. Diegues *et al*, 1999; Diegues, 2008; Pereira; Diegues, 2010), que estudam e reforçam as relações que determinantes populações estabelecem com a natureza da qual dependem diretamente e, por isso, as valorizam e as conservam. É esse o sentido que Diegues (2008, p. 120) destaca quando afirma que “para as comunidades tradicionais a conservação dos recursos significa sua própria sobrevivência e reprodução econômica e social”. Essas comunidades têm se baseado no “uso sustentável”, mas não a partir do discurso econômico neoliberal, mas sim, a partir da conservação e uso sustentado porque (re)conhecem sua “dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais a partir dos quais se constrói um *modo de vida*” (Diegues, 2008, p. 87, grifo do autor).

A partir das considerações sobre este primeiro tema, apresentamos a seguir o segundo tema de análise que, em certa medida, se relaciona com as discussões do primeiro tema.

#### 4.2.1.2 Sensibilização para Ações de Conservação

O percurso histórico da Conservação da Natureza e, mais tarde, da ECN, é marcado desde o princípio por um processo de sensibilização para a mudança de atitudes em relação à flora e à fauna (Thomas, 1988; 2010; Thiemann *et al*, 2016). Igualmente, os relatos de pesquisa no campo da EA que abordam os processos de conservação de espécies vegetais e animais com as quais determinadas comunidades estabelecem relações, também têm apresentado as mesmas discussões. Assim, o segundo tema definido por meio da AT foi Sensibilização para Ações de Conservação (Apêndice C).

A sensibilização com as diferentes formas de vida foi discutida, primeiramente, no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII, chegando, posteriormente, à América do Norte, fato que impulsionou, por exemplo, a instituição de áreas naturais protegidas (Thomas, 1988; 2010; Franco; Schittini; Braz, 2015). No

mesmo sentido, no Brasil, o discurso conservacionista também desencadeou algumas ações políticas voltadas ao cuidado com os diferentes seres, contudo, não pelo sentimentalismo pela natureza. Como já evidenciamos nos capítulos que abordam a história da Conservação da Natureza e da ECN, a proteção da natureza brasileira foi orientada por ideais racionalistas. Porém, de todo modo, com a criação de áreas dedicadas à conservação e preservação da natureza, instauraram-se ações, principalmente em áreas protegidas, que estimulassem a apreciação da natureza, despertando, assim, uma sensibilização pela natureza como um todo, principalmente pela flora e fauna (Veruli *et al*, 2023).

Assim, os enunciados, a saber TR2, TR6, TR8, TR9, TR11, TR15, TR18, TR19 e TR20, apontam muito mais para processos resultantes de conhecimentos que são transmitidos para grupos populacionais ou treinamentos em ações de conservação – daí dizermos que o segundo tema pode estar correlacionado ao primeiro – que levam à sensibilização dos educandos, educadores e outras pessoas das comunidades aos problemas que as ações exploratórias vêm causando sobre a natureza. Uma vez sensibilizados, passam a agir para evitar que os problemas se agravem. Nesse contexto, evidenciamos os enunciados de TR15:

**A educação, a percepção e as atividades de contato com o meio** devem ser utilizadas para **possibilitar** a expansão de uma **consciência conservacionista através do envolvimento afetivo das pessoas com a natureza** (NEIMAN, 2007) (TR15, 2016, p. 31, grifo nosso).

Nesse mesmo contexto,

Nesse sentido compreende-se a **necessidade em sensibilizar**, não somente os pescadores, mas a comunidade **sobre a conservação desta espécie**, propagando a gravidade da captura de fêmeas durante o período reprodutivo (TR15, 2016, p. 52, grifo nosso).

Ou ainda,

Os alunos e professores participaram e se envolveram em todo o processo de soltura, e ainda puderam vivenciar na prática o que foi ensinado durante as palestras, e **se sensibilizaram acerca da importância de conservar este quelônio** em seu habitat natural. Como discurso principal durante esta atividade **observamos muitos alunos repetirem a frase “O lugar do jurará é nos campos!”** (TR15, 2016, p 75, grifo nosso).

A pesquisa TR15 foi desenvolvida com pescadores e educadores das comunidades de São Bento e Pinheiro na Baixada Maranhense, sendo o objetivo do

estudo aplicar estratégias de conservação para o jurará (*Kinosternon scorpioides*), integrando dados ecológicos, socioambientais e ações de EA.

Quando retomamos as considerações sobre o desenvolvimento do pensamento conservacionista brasileiro, verificamos que os discursos que mais se aproximam dos enunciados acima são aqueles proferidos por Bonifácio e Ruschi quanto à sensibilização que manifestaram em relação às baleias. À vista disso, os enunciados apresentados do TR15 evidenciam de forma bastante clara a utilização do processo de sensibilização para a conservação da espécie alvo. Entretanto, será que esses processos de sensibilização têm direcionado à uma EA articulada à ECN que, efetivamente, possibilita aos sujeitos envolvidos nesse processo um verdadeiro entendimento e um posicionamento crítico e político sobre a conservação das espécies com as quais convivem? Ou esses enunciados que se fundamentam na afetividade do indivíduo para a Conservação da Natureza têm, em sua intencionalidade, perpetuado um discurso de esvaziamento da questão socioambiental, isto é, não questionando a intencionalidade do processo de conservação? Será que, no âmbito dos relatos de pesquisa em EA, essa sensibilização para a Conservação da Natureza tem somente levado, de modo muito pragmático e conservador, a uma aquisição de conhecimentos que, posteriormente esquecidos ou mobilizados em momentos isolados, colaboram para a maior exploração da natureza?

Sobre isso, Loureiro e Layrargues (2013) discorrem que, algumas das ações de EA consideradas conservadoras, permitem contato com a natureza a ser conservada, como a flora e a fauna, porém, “estão distanciadas das dinâmicas sociais e políticas, de seus respectivos conflitos de poder” (Loureiro; Layrargues, 2013, p. 65). Isso reflete um processo de Conservação da Natureza e ECN, articuladas à EA, afastadas de qualquer atitude crítica quanto à relação sociedade - natureza, ou seja, sem a adoção de posturas que se coloquem contra a exploração desenfreada do meio ambiente.

Ainda mais, esses enunciados (TR2; TR6; TR8; TR9; TR11; TR15; TR18; TR19; TR20) revelam grandes possibilidades de interferências e autoritarismo na gestão de elementos naturais em áreas onde se encontram comunidades que se estabeleceram historicamente gerindo sustentavelmente sua relação com a natureza.

Vejamos mais um exemplo de enunciado que apresenta a sensibilização para

promover futuras ações de conservação. Porém, nesse caso, é explícito a utilização da sensibilização em práticas de EA, com foco na ECN, para a mudança de atitudes que levem à conservação:

Assim, a EA torna-se uma das alternativas para a **conservação destas espécies, pois, através dela podemos sensibilizar as pessoas sobre o papel que cada uma tem no ambiente** e que sua possível extinção afetará tanto a diversidade biológica quanto a cultural, além de **engajar estas pessoas na nossa luta diária quanto à conservação de nosso ambiente** (TR2, 2005, p. 40, grifo nosso).

Parte do enunciado acima apresenta de modo claro a importância de sensibilizar as pessoas sobre o “papel” que cada espécie desempenha na natureza, enfatizando ainda que, a possível extinção dessa biodiversidade, afetaria o mundo como um todo. Nesse sentido, vemos nesse discurso um sentido de urgência na proteção da natureza.

Entretanto, quanto a esse enunciado, atentemos ao que nos esclarece Bakhtin (1997) sobre os enunciados

O enunciado é um fenômeno complexo, **polimorfo**, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto ele na cadeia da comunicação verbal, **em sua relação com outros enunciados** (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do **objeto de sentido**) [...] O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, **já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências** (Bakhtin, 1997, p. 319-320, grifo nosso).

Assim, buscamos fundamentar algumas de nossas considerações sobre o enunciado do TR2 a partir do que nos apresenta Bakhtin sobre o caráter “polimorfo” do enunciado. No enunciado do TR2, destaca-se o trecho “conservação destas espécies, pois, através dela podemos sensibilizar as pessoas sobre o papel que cada uma tem no ambiente”. A princípio, o enunciado deixa claro que conhecer o papel de cada espécie levará à sensibilização das pessoas e à conservação. Entretanto, se tomarmos a polimorfia da expressão “o papel que cada uma tem no ambiente”, poderíamos trazer à tona um outro sentido que, embora não seja explícito, possa estar ali, induzindo de alguma forma, à interpretações outras que se não o da responsabilização do indivíduo ou do papel que cada um de nós tem na proteção do planeta e no enfrentamento do colapso ambiental.

Acerca disso, Lima e Layrargues (2014, p. 29) argumentam que desde os anos 1990, a EA é permeada por um discurso de “responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental”, sem questionamento, mas advertindo para que “faça sua parte” contra a crise ambiental. É justamente esse discurso, do “cada um faz sua parte”, “reconheça seu papel nas ações sobre o ambiente”, que parece atravessar, mesmo que mascarado, o enunciado de TR2, já que parece nos remeter a uma EA, articulada à ECN, que não considera as questões sociais ou distribuição desigual dos riscos (Beck, 2011). Esse discurso, responsabiliza igualmente todos pela destruição, exigindo, no entanto, maiores esforços do cidadão, do morador, do produtor que pouco ou nada entende sobre os reais fundamentos do debate socioambiental e da degradação da natureza.

Complementamos a discussão sobre o segundo tema ressaltando o quanto ele retoma a “racionalidade econômica” – já discutida no primeiro tema – como necessidade de “sensibilizar” no sentido de “motivar” a população local para o controle e manejo adequado, garantindo o uso racional dos recursos naturais, como apresentado no enunciado retirado do TR8:

Os dados obtidos foram usados para realizar uma **oficina técnica para transmissão deste conhecimento à comunidade local** de Reserva do Cabaçal participantes do Movimento pelas Águas de Reserva do Cabaçal, que teve por objetivo **sensibilizar a população local** quanto à conservação das unidades de **paisagem e das espécies importantes para a produção de mel** (TR8, 2011, p. 64, grifo nosso).

Em suma, os temas um e dois, de certa forma, se complementam, pois ambos revelam certas particularidades do uso racional dos recursos naturais como forma de manutenção do modelo econômico vigente. Além de apresentarem a falta de crítica e caráter emancipatório da EA. Aliás, é sobre essa perspectiva emancipatória da EA que nos atentarmos nas discussões do próximo tema.

#### 4.2.1.3 Participação e Empoderamento

Na problematização desta dissertação apresentamos como um dos dados mais significativos que justificam a pesquisa, o fato de outros pesquisadores já terem abordado a Conservação da Natureza em teses e dissertações de EA, fazendo,

sobretudo, análises dos relatos de pesquisa que abordam essa temática (Palmieri, 2011; Dias, 2015). Ademais, outras pesquisas têm apontado que, dentre as “Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira” propostas por Lima e Layrargues (2014), há indícios da EA Conservadora, EA Pragmática e EA Crítica nas pesquisas produzidas no campo.

Dias (2015) argumenta em sua tese de doutorado que, dentre todas as “macrotendências”, a EA Crítica era a que detêm menor número de trabalhos quando relacionada à temática da Conservação da Natureza em áreas protegidas. Apesar disso, não podemos desconsiderar, de modo algum, esses dados, visto que, no que tange à ECN, que por tanto tempo teve caráter conservador e pragmático da relação sociedade–natureza a presença de enunciados nos relatos de pesquisa que se aproximam de uma perspectiva crítica é um dado significativo.

Nos enunciados do terceiro tema, denominado Participação e Empoderamento (Apêndice D), os processos de conservação da flora e fauna com que comunidades estabelecem relações se aproximam da perspectiva crítica da EA. Através desses trabalhos de EA, articulada à ECN, as comunidades passam a participar das ações de conservação e o sentimento de “empoderamento” é reforçado por esse processo participativo. Consideremos, assim, os enunciados abaixo:

Reconhecer a **não homogeneidade das práticas educativas** em cada unidade **é valorizar a educação ambiental participativa, política e social.** (TR1, 2005, p. 56, grifo nosso).

E no mesmo sentido,

A **Educação Ambiental** torna-se uma **prática de diálogo com a questão ambiental, contribuindo** com a conservação dos recursos naturais, pois visa uma mudança de valores, atitudes e comportamentos para o estabelecimento de uma outra relação entre o homem e a natureza, ou seja, propõe **formar cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica** nas decisões que afetam sua vida cotidiana (LUZZI, 2005) (TR8, 2011, p. 60, grifo nosso).

Ou, ainda,

Assim, nesta pesquisa, a **educação ambiental é uma dimensão a ser considerada para alcançar os objetivos relacionados à participação social e à conservação da biodiversidade** com trabalhos que qualifiquem as comunidades para fazer uma **leitura crítica da realidade ao mesmo tempo em que as empoderem para envolver, intervir e co-responsabilizar pela gestão do PARNA Pantanal.** Nessa perspectiva,

buscou-se elaborar uma discussão em torno da **educação ambiental voltada para a participação**, instrumentalização, **fortalecimento e empoderamento das comunidades** residentes no entorno do PARNA Pantanal [...] (TR10, 2011, p. 24, grifo nosso).

Em cada um dos enunciados acima, notamos a ocorrência de “marcadores discursivos”, como “**valorizar a educação ambiental participativa, política e social**” e “**atitude participativa e crítica**”, que aproximam TR1, TR8 e TR10 de uma perspectiva crítica da EA, uma vez que apontam para a participação das comunidades locais nos processos de conservação da biodiversidade, de modo que sejam empoderadas a partir desses processos. Esse empoderamento garante que essas comunidades reivindiquem seus direitos como, por exemplo, o território que ocupam, o qual consiste em uma porção da natureza, que fornece os meios de subsistência, trabalho, produção, dentre outros, estabelecendo, assim, uma relação de pertencimento (Diegues *et al.*, 1999; Diegues, 2008), como apontado no enunciado de TR1:

A estufa, que na ocasião estava sendo utilizada como depósito da escola, foi limpa e reformada com a participação dos alunos do projeto. A **conscientização de pertencimento àquele espaço** foi importante para que os alunos tomassem uma **postura de cuidado do lugar, um dos objetivos principais da educação ambiental** (TR1, 2005, p. 57, grifo nosso).

Assim, não se pode desvincular a “racionalidade ambiental” como um dos elementos que colaboram para esse empoderamento a fim de levar à formação de sujeitos emancipados. Leff (2006) argumenta que a emancipação da “racionalidade ambiental” se constitui como uma libertação da “hipereconomização” do mundo, assim, os sujeitos que com essa racionalidade se associam deixam de ser dominados pelo modelo político-econômico que os explora. A “racionalidade ambiental” de caráter emancipatório possibilita “**o pensamento criativo, arraigado nas identidades culturais e nos sentidos existenciais, em uma política do ser e da diferença**” (Leff, 2006, p. 24, grifo nosso).

