

## **Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em Educação Ambiental dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002).**

VICTOR NOVICKI - [victor.novicki@globocom.com](mailto:victor.novicki@globocom.com)  
*Universidade Estácio de Sá*

### **Resumo**

Este artigo objetiva analisar a produção discente em Educação Ambiental (EA) dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Rio de Janeiro, no que se refere aos paradigmas e às concepções de desenvolvimento sustentável, meio ambiente e EA neles presentes. Trata-se de estudo exploratório que tomou como referência a Base de Dados da ANPEd, complementando-a com leitura integral do trabalho, nos casos em que não havia informações suficientes nos resumos. Como principais resultados da investigação, destacamos: (1) a baixa qualidade dos resumos; (2) a recenticidade da EA na pesquisa educacional, da qual são evidências: (a) reduzida produção, quando comparada ao total de dissertações/teses defendidas nos PPGEs (1%); (b) a inexistência de Linhas de Pesquisa voltadas para a EA nos PPGE do Rio de Janeiro excetuando-se o da Universidade Estácio de Sá, c) dispersão do conhecimento produzido: 65% dos professores que orientaram dissertação/tese sobre o tema, tiveram apenas um orientando no período investigado; (3) a pesquisa discente fluminense privilegia (a) os estudos “analíticos” (55%), seguidos de estudos “propositivos” (32,5%) e “teóricos” (12,5%); (b) o paradigma da Teoria Crítica (30%) e o estudo de caso (42,5%), respectivamente como referencial teórico e metodologia; e (c) a adoção de concepções crítico-transformadoras de desenvolvimento sustentável (40%), meio ambiente (57,5%) e EA (52,5%).

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Pesquisa educacional. Ensino superior. Pós-graduação.

### **Theoretical-methodological approaches used in Master Degree theses on Environmental Education in graduate programs of Rio de Janeiro (1981-2002).**

### **Abstract**

This article aims at analyzing the Master Degree theses on Environmental Education (EE) developed in Graduate Programs in Education (GPE) of Rio de Janeiro, regarding the paradigms and the conceptions of sustainable development, environment and EE. It is an exploratory study that took as reference the ANPEd Data Base, complementing it by reading the total work, whenever information presented in the abstract was not sufficient. As main results of the investigation we distinguish: (1) the low quality of the abstracts, (2) the recenticity of the theme EE in educational research: (a) the reduced production, as compared to the bulk of dissertations/thesis defended in GPE (1% of the total), (b) the absence of Lines of Research focusing on EE in the GPE of Rio de Janeiro, with the exception of that developed at Estácio de Sá University, c) dispersion of the knowledge produced: 65% of the teachers who worked as advisors of dissertation/thesis about the theme has only one student in the period investigated, (3) the graduate student research in Rio de Janeiro favors (a) “analytical” studies (55%), followed by “propositional” (32,5%) and “theoretical” (12,5%) studies; (b) the paradigm of the Critical Theory (30%) and the case study (42,5%), respectively, as theoretical framework and methodology, and (c) the adoption of critical-transformative conceptions of sustainable development (40%), environment (57,5%) and EE (52,5%).

**Keywords:** Environmental education. Educational research. Superior teaching. Pos-graduation.

## Introdução

A bibliografia que analisa a produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) destaca um conjunto de problemas, como por exemplo: (a) a maioria dos resumos das dissertações/teses não indica o referencial teórico-metodológico adotado, (b) “miscelânea teórica ou conceitual”, ou seja, diversificada gama de autores ou marcos teóricos, (c) baixo índice de “estudos teóricos”, (d) pouca importância atribuída à “revisão bibliográfica” (desconhecimento do que já se produziu: baixa frequência com que dissertações/teses são utilizadas para o tratamento das mesmas temáticas, uso de metodologia exploratória para examinar temas sobre os quais já se tem acúmulo de conhecimentos), (e) predomínio da dispersão e da variação temática sobre a unidade e a continuidade: perfil dos alunos (área de formação/atuação), não consolidação de linhas de pesquisa, influência dos “modismos” (“novas metodologias” ou “metodologias alternativas”), dentre outros (ALMEIDA, 1977; ALVES-MAZZOTTI, 2002; GATTI, 1987; GOERGEN, 1986; WARDE, 1993).

Em relação à Educação Ambiental, dada sua contemporaneidade e reduzido acúmulo de conhecimentos, constatam-se recorrentes críticas, tais como: (a) redução do conceito de meio ambiente exclusivamente a seus aspectos naturais (GRÜN, 1996; MININI-MEDINA; LEITE, 2000)<sup>i</sup>, (b) falta de consistência teórico-metodológica (CASCINO, 1999; DIAS, 2000; MEC/MMA, 1997; PEDRINI, 1997)<sup>ii</sup>, (c) mascaramento de divergências a respeito dos objetivos, princípios e diretrizes de atuação da EA entre os diferentes projetos educacionais em disputa (GUIMARÃES, 2000; LAYRARGUES, 1999; LOUREIRO et al., 2000; NOVICKI; GONZALEZ, 2003).