Isto posto, se retornarmos as considerações que apresentamos na construção desta dissertação, os enunciados desse tema (TR1; TR5; TR8; TR10; TR13; TR18) vão ao encontro da perspectiva crítica da EA que pode direcionar à formação de sujeitos críticos, emancipados e capazes de atuar sobre a realidade socioambiental. São sujeitos que se constituem como o “sujeito ecológico” proposto por Carvalho (2001; 2004; 2012) que é, também político, mas o qual esse modelo neoliberal de

exploração da natureza tem tentado moldar. Por ora, tendo-se tornado, em muitas das vezes, instrumento do capital para a realização de atitudes “individuais e ecologicamente corretas”, esse sujeito é retomado por Layrargues como um novo ideal de sujeito, o “sujeito ecopolítico”. Esse novo ideal ultrapassa “os limites do reducionismo do individualismo meritocrático, se investe do papel de militância ecológica, exercitando sua cidadania política enquanto um ‘ativista’ da causa ambiental” (Layrargues, 2020, p. 78).

Esse “sujeito ecopolítico”, “com leitura crítica da realidade, com plena capacidade de indignação e de mobilização subversiva em oposição contra uma ordem socioambiental injusta e predatória” (Layrargues, 2020, p.83), entra em sintonia com o “sujeito da ação política”, proposto por Pinheiro (2004), o qual altera seu comportamento conforme a atualização histórica-social-ontológica. Assim, no entrelaçamento desses três ideais: “sujeito ecológico”, “sujeito ecopolítico” e “sujeito da ação política” sintonizam-se o que pode ser uma luta contra todo e qualquer processo de EA, ECN e Conservação da Natureza que desmoralize o pensamento crítico, a transformação socioambiental, a “luta política contra o saque do patrimônio ambiental brasileiro” (Layrargues, 2020, p. 83).

Isto posto, para Bakhtin (2006) a palavra se constitui como o indicador mais sensível de toda e qualquer transformação social, assim, nos primeiros enunciados de TR1, TR8 e TR10 apresentados nesse tema, termos como “participação”, “empoderamento”, “fortalecimento”, “atitude participativa e crítica” parecem romper com os sentidos postos anteriormente nos discursos da Conservação da Natureza, da ECN e da relação destas com a EA, uma vez que impulsionam certo grau de criticidade e caráter emancipatório do sujeito político formado nessas circunstâncias. De mesmo modo, Fiorin (2020, p. 61), ao apresentar o pensamento bakhtiniano sobre alguns dos principais conceitos propostos pelo filósofo russo, argumenta que “a apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s)”. Assim, devemos levar em conta que esse “outro” vai além de estruturas de poder e “aparelhos ideológicos de dominação” que impedem ou impulsionam a participação ativa e crítica da comunidade frente aos problemas que enfrentam. Na verdade, essa relação com o “outro” está, também, associada à integração entre diferentes culturas, saberes e modos de ver e estar no mundo que podem confluir em enunciados que se atravessam na construção de conhecimentos e processos educativos relacionados à temática aqui abordada.

#### 4.2.1.4 Diálogo de Saberes

Segundo a perspectiva dialógica de Bakhtin (2006, p. 106), toda enunciação contém “a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”. Assim, a partir dessas alegações sobre o acordo e desacordo, interação e conflito, propusemos o tema Diálogo de Saberes (Apêndice E) nas teses e dissertações sob análise.

Na escrita desta dissertação tomamos como referenciais discussões que apontam para a articulação de ações conservacionistas e educativas que integrem os povos e comunidades tradicionais que se relacionam com a biodiversidade. Mas mais do que integrá-las na apreensão de processos de conservação e na formação de sujeitos para lidar com questões relacionadas com a conservação da natureza, é preciso considerar os conhecimentos que essas populações têm sobre a fauna e flora que as cercam e com as quais têm estabelecido relações de codependência há séculos.

Assim, nos textos das teses e dissertações que analisamos (TR3; TR4; TR5; TR7; TR10; TR12; TR15; TR17; TR18; TR19) deparamos com a presença de enunciados que exploram as possíveis conexões entre os conhecimentos tradicionais/locais e o conhecimento científico, valorizando, assim, os saberes e as formas de se relacionar com a biodiversidade desenvolvidas por essas comunidades. Quanto a isso, destacamos o enunciado a seguir:

Diegues (2002) descreve que existe um interesse em **compreender como comunidades tradicionais manejam e sobrevivem em seu ambiente durante décadas, utilizando somente os recursos disponíveis do local**. Para isso é necessário compreender o meio em que as comunidades tradicionais estão inseridas, estreitando a relação homem-natureza (SANCHES, 1992). Com isso torna-se mais fácil a **execução de projetos** voltados ao meio, permitindo a **integração de pesquisadores e comunidades no processo de educação e conservação da fauna e flora da região** (TR3, 2007, p. 32, grifo nosso).

O enunciado do trabalho TR3 apresenta de forma nítida um processo de tentativas de compreender como os povos e comunidades tradicionais têm manejado e sobrevivido, ao longo dos anos, nos territórios naturais que ocupam.

Essas comunidades têm utilizado e se apropriado desde sempre elementos da natureza, seja da flora ou da fauna, mas respeitando o seu ciclo de renovação. A partir de aproximações com a perspectiva dialógica bakhtiniana, consideramos que esses conhecimentos não podem ser entendidos como um saber isolado ou puramente técnico, mas, sim, como um enunciado histórico e socialmente produzido, constituído na constante interação entre sujeitos, o ambiente em que vivem e a cultura que possuem (Bakhtin, 1997).

Reforçando esse cenário, Bakhtin (1997; 2003; 2006) argumenta que cada enunciado produzido é, e sempre será, atravessado por vozes que correspondem a contextos variados e concretos de vida. Desse modo, o manejo tradicional apresentado no enunciado do TR3 pode ser interpretado como um discurso que emerge das experiências e da mundividência dessas comunidades, construído no diálogo delas com a natureza, mas também entre os membros do grupo.

As formas como essas comunidades se relacionam com a flora e a fauna, expressa no enunciado do relato de pesquisa em questão, revela uma interação sociedade-natureza para além do viés da “racionalidade econômica”. Isso pode ser um indicativo que essas comunidades têm manejado os elementos da natureza a fim de garantir sua subsistência, sobrevivendo por décadas utilizando somente esses recursos que se renovam seguindo seus ciclos naturais que são respeitados por essas comunidades. Esta é uma compreensão que pode contribuir para romper com visões que intencionam hierarquizar o conhecimento científico em relação aos saberes tradicionais.

Outra questão interessante a se levar em conta no tema Diálogo de Saberes é a menção que TR3 apresenta sobre a integração entre pesquisadores e comunidades no desenvolvimento de projetos de EA envolvendo a ECN para a conservação de espécies com as quais essas comunidades estabelecem relações diversas. Essa integração entre pesquisadores e comunidades reforça a dimensão dialógica do processo de educação e conservação da fauna e flora da região. Pela perspectiva bakhtiniana, a integração apontada representa a superação de “práticas monológicas” nos quais um conhecimento é imposto sobre outro de forma vertical, o que tem sido apresentado por também Diegues (2008):

[...] somente com a participação comunitária a biodiversidade e a cultura da região podem ser protegidas. **Esse tipo de manejo, porém, é diferente do estabelecimento e imposição de “planos de manejo” por cientistas e**

**burocratas.** Ele exige um tempo mais longo para sua elaboração, pois depende de consultas contínuas e diálogo constante com a população local; a inclusão de cientistas sociais nas equipes de trabalho, e uma maior flexibilidade no planejamento, valorizando mais o processo no qual as decisões são tomadas que o estabelecimento de objetivos rígidos de conservação (Diegues, 2008, p. 142-143, grifo nosso).

De forma complementar, apresentamos o enunciado do TR10 que aprofunda a discussão dos parágrafos anteriores, argumentando que as comunidades tradicionais pantaneiras são detentoras de um conhecimento ecológico tradicional (CET), o qual foi acumulado e produzido histórica e socialmente:

As comunidades tradicionais pantaneiras possuem, portanto, um **conhecimento ecológico tradicional, acumulado e produzido socialmente, que pode subsidiar uma prática de EA que valorize as diferentes formas de conhecimento convertendo-as em oportunidade para realização de experiências educativas visando a sustentabilidade, aliada ao propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária** (TR10, 2011, p. 161, grifo nosso).

O destaque ao CET dessas comunidades tem o potencial de subsidiar a construção de conhecimentos de EA, articuladas à ECN, que coloquem em perspectiva a valorização das diferentes formas de conhecimento, culminando em um “diálogo de saberes”.

Assim, esse enunciado traz indicativos das conexões entre o saber tradicional e o científico, mas não pelo confronto entre eles, mas, sim, de uma relação de proximidade e construção conjunta contínua. É nesse sentido que Leff (2006) coloca em evidência que “racionalidade ambiental”, a qual já tem sido discutida em alguns dos temas anteriores, é construída em uma “ética da outridade, em um diálogo de saberes e em uma política da diferença que vão além da ontologia e de toda epistemologia que pretendem conhecer e englobar o mundo, controlar a natureza e sujeitar aos mundos de vida” (Leff, 2006, p. 21).

O reconhecimento dos saberes dos povos e comunidades tradicionais que impregna os enunciados dos TR3 e TR10 expressa indicativos de uma superação da “racionalidade econômica”, partindo para um possível sentido de uma “racionalidade ambiental”, já que reflete a construção conjunta entre conhecimento popular e científico no campo da EA, articulada à ECN. Acresce-se a isto que, optar por um sentido de “racionalidade ambiental” dialógica, considera a pluralidade do campo, colocando em evidências discussões sobre disputas simbólicas e políticas em que diferentes formas de conhecer o mundo entram em diálogo.

Ainda em relação ao tema sobre “diálogo de saberes”, apresentamos um dos enunciados de TR7:

Com isso, a proposição poderá evidenciar a **importância dos conhecimentos e práticas tradicionais na manutenção da biodiversidade**, o **trabalho participativo** o qual inclui também **membros da comunidade nas discussões e formatação das atividades educativas**, proporcionando uma **construção transdisciplinar** destas atividades (TR7, 2011, p. 99, grifo nosso).

Assim como nos enunciados anteriores, no TR7, o enunciado apresentado propõe relações entre EA e ECN que apontam para o rompimento de perspectivas unilaterais do conhecimento. Portanto, o enunciado valoriza os conhecimentos das práticas tradicionais que têm colaborado para a manutenção da flora e fauna com as quais as comunidades mantêm relações cotidianas. Assim, por meio de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin, o sentido colocado nesse enunciado (TR7) vai ao encontro do que consideramos da relação com o outro, pois enfatiza a participação das comunidades nas discussões e incentiva processos de formação com atividades educativas a partir de uma construção transdisciplinar. Por essa ótica, a produção de conhecimento se dá pela interação de múltiplas vozes e experiências sociais, já que “o sujeito vai constituindo-se discursivamente, **apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso**, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (Fiorin, 2020, p. 61, grifo nosso). Assim, os diversos relatos de pesquisa em EA, que pertencem ao *corpus* documental desta investigação e estão relacionados ao Tema 4, apresentam indicativos da inclusão dos membros das comunidades nas discussões da proteção da natureza onde vivem e da qual dependem. Isso aponta para sentidos de uma Conservação da Natureza e ECN que privilegiam um processo de coautoria e alteridade (Bakhtin, 1997): de coautoria porque engloba a construção coletiva dos processos de Conservação da Natureza e ECN, articuladas à EA, pois envolve os conhecimentos das comunidades locais. E de alteridade porque reconhece o Outro na construção do conhecimento e nos processos de ECN em articulação com a EA.

No campo da EA, essa perspectiva dialógica coloca diferentes discursos em evidência e considera o processo educativo como uma construção coletiva de sentidos, apresentando-se como uma prática de transformação e ressignificação das relações sociais (Loureiro, 2004; Carvalho, 2012). Em consonância com o argumento anterior, a dimensão participativa e dialógica da EA associa-se de certo

modo à noção de “sujeito da ação política” que já discutimos nos temas anteriores.

O “sujeito da ação política”, proposto por Pinheiro (2004), se constitui na prática social, na mudança da estrutura histórica, na participação coletiva em processos de decisão da e pela comunidade de que faz parte. Quando reconhecemos nos textos de EA que problematizam a ECN em seu âmbito, que subsidiam pressupostos críticos envolvendo as comunidades e a biodiversidade com a qual se relacionam, legitimamos nos processos educativos e conservacionistas, uma EA que incita a constituição de sujeitos políticos, mas não só no campo discursivo, como, também como agentes detentores de posturas críticas contra a ordem hegemônica. São “sujeitos da ação política” com capacidades interventivas nos rumos da Conservação da Natureza. No contexto da outridade, do diálogo, do confronto e do encontro de vozes e disputas sociais, são sujeitos que deixam de ser “enunciados” para se tornarem “enunciantes”, invertendo a ordem destacada por Pinheiro (2004):

O Outro dos outros que ocupam posições subordinadas na escala social são mais enunciados que enunciantes, ao passo que o Outro dos outros que ocupam posições de mando na escala social são mais enunciantes que enunciados. Ora, se o enunciado enuncia o interesse do seu autor, seguem-se duas conclusões: a primeira, que o interesse enunciado é definido (quase) sempre pela posição ocupada pelo sujeito na escala social e; segunda, a subjetividade do sujeito contém um conflito interno constituído pelas contradições entre os traços de subjetividade moldados pela posição ocupada na escala social e a aspiração da subjetividade do Outro de ser enunciada sem peias nem amarras. Nesse caso, a distinção entre as duas conclusões é mais analítica do que empírica (Pinheiro, 2004, p 153).

Isto posto, a EA que se coloca nesse contexto ultrapassa o campo pedagógico, integrando lutas sociais não só no interior de seu campo, mas também fora dele. Os enunciados compreendidos dentro desse tema nos relatos de pesquisa de EA, tentam, na medida do possível, deslocar as comunidades da condição de “enunciados” para “enunciantes”. Vale ressaltar que, para Bakhtin (1997; 2006) o enunciado não é neutro, pelo contrário, ele manifesta posições sociais, valores, interesses situados historicamente. Diante disso, ser considerado somente um “enunciado” coloca as comunidades em posição de subordinação, em que a voz dos sujeitos é falada por outros, indo contra o que Pinheiro (2004) nos apresenta sobre a constituição dos “sujeitos da emancipação” que devem ser levados a falar a partir da sua dimensão histórico-social.

Nesse contexto, quando notamos a presença de processos de EA e ECN que

questionam os modelos de produção e dominação da natureza, que consideram os diferentes saberes e a participação social, aproximamos à EA Crítica aos enunciados constantes neste tema. No caso desses enunciados, notamos que o deslocamento de “enunciado” para “enunciante” assume um caráter contra-hegemônico. Vejamos:

Por conseguinte, faz-se necessária a **inserção dos etnosaberes nas escolas**, com o objetivo de amplificar a visão do estudante sobre a importância do ecossistema local, da cultura local, da economia, bem como **contribuir na formação de posicionamento crítico e participativo nas questões socioambientais para a conservação e valorização cultural e da biodiversidade local** (TR19, 2018, p. 29, grifo nosso).