Neste contexto, este artigo objetiva analisar a produção discente em Educação Ambiental (EA) dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) situados no Rio de Janeiro, enfatizando os paradigmas e as concepções de desenvolvimento sustentável, meio ambiente e EA, presentes nesta produção. A relevância deste estudo consiste em (a) possibilitar a visualização do desenvolvimento da EA na pesquisa discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação, (b) preencher a lacuna existente na bibliografia corrente e (c) contribuir criticamente na produção de conhecimentos sobre esta temática.

Na realidade, em sua origem, a pesquisa que fundamentou a elaboração deste artigo foi definida levando em consideração a necessidade de subsidiar a construção da Linha de Pesquisa “*Trabalho e Meio Ambiente nas Políticas e Práticas Educacionais*” no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, que focaliza as relações entre trabalho e meio ambiente no capitalismo contemporâneo e suas implicações nas políticas educacionais e práticas de formação do trabalhador, propostas pelos atores sociais, na perspectiva do desenvolvimento socioambiental.

Inicialmente, resgatamos sucintamente os paradigmas que informam a pesquisa educacional, destacando a relação sujeito-objeto (pressupostos gnosiológicos), as concepções de Homem e de Educação (pressupostos ontológicos), a concepção de história, a metodologia e os temas privilegiados por estas abordagens teórico-metodológicas (paradigmas). Em um segundo momento, apresentamos e discutimos as diferentes concepções de desenvolvimento sustentável, de meio ambiente e de Educação

Ambiental presentes no debate, pois estão ancoradas em matrizes teóricas que informam a intenção de efetivar distintos projetos políticos, segundo os interesses em confronto, que se refletem nas abordagens e práticas da Educação Ambiental. Em seguida, analisamos a produção discente em Educação Ambiental em nível nacional e, particularmente, dos Programas de Pós-Graduação em Educação situados no Rio de Janeiro. Finalmente, nas Considerações Finais procuramos sintetizar argumentos e explicitar as implicações decorrentes da adoção de diferentes concepções de desenvolvimento sustentável, de meio ambiente e de Educação Ambiental nas atividades de ensino e pesquisa.

## **1. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa educacional**

A investigação sobre os fenômenos educacionais nutre-se nas ciências humanas e sociais e, portanto, sofre as influências das evoluções, rupturas ou “revoluções científicas” ocorridas nestas ciências. Desde o fim da II Guerra Mundial, a crise dos modelos explicativos ou paradigmas está no centro dos debates nas ciências sociais. A chamada “crise dos paradigmas” atinge seu auge na década de 60 do século passado, momento em que o paradigma positivista recebe fortes críticas: enquanto Thomas Kuhn (1978) questionou a objetividade e racionalidade da ciência, a Escola de Frankfurt enfatizou os aspectos ideológicos conservadores presentes neste paradigma.

No desenrolar deste debate constata-se, nos anos de 1970/80, que modelos alternativos ao positivismo clássico ganham força e, segundo Alves-Mazzotti (2001, p. 129), sob a forma de três paradigmas: pós-positivismo, construtivismo social e teoria crítica:

os argumentos de Kuhn, referentes à impossibilidade de uma avaliação objetiva de teorias científicas, provocaram duas reações opostas: de um lado, esses argumentos, levados às últimas conseqüências, desembocaram no relativismo representado pelo ‘vale tudo’ de Feyerabend e pelo *construtivismo social* da Sociologia do Conhecimento; de outro, aqueles argumentos foram exaustivamente criticados, procurando apontar seus exageros e afirmando a possibilidade de uma ciência que busque a objetividade, embora essa objetividade não deva ser confundida com certeza [*pós-positivismo*]. Além disso, partindo de uma outra perspectiva, muitos cientistas sociais, mobilizados pelas críticas à ciência tradicional apresentadas pela Escola de Frankfurt, buscavam caminhos para a efetivação de uma ciência mais comprometida com a transformação social [*teoria crítica*] (grifos nossos).

A seguir apresentaremos uma caracterização sucinta destes paradigmas, enfatizando a relação sujeito-objeto (pressupostos gnosiológicos), as concepções de Homem e de Educação (pressupostos ontológicos), a concepção de história, a metodologia e os temas privilegiados por estas abordagens teórico-metodológicas.

## 1.1. Pós-positivismo

O pós-positivismo assume como categoria epistemológica fundamental a causalidade, tida como eixo da explicação científica (o porquê de determinado fenômeno), que se explicita no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e através das análises estatísticas e teóricas. Isto implica o entendimento da realidade como objetiva, dada, externa ao sujeito e, portanto, cognoscível objetivamente: a verdade é absoluta e objetiva (SANTOS FILHO, 1997).

Os pressupostos gnosiológicos que informam este paradigma, referentes às concepções de objeto e de sujeito e a sua relação no processo do conhecimento, estão centrados no objeto (objetividade: observação controlada), na distinção entre fatos e valores (neutralidade axiológica) e na separação ou dualismo sujeito-objeto - o objeto tem existência independente do sujeito: a ciência (social) é entendida como neutra e livre de valores. Em decorrência desses pressupostos, este paradigma defende as seguintes noções de Homem e de Educação, conforme Gamboa (1997, p. 103):

a noção de homem está marcada pelas concepções tecnicistas e funcionalistas. É definido pelo seu 'perfil' ou sistema de variáveis organizadas num gráfico ou descritas numa caracterização, é tido como recurso humano (input) ou produto (output) de processos educativos, como agente, funcionário etc., destacando seu caráter técnico funcional. A educação, para esse homem, diz respeito ao treinamento através de estímulos, reforços e processos que visam ao desenvolvimento de suas aptidões, habilidades ou potencialidades, a aprendizagem de papéis, de normas sociais e padrões de comportamento etc.

Este paradigma apresenta uma concepção de história com uma preocupação sincrônica, ou seja, o fenômeno é analisado independente de sua evolução no tempo. Isto implica em que os estudos do tipo levantamento (*survey*) limitem-se

a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto. Como se uma máquina fotográfica o tivesse registrado em determinado momento. Eles não oferecem a possibilidade de penetração além dessa fotografia instantânea e tampouco permitem uma averiguação das diferenças que grupos e indivíduos necessariamente apresentam dentro de conjuntos maiores. Ao contrário, procuram obter um resultado médio, que reúna (e anule!) as diferenças porventura existentes. Insistimos que este tipo de estudo tem e terá sempre validade para certos tipos de problemas. Por exemplo, se quisermos estudar o problema da evasão e da repetência no 1º grau a nível estadual, não há melhor meio de se conseguir uma visão geral do problema do que efetuando um levantamento junto aos estabelecimentos da rede escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6/7).

Em relação aos aspectos técnicos, utilizam o *design* experimental para reduzir o erro, o viés e outros fatores que podem interferir na percepção clara dos "fatos sociais". Adotam o método dedutivo (da teoria para os dados), as definições predeterminadas e operacionalizadas, a postura racionalista, a precisão por meio da medida e da manipulação

estatística, a medida de variáveis, a análise de componentes e uma amostra grande com randomização (SANTOS FILHO, 1997).

Face às críticas recebidas, o paradigma positivista clássico reconsiderou alguns de seus pressupostos:

Assim, ao contrário dos positivistas, os pós-positivistas se recusam a considerar a observação como, ao mesmo tempo, fundamento e árbitro do conhecimento científico, o que exigiria que todos os conceitos teóricos fossem traduzidos em termos observacionais. Admitem a subdeterminação da teoria, (isto é, o fato de que, independentemente das evidências disponíveis para confirmar uma dada teoria, há sempre a possibilidade de que uma outra teoria, referente aos mesmos fenômenos, seja desenvolvida), mas consideram que há critérios racionais que permitem escolher entre duas teorias rivais. Também admitem que a teoria adotada influencia a observação do fenômeno, não se podendo, portanto, dizer que uma observação é objetiva no sentido de que é ‘pura’ ou livre de influências da teoria utilizada ou mesmo dos desejos e expectativas do pesquisador. Consideram, porém, que isto não é razão para que se abandone o uso de teorias a priori no processo de investigação [...] A questão central da posição pós-positivista é, portanto, a afirmação da possibilidade de objetividade nas ciências sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 136).

No contexto de crise do paradigma positivista, de emergência do pós-positivismo e visando responder aos desafios contemporâneos da pesquisa educacional, segundo Lüdke e André (1986, p. 7),

começaram a surgir novos métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional [cotidiano escolar]. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça [...] Foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação. Assim surgiram a pesquisa-participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso.

## **1.2. Construtivismo Social<sup>iii</sup>**

Este paradigma, influenciado pela fenomenologia e pelo relativismo, tem como categoria epistemológica central a interpretação, a compreensão, ou seja, diferente do paradigma pós-positivista apresenta uma maior preocupação com o processo do que com o resultado. Em oposição ao paradigma anterior, a realidade é vista como “socialmente construída” (BERGER; LUCKMANN, 2000), a partir das experiências cotidianas e de seus significados atribuídos. A verdade é relativa e subjetiva: “as realidades existem sob

a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 133).

Cabe, portanto, ao pesquisador buscar a causalidade na relação entre o fenômeno (o que se mostra) e a essência (o significado), entre o objeto e o contexto. Neste paradigma assume papel fundamental o pesquisador, na interpretação, compreensão dos fenômenos educacionais. Considera a neutralidade axiológica e o dualismo sujeito-objeto como inaceitáveis, pois os fatos são perpassados por interesses, valores. Segundo Gamboa (1997, p. 100/101):

Para as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos. Os fenômenos objetos da pesquisa (palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos etc.) precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seu significado que não se dá imediatamente; razão pela qual precisamos da interpretação (hermenêutica). A hermenêutica é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades e dos princípios da interpretação e da compreensão [...] A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto.

As seguintes noções de Homem e de Educação, conforme Gamboa (1997, p. 103), estão presentes neste paradigma:

predomina a noção existencialista de homem. O homem é tido como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros. Educar é desenvolver e possibilitar o projeto humano, criando as condições para que o homem consiga ‘ser mais’; é relação dialógica entre o educador e o educando; é passar das percepções ingênuas e aparentes da realidade às percepções críticas e desveladoras do mundo, é conscientizar.