Carvalho (1989; 2006) e Layrargues (2006; 2012) destacam que muitas práticas de EA vigentes têm se distanciado da perspectiva política, operando de forma consensual, em que evita o conflito e, assim, reproduz a ordem econômica e social vigente. Em contraposição, o enunciado do TR19, se colocam no sentido de fomentar o “posicionamento crítico e participativo” e a “valorização cultural e da biodiversidade local”, reconhecem que a crise ambiental é inseparável das relações estabelecidas entre sociedade e natureza. São discursos colocados nas teses e dissertações do campo que contribuem para pensar a formação de “sujeitos da ação política” que se questionam, resistem e intervêm contra a ordem exploratória da natureza, transformando o diálogo em instrumento de luta e emancipação.

É importante destacar que Bakhtin propõe o conceito de *polifonia*, que “indica a presença de múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidas a um centro. As vozes são equipolentes” (Fiorin, 2020, p. 87). Entretanto, há de se cuidar que, muitas vezes, não existe “equipolência” entre as vozes, pois há casos em que a voz de determinados grupos sociais, como, por exemplo, das comunidades que aqui abordamos, são abafadas pelo ruído e imposições de ideologias dominantes. Assim, é nesse sentido que sustentamos a importância de pesquisas que levem em conta o “diálogo de saberes”, de modo que sejam considerados os diferentes conhecimentos, a voz e a emancipação dessas comunidades.

A fim de concluir as discussões do tema Diálogo de Saberes, o qual ainda é capaz de suscitar diversas outras questões, retomamos Diegues (2008) no que diz respeito ao rompimento do “reducionismo científico”. O diálogo de saberes colocados nos enunciados das teses e dissertações vinculadas a esse tema,

rompem com a “ciência reducionista”, que não reconhece que a temática socioambiental, enfatizando ou não questão conservacionista, pode ser escrutinada para além da “racionalidade econômica”. Diegues (2008) argumenta que o conhecimento científico tem exercido poder sobre o conhecimento tradicional, além de, por muito tempo, tê-lo desprezado. Esse aspecto apresenta indícios de um silenciamento dos saberes tradicionais, fato que pode ser constatado também pela presente dissertação em que, dos trabalhos selecionados, somente dez deles apresentam de forma significativa esse diálogo de saberes, enquanto questões de manejo e uso racional dos recursos são as que mais aparecem nos textos.

A EA Crítica estabelece e reafirma o diálogo como um processo político e formativo que garante a construção coletiva de sentidos, bem como possibilita questionamentos e posicionamentos contra a racionalidade instrumental dominante (Loureiro, 2004; Layrargues, 2012). Mas é preciso que esse diálogo seja intensificado nos campos da EA, valendo ressaltar que, na história da ECN, Antônio Teixeira Guerra (1924 — 1968), em 1969, já abordava a importância do conhecimento de populações tradicionais nos processos de conservação, ainda que se tratasse de uma conservação de viés conservador e pragmático.

Assim, enunciados dos dez trabalhos analisados nesse tema, que enfatizam a integração entre pesquisadores e comunidades e a valorização do conhecimento tradicional, apontam para um processo educativo que pode ir além da aquisição de conhecimento e de uma sustentabilidade ambiental. Esse “diálogo de saberes” culmina na democratização do conhecimento e na valorização das vozes das comunidades nos projetos de Conservação da Natureza.

#### 4.2.1.5 Dimensão de Valores – Ética e Estética

Discutimos a partir de agora, o último tema definido por meio da AT de Braun e Clarke (2006), o qual intitulamos de Dimensão de Valores – Ética e Estética (Apêndice F). Os enunciados que apresentamos a partir desse tema apontam para a necessidade de destacar a questão de valores. São textos que abordam, fundamentalmente, a dimensão ética de valoração da natureza e dos elementos que a compõem como “um bem em si”, independentemente das questões econômicas e da “racionalidade ambiental”, pelo seu valor em si ou por sua beleza, como observamos nos enunciados a serem apresentados ao longo da discussão desse

tema.

Assim, sob essa perspectiva da dimensão de valores, destacamos um enunciado sobre esse tema.

**O cuidado com as plantas (através da rega) e a relação de afetividade com a natureza** (corações desenhados, associação do nome da planta com o nome do aluno, inserção das plantas medicinais em meio a outras espécies vegetais de uso comum) demonstram que a criança foi capaz de **agregar valores de interdependência na natureza** (TR1, 2005, p. 74, grifo nosso).

O enunciado de TR1 é construído a partir de termos como “cuidado com as plantas”, “relação de afetividade com a natureza” e “valores de interdependência na natureza” que operam como “signos ideológicos” carregados pelo sentido de valoração, pois o sentido, para Bakhtin, não está nas palavras isoladas, mas no enunciado concreto que é situado historicamente, tal qual o sujeito (Fiorin, 2020). Essa conformação histórica do enunciado estabelece uma relação dialógica entre a palavra e o contexto histórico-social, aproximando-se do que discorre Diegues (2008) ao enfatizar o reconhecimento do vínculo simbólico e cultural como dimensão elementar da relação sociedade–natureza, inclusive no que diz respeito às aproximações entre EA e ECN presentes nos discursos das teses e dissertações do campo.

Se Bakhtin (1997; 2006) estabelece que todo enunciado é uma resposta a outro, se orientando para um interlocutor, as expressões apresentadas no TR1 descrevem mais que ações particulares, mas tendem a remontar enunciados mais amplos envolvendo EA, ECN e a relação da infância com esse processo. Observamos que alguns dos elementos citados nesses enunciados como “corações desenhados” e “associação do nome da planta ao nome do aluno” funcionam como signos ideológicos, já que materializam concepções culturais sobre afeto, pertencimento e cuidado. Para Bakhtin (2006), todo signo é social e carregado de valores. Assim, a agregação de valores pelas crianças, como apresentado no enunciado do TR1, aproxima-se de uma possível consciência ecológica emergente, movida pela afeição, apreço e valor estético da natureza, revelando o diálogo entre a voz da criança e a ECN articulada à EA.

Ademais, o enunciado de TR1 revela o que Bakhtin (1997) chama de “atitude responsiva ativa”:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, **uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.**, e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 1997, p. 291).

Assim, a partir desse conceito de “responsividade”, compreendemos que as atitudes das crianças como o cuidado com as plantas e as atividades apresentadas no enunciado do TR1 traz indicativos de uma relação “responsiva ativa”, pois as crianças respondem a enunciados postos anteriormente pelos educadores que durante esse processo envolvendo a ECN e EA. As crianças não “rompem o vazio”, mas reacentuam sentidos já postos no campo da EA em diálogo com a ECN, apropriando-se deles. Em suma, o enunciado de TR1 apresenta a criança como sujeito responsivo e participante na construção de valores, o que reforça que no campo da EA, em diálogo com a ECN, os sentidos sobre natureza, sua conservação e valoração são produzidos a partir de uma perspectiva dialógica entre sujeitos, discursos e contextos históricos.

Ademais, devemos considerar que, pela concepção bakhtiniana, termos como “cuidado”, “afetividade” e “interdependência” não são neutros, pois conglomeram uma compreensão da relação ser humano-natureza que pode tanto estar contraposta a discursos utilitaristas e economicistas que direcionam à responsabilização e atitude ambiental acrítica, ou, contrariamente, podem refletir uma postura ética, emancipatória, crítica e política com a natureza.

Em vias de potencializar essa discussão, destacamos mais dois enunciados presentes nas teses e dissertações que se vinculam a esse tema:

Por meio da educação ambiental pode-se observar **mudanças de hábitos** relacionadas ao **uso dos recursos naturais**, pois é na infância e adolescência que se **constroem valores e desenvolve-se o senso de responsabilidade para com a sociedade e o meio ambiente**, neste sentido, a implementação de ações de educação ambiental constituem momentos imprescindíveis na consolidação de saberes-fazeres associados a **formação cidadã plena e atuante** (TR18, 2018, p. 27, grifo nosso).

E nesse mesmo sentido,

Consequentemente, reforça-se que os **processos de EA devem ser permanentes e eficientes** em todas as esferas da comunidade local e sempre ao alcance de todos, aplicáveis, por conseguinte, a atitudes

ambientais em escala global, extrapolando a esfera local, necessárias para o desenvolvimento da **consciência coletiva do saber cuidar da natureza** (TR19, 2018, p. 84-85, grifo nosso).

Os enunciados de TR18 e TR19 se aproximam da noção bakhtiniana de “axiologia”, segundo a qual, para Bakhtin (1997; 2006), todo enunciado é valorado, ou seja, ao dizer algo, o sujeito assume uma posição valorada sobre o que enuncia. Assim, no caso das pesquisas TR18 e TR19, seus enunciados estão socialmente situados na medida em que a EA, em conjunto à ECN, converge na valoração da natureza como “um bem em si” ao considerar as comunidades que se relacionam com a natureza, assumindo, assim, uma posição ética e afetiva para com ela a partir do cuidado e senso de responsabilidade.

Nesse contexto, TR18, que coloca em perspectiva dois dos principais públicos da educação – crianças e adolescentes –, aciona uma voz pedagógica que concentra papel central na construção de valores socioambientais, ressaltando, ainda, a formação cidadã que é gestada no entrelaçamento entre saberes e práticas. Concomitante, o enunciado de TR19 expande esse horizonte ao articular EA e ECN a partir de um cuidado coletivo com a natureza. Cumpre destacar, que essa centralidade da dimensão valorativa foi alvo de discussões e reflexões de Carvalho (2006) e Bonotto (2008).

Bonotto (2008) enfatiza que a EA, quando aborda a dimensão de valores, tenciona valores hegemônicos, como o utilitarismo e o antropocentrismo. Isso favorece a construção sólida de valores relacionados ao cuidado, à solidariedade e a responsabilidade intergeracional, aspecto que dialoga diretamente com os povos e comunidades tradicionais, que têm transmitido, de geração em geração, as formas de se relacionar e manejar a natureza a fim de garanti-la para as gerações futuras. De modo convergente, Carvalho (2006), ao discutir a temática no processo educativo, enfatiza uma concepção de EA que deve inserir a questão ambiental reconhecendo que o processo educativo é, em si, um espaço de formação ética e política, a partir do qual os valores assumem papel estruturante.

Sem esquecermo-nos da construção histórica que conduzimos ao longo desta dissertação, exteriorizamos novamente as considerações de Pádua (2004), Thomas (1988; 2010) e Diegues (2008) que aprofundam as discussões ao situar histórica e culturalmente a construção dos valores ambientais, que, por muitas das vezes, expõem sentidos distintos do que discutimos até aqui. Aliás, será que os enunciados

das teses e dissertações realmente só apontam para a questão de valoração da natureza, de sua fauna e flora, pelo valor que tem em si? Ou há, de algum modo, mesmo que implicitamente, a legitimação de um valor característico do capital?

Lembremo-nos que, pela perspectiva dialógica de Bakhtin, a palavra assume o contexto social, histórico e ideológico a que é submetida. Isso implica diferentes sentidos nos enunciados que se usam da mesma unidade da língua que são os sons, palavras e orações (Fiorin, 2020). Assim, considerando a palavra “valor” poderíamos dizer que, a depender do momento em que cada enunciado foi construído, essa palavra refletirá determinado sentido que não é o mesmo ao qual estamos nos referindo, pois “enunciados têm autor” (Fiorin, 2020, p. 25). A partir dessas considerações, lembremo-nos que Pádua (2004) têm demonstrado que a degradação da natureza brasileira esteve associada historicamente à valores que legitimaram práticas predatórias, que, então, reforçaram, a partir da ação de sujeitos daquele tempo, a necessidade de Conservação da Natureza e processos educativos voltados para a conservação que ressignificassem o valor da natureza. Como já abordamos, os valores atribuídos à natureza e a necessidade de conservá-la continuaram durante muito tempo conectados ao desenvolvimento econômico.

Retomemos para nossas considerações, outro autor que nos ajudou a construir a problematização desta dissertação: Keith Thomas. O autor se aproxima da perspectiva de valor e ética que apontamos como tema neste trabalho, pois apresenta, ao longo da história, mudanças de atitudes do homem em relação às demais formas de vida, principalmente a partir de uma sensibilização e afetividade pela natureza.

Já Diegues (2008) vai ainda além, ao destacar que as comunidades tradicionais possuem sistemas próprios de valores e “saberes-fazeres”, historicamente construídos, que têm contribuído ao longo dos anos com a conservação das espécies e do espaço onde vivem. Esses valores têm desafiado visões hegemônicas e correntes ideológicas, como a preservacionista que reivindicam a segregação das comunidades em relação às áreas de proteção natural, que dissociam a presença humana da natureza. No primeiro caso, das visões hegemônicas, buscam essa dissociação para dominar e explorar a natureza, enquanto, no segundo, a tentativa é perpetuar “o mito moderno da natureza intocada” (Diegues, 2008).

No intuito de encerrar as discussões sobre esse tema, destacamos, finalmente, o enunciado de TR21:

Na visão dos pescadores entrevistados, não basta proibir a pesca do bagre com rede de emalhe, é **necessário educar e disciplinar** o pescador **para práticas éticas**, vendo o boto como uma **espécie que precisa ser conservada pelo seu próprio valor, não pelo valor econômico que possa proporcionar** (TR21, 2020, p.102, grifo nosso).

O enunciado apresentado por T21 destaca a conservação do boto como algo que exige mais do que medidas protetivas e legislações, apontando para a EA, que articulada à ECN, é fundamental para a formação ética dos pescadores em sua convivência com a espécie. Ao valorizar o boto por seu valor intrínseco, e não econômico, esse enunciado reforça a necessidade de práticas que culminam em mudanças na relação com a natureza.

De todo modo, destacamos a contraposição entre alguns dos termos que se situam no enunciado de TR21. A contraposição entre os termos “proibir”, “educar” e “valor próprio” relacionado à conservação da espécie, traz à tona um conflito entre racionalidades distintas. Do ponto de vista do dialogismo bakhtiniano, trata-se de um enunciado que polariza e tensiona a voz dos pescadores em relação a discursos normativos e economicistas. Isto nos aproxima da perspectiva de Pinheiro (2004), quando podemos considerar a emergência dos pescadores como “sujeitos da ação política”, ao reivindicarem a educação como processo de construção de valores. Ainda, o enunciado de TR21 manifesta uma voz coletiva que se pronuncia e se posiciona criticamente frente a discursos hegemônicos, preconizando a conservação da espécie como uma escolha ética, permeada de valores, e não como imposição externa.