Neste paradigma, segundo Gamboa (1997, p. 104), somente algumas pesquisas fenomenológicas (existencialistas e hermenêuticas) apresentam uma concepção de história com uma preocupação diacrônica, ou seja, os fenômenos são relacionados com a sua evolução no tempo. Isto implica que

As pesquisas fenomenológicas, mais preocupadas com o invariante dos fenômenos do que com seus aspectos variantes, com a estrutura simbólica do que com os sintomas (acontecimentos), com o sentido oculto do que com o sentido manifesto, ou que explicam os segundos como tendo origem nos primeiros, têm como paradigma comparativo a radiografia, que desvela ou mostra a estrutura interna, ultrapassando a aparência fenomênica.

Em relação aos aspectos metodológicos, emprega o método indutivo (dos dados para a teoria) e utiliza técnicas não-quantitativas, tais como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso: “O primeiro movimento do método é o de operar uma ruptura radical com as certezas positivas que povoam a consciência ‘ingênua’ do senso comum. Essa ruptura é a *redução fenomenológica*, que põe entre parênteses (*époché*) a confiança espontânea na positividade do mundo” (BRUYNE, 1991, p. 75). Segundo Lüdke e André (1986, p. 9), “*em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada*”. O uso desta abordagem na pesquisa educacional privilegia a investigação do cotidiano escolar (cultura escolar) através do estudo de tipo etnográfico (observação participante) visando analisar, por exemplo, o fracasso escolar (ANDRÉ, 1995; AQUINO, 1997).

### 1.3. Teoria Crítica

Este paradigma tem como categoria epistemológica fundamental a práxis (reflexão-ação-reflexão), pois objetiva a transformação social. A relação causal revela-se na inter-relação entre os fenômenos (lei da interdependência universal), inter-relação entre o todo e as partes e vice-versa, inter-relação da tese com a antítese, inter-relação dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual etc. Conforme Minayo (2000, p. 71-5), isto implica considerar que o princípio de união dos contrários abrange as totalidades parciais e as totalidades fundamentais, ou seja, existe uma relação dialética (a) entre os fenômenos e sua essência, entre as leis e o fenômeno, (b) entre o singular e o universal, entre o particular e o geral, (c) entre a imaginação e a razão, (d) entre a base material e a consciência, (e) entre teoria e prática, (f) entre o objetivo e o subjetivo, (g) entre indução e dedução.

Os pressupostos gnosiológicos que informam este paradigma estão centrados na concreticidade, na relação dialética entre sujeito e objeto. Conforme Gamboa (1997, p. 103/4):

nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

O paradigma da Teoria Crítica leva em consideração o movimento concreto, natural e sócio-histórico, da própria realidade estudada: “A dialética é então uma abordagem *imane*nte a um conteúdo, que busca as causas internas de seu

desenvolvimento, suas contradições; essas causas internas são a razão das mudanças, enquanto as causas externas [movimentos mecânicos das coisas e dos fenômenos] constituem apenas condições acidentais das mudanças” (BRUYNE, 1991, p. 66).

Assim este paradigma apresenta uma concepção de história com uma preocupação diacrônica. Isto implica, conforme Gamboa (1997, p. 105), em considerar

a história como eixo da explicação e da compreensão científicas, e têm na ação uma das principais categorias epistemológicas. A ação é, na sua concretude, critério de verificação da relação cognitiva e prova da coincidência das leis do ser e do pensar. A história, na dialética, não é, como nas pesquisas empírico-analíticas [positivismo], um dado acidental ou secundário [...]. À semelhança dos exemplos anteriores, as pesquisas preocupadas com a diacronia podem ser comparadas ao cinema, pois se preocupam com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos.

No nível técnico, este paradigma utiliza, além das metodologias adotadas no Construtivismo Social, a “pesquisa-ação” e a “pesquisa participante” (BRANDÃO, 1999; 1999a; THOLLENT, 2000). Os temas privilegiados abrangem a educação escolar brasileira, a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores, a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado etc. Este paradigma permite elucidar as relações do “fenômeno educativo” com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador. As pesquisas pautadas no paradigma da Teoria Crítica, segundo Gamboa (1997, p. 97),

questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o ‘conflito de interpretações’, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política.

## **2. Educação, Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente e Educação Ambiental: concepções em disputa**

As questões ambiental e do trabalho vêm assumindo novos contornos com o processo de globalização econômica e adoção do receituário neoliberal. Constata-se um duplo movimento: por um lado, a dissolução das fronteiras políticas e econômicas ao desenvolvimento do capitalismo globalizado e desregulamentado e, por outro, a emergência de “novas” fronteiras ambientais que não podem ser desconsideradas a longo prazo, por este modo de produção. Esta situação lança desafios à questão democrática, particularmente no caso brasileiro, país profundamente marcado por uma cultura política autoritária e excludente, que impediu a sedimentação de uma experiência democrática e



o exercício da cidadania de forma plena (ACSELRAD, 1992; NOVICKI, 1998): como se dará a participação da sociedade, a representação de interesses e, particularmente, a governabilidade do espaço ambiental, dadas as limitações impostas por processos econômicos sem fronteiras (ALTVATER, 1999)?

A degradação ambiental e a conseqüente queda na qualidade de vida foram os fatores que mobilizaram a comunidade internacional contra a crise do ambiente humano (WCED, 1988). De forma crescente a relação meio ambiente - desenvolvimento econômico passou a assumir lugar de destaque no cenário mundial, particularmente a partir da década de 60 do século passado. Questiona-se desde então: até que ponto os recursos naturais e, conseqüentemente, a humanidade suportarão este modelo de sociedade?

Frente a este quadro de crise social e ambiental, de dimensão planetária, verifica-se a formulação de diferentes propostas de modelos de desenvolvimento ambientalmente sustentáveis (“desenvolvimento sustentável”). Entretanto, devemos estar atentos às concepções existentes sobre desenvolvimento sustentável, pois estão ancoradas em diferentes matrizes teóricas que informam a intenção de efetivar distintos projetos políticos, segundo os interesses em confronto, que se refletem nas abordagens e práticas da Educação Ambiental. Segundo Acselrad (2001, p. 28):

o desenvolvimento sustentável seria um dado objetivo que, no entanto, não se conseguiu ainda apreender. Mas como definir algo que não existe? E que, ao existir, será, sem dúvida, uma construção social? E que, enquanto tal, poderá também compreender diferentes conteúdos e práticas a reivindicar o seu nome? Isto nos esclarece porque distintas representações e valores vêm sendo associados à noção de sustentabilidade: são discursos em disputa pela expressão que se pretende a mais legítima. Pois a sustentabilidade é uma noção a que se pode recorrer para tornar objetivas diferentes representações e idéias.<sup>iv</sup>

Uma primeira concepção de Desenvolvimento Sustentável, nascida no interior do discurso desenvolvimentista e, portanto, defendida pelo Estado e empresariado, foi proclamada pelo Relatório Brundtland (1987), produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU: desenvolvimento sustentável é aquele que “*atende às necessidade do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades*” (ACSELRAD; LEROY, 1999, p. 17), isto é, aquele que garante um crescimento econômico vigoroso e, ao mesmo tempo, social e ambientalmente sustentável. Esta concepção de desenvolvimento sustentável é reiterada pela Agenda 21, que se inicia com a afirmação da primazia da economia como motor do desenvolvimento sustentável e aponta, em seus vários capítulos, a necessidade de “*um ambiente econômico e internacional ao mesmo tempo dinâmico e propício*”, de “*políticas econômicas internas saudáveis*”, da “*liberalização do comércio*” e de uma “*distribuição ótima da produção mundial, sobre a base das vantagens comparativas*” (op. cit. p. 18), na perspectiva da lógica e da hegemonia do mercado.<sup>v</sup>

Tanto a Comissão Brundtland quanto a Agenda 21 propõem uma nova relação entre meio ambiente e desenvolvimento econômico, inspirada em uma noção de sustentabilidade pautada por uma visão econômica dos sistemas biológicos, onde caberia ao desenvolvimento econômico apropriar-se dos fluxos tidos como excedentes da

natureza sem, no entanto, comprometer o capital natural. Sua estratégia conjuga crescimento econômico com progresso técnico capaz de poupar recursos materiais, mas sem restrição aos ritmos da acumulação capitalista. O mercado é apresentado como “*o ambiente institucional mais favorável à consideração da natureza como capital*” (op. cit., p. 24), convertendo-se o desenvolvimento sustentável, nesta concepção, em um ambientalismo de livre mercado.

Na abordagem mercadológico-ambiental de desenvolvimento sustentável, a palavra-chave é a eficiência, e as inovações tecnológicas devem garantir um melhor aproveitamento dos recursos naturais e diminuir os efeitos nocivos das atividades produtivas. Embora se reconheça a responsabilidade do atual padrão de produção e consumo pela crise ambiental o que se propõe é a relativa redução de consumo de matéria e energia a partir da maior eficiência tecnológica. Desta forma “*a noção de sociedade sustentável ancora-se na redução máxima do desperdício ou poupança de recursos*” (MAZZOTTI, 1998, p. 3) e a racionalidade do sistema, em seu conjunto, implica considerar o desperdício no quadro da produção socioeconômica, tendo como noção reguladora o princípio da otimização de recursos ou poupança, ou da relação ótima custo-benefício, isto é, a eficiência (op. cit. p.4).

Esta concepção de Desenvolvimento Sustentável tem, portanto, como princípio norteador, o crescimento econômico e a eficiência na lógica do mercado, e seus pressupostos estão ancorados na economia política clássica, no liberalismo econômico de Adam Smith, e na sua atualização contemporânea, o neoliberalismo de Friedrich August von Hayek. Para Smith, não há antagonismo, mas harmonia entre os interesses individuais e o interesse geral, sendo a liberdade na procura da riqueza a condição de todo o progresso.<sup>vi</sup>

A matriz discursiva da eficiência capitalista, segundo Acsehrad (2001, p. 31), abriga (a) os “cornucopianos” ou otimistas tecnológicos, “*que acreditam na ação de uma ‘mão invisível intergeracional’ que garantirá que a máxima satisfação dos interesses presentes transmitirá um mundo mais produtivo às gerações futuras*” e (b) aqueles que vêem o problema da poluição como decorrência de uma falha dos mecanismos de ajuste do mercado, ou seja, da não-intervalização da poluição (“*externalidade negativa*”) como um custo de produção. De acordo com Carvalho (1987, p. 13): “*existem dois tipos de falhas do mercado que ocasionam externalidades: a falta de um sistema bem definido de direitos de propriedade sobre os recursos ambientais e a característica de bem público que por vezes tem o usufruto do meio ambiente*”. Nesta abordagem da questão ambiental, a solução é encontrada pela via do mercado, pois a poluição passa a ter um preço, determinado por análises custo-benefício.