Dessa forma, o tema Dimensão de Valores – Ética e Estética descreve ações de EA articuladas à ECN que produzem sentidos sobre cuidado, responsabilidade, interdependência, valorização e ética. Ao mesmo tempo, a EA, sobretudo nos enunciados das teses e dissertações que analisamos nesse tema (TR1; TR4; TR10; TR18; TR19; TR21) têm se configurado como um campo de disputas axiológicas e ideológicas, no qual a formação de sujeitos implica respostas éticas e responsáveis à diferentes vozes – comunidades – que atravessam a relação sociedade–natureza.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado desde a Introdução deste texto, esta pesquisa se voltou à análise de pesquisas que problematizam a relação entre Educação Ambiental e Educação para a Conservação da Natureza envolvendo espécies animais e vegetais com as quais determinadas comunidades estabelecem, de alguma forma, relações cotidianas.

Considerando que esta é uma pesquisa do tipo “Estado do Arte”, nos voltamos para a busca de teses e dissertações que se relacionassem com o recorte temático para o qual nos voltamos. Assim, como apresentamos no item de mapeamento e panorama dos trabalhos selecionados, o *corpus* documental, que foi definido pela leitura dos resumos, é composto por 42 trabalhos. Esse levantamento sistemático possibilitou ainda incorporar ao que temos de conhecimento do panorama geral das teses e dissertações em EA, dados e tendências novas a partir da especialidade temática para a qual nos voltamos.

Dentre esses trabalhos, alguns aspectos são de grande relevância, pois apontam que, a depender das especificidades assumidas para o estudo, o cenário descritivo pode ser diferente daquele que tem se mantido no mapeamento do campo da EA, de um modo geral. Um exemplo claro sobre essa consideração, é o leve deslocamento encontrado nas tendências de distribuição regional dos trabalhos que integram o *corpus* documental desta dissertação, pois, diferentemente do que mostram os dados sobre as pesquisas em EA, que se concentram majoritariamente na região Sudeste, os trabalhos selecionados por nós se sobressaem em número na região Nordeste.

No mesmo sentido, no que diz respeito ao contexto educacional, os dados produzidos nesta dissertação se contrapõem ao que mostram as estatísticas no campo da EA, sem considerar um recorte temático específico. Identificamos que o contexto educacional Não Escolar se sobressai significativamente em relação aos demais. É difícil apontar ao certo as razões dessa ocorrência, mas, possíveis razões podem estar relacionadas ao fato de que esses trabalhos, em sua maioria, foram realizados com comunidades que se relacionam com a biodiversidade em contextos diversos que não o da escola, mas, sim, no meio natural extraindo, coletando, pescando, caçando, dentre várias outras atividades. De todo modo, indicamos que este é um aspecto que merece ser aprofundado em novas discussões.

De todo modo, salvo as exceções anteriores, a maior parte dos resultados apresentados no mapeamento das teses e dissertações convergem com a realidade apontada por diferentes trabalhos que se dedicam à descrição do panorama geral da pesquisa em EA: as universidades públicas são as que mais contribuem para a construção do campo, aspecto também evidenciado pelo recorte temático desta pesquisa. Além disso, as pesquisas se sobressaem, em número, nos mestrados acadêmicos, seja considerando o panorama geral das pesquisas em EA, seja nesta pesquisa em questão.

Com o mapeamento das teses e dissertações, como já discutimos anteriormente, passamos à etapa de identificação de temas pela AT de Braun e Clarke (2006), os quais foram analisados também por aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin. Lembramos que, por razões diversas já explicitadas em capítulos anteriores, somente 21 trabalhos foram submetidos às análises. Assim, pela leitura completa das 21 teses e dissertações, propusemos cinco temas: Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais; Sensibilização para Ações de Conservação; Participação e Empoderamento; Diálogo de Saberes; e Dimensão de Valores – Ética e Estética.

Os temas que foram submetidos à análise por meio de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin, apresentam indícios de permanências e rupturas nos enunciados das pesquisas em EA, que são produções sociais historicamente situadas, atravessadas por múltiplas vozes e racionalidades. Assim, cada um dos temas foi analisado por meio da perspectiva bakhtiniana e alguns dos enunciados mais significativos foram apresentados ao longo da discussão sobre os temas, a fim de que pudéssemos identificar sentidos sobre as relações entre EA e ECN nos relatos de pesquisa.

Nesse ínterim, as análises realizadas apontam que a EA se constitui como elemento fundamental para a compreensão – e restabelecimento – das relações sociedade–natureza especialmente quando articulada à ECN. Desde que esta pesquisa começou a ser delineada, assumimos a EA não como um instrumento meramente informativo ou normativo, mas como um campo atravessado por valores, disputas de sentidos e posicionamentos que foram se revelando ao longo da elaboração desta dissertação. A partir dessa compreensão de EA como um campo de disputas, o processo investigativo possibilitou a problematização de discursos e práticas relacionadas à conservação da biodiversidade em contextos nos quais

comunidades humanas estabelecem contato cotidiano com a flora e a fauna.

A construção histórica do nascimento das preocupações com a Conservação da Natureza e de uma educação voltada para ela, bem como a identificação destas com a EA, direcionaram a produção e a análise de dados. Assim, concluímos que a opção pela pesquisa do tipo “Estado da Arte” se mostrou relevante para a compreensão da constituição do campo da EA considerando as possibilidades de compreender sentidos nas teses e dissertações que compõem o *corpus* documental desta dissertação.

A análise a partir de aproximações com a perspectiva dialógica de Bakhtin permitiu indicar considerações de que a EA, ainda que com um interesse mais específico como o apresentado nesta dissertação, se configura como um campo de tensões, no qual coexistem discursos que se correlacionam, ao mesmo tempo em que entram em conflito. Nos enunciados, encontramos discursos normativos, economicistas, conservadores que têm sido confrontados por discursos que apontam para perspectivas éticas, críticas, participativas e emancipatórias presentes nos trabalhos do *corpus* documental. Nesse contexto, os sentidos presentes nas pesquisas sobre as relações entre EA e ECN revelam “processos de responsividade” e posicionamento dos sujeitos diante das diferentes concepções de Conservação da Natureza, ECN e EA.

Os enunciados, presentes no Tema 4, analisados indicam que medidas normativas e a imposição, verticalmente, de um conhecimento sobre o outro, desconsiderando os saberes locais, se mostram insuficientes para a promoção de medidas de conservação da biodiversidade. Ainda pior, acabam por gerar um processo educativo acrítico e reprodutivista. Assim, os enunciados, do Tema 3, por exemplo, reforçam a ideia de que os processos educativos no âmbito da EA que problematizam sua relação com a ECN devem ser voltados à formação ética, crítica, emancipatória, mas que, não deixe de sensibilizar e valorizar os educandos em relação à biodiversidade.

Como destacado na questão e nos objetivos da pesquisa, colocamos em evidência a relação das comunidades com as espécies que fazem parte dos processos de conservação. Assim, os enunciados do Tema 3 destacam o papel dessas comunidades, cujos “saberes-fazer” e sistemas de valores histórica e socialmente construídos têm sido elementos centrais para a conservação das espécies.

As análises que apresentamos indicam que esses grupos sociais, que ocupam territórios naturais que têm ajudado a proteger por tanto tempo, não são – e jamais devem ser – considerados depositários de políticas ambientais e processos educacionais que se dizem transformadores da realidade, mas que, na verdade, tem somente o intuito de se aproveitar dessas comunidades e de seus conhecimentos para fortalecer a lógica econômica predatória. Essas comunidades são constituídas por sujeitos ativos na interação com natureza, estabelecendo com ela relações de respeito e cuidado, além de que, produzem sentidos sobre conservação, manejo, uso dos recursos naturais, valoração da natureza como “um bem em si”. Essas considerações reforçam a essencialidade de reconhecer a presença do ser humano junto à natureza, como parte dela, fazendo tensionar, assim, visões preservacionistas que afastam a Conservação da Natureza da vida social, como foi discutido ao longo do trabalho.

Ademais, as discussões realizadas apontam que em pesquisas no campo da EA, como as que se enquadram nos Tema 1 e 2, abordando a temática para a qual nos voltamos, ainda se mantém o “paradigma conservador e pragmático” referente à Conservação da Natureza e ECN dos períodos históricos a que foram aludidos nos itens 3.1 e 3.2, ao mesmo tempo em que compreendem – ou talvez tentem compreender, apontar e discutir – “paradigmas” outros que se não de uma ECN voltada para uma postura emancipatória e que rompe com o modelo predatório de desenvolvimento.

Subjacente aos temas definidos, encontramos enunciados permeados de sentidos que vêm representando, reforçando ou contestando modos de dominação e exploração da natureza que incentivam sua conservação pelo seu valor material. Esses sentidos podem considerar, ou não, aspectos que distanciam o socioambientalismo daquele primeiro ambientalismo surgido em conjunto com os ideais conservacionistas, a saber: consideram a presença, a realidade e a participação social nos processos de conservação e educação.

Entretanto, não podemos ignorar que as diferentes intencionalidades dos processos de ECN em articulação com a EA, ainda que levem em conta as demandas socioambientais, apresentam indícios de potencializar o silenciamento ou distorção de termos, discursos e enunciados. Esse uso da palavra pode ser acionado para garantir o uso dos elementos da natureza a partir de uma visão

desenvolvimentista, em prol da garantia de progresso do país (ver item 3.1), ou melhor, em prol de uma falsa conservação do mundo natural.

Nas análises dos enunciados, a articulação entre EA, ECN, valores e ação política revelou-se central no intuito de compreender marcadores e “deslocamentos discursivos” nos relatos de pesquisa analisados (Temas 3 e 5). Os enunciados apresentam a emergência de sujeitos que reivindicam a educação como uma possibilidade de participação social, reconhecimento de seu saber, sentimento de pertencimento e conservação dos elementos da natureza com os quais convivem e dependem.

Por fim, esta dissertação buscou contribuir para o campo da EA analisando teses e dissertações que colocam em primazia a dimensão da participação de comunidades nos processos educativos voltados à conservação da biodiversidade. Ao articular a EA, ECN, o dialogismo de Bakhtin e a análise produções acadêmica, esta pesquisa mostra que ainda são necessárias ações educativas que se comprometam com a construção coletiva de sentido, reconhecendo os contextos socioculturais e a formação de sujeitos que falem por si mesmo, sendo ético, reflexivos, críticos e emancipados.

Como apontamos diversas vezes na construção deste texto, as pesquisas do tipo “Estado da Arte” possibilitam que conheçamos o campo ao qual nos dedicamos, mas que, também, sejam evidenciadas lacunas, tendências, permanências e rupturas. Assim, esperamos que os resultados aqui apresentados possam subsidiar futuras pesquisas, sejam de “Estado da Arte” ou não, para aprofundar diferentes desdobramentos que possam surgir a partir de uma leitura detalhada e crítica da presente dissertação.

Dentre possíveis desdobramentos para novas pesquisas, apontamos a realização de estudos que possam examinar a recorrente (in)visibilização de determinadas espécies. Em outras palavras, futuras pesquisas poderiam explorar porque, no âmbito de pesquisas que articulam EA e ECN, algumas espécies são colocadas em visibilidade, enquanto outras são deixadas de lado, colaborando para o conseqüente apagamento dessas espécies nos discursos educativos, revelando, assim, hierarquizações implícitas da biodiversidade. Ademais, visto o baixo percentual de trabalhos identificados, por esta pesquisa, no contexto Escolar, defendemos a necessidade de analisar as articulações entre EA e ECN nesse contexto, sendo possível, ainda, que esse debate seja incorporado nas discussões

sobre a formação de professores.

Entretanto, considerando que esta pesquisa buscou analisar teses e dissertações produzidas por diferentes pesquisadores, um dos desdobramentos que nos parece ser mais instigante, é o desenvolvimento de pesquisas que investigam materiais textuais produzidos (e.g. livros, periódicos, etc) que abordam a Conservação da Natureza e ECN durante a história.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. R. **Notas para discussão sobre o diálogo de saberes: experiências inovadoras no ensino de ATER.** Seminário Nacional de Ensino em Extensão Rural, v. 2, p. 1-22, 2010.
- BALÉE, W. Indigenous history and amazonian biodiversity". In: H. K., Steen & TUCKER (Orgs.). **Changing Tropical Forest: Historical Perspectives on Today's Challenges in Central and South America.** Durham: Forest History Society, 185-97, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Trad. Russo por Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- BATISTA, J. M. A evolução da economia: uma abordagem histórica sobre os principais modelos, teorias e pensadores. **Revista Uniaraguaia**, v. 2, n. 2, p. 286-302, 2012.
- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade.** São Paulo: Editora 34, 2011.
- BENEVIDES, F. C. M.; FRANCO, J. L. A.; BRAZ, V. S. História dos projetos de conservação de espécies da fauna no Brasil. **História Revista**, v. 22, n. 2, p. 83-106, 2017.
- BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 14, 295-306, 2008.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. E-book. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 23 dez 2025.
- BRASIL. Decreto **Lei nº 289, de 28 de fevereiro de 1967: cria o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal e dá outras providências.** 1967. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0289.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0289.htm)>. Acesso em 05 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981: dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências.** 1981. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm)>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n o 9.795, de 27 de abril de 1999: dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e, dá outras providências**. 1999. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação**. 2010. Disponível em: <<https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/Politica/politica-encea/encea.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRÜGGER, P. **Educação ou Adestramento Ambiental?** Ed. Letras Contemporâneas. 1994.

CARVALHO, I. C. M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Org.). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 110-122.

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção do sujeito ecológico. sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2001. 356 f. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecol. E Desenv. Rur. Sustent. Porto Alegre**, v. 2, n. 2, 2001.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, L. M. **A Temática ambiental e a Escola de 1º Grau**. 1989. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e Resíduos: Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, 2006, p.19-41.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cadernos Cedex**, v. 29, p. 13-27, 2009.

CARVALHO, L. M. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: um campo em construção?** 2015. 455 f. Tese (Livre-Docência em Educação Ambiental) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2015.

CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J. Aportes metodológicos do projeto EArte e procedimentos de pesquisa. In: CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural**. Campinas: FE/UNICAMP, 2024. p. 62 – 118.

CARVALHO, M. B. S. S.; SILVA, D. S.; RINK, J.; DIAS, C. M.; SHIGUNOV NETO, A. Distribuição temporal e geográfica das teses e dissertações em Educação Ambiental concluídas entre 1981-2020. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural**. Campinas: FE/UNICAMP, 2024. p 245 – 272.

DEAN, W. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIAS, C. M. **Práticas pedagógicas de educação ambiental em áreas protegidas: um estudo a partir de dissertações e teses (1981–2009)**. 2015. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

DIEGUES, A C S. A educação ambiental e a questão das áreas naturais protegidas. São Paulo, **NUPAUB-USP**, 2010.

DRUMMOND, J. A. A visão conservacionista (1920-1970). In: OFFE, C.; SVIRSKY, E.; CAPOBIANCO, J. **Ambientalismo no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Instituto Socioambiental/Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, p. 19-28, 1997a. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/ambientalismo-no-brasil-passado-presente-e-futuro>>. Acesso em: 08 jan. 2025.

DRUMMOND, J. A. **Devastação e preservação ambiental: os parques nacionais do Estado do Rio de Janeiro**. Editora da Universidade Federal Fluminense, 1997b. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15173/Devastacao-e-preservacao-ambiental-no-Rio-de-Janeiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 out. 2025.