A análise dos pressupostos que norteiam esta concepção de Desenvolvimento Sustentável permite-nos compreender a necessidade do aumento da competição, da maior mobilidade de capital, dos processos de acumulação e de alocação de capital, de busca cada vez maior de aumento da produtividade do trabalho pelo capital e de eficiência, na dinâmica capitalista de geração de valor. Permite-nos compreender, igualmente, que na concepção de Desenvolvimento Sustentável centrada na lógica do capital, o livre mercado é o instrumento da alocação eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subsumida à supremacia do capital, com sérias consequências para os recursos naturais.

À esta postura dos “empresários-ambientalistas” corresponde uma concepção de Educação Ambiental (EA). Como vimos, o desenvolvimento sustentável da “ecoeficiência” será alcançado com a consideração dos custos sociais e ambientais (“responsabilidade socioambiental”) na formação do preço dos produtos, ou seja, com a correção das “falhas do mercado”. Esta ausência de crítica ao modo de produção capitalista direciona a EA para uma abordagem “comportamentalista-individualista” que privilegia a mudança das atitudes individuais e, conseqüentemente, culpabiliza o “indivíduo em geral” pela degradação ambiental, sem identificar sujeitos sociais específicos com níveis diferenciados de responsabilidade. Consiste numa leitura acrítica e ingênua sobre a problemática ambiental, na qual a transformação da sociedade seria o resultado exclusivo da transformação individual dos seus integrantes:

muitas vezes, o indivíduo é obrigado, por circunstâncias que estão fora do seu controle, a consumir produtos que usam embalagens descartáveis em lugar dos retornáveis, alimentar-se com frutas e verduras cultivadas com agrotóxicos, utilizar o transporte individual em vez do coletivo, trabalhar em indústrias poluentes, aceitar a existência de lixões no seu bairro, desenvolver atividades com alto custo energético, morar ao lado de indústrias poluentes, adquirir bens com obsolescência programada, ou seja, a conviver ou praticar atos que repudia pessoalmente, cujas razões, na maioria dos casos, ignora (QUINTAS, 2000, p. 49).

Na concepção de desenvolvimento sustentável defendida pelos ecoempresários (ecoeficiência/tecnicismo), que não coloca em questão os reflexos socioambientais do modo de produção capitalista, a Educação Ambiental assume a forma de um “adestramento ambiental” (BRÜGGER, 1994; LAYRARGUES, 1996), que tem como horizonte a mudança de comportamento e não de valores e atitudes, não estando pautada por uma ação pedagógica crítico-transformadora, pelo contrário objetiva a conservação das atuais relações de dominação. Na perspectiva da ecoeficiência a resolução de problemas ambientais locais é uma “atividade-fim”, que se esgota em si mesma. Nesta concepção de EA *“perde-se a possibilidade de compreensão da complexa inter-relação dos componentes político-econômicos e socioculturais da questão ambiental, o que já não acontece quando se entende a resolução de problemas ambientais como tema-gerador”* (LAYRARGUES, 1999, p. 142).

A segunda concepção de Desenvolvimento Sustentável tem como perspectiva a “sustentabilidade democrática”, *“entendida como o processo pelo qual as sociedades administram as condições materiais de sua reprodução, redefinindo os princípios éticos e sociopolíticos que orientam a distribuição de seus recursos ambientais”* (ACSELRAD; LEROY, 1999, p. 28). Propõe uma mudança do paradigma hegemônico de desenvolvimento econômico, com base em princípios de justiça social, superação da desigualdade socioeconômica e construção democrática ancorada no dinamismo dos atores sociais. Traz a discussão da sustentabilidade para o campo das relações sociais, analisando as formas sociais de apropriação e uso dos recursos e do meio ambiente. Compreende que as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável são construções sociais fruto do embate social entre os vários atores em busca de hegemonia de suas posições.

Nesta concepção, o mercado deixa de ser um ator privilegiado do desenvolvimento e a visão economicista de um modelo de desenvolvimento que privilegia o crescimento econômico, desconsiderando o caráter finito dos recursos naturais, cede lugar a uma perspectiva de desenvolvimento democrático, que se realiza na partição da riqueza social e na distribuição do controle sobre os recursos, inclusive os provenientes da natureza, explicitando o cunho político desta apropriação.

Esta concepção tem como fundamento norteador a equidade como princípio da sustentabilidade, destacando que é o modo de produção capitalista que está na raiz da desigualdade social e da degradação ambiental<sup>vii</sup>. Criticando a matriz discursiva da *eficiência*, pois se aplica ao entendimento da existência de “um só mundo”, a matriz da equidade afirma que

embora ecologicamente interligado, o mundo é socialmente fragmentado. E para os muitos mundos em que se divide o planeta pela desigualdade social entre classes e regiões, a questão da pressão agregada sobre os recursos ambientais é atravessada pelas temáticas da desigualdade redistributiva, da dependência financeira, da desigualdade no controle dos mecanismos do comércio e dos fluxos de tecnologia. Tais mecanismos se originam na desigual correlação de forças econômicas e políticas que regulam o acesso de classes e países à base material do desenvolvimento (ACSELRAD, 2001, p. 34).

Os pressupostos desta concepção de desenvolvimento sustentável estão ancorados na tradição do marxismo e na crítica da economia política, ou na crítica à sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, à subsunção do trabalho ao capital e à lógica da acumulação capitalista (MARX, 1983).

Para Marx a divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista gera a alienação do homem em relação ao seu trabalho e à natureza, desumanizando-o. Mas, seu desenvolvimento contraditório, ao criar a totalidade de forças produtivas, o domínio do homem sobre a natureza, torna necessária e inevitável por parte do homem a apropriação dessas forças e o desenvolvimento total, completo, multilateral, de suas faculdades como homem integral (MANACORDA, 1991). Entretanto, esse desenvolvimento omnilateral só seria possível se a totalidade das forças produtivas fossem dominadas pela totalidade dos indivíduos livremente associados, o que somente ocorreria com a superação da propriedade privada e do trabalho alienado.

A análise dos pressupostos que norteiam esta concepção de Desenvolvimento Sustentável permite-nos compreender a necessidade da crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista e o papel dos sujeitos políticos na construção de alternativas societárias democráticas que superem a desigualdade social e a degradação das próprias bases materiais do desenvolvimento socioeconômico e socioambiental. Permite-nos compreender, igualmente, que na concepção de Desenvolvimento Sustentável na lógica da sustentabilidade democrática, a relação trabalho e meio ambiente não está subsumida à hegemonia do capital, mas as categorias trabalho e natureza articulam-se na perspectiva de ampliação da qualidade de vida das populações e de superação da desigualdade/exclusão social e da desigualdade socioambiental.

À concepção de desenvolvimento sustentável proposta pela matriz da equidade relaciona-se um tipo de EA, influenciada pela teoria social crítica e pode ser denominada

como “educação ambiental crítica” (GUIMARÃES, 2000), “educação emancipatória” (QUINTAS, 2000). Esta abordagem da temática ambiental, em geral, e da EA, em especial, leva em consideração que no cenário político nacional existem distintos e antagônicos projetos educacionais, que expressam diferentes concepções de mundo, de ciência, de educação e de Homem (ARROYO, 2000). Entretanto, ao lado do consenso acerca da gravidade da crise socioambiental, da necessidade de intervir na reversão deste quadro e do papel preponderante da EA nesta questão, constata-se - de forma preocupante - a ausência ou o mascaramento de divergências a respeito dos objetivos, princípios e diretrizes de atuação da EA entre estes projetos educacionais.

A homogeneização e superficialização do discurso da EA têm implicado a perda do seu caráter crítico, o que reforça uma visão hegemônica de sociedade e seu projeto de educação, que prega a manutenção do modelo atual, desigual e excludente (GUIMARÃES, 2000). Para a vertente crítica do movimento ambientalista, o objetivo da EA não se reduz à mudança de comportamento individual em relação aos recursos naturais. Contra a tendência conformista, normatizadora que leva, simultaneamente, ao privilegiamento da “ação privada”, ao desinteresse pelo que é comum e à apropriação privada do que é de todos, cabe à EA, pautada por uma ação pedagógica transformadora/crítica (MACCARIELLO et al., 1999), propiciar condições para a “ação pública”, o exercício da cidadania, a ação política, ou seja, romper as barreiras que impedem o trânsito da esfera privada para o exercício da atividade política na esfera pública (ACSELRAD, 1992; CARVALHO, 1992).

Parafraseando Anísio Teixeira (1936), trata-se de desenvolver uma “educação ambiental para a democracia”, que compreenderia duas dimensões: formação para os valores republicanos e democráticos e formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, ou seja, uma ação pedagógica transformadora que objetiva a *“transformação do súdito em cidadão capaz de julgar e escolher - indispensáveis em uma democracia, mas não necessariamente desejado por aqueles governantes que preferem confiar na tranqüilidade dos cidadãos passivos, sinônimo de súditos dóceis ou indiferentes* (BENEVIDES, 1996, p. 224).

O evento internacional mais importante para a evolução da Educação Ambiental foi a Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1980), realizada na Geórgia/Rússia em 1977, onde tentou-se obter um mínimo de uniformidade de perspectivas, através da conceituação de meio ambiente e da definição dos objetivos, características, recomendações e estratégias da Educação Ambiental. O meio ambiente defendido em Tbilisi abrange os recursos naturais do nosso planeta, as instituições e valores criados historicamente pela ação social do homem e, principalmente, a tensão existente entre ambos (poluição). Esta conceituação, diferente de uma leitura reducionista que privilegia os aspectos biológicos do meio ambiente, explicita claramente a necessidade de se incorporar as dimensões social, ética, cultural, política e econômica, de modo interdisciplinar/ transversal, tanto na resolução dos problemas ambientais, quanto nas atividades de ensino/ pesquisa sobre questões situadas na interface das temáticas educacional e ambiental, como a Educação Ambiental.<sup>viii</sup>

### **3. Produção discente em Educação Ambiental (1981-2002)**

Esta análise da produção discente em Educação Ambiental (EA) dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) teve inicialmente como referência a base de dados ANPEd (1997; 1999), que reúne informações bibliográficas (autor, título, orientador, data de defesa, PPGE resumo e termos descritores: palavras-chave, descritores onomástico, cronológico e de região) sobre 7.510 dissertações de mestrado e 1.177 teses de doutorado, defendidas entre 1981 e 1998.