FERNANDES, J. A. B.; RÉDUA, L. S.; SÁNCHEZ, L. D. P. J. Abordagem do contexto não escolar na pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. In: CARVALHO, L. M.; MEGID NETO, J. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural**. Campinas: FE/UNICAMP, 2024. p. 379-400.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FRACALANZA, H. e AMARAL, I. A. e MEGID NETO, J. e EBERLIN, T. S. **A Educação Ambiental no Brasil: Panorama Inicial da produção Acadêmica**. In: V ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, Bauru. Atas do V ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1. p. 1-15. 2005.

FRANCO, J. L. A.; DRUMMOND, J. A. **Proteção à natureza e identidade nacional no Brasil, anos 1920–1940**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2009a.

FRANCO, J. L. A.; DRUMMOND, J. A. O cuidado da natureza: a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza e a experiência conservacionista no Brasil: 1958-1992. **TEXTOS DE HISTÓRIA: Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB.**, v. 17, n. 1, p. 59-84, 2009b.

FRANCO, J. L. A. O conceito de biodiversidade e a história da biologia da conservação: da preservação da wilderness à conservação da biodiversidade. **História (São Paulo)**, v. 32, p. 21-48, 2013.

FRANCO, J. L. A.; SCHITTINI, G. M.; BRAZ, V. S. História da conservação da natureza e das áreas protegidas: panorama geral. **Historiae**, v. 6, n. 2, p. 233-270, 2015.

GUERRA, A. T. **Recursos naturais do Brasil:(conservacionismo)**. Fundação IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia, 1969.

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma e ação. In: GUIMARÃES, M (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008 (Coleção Papirus Educação). p. 9-16.

GOMEZ-POMPA, A. Possible papel de la vegetación secundaria en la evolución de la flora tropical. **Biotropica**, v. 3, n. 2, p. 125-35, 1971.

HOLMER, S. A. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo**. Salvador: UFBA, Instituto de Biologia; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

JACOBI, P. Poder local, políticas sociais e sustentabilidade. **Saúde e sociedade**, v. 8, p. 31-48, 1999.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011. E-book. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 23 dez. 2025.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.) **Educação**

**ambiental: repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-220.

LAYRARGUES, P. P. **Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, v. 1, n. 02, p. 72-103, 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Philippe-Layrargues/publication/242129986\\_MUITO\\_ALEM\\_DA\\_NATUREZA\\_EDUCACAO\\_AMBIENTAL\\_E\\_REPRODUCAO\\_SOCIAL\\_1/links/55e0b7ac08aecb1a7cc53508/MUITO-ALEM-DA-NATUREZA-EDUCACAO-AMBIENTAL-E-REPRODUCAO-SOCIAL-1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Philippe-Layrargues/publication/242129986_MUITO_ALEM_DA_NATUREZA_EDUCACAO_AMBIENTAL_E_REPRODUCAO_SOCIAL_1/links/55e0b7ac08aecb1a7cc53508/MUITO-ALEM-DA-NATUREZA-EDUCACAO-AMBIENTAL-E-REPRODUCAO-SOCIAL-1.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2025.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental: questões conceituais e metodológicas. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 87–111.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental nas sociedades capitalistas. **Revista Nova América**, n. 157, p. 24-30, 2018.

LAYRARGUES, P. P. Manifesto por uma Educação Ambiental indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**, p. 44-87, 2020.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental: Da articulação das ciências ao diálogo de saberes.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 145-163, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 53-71, 2013.

MAIA, J. C.; FRANCO, J. L. A. **O homem, a mata e o beija-flor: Augusto Ruschi e a conservação da natureza no Brasil.** Santa Teresa: INMA, Comunicação Impressa, 2021.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental.** 3. ed. Editora da UNICAMP, 2018.

McCORMICK, J. **Rumo ao Paraíso: a história do movimento ambientalista.** Tradução de Marco Antônio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. Disponível em: <

<https://pt.scribd.com/doc/55372947/McCORMICK-John-Rumo-ao-Paraiso-A-historia-dos-movimentos-ambientalistas>>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MEDEIROS, R. Evolução das Tipologias e Categorias de Áreas Protegidas no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v.IX, n.1, p.41-64, 2006.

MEGID NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos In: **Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior**. 1 ed. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana / Universidad de Antioquia, 2018, v.1, p. 97-113.

MEGID NETO, J.; SANTANA, L. C.; ALMEIDA, R. F. D. Campo de conhecimento em EA ou campo de pesquisa em EA: diversas denominações, diversos referenciais. In: CARVALHO, L. M; MEGID NETO, J. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural**. Campinas: FE/UNICAMP, 2024. p. 120-141.

MITTERMEIER, R.; FONSECA, G. A. B.; RYLANDS, A. B.; BRANDON, K. Uma breve história da conservação da biodiversidade no Brasil. **Megadiversidade**, v. 1, n. 1, p. 14-21, 2005.

MOTOKANE, M. T.; KAWASAKI, C. S.; OLIVEIRA, L. B. Por que a biodiversidade pode ser um tema para o ensino de ciências? In: MARANDINO, M.; MONACO, L. M.; OLIVEIRA, A. D. **Olhares sobre os diferentes contextos da biodiversidade: pesquisa, divulgação e educação**. São Paulo: GEENF/FEUSP/INCTTOX, 2010. p. 30-60. Disponível em: <<https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/237/212/969>>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PÁDUA, J. A. Natureza e projeto nacional: nascimento do ambientalismo brasileiro (1820-1920). In: OFFE, C.; SVIRSKY, E.; CAPOBIANCO, J. **Ambientalismo no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Instituto Socioambiental/Secretaria de Meio Ambiente do Estado de São Paulo, p. 13-18, 1997. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/ambientalismo-no-brasil-passado-presente-e-futuro>>. Acesso em: 19 nov. 2024.

PADUA, S. M. Educação ambiental em unidades de conservação. In: CASES, M. O. (Org.). **Gestão de unidades de conservação: compartilhando uma experiência de capacitação**. Brasília: WWF Brasil/IPÊ-Instituto de Pesquisas Ecológicas, 2012. p. 203-213.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888**. Zahar, 2004.

PALMIERI, M. L B. **Os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras: análise de dissertações e teses**. 2011. 189 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v. 22, p. 16054, 2010.

PINHEIRO, J. O sujeito da ação política: notas para uma teoria. **Lutas Sociais**, [S. l.], n. 3, p. 143–163, 2004. DOI: 10.23925/lis.v0i3.18987. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/18987>. Acesso em: 02 jan. 2026.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (Orgs). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

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

RUSCHI, A. Orientação para defesa e desenvolvimento do patrimônio florestal do Estado do E. Santo. **Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão**, Série Proteção à Natureza, n. 001, Santa Teresa/ES, 26/06/1949.

RUSCHI, A. Programa para o curso de proteção e conservação da natureza e dos seus recursos a ser ministrado no Museu de Biologia Prof. Mello Leitão. **Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão**, Série Proteção à Natureza, n. 007, Santa Teresa/ES, 11/06/1951a.

RUSCHI, A. 1ª Aula sobre Proteção e conservação da natureza e dos seus recursos. Definições, comentários da situação geral, influência da civilização e o seu desenvolvimento e a perturbação do equilíbrio da natureza. Razões de espera ou de ser iniciada a campanha protetora da natureza. **Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão**, Série Proteção à Natureza, n. 008, Santa Teresa/ES, 26/09/1951b.

RUSCHI, A. 2ª Aula sobre Proteção e conservação da natureza e dos seus recursos: importância econômica, estética, cultural e científica na proteção e conservação da natureza e seus recursos. **Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão**, Série Proteção à Natureza, n. 009, Santa Teresa/ES, 14/01/1952.

SILVA, M. R.; BARBOSA, M. A. S.; LIMA, L. G. B. Usos e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 111-123, jan./mar., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/pca/article/view/38405/pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, F. K. M.; CARVALHO, L. M. Pesquisa em Educação Ambiental como arena discursiva: aproximações com a perspectiva bakhtiniana. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural**. Campinas: FE/UNICAMP, 2024. p. 206-224.

SILVEIRA, D. P. *et al.* Abordagem do contexto escolar na pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no**

**Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural.** Campinas: FE/UNICAMP, 2024. p. 353-378.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. MENDONÇA, P.; FERRARO JR, L.A. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67, 2019.

TEIXEIRA,C.; REIS, D. A. R; SOUZA LOPEZ, T. S. Pesquisas em Educação Ambiental: contextos institucionais–instituições de ensino superior e grupos de pesquisa. **Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981-2020): meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural.** Campinas: FE/UNICAMP, 2024. p. 322-352.

THIEMANN, F. T; OLIVEIRA, S. M.; IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental para a conservação da biodiversidade. In: OLIVEIRA, H. T. *et al* (Org.). **Educação Ambiental para a conservação da biodiversidade: animais de topo de cadeia**. 1ed. São Carlos -SP: Diagrama Editorial, 2016, v. 1, p. 10-53.

THOMAS, Keith. **O Homem e o Mundo Natural: mudanças de atitude em relação as plantas e os animais, 1500-1800**. - São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THOMAS, K. O dilema humano. **THOMAS, Keith. O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)**. Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VERULI, V. P.; SILVA, A. N.; FREIRE, B. V.; SILVA, N. F. Educação Ambiental em Unidades de Conservação: um caminho para a sensibilização e mobilização da sociedade no cuidado com espaços naturais protegidos. In: SILVA, R. L. F. *et al* (Org.). **Educação ambiental em Unidades de conservação: fundamentos e práticas**. São Paulo: Diagrama Editorial, 2023, p. 28-37.

VIEIRA, L. S.; PAZINATO, L. F. H. A crise ambiental contemporânea: reflexões a partir de uma abordagem integrada entre os seus aspectos socioambiental, ecológico e cultural. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 5, n. 1, p. 1311-1338, 2019.

**APÊNDICE A - Teses e dissertações que problematizam a relação entre Educação Ambiental e Educação para a Conservação da natureza envolvendo processos de conservação da biodiversidade com as quais determinadas comunidades estabelecem relações cotidianas.**

TÍTULO	AUTOR	ANO	IES	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	UF	GRAU ACADÊMICO
Atividades de subsistência da comunidade pesqueira de ilha Canelas, Bragança, Pará, Brasil.	Cristina Rodrigues Teixeira	1996	UFPA	Federal	PA	Mestrado
Educação e uso de recursos naturais: um estudo na comunidade de Albuquerque, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Pantanal.	Ieda Maria Bortolotto	1999	UFMT	Federal	MT	Mestrado
Mulheres catadoras: uma abordagem antropológica sobre a produção de massa de caranguejo	Denise Machado Cardoso	2000	UFPA	Federal	PA	Mestrado
Inventário das plantas medicinais usadas em Serra Grande - Uruçuca - Bahia: uma abordagem etnobotânica	Maria Bernadete Bonatto	2001	UESC	Estadual	BA	Mestrado
Percepções e usos da fauna silvestre pelas comunidades humanas do entorno da RPPN do Caraça, Catas Altas, Minas Gerais	Elisa Duarte Santos Mesquita	2004	PUC-MG	Privada	M G	Mestrado
Etnofarmacologia como ferramenta para a educação ambiental	Priscila Correia Fernandes	2005	UNICAMP	Estadual	SP	Doutorado
Educação Ambiental mediatizando os conhecimentos locais e universais	Samuel Borges de Oliveira Júnior	2005	UFMT	Federal	MT	Mestrado
Estudo etnobiológico comparativo do conhecimento popular de pescadores em diferentes regiões do litoral brasileiro e implicações para a conservação do Boto-Cinza <i>Sotalia guianensis</i> (Van Bénédén, 1864) (Cetacea, Delphinidae)	Camilah Antunes Zappes	2007	UFJF	Federal	M G	Mestrado
Educação, cultura e tradição: tessituras de uma comunidade tradicional no Pantanal de Poconé, Mato Grosso - um estudo de caso.	Ilsa Helena Gomes Procopio da Silva	2007	UFMT	Federal	MT	Mestrado
Conhecimento popular sobre plantas do cerrado como subsídio para propostas de Educação Ambiental.	Magno Rodrigues Borges	2009	UFU	Federal	M G	Mestrado
Conhecimento etnoecológico dos quartelianos do Vale do Rio Iapó sobre a fauna dos Campos Gerais do Paraná.	Olavo Martins Ayres	2009	UFSCAR	Federal	SP	Doutorado
Educação Ambiental não formal: a práxis coletiva dos pescadores artesanais no rio Paraguai, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.	Darci Ordonio dos Santos Bezerra	2009	UFSCAR	Federal	SP	Doutorado

Interpretação ambiental e envolvimento comunitário: ecoturismo, ferramenta para a conservação do Boto-Vermelho, <i>Inia geoffrensis</i> .	Fernanda Carneiro Romagnoli	2009	INPA	Federal	AM	Mestrado
A comunidade quilombola do Cedro, Mineiros-GO: etnobotânica e educação ambiental	Fernando Thiago	2011	UNEMAT	Estadual	MT	Mestrado
Relação entre a diversidade polínica e a produção de mel de <i>Apis mellifera</i> L. frente as atividades antrópicas no sudoeste de Mato Grosso	Milaine Fernandes Dos Santos	2011	UNEMAT	Estadual	MT	Mestrado
Manejo e uso sustentável do Jacaretinga ( <i>Caiman Crocodilus</i> ) por ribeirinhos: um estudo avaliativo.	Thiago dos Santos Carvalho	2011	PUC-GO	Privada	G O	Mestrado
Comunidades de seringueiros das reservas extrativistas do rio Cautário, RO: aspectos socioeconômicos, percepção ambiental e potenciais conflitos na interação com a fauna	Veronica Aline Belchior Silva	2011	UFJF	Federal	M G	Mestrado
Crianças caiçaras de Guaraqueçaba - PR: relações com a natureza	Barbara Elisa Pereira	2011	USP	Estadual	SP	Mestrado
Conhecimento ecológico tradicional sobre aves para a gestão do ecoturismo no Parque Nacional do Pantanal Matogrossense.	Maria Auxiliadora de Almeida	2011	UNEMAT	Estadual	MT	Mestrado
Educação ambiental como ferramenta para conservação da biodiversidade do rio Buriti no município de São Bernardo, MA.	Enio Oliveira Ferreira de Souza	2011	UFMA	Federal	MA	Mestrado
Atitudes de conservação e conhecimento de pescadores artesanais sobre tartarugas marinhas (Reptilia: testudines) no sul da Bahia, Brasil	Heitor de Oliveira Braga	2012	UESC	Estadual	BA	Mestrado
Conhecimento e uso da fauna cinegética por caçadores do semiárido paraibano	Maria Betania Ribeiro Gonçalves	2012	UEPB	Estadual	PB	Mestrado
Etnobotânica aplicada à definição de formas tradicionais de uso, manejo e percepção dos recursos vegetais em Visconde de Mauá: ações conjuntas para etnoconservação florestal da Mata Atlântica	Mariana Martins da Costa Quinteiro	2012	UFRRJ	Federal	RJ	Mestrado
Viabilidade cultural da reintrodução do mutum-de-alagoas ( <i>Pauxi mitu</i> Linnaeus, 1766) no nordeste do Brasil	Gabriela Mota Gama	2015	UFAL	Federal	AL	Mestrado
Manejo Comunitário de Quelônios (Família Podocnemididae - <i>Podocnemis expansa</i> , <i>P.unifilis</i> , <i>P.sexuberculata</i> ) no Médio Rio Amazonas e Juruá	Paulo Cesar Machado Andrade	2015	INPA	Federal	AM	Doutorado
Aspectos ecológicos, socioambientais e Educação Ambiental aplicados na conservação de <i>Kinosternon scorpioides</i> em comunidades da Baixada Maranhense	Almerinda Macieira Medeiros	2016	UEMA	Estadual	MA	Mestrado

Representações sociais e percepção ambiental dos agricultores como subsídio para o manejo de espécies de Rhamphastidae no Alto Tietê (SP)	Anderson Silvano Gava	2017	UMC	Privada	SP	Mestrado
Conhecimento etnoecológico sobre o peixe-boi da Amazônia, <i>Trichechus inunguis</i> Natterer, 1883 (Mammalia, Sirenia) na RESEX Verde Para Sempre, Porto de Moz, Pará, Brasil	Cinthia Magali Moreira Hoffmann	2017	UFPA	Federal	PA	Mestrado
Etnoecologia tridimensional dos pescadores de caranguejo-uçá, <i>ucides cordatus linnaeus</i> , 1763 (crustacea, decapoda, ucididae) do litoral sul do estado de São Paulo - Brasil	João Thiago Wohnrath Mele	2017	UNISANTA	Privada	SP	Mestrado
Pesquisa-ação e desenvolvimento local: Usos do pequi ( <i>Caryocar brasiliense</i> ) como alternativa de trabalho na comunidade quilombola de Pontinha Minas Gerais	Lorena Cristina Lana Pinto	2017	UFMG	Federal	M G	Mestrado
Uso de lenha para produção artesanal de cerâmica no município de União dos Palmares, Alagoas	Maria Madalena Soares da Silva	2017	UFAL	Federal	AL	Mestrado
Etnobiologia e Conservação em Áreas Naturais: Compartilhando os saberes locais para planos de manejo mais eficientes.	Anelise Carradore Lutz	2017	UEM	Estadual	PR	Doutorado
Fortalecimento do turismo de base comunitária na ilha Mem de Sá, Itaporanga D'Ajuda, SE, através da gastronomia.	Luiz Carlos Gonçalves	2017	UFPB	Federal	PB	Mestrado
Etnobotânica e screening fitoquímico de <i>Sideroxylon obtusifolium</i> (Roem. & Shult.) T.D. Penn. (Quixabeira), Cabaceiras, semiárido da Paraíba	Daniela de Araújo Barbosa	2018	UFPB	Federal	PB	Mestrado
Etnoconhecimento sobre abelhas nativas ( <i>Anthophila</i> , <i>Apidae</i> : <i>Meliponini</i> ) e plantas melitófilas apresentado pelos moradores da Comunidade José Gomes, Cabeceiras do Piauí	Márcio Luciano Pereira Batista	2018	UFPI	Federal	PI	Mestrado
Etnozoologia, educação ambiental e manejo comunitário de quelônios (reptilia) na Reserva Extrativista Riozinho da Liberdade - Acre	Zaira Moura Teixeira	2018	UFAC	Federal	AC	Mestrado
Conhecimento local e percepção ambiental de pescadores artesanais: uma estratégia de educação ambiental	Fernanda Vera Cruz Silva Menezes	2018	UCSAL	Privada	BA	Mestrado
Avaliação da predação, aspectos de nidificação e percepção ambiental em <i>Podocnemis expansa</i> (Schweigger, 1812) e <i>Podocnemis unifilis</i> (Troschel, 1848) (Testudines, Podocnemididae) em rios das bacias Araguaia/TO, Xingu e Teles Pires/MT	Carla Salim Tosta	2019	UFT	Federal	TO	Mestrado
Importância ecológica das abelhas: percepção de estudantes de escolas rurais do baixo São Francisco Sergipano	Felipe Mendes Fontes	2019	UNIT	Privada	SE	Mestrado

The importance of storytelling in shaping attitudes towards jaguars ( <i>Panthera onca</i> ) and parallels with folklore of non-indigenous traditional communities of the Central Amazon Basin	Jacob Daniel Charters	2019	USP	Estadual	SP	Mestrado
Percepção ambiental e uso de plantas por moradores da zona de amortecimento do Parque Nacional de Sete Cidades, Piauí João Pessoa	Maria Luiza Dias Correia	2020	UFPB	Federal	PB	Mestrado
Estudo da legislação ambiental para a preservação do boto pescador na lagoa Santo Antônio dos Anjos, Laguna-SC	Santos Pedroso Filho	2020	UNESC	Estadual	SC	Mestrado

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

## APÊNDICE B - Enunciados selecionados do tema Sustentabilidade, Manejo e Utilização dos Recursos Naturais

### SUSTENTABILIDADE, MANEJO E UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS

#### TEMA 1

● **ETNOFARMACOLOGIA (TR1, 2005):**

O cuidado com as plantas (através da rega) e a relação de afetividade com a natureza (corações desenhados, associação do nome da planta com o nome do aluno, inserção das plantas medicinais em meio a outras espécies vegetais de uso comum) demonstram que a criança foi capaz de agregar valores de interdependência na natureza. A **imagem de agente destruidor do homem é desconstruída** para dar espaço a um homem que é parte integrante do meio, capaz de se **relacionar com os outros elementos e utilizar sustentavelmente os recursos naturais** (p. 74, grifo nosso);

● **BOTO-CINZA (TR3, 2007):**

Essa interação entre pesquisadores e comunidades pode ser feita através de **programas de educação** que poderiam subsidiar outros **trabalhos e propostas de manejo** para a diminuição dos impactos sobre as populações naturais da espécie presentes nas regiões estudadas (p. 118, grifo nosso);

São necessárias **medidas que incentivem estudos relacionados à conservação destes animais** (SIMÕES- LOPES & PAULA, 1997). Esses trabalhos devem ser executados juntamente com a participação ativa das comunidades locais, através de programas de educação e assim **contribuir para a conservação da população de *S. guianensis*** presente nas regiões estudadas. Sendo que existe uma **integração entre métodos de manejo científico e tradicional** no controle da **utilização dos recursos naturais** (DIEGUES, 2002) (p. 108, grifo nosso);

● **PANTANAL (TR5, 2007):**

A importância deste trabalho se justifica por haver a necessidade de uma **proposta de uso e conservação dos recursos naturais, através da Educação escolarizada e não escolarizada**, que se tornem formadoras de hábitos, atitudes e comportamentos que devam atuar no sentido de conservar o meio ambiente, bem como valorizar, aprofundar e preservar os conhecimentos populares. **Elas trazem benefícios tanto para o aumento da renda familiar como para a visão crítica, formadora da cidadania.** (p. 36, grifo nosso);

A **Educação Ambiental** torna-se uma **possibilidade de manutenção da identidade social da comunidade pantaneira**, propiciando a mulheres, homens e crianças que continuem a **desenvolver-se com sabedoria no manejo das espécies sob um conteúdo de mundividência e significado simbólico** que garanta a **sobrevivência, a reprodução e conservação**, através do **manejo artesanal** das espécies que lhes **asseguram a sobrevivência.** (p. 117, grifo nosso);

● **ETNOBOTÂNICA: COMUNIDADE QUILOMBOLA CEDRO (TR7, 2011):**

Os **conhecimentos e manejo peculiar** da comunidade sobre a **utilização da flora medicinal** podem ser **utilizados como tema de propostas de educação ambiental com vistas à sustentabilidade das espécies**, objetivando sensibilizar os educandos sobre a importância dos recursos vegetais, suas populações e demais espécies pertencentes ao respectivo ecossistema (p. 87, grifo nosso);

● **ABELHAS (TR8, 2011):**

Movimento pelas Águas de Reserva do Cabaçal, trabalhando os conteúdos da pesquisa desenvolvida, como forma de **auxiliar no processo educativo** dos atores sociais, buscando **contribuir com o uso sustentável** das fitofisionomias de importância apícola e **para outros fins econômicos** como forma de **consolidar os modelos de produção sustentável.** (p. 57, grifo nosso);

● **MANEJO DE JACARETINGA (TR9, 2011):**

A **educação ambiental** pretende contribuir para **despertar uma consciência e prática para a utilização sustentável dos recursos naturais** nas comunidades, sobretudo dos jacarés que possuem **importância econômica e cultural** no contexto da realidade das duas UCs. (p. 30, grifo nosso);

O **trabalho de educação ambiental** foi realizado **pelo autor e por servidores do ICMBio** durante os meses de agosto de 2007 (APA) e novembro de 2009 (RESEX) por meio de **palestras e reuniões com ribeirinhos, fazendeiros locais e comunitários** com a meta de mostrar a **importância da preservação e conservação** de todo ecossistema nas UCs. A

ação busca sempre a idéia de **criar novas alternativas de renda, como o manejo sustentável de jacarés (abatedouro regulamentado) para diminuir os impactos sobre os ambientes naturais** dos jacarés. (p. 40, grifo nosso);

O **trabalho de educação ambiental** foi de grande importância por lidar com as pessoas que estão inseridas dentro das UCs, mostrando para estas que a população de jacarés ali presente **representa uma forma de gerar renda e aumentar a economia local** que é bastante deficitária. Outro aspecto relevante foi à **capacitação e treinamento de técnicos e comunitários na captura e conhecimento da biologia da espécie** Caiman crocodilus. (p. 45, grifo nosso);

● **ETNOBOTÂNICA (TR12, 2012):**

A análise das diferentes unidades de paisagem pode facilitar o planejamento do manejo, tanto em Unidades de Conservação, como em seu entorno, proporcionando **opções viáveis para que moradores tradicionais continuem extraindo recursos ambientais em locais de proteção da biodiversidade**. Muitas técnicas de manejo e formas de percepção dessas zonas ecológicas distintas são dominadas por essas comunidades, conhecimento esse que deve ser valorizado e expandido, sobretudo através da educação ambiental, de inventários científicos e de registros áudio-visuais em linguagem popular, realçando como a compreensão da interação homem-paisagem pode contribuir para um **melhor planejamento e manejo dos recursos ambientais**. (p. 48, grifo nosso);

Entendendo que o **desenvolvimento auto-sustentável** passa a ser aquele que **atende às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras** na realização de suas próprias necessidades e que o **“desenvolvimento sustentável requer a formação dos atores sociais”**, a **capacitação da comunidade** sugerida fundamenta-se nos (as):  
- **princípios da educação para o desenvolvimento sustentável e nas práticas culturais para a gestão dos recursos naturais**; (p. 173, grifo nosso);

● **MANEJO PARTICIPATIVO DE QUELÔNIOS [Podocnemis expansa, P.unifilis, P.sexuberculata] (TR14, 2015):**

A metodologia utilizada pelo **Programa de manejo comunitário de quelônios no Médio Amazonas** foi a da pesquisa-ação (Morin, 2004; Thiollent, 1992) com a realização de cinco etapas anuais: 1) Seminários nas comunidades, de maio a junho de cada ano, para avaliar os resultados obtidos ou iniciar o planejamento para as atividades em cada comunidade; 2) **Capacitação ou treinamento dos gestores e monitores comunitários em técnicas de conservação e manejo de quelônios e planejamento para as escolas e capacitação de professores em Educação Ambiental**, de julho a agosto. (p. 161, grifo nosso).

Entende-se que a **conservação das espécies** não se dá apenas com os **conhecimentos biológicos e técnicas de manejo ou pela conscientização ambiental**. Acredita-se, sobretudo, que ela está profundamente ligada à **melhoria da qualidade de vida e do resgate social e econômico das comunidades locais**, sendo fundamental auxiliá-los nos processos de discussão e busca do **desenvolvimento sustentado** dos recursos naturais. (p. 192, grifo nosso);

Assim, a **sustentabilidade econômica da proposta do manejo participativo** depende de que alternativas e oportunidades econômicas estejam ao alcance dos usuários do recurso. Com esse intuito, o projeto vem desenvolvendo **ações demonstrativas e educativas para fomentar a diversificação das atividades agropecuárias** nas localidades envolvidas pelo projeto (Pinto, 2002) (p. 198, grifo nosso);

● **QUELÔNIOS [Kinosternon scorpioides] (TR15, 2016):**

Segundo Pereira (2004) considera-se também de grande relevância a realização de **atividades de sensibilização** da população **por meio da educação ambiental, com ações voltadas à conservação** do meio ambiente em que vivem, e dessa forma, **promovendo a sua utilização sustentável**. Com relação ao K. scorpioides devem ser assinaladas a divulgação de informações acerca da situação, **importância e potencialidade para o aproveitamento sustentável** destes quelônios, bem como as consequências contraproducentes **da exploração irracional**, como a captura das fêmeas nas épocas de reprodução e desova e a coleta massiva de exemplares juvenis. (p. 31 - 32, grifo nosso);

O **objetivo da Educação Ambiental** é proporcionar condições para o **desenvolvimento de capacidades, (nas esferas dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes)** visando a **intervenção individual e coletiva**, de modo qualificado, tanto na **gestão do uso dos recursos ambientais** quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do meio ambiente, seja ele físico-natural ou construído (IBAMA, 1995). (p. 33, grifo nosso);

● **CARANGUEJO-UÇÁ (TR16, 2017):**

Neste tocante, a implantação de instrumentos de **educação ambiental** (ARAÚJO & CALADO, 2008), via **Manejo Adaptativo e Participativo** (JANKOWSKY, 2007), reveste-se de fundamental importância para o resgate da técnica tradicional de braçamento (elemento valor), constituindo-se os pais dos pescadores mais jovens e os próprios

pescadores que ensinam outros pescadores como principais artífices do **ensinamento sustentável da captura do caranguejo-uçá** na região objeto de estudo, de modo a **permitir a manutenção dos estoques pesqueiros** do crustáceo e evitar a incidência da conduta de uso de armadilhas nas normas que proíbem sua utilização. (p. 90, grifo nosso);

Os resultados relativos ao modo pelo qual os pescadores ficaram sabendo do período do defeso do caranguejo-uçá demonstram o papel preponderante das Colônias de Pescadores na divulgação das normas protetivas do crustáceo, evidenciando que a implantação de políticas públicas de conservação do *Ucides cordatus* devem considerar estas instituições como atores-chave na divulgação da legislação pesqueira e em **ações de educação ambiental e manejo participativo sustentável da espécie** (p. 115, grifo nosso);