No manuseio deste material constatamos uma baixa qualidade dos resumos das dissertações/teses, pois em sua maioria não explicitam claramente o referencial teórico-metodológico, as categorias analíticas centrais e os principais resultados alcançados. Apesar de não ser um problema específico das pesquisas discentes em EA<sup>ix</sup>, chamam a atenção os elevados percentuais de dissertações/teses que omitem estas informações. Em um primeiro momento, antes do lançamento de ANPEd (1999), constatamos que: a) em nível nacional, entre 1981-1996, 84,7% não revelaram a referência teórica e 43,1% não informaram as metodologias adotadas, b) no que se refere à produção discente fluminense, neste mesmo período, 90% não divulgaram a referência teórica e 58% não permitiram a identificação das metodologias empregadas (NOVICKI, 2002).

Este quadro, que inviabilizava o desenvolvimento da pesquisa, levou a que realizássemos um levantamento, concluído em fevereiro/2003, junto aos PPGE situados no estado do Rio de Janeiro, copiando (xerox) a capa, índice, resumo, introdução (parte) e bibliografia de cada dissertação/tese localizada através da palavra-chave “educação ambiental”.

#### **3.1. Educação Ambiental: produção discente nacional (1981-1998)**

A produção discente nacional em EA, entre 1981 e 1998 (ANPED, 1999), apresenta algumas características que devem ser destacadas: a) em 1996, a produção discente nacional em EA representava 0,99% da produção total dos PPGE (6.935 dissertações/teses) e, em 1998, 1,07% (8.687 dissertações/teses), correspondendo ao crescimento de 34,7% nesta produção, ocorrido nos anos de 1997 e 1998, de 69 para 93 dissertações/teses (NOVICKI, 2001; 2002), b) forte desequilíbrio inter-regional, observável pela concentração desta produção na região sudeste (61,3%) (Tabela 1), c) da mesma forma, causa surpresa e preocupação a ausência de pesquisas discentes em EA produzidas na Região Norte, dada sua importância socioambiental planetária, d) em 1996 (ANPED, 1997), identificamos a seguinte distribuição regional: sudeste (46 dissertações/teses), sul (11), centro-oeste (9) e nordeste (3). Em 1998 (ANPED, 1999), verifica-se uma mudança neste cenário, pois a região centro-oeste superou a região sul, que passou a ocupar o terceiro lugar em volume de produção discente.

<b>Tabela 1: Educação Ambiental - produção discente nacional (1981-1998)</b>		
<b>região</b>	<b>dissertações/teses (nº)</b>	<b>(%)</b>
sudeste	57	61,3
centro-oeste	19	20,4
sul	11	11,8
nordeste	06	6,5
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

Na distribuição desta produção, entre 1981-1998, não identificamos registros nos anos de 1981, 1982, 1983, 1986 e 1987, resultando na verdade em treze anos de efetiva produção que, entendemos, podem ser divididos em três períodos (Tabela 2). Seu comportamento ascendente apresenta dois pontos de inflexão, em 1988 e 1992, momentos em que a temática ambiental conquistou visibilidade nos cenários nacional e internacional, face às expectativas geradas na Assembleia Nacional Constituinte/Constituição Federal de 1988 (primeira a dedicar um capítulo à temática ambiental e enfatizar a EA) e Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), realizada no Rio de Janeiro. Desta forma, apesar da baixa significância da EA no conjunto da produção discente dos PPGE, constata-se um expressivo crescimento durante o período, particularmente, entre 1993 e 1998.

<b>Tabela 2: Distribuição temporal da produção discente nacional (1981-1998)</b>				
<b>períodos</b>	<b>1981 - 1988</b>	<b>1989 - 1992</b>	<b>1993 - 1998</b>	<b>Total</b>
<b>número</b>	06	13	74	93
<b>%</b>	6,5	14	79,6	100

As 93 dissertações/teses foram defendidas em 27 instituições: federais (19), estaduais (5) e privadas (3), assim distribuídas por região: sudeste (15), sul (6), centro-oeste (3) e nordeste (3), abrangendo um total de 13 unidades federativas (Tabela 3). Ao associarmos a produção discente regional com o número de PPGE, obtemos as seguintes médias: sudeste (3,8 dissertações/teses por PPGE), centro-oeste (6,3), sul (5,5) e nordeste (2).

<b>Tabela 3: Número de IES e produção discente</b>			
<b>estados</b>	<b>instituições</b>	<b>número (diss./teses)</b>	<b>%</b>
RJ	5	29	31,2
SP	7	24	25,8
MT	1	12	12,9
RS	3	7	7,5
DF	1	4	4,3
MS	1	3	3,2
ES	1	2	2,2
BA	1	2	2,2
PR	2	2	2,2
SC	1	2	2,2
MG	2	2	2,2
CE	1	2	2,2
PI	1	2	2,2
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>93</b>	<b>100</b>

A partir das informações