● **USO DA LENHA (TR17, 2017):**

O **plantio de mudas representa uma estratégia de educação ambiental interventiva**, buscando desenvolver ações de **recuperação florestal**, como também a **implantação de bosques energéticos com a finalidade de uso da lenha**, na qual os participantes têm acesso às informações relacionadas à importância da **recuperação de áreas florestais, técnicas de plantio, nome de espécies arbóreas, necessidades fisiológicas das plantas para sobrevivência pós-plantio, entre outras**. (p. 65, grifo nosso);

Com a região totalmente reflorestada, a ideia é, além do **desenvolvimento de um plano de manejo sustentável**, para o fornecimento da lenha nas atividades diárias, transformá-la em uma área protegida, que possa ser utilizada para a produção da pesquisa científica, ações de educação ambiental, atrativo para o **turismo ecológico sustentável**, como também outras **formas de uso que contribuam para a geração de renda** com baixo impacto ambiental, **estimulando a economia local e a qualidade de vida da população**. (p. 72, grifo nosso);

● **QUELÔNIOS (TR18, 2018):**

Por conseguinte, dentre as **atividades de educação científica** realizada nas escolas da região Amazônica para a manutenção de espécies animais, o trabalho de educação ambiental com os quelônios se sobressai, isso devido à diminuição significativa desses animais na natureza, o que acarretou no surgimento de diversos **projetos voltados para o manejo e proteção** de quelônios (p. 12, grifo nosso);

Utilizar a **educação ambiental como uma ferramenta de construção de saberes associados a práticas conservacionistas** permite aos jovens o desenvolvimento de uma consciência cidadã para que estes possam atuar como agentes transformadores aptos a decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, compreendendo assim que o futuro depende do **equilíbrio entre o homem e a natureza e do uso racional dos recursos naturais**. (p. 27, grifo nosso);

O desenvolvimento de estudos como esse, onde é incluída educação ambiental, **manejo comunitário** e conservação das espécies contribuem com a **diminuição da pressão sobre os quelônios, deixando claro que a interação homem-natureza é possível**. (p. 50, grifo nosso);

● **PESCADORES, PERCEPÇÃO AMBIENTAL E TURISMO COMUNITÁRIO (TR19, 2018):**

Certamente, o **(re)conhecimento do saber local e da percepção ambiental** dos pescadores e marisqueiras arembepeiros, descritos nesta dissertação, são imprescindíveis para o **desenvolvimento de estratégias de EA junto aos estudantes da CMPLCP**. São inúmeras as possibilidades de reflexão e aprendizado: o ambiente marinho, como fonte de alimento; a importância do equilíbrio ambiental dos ecossistemas para a manutenção da vida; o conhecimento etnobiológico/ etnoecológico do pescador artesanal; **a importância da EA para a mudança de comportamento diante da natureza**, o que **refletirá na qualidade ambiental; a percepção ambiental do pescador e sua dependência à natureza**; a importante **participação desses em planos de manejo para área**, dentre outras possibilidades. (p. 85-86, grifo nosso);

Foram abordados temas como: **educar para proteger**, que aborda assuntos sobre aspectos geográficos, históricos e sócio-ambientais da ilha; **legislação ambiental**; e **educação ambiental das regiões de mangue**. No período da tarde, as orientações das **boas práticas no manejo ambiental** foram repassadas durante visita in loco no mangue da região. (p. 110, grifo nosso);

A **capacitação** realizada na Ilha Mem de Sá apresentou resultados satisfatórios para todos os envolvidos. Os atores da comunidade pesqueira relataram que as oficinas propiciaram **novos conhecimentos sobre o meio ambiente e o correto manejo** durante as pescas de crustáceos a fim de preservar o mangue. (p. 115, grifo nosso);

**• ABELHAS (TR20, 2019):**

No âmbito escolar, as atividades de Educação possibilitam **debater a importância que as abelhas têm, não só para a produção de mel, mas também, para a manutenção dos recursos naturais**, além da influência que a ação humana tem no desaparecimento desse agente polinizador (LEITE et al.,2016). A partir desses debates os **alunos adquirem o conhecimento** e os mesmo **disseminam esse aprendizado** dentro do ambiente não só familiar, mas também pela comunidade, tornando-se multiplicadores de conhecimento. (p.56, grifo nosso);

Os motivos para explicar a **importância das abelhas para a conservação do ambiente e da vida**, estiveram relacionados principalmente a **produção de alimentos** (16,47%), sobretudo de mel (9,09%), e a geração de fármacos derivados dos produtos da colmeia (1,70%), o que demonstrou pouca afinidade dos alunos em relação a temática (p.50, grifo nosso);

**• BOTO PESCADOR (TR21, 2020):**

Verificando os objetivos específicos do referido plano, percebe-se que está focado na intensificação da fiscalização; na integração dos órgãos; **envolvimento da comunidade local na conservação dos botos-pescadores por meio de atividades educativas** em escolas no município; monitoramento e avaliação da causa morte dos botos; avaliação da prevalência de doenças de pele na população; garantia da manutenção do monitoramento da população a longo prazo, entre outras (p.116, grifo nosso).

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

## APÊNDICE C - Enunciados selecionados do tema Sensibilização para Ações de Conservação

### TEMA 2

#### SENSIBILIZAÇÃO PARA AÇÕES DE CONSERVAÇÃO

##### ● CONHECIMENTOS DA AVIFAUNA (TR2, 2005):

Assim, a EA torna-se uma das alternativas para a conservação destas espécies, pois, através dela podemos **sensibilizar** as pessoas sobre o papel que cada uma tem no ambiente e que sua possível extinção afetará tanto a diversidade biológica quanto a cultural, além de **engajar estas pessoas na nossa luta diária quanto à conservação de nosso ambiente** (p. 40, grifo nosso);

##### ● ECOTURISMO COM BOTOS (TR6, 2009):

Numa visão mais aprofundada, Barber (1996) definiu como **eco-action education** o tipo de **atividade interpretativa** que deveria ocorrer em **programas de visitação**. Para gerar **impacto positivos em longo prazo nas atitudes e comportamentos dos turistas**, a interpretação deveria incluir **educação sobre o meio ambiente** (promovendo o envolvimento cognitivo do turista, por meio da transmissão de conceitos que impliquem em compreensão); **no meio ambiente** (implica em participação para aumentar a **sensibilização**, promovendo envolvimento afetivo) e **para o meio ambiente** (visa o retorno em **ações voltadas para a conservação**, sendo necessário envolvimento afetivo e cognitivo). (p. 24, grifo nosso);

No modelo *eco-action education* de Barber (1996), o **que o turista sentiu durante a visita reflete o aprendizado na natureza**, ou seja, o envolvimento afetivo. (p. 40, grifo nosso);

Luck (2003) constatou que **participantes das atividades de turismo com mamíferos marinhos aprenderam com o exemplo positivo dos guias de recolher lixo flutuante da água** (como garrafas plásticas) durante os passeios. Orams (1996) coloca ainda, que é **necessário mostrar aos turistas como podem agir**, preferencialmente dando oportunidades ainda durante as visitas, como assinar petições, contribuir com organizações ambientais e de pesquisas. Isto é importante, pois logo **após as visitas os turistas estão envolvidos afetivamente e motivados** cognitivamente (sabem o que fazer). Portanto, estariam **participando de educação para a natureza, dando retorno à conservação**. (p. 54, grifo nosso);

##### ● ABELHAS (TR8, 2011):

Os dados obtidos foram usados para realizar uma **oficina técnica para transmissão deste conhecimento à comunidade local** de Reserva do Cabaçal participantes do Movimento pelas Águas de Reserva do Cabaçal, que teve por objetivo **sensibilizar a população local** quanto à conservação das unidades de **paisagem e das espécies importantes para a produção de mel**. (p. 64, grifo nosso);

##### ● MANEJO DE JACARETINGA (TR9, 2011):

A **educação ambiental** é de grande importância para o **entendimento e a sensibilização das pessoas envolvidas** diretamente nas duas Unidades de Conservação. (p. 49, grifo nosso);

##### ● TARTARUGAS MARINHAS [REPTILIA: TESTUDINES] (TR11, 2012):

A **redução da antropização acerca das tartarugas marinhas** pelo homem, **sensibilização pública com uma abordagem educativa adequada e compatível com a realidade da comunidade tradicional, programas de capacitação de agentes multiplicadores e a continuação de projetos de educação ambiental** e de **monitoramento do recurso natural** estudado, e, podem colaborar com **informações adicionais** para que seja possível avaliar o **potencial impacto sobre as populações de tartarugas marinhas** na região Sul da Bahia (p. 73 - 74, grifo nosso);

##### ● QUELÔNIOS [Kinosternon scorpioides] (TR15, 2016):

Conhecer a população e saber sua visão sobre recursos do meio ambiente é tarefa fundamental para obter bons resultados diante de um trabalho de educação ambiental (TUAN, 1980; NEMETZ, 2004, CANABRAVA, 2007). A **educação, a percepção e as atividades de contato com o meio** devem ser utilizadas para **possibilitar a expansão de uma consciência conservacionista através do envolvimento afetivo das pessoas com a natureza** (NEIMAN, 2007). (p. 31, grifo nosso);

Nesse sentido compreende-se a **necessidade em sensibilizar**, não somente os pescadores, mas a comunidade **sobre**

**a conservação desta espécie**, propagando a gravidade da captura de fêmeas durante o período reprodutivo. (p. 52, grifo nosso);

A **Educação Ambiental aliada à Percepção Ambiental** deve ter como objetivo, a **construção de conhecimentos e a compreensão dos problemas ambientais** e consequentemente **gerar sensibilização** nas pessoas a respeito da **preservação dos recursos naturais** (fauna, flora, rios, matas etc.), bem como a prevenção de riscos de acidentes ambientais e correção de processos que afetam a qualidade de vida nos centros urbanos (QUINTAS, 2004; MELAZO, 2005). (p. 69, grifo nosso);

Os alunos e professores participaram e se envolveram em todo o processo de soltura, e ainda puderam vivenciar na prática o que foi ensinado durante as palestras, e **se sensibilizaram acerca da importância de conservar este quelônio** em seu habitat natural. Como discurso principal durante esta atividade **observamos muitos alunos repetirem a frase “O lugar do jurará é nos campos!”**.(p 75, grifo nosso);

● **QUELÔNIOS (TR18, 2018):**

Durante a aplicação dos questionários houveram vários relatos sobre comunitários, que diariamente, buscavam-se quelônios na Resex, principalmente o P. unifilis, ocorrendo captura desses animais e condução para o centro da cidade de Cruzeiro do Sul para à venda, muitas vezes com **receptores certos**, esse fato evidencia a necessidade do **desenvolvimento de ações conservacionistas no local para a sensibilização e educação ambiental e principalmente aumento da fiscalização**. (p. 44, grifo nosso);

● **PESCADORES, PERCEPÇÃO AMBIENTAL E TURISMO COMUNITÁRIO (TR19, 2018):**

Alicerçadas nesses resultados da pesquisa e apoiadas no conhecimento, identificação e classificação do saber local e da análise da percepção ambiental dos pescadores e marisqueiras de Arembepe, foram propostas **oficinas de EA com a 41 elaboração de cordéis – cordel EthoeducAtivo** (Apêndice C). Esta proposição representa uma **estratégia de sensibilização para conservação** do meio ambiente local e valorização do pescador artesanal, **a partir da relação homem natureza** entre os participantes desta pesquisa. (p. 40 - 41, grifo nosso);

● **ABELHAS (TR20, 2019):**

**Informar e estimular a percepção dos educadores ambientais, profissionais e pessoas**, de modo a **sensibilizá-los** para participar de ações das quais, num exercício pleno de cidadania, possam **encontrar soluções sustentáveis** que assegurem a **manutenção e elevação da qualidade de vida e da qualidade que o ser humano tem de se integrar**. (p.26 - 27, grifo nosso).

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

## APÊNDICE D - Enunciados selecionados do tema Participação e Empoderamento

### TEMA 3

#### PARTICIPAÇÃO E EMPODERAMENTO

● **ETNOFARMACOLOGIA (TR1, 2005):**

**Jardins ou viveiros** foram construídos em cada comunidade escolar e a história de como cada unidade utilizou esta instalação é um ponto de interesse para essa pesquisa. Isso porque a **educação ambiental “visa induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica da realidade sócio-ambiental e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles”** (Sauvé, 2005). Reconhecer a não homogeneidade das práticas educativas em cada unidade é **valorizar a educação ambiental participativa, política e social**. (p. 56, grifo nosso);

A estufa, que na ocasião estava sendo utilizada como depósito da escola, foi limpa e reformada com a participação dos alunos do projeto. A **conscientização de pertencimento àquele espaço** foi importante para que os alunos tomassem uma **postura de cuidado do lugar, um dos objetivos principais da educação ambiental**. (p. 57, grifo nosso);

● **PLANTAS DO CERRADO (TR5, 2009):**

Uma **meta de Educação Ambiental** é a **participação de pessoas na construção de sociedades sustentáveis**, não só do ponto de vista ambiental, mas também econômico, social e cultural. Essa **conscientização visa a conservação de todas as espécies**, inclusive a humana, a partir de suas ações dentro de sua comunidade. (p. 93, grifo nosso);

● **ABELHAS (TR8, 2011):**

A **Educação Ambiental** torna-se uma **prática de diálogo com a questão ambiental, contribuindo com a conservação dos recursos naturais**, pois visa uma **mudança de valores, atitudes e comportamentos** para o estabelecimento de uma **outra relação entre o homem e a natureza**, ou seja, propõe **formar cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica** nas decisões que afetam sua vida cotidiana (LUZZI, 2005) (p. 60, grifo nosso);

● **AVES DO PANTANAL (TR10, 2011):**

Assim, nesta pesquisa, a **educação ambiental é uma dimensão a ser considerada para alcançar os objetivos relacionados à participação social e à conservação da biodiversidade** com trabalhos que qualifiquem as comunidades para fazer uma **leitura crítica da realidade ao mesmo tempo em que as empoderem para envolver, intervir e co-responsabilizar pela gestão do PARNA Pantanal**. Nessa perspectiva, buscou-se elaborar uma discussão em torno da **educação ambiental voltada para a participação, instrumentalização, fortalecimento e empoderamento das comunidades** residentes no entorno do PARNA Pantanal, através de uma abordagem que busca a **convergência de conhecimentos e saberes**, bem como a **valorização e o diálogo entre os diferentes saberes** dos diversos atores sociais envolvidos, visando um **planejamento conjunto e integrado de ações para uma gestão participativa desse espaço**. (p. 24, grifo nosso);

● **REINTRODUÇÃO DO MUTUM-DE-ALAGOAS [Pauxi mitu] (TR13, 2015):**

Os resultados de nossa pesquisa podem ser especialmente úteis para o desenho de **intervenções sociais focadas no engajamento das comunidades locais na conservação do mutum-de-alagoas**. Atividades educativas podem ajudar a reduzir a superexploração de aves endêmicas, embora isoladamente elas normalmente não sejam suficientes para mudar comportamentos (Williams et al., 2012). Por essa razão, o **desenvolvimento de capacidades e o empoderamento das comunidades rurais devem ser integrados a quaisquer programas de conscientização**. O desenvolvimento de capacidades é um componente chave para gerar resultados positivos em projetos de conservação e pode influenciar significativamente as atitudes das populações locais (Brooks et al., 2013); (p. 70, tradução nossa, grifo nosso);

● **QUELÔNIOS (TR18, 2018):**

Esse estudo, objetivou contribuir para a **transformação de cidadãos e a formação de uma consciência sustentável por meio da educação ambiental e do manejo participativo**. (p. 2, grifo nosso).

## APÊNDICE E - Enunciados selecionados do tema Diálogo de Saberes

### TEMA 4

#### DIÁLOGO DE SABERES

● **BOTO-CINZA (TR3, 2007):**

Em Cananéia, Estado de São Paulo, a **conservação** é trabalhada **entre a comunidade local (pescadores, empresas de turismo, órgãos governamentais de fiscalização) e pesquisadores**, propiciando que as pessoas tenham **acesso aos animais de forma educativa e ordenada** (OLIVEIRA, BECCATO, NORDI & MONTEIRO-FILHO, *prelo*). Isto possibilitou que a comunidade tivesse acesso aos animais e entendesse a **importância de preservá-los**, sendo que este pensamento pode ser passado aos turistas, pela própria comunidade local (MONTEIRO-FILHO, ROSAS & OLIVEIRA, *prelo*) (p. 13, grifo nosso);

Diegues (2002) descreve que existe um interesse em **compreender como comunidades tradicionais manejam e sobrevivem em seu ambiente durante décadas, utilizando somente os recursos disponíveis do local**. Para isso é necessário compreender o meio em que as comunidades tradicionais estão inseridas, estreitando a relação homem-natureza (SANCHES, 1992). Com isso torna-se mais fácil a **execução de projetos** voltados ao meio, permitindo a **integração de pesquisadores e comunidades no processo de educação e conservação da fauna e flora da região**. (p. 32, grifo nosso);

● **PANTANAL (TR4, 2007):**

O **diálogo entre o Conhecimento Científico e o Conhecimento Tradicional**, os **conflitos** decorrentes das **interações destes diferentes conhecimentos**, são elementos **essenciais para a produção de novos conhecimentos** e para a **transformação das práticas científicas e políticas de conservação**. Traz também a possibilidade de refletirmos sobre o **papel da ciência em relação à conservação da natureza**, na medida em que o conhecimento científico tem **140 autorizado a adoção de práticas de conservação** que não estão alcançando os objetivos propostos. (p. 139 - 140, grifo nosso);

● **PLANTAS DO CERRADO (TR5, 2009):**

Assim, a **Educação Ambiental juntamente com a Etnobotânica** podem **associar a sustentabilidade com a ciência e o conhecimento popular**, a **educação com a cultura do local**, a **conservação com os valores do povo**. Esta **transdisciplinaridade tem por fim gerar atitudes** direcionadas para este ambiente específico, para que as mudanças que nele acontecerem sejam oriundas da luta de seu povo. (p. 93, grifo nosso);

● **ETNOBOTÂNICA: COMUNIDADE QUILOMBOLA CEDRO (TR7, 2011):**

Assim, consideramos que um **programa de educação ambiental para tratar de assuntos sobre relacionamento ser humano/natureza** na Comunidade do Cedro deve ser **fundamentado em processos de reflexão para não se tornar mais um conhecimento induzido imposto** na comunidade como também **para não ser um programa que pretende, audaciosamente sensibilizar ambientalmente uma comunidade que, a princípio, já atende tal quesito** e que inclusive, **seus conhecimentos e atitudes podem fundamentar programas de educação ambiental** conforme discutido no sub-título anterior. (p. 93, grifo nosso);

Com isso, a proposição poderá evidenciar a **importância dos conhecimentos e práticas tradicionais na manutenção da biodiversidade**, o **trabalho participativo** o qual inclui também **membros da comunidade nas discussões e formatação das atividades educativas**, proporcionando uma **construção transdisciplinar** destas atividades. (p. 99, grifo nosso);

● **AVES DO PANTANAL (TR10, 2011):**

As comunidades tradicionais pantaneiras possuem, portanto, um **conhecimento ecológico tradicional, acumulado e produzido socialmente**, que **pode subsidiar uma prática de EA** que valorize as diferentes formas de **conhecimento convertendo-as em oportunidade para realização de experiências educativas visando a sustentabilidade**, aliada ao propósito de **formar cidadãos com consciência local e planetária**. É pertinente destacar aqui que a comunidade tradicional Barra de São Lourenço, situada no entorno imediato do PARNA Pantanal possui uma educação instituída de maneira informal acerca do ambiente local, que deve ser considerada como mediadora nas **estratégias de ação em educação para a sustentabilidade ambiental** dentro da unidade de conservação ou em seu entorno. (p. 161, grifo nosso);

O **CET** dos informantes é amplo e pode **subsidiar uma prática de Educação Ambiental** que valorize as diferentes

**formas de conhecimento e promova o empoderamento e participação das comunidades no planejamento conjunto e integrado de ações para gestão do PARNA Pantanal.** (p. 130, grifo nosso);

As populações tradicionais do Pantanal possuem um **valioso conhecimento ecológico tradicional que é usado na conservação da biodiversidade**, permitindo uma **interação harmoniosa entre o homem e o ambiente natural** (DA SILVA e SILVA, 1995). E a **EA, entendida como educação política** conforme o argumento acima apresentado **fortalece a necessidade do diálogo entre conhecimento científico e tradicional.** (p. 135, grifo nosso);

a **conexão entre EA e saber local torna-se então condição sine qua para alcançar os objetivos relacionados à participação social e à conservação da biodiversidade.** (p. 164, grifo nosso);

● **ETNOBOTÂNICA (TR12, 2012):**

O capítulo V resgata toda a pesquisa etnológica realizada na execução de ações em que **atividades de Educação Ambiental e de Etnobotânica** se configurem de forma conjunta, estimulando a **troca bilateral entre o saber científico e o saber empírico das comunidades-alvo** de estudos e elaborando formas de retorno das informações obtidas, para a comunidade de Visconde de Mauá (p. 6, grifo nosso);

● **QUELÔNIOS [Kinosternon scorpioides] (TR15, 2016):**

A **educação ambiental** é uma estratégia de fundamental importância para a **formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente**, permitindo que o educando possua uma consciência crítica sobre a problemática ambiental na busca de alternativas sócio-ambientais que favoreçam a grande maioria e que integre o ser humano no seu meio (p. 31, grifo nosso);

Neste contexto, **a EA deve ser encarada como o principal instrumento para a conscientização** da sociedade sobre os problemas ambientais, como um **processo de alteração de valores, mentalidades e atitudes** (MORGADO et al., 2000) (p. 77, grifo nosso);

● **USO DA LENHA (TR17, 2017):**

Nesse contexto, as unidades de ensino podem representar ambientes apropriados para **conectar os conhecimentos locais aos conhecimentos científicos sobre os recursos naturais.** Pressupomos que a valorização do conhecimento local no processo educativo resulta em um melhor aproveitamento do processo de aprendizagem em sala de aula, especialmente em áreas rurais que se relacionam diretamente com ambientes rurais, como as florestas (SILVA; MARANGON; ALVES, 2014; BAPTISTA, 2007) (p. 35, grifo nosso);

● **QUELÔNIOS (TR18, 2018):**

para que o **manejo participativo seja efetivo**, é preciso que haja o **treinamento com as comunidades ribeirinhas**, especialmente com os agentes ambientais, representantes direto das comunidades. Esse **treinamento servirá para habilitar os agentes e estimular a participação da população no trabalho de conservação.** (p. 13, grifo nosso);

● **PESCADORES, PERCEPÇÃO AMBIENTAL E TURISMO COMUNITÁRIO (TR19, 2018):**

Ao **associar o conhecimento local de uma comunidade de pescadores e o conhecimento científico**, compõe-se uma **teia educativa** enaltecendo a ideia que o **saber tradicional é relevante na construção do conhecimento, da percepção e reflexão sobre a dependência que temos da natureza.** Nesse sentido, a **EA** é um caminho possível para se **pensar a relação do homem com a natureza**, por meio da **transferência de conhecimentos ecológicos e socioculturais locais, fortalecendo os diferentes conhecimentos para disseminação de estratégias de educação ambiental** em espaços formais. (p. 17, grifo nosso);

As contribuições dos povos e comunidades tradicionais são de grande aporte para o desenvolvimento das etnociências e da ciência moderna, proporcionando um **diálogo entre conhecimentos para resguardar a natureza**, tanto no nível local, quanto global, assim como a valorização e o respeito aos povos e comunidades tradicionais. (p. 17, grifo nosso);

Portanto, é **missão da EA conciliar saberes**, inserindo-os na dinâmica pedagógica, conectando conhecimentos locais e universais, valorizando o conhecimento local sem afastar os valores das ciências. No entanto, muitas vezes, essa confluência de saberes não é entendida. A EA pode promover esse desafio intelectual de ruptura da rigidez hierárquica, imposta pelas ciências tradicionais, **unindo os saberes, para favorecer a divulgação de modos de conduta éticos, relacionados à conservação do meio ambiente.** (p. 28, grifo nosso);

Por conseguinte, faz-se necessária a **inserção dos etnosaberes nas escolas**, com o objetivo de amplificar a visão

do estudante sobre a importância do ecossistema local, da cultura local, da economia, bem como contribuir na **formação de posicionamento crítico e participativo** nas **questões socioambientais para a conservação e valorização cultural e da biodiversidade local** (p. 29, grifo nosso);

Assim, a **valorização do conhecimento tradicional** de pescadores e marisqueiras é uma preciosa fonte de informação e conhecimento para a aplicação de projetos voltados para EA, que, além da manutenção da cultura local, compõe uma importante **estratégia de gestão ambiental**, uma vez que é mais fácil de ser posto em prática e incorporado pela comunidade local, quando é percebido pelos demais, a importância que pescadores e marisqueiras dão à **manutenção das espécies** [...] Para tanto, uma vez resgatada e colocada em discussão, a **valorização desse saber possibilitará uma nova forma de pensamento integrador em pesquisas, no ensino, possibilitando que a diversidade biológica seja conservada** (p. 80, grifo nosso);

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).

## APÊNDICE F - Enunciados selecionados do tema Dimensão de Valores – Ética e Estética

### TEMA 5

#### DIMENSÃO DE VALORES – ÉTICA E ESTÉTICA

● **ETNOFARMACOLOGIA (TR1, 2005):**

É necessário que as **ações educativas no sentido de formar cidadãos conscientes dos valores de suas ações**, avaliem também as **consequências sociais da preservação e do domínio sobre o meio ambiente**. (p. 20, grifo nosso);

O **cuidado com as plantas (através da rega)** e a **relação de afetividade com a natureza** (corações desenhados, associação do nome da planta com o nome do aluno, inserção das plantas medicinais em meio a outras espécies vegetais de uso comum) demonstram que a criança foi capaz de **agregar valores de interdependência na natureza** (p. 74, grifo nosso);

● **PANTANAL (TR4, 2007):**

A **Educação Ambiental** deve **desencadear um processo permanente**, que tem por objetivo **sensibilizar o ser humano** quanto à **necessidade de conservação dos recursos naturais**, uma vez que ele é passageiro por este planeta e reconhecido como parte integrante de um mundo, com maior qualidade de vida e com mais chances de sobrevivência de todas as espécies, com menos prejuízos físicos, biológicos, sociais, econômicos e políticos. (p. 31, grifo nosso);

● **AVES DO PANTANAL (TR10, 2011):**

O **CET** dos informantes é amplo e pode **subsidiar uma prática de Educação Ambiental que valorize as diferentes formas de conhecimento e promova o empoderamento e participação das comunidades no planejamento conjunto e integrado de ações** para gestão do PARNA Pantanal. (p. 130, grifo nosso);

● **QUELÔNIOS (TR18, 2018):**

Por meio da educação ambiental pode-se observar **mudanças de hábitos** relacionadas ao **uso dos recursos naturais**, pois é na infância e adolescência que se **constroem valores e desenvolve-se o senso de responsabilidade para com a sociedade e o meio ambiente**, neste sentido, a implementação de ações de educação ambiental constituem momentos imprescindíveis na consolidação de saberes-fazeres associados a **formação cidadã plena e atuante** (p. 27, grifo nosso);

● **PESCADORES, PERCEPÇÃO AMBIENTAL E TURISMO COMUNITÁRIO (TR19, 2018):**

Com isso, fica evidente que **ações de sensibilização de educação ambiental** devem ser desenvolvidas em caráter permanente, em todas as esferas, com a finalidade de **despertar a consciência e a ética ambiental**, o que, possivelmente, garantirá a salvaguarda do meio ambiente e assegurará às futuras gerações a manutenção do equilíbrio ambiental. (p.75, grifo nosso);

Consequentemente, reforça-se que os **processos de EA devem ser permanentes e eficientes** em todas as esferas da comunidade local e sempre ao alcance de todos, aplicáveis, por conseguinte, a atitudes ambientais em escala global, extrapolando a esfera local, necessárias para o desenvolvimento da **consciência coletiva do saber cuidar da natureza**. (p. 84-85, grifo nosso);

● **BOTO PESCADOR (TR21, 2020):**

Na visão dos pescadores entrevistados, não basta proibir a pesca do bagre com rede de emalhe, é **necessário educar e disciplinar o pescador para práticas éticas**, vendo o boto como uma **espécie que precisa ser conservada pelo seu próprio valor, não pelo valor econômico que possa proporcionar**. (p.102, grifo nosso);

Reforçando a necessidade da **educação ambiental da população para a preservação do boto pescador**, um interlocutor da pesquisa, que é professor, contou que se interessou pela problemática do boto quando num trabalho de campo com alunos, em 1996, ao passar próximo à comunidade de Ponta das Pedras viram muita sujeira que eram jogadas pelas habitações rentes à lagoa de Santo Antônio, sendo que posteriormente um dos alunos escreveu em seu relatório **“coitadinho do boto, como ele pode viver no meio de tanta sujeira”**. Segundo o entrevistado, não haveria necessidade de lei, **“se o pescador e a população fossem conscientizados, com políticas públicas que encarassem a problemática”**. (p.102-103, grifo nosso);

Paralelamente à lei nada foi feito. Portanto, uma falha ou negligência na fiscalização e o boto voltará a morrer, por falta da conscientização e de educação ambiental. **Faltou colocar em prática a doutrina da Ecologia Profunda e a visão ética do cuidado com o boto.** É necessária a **conscientização para a mudança de comportamento.** (p.122, grifo nosso);

Uma mudança radical, conforme os autores da Ecologia Profunda e da **ética em relação a todas as formas de vida** não será possível sem uma **educação ambiental contínua e profunda, nas crianças e nos jovens, podendo eles “fazerem a mudança”, como multiplicadores desta forma de agir e de pensar.** (p.122, grifo nosso).

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de trabalhos selecionados da Plataforma Fracalanza do Projeto EArte (2026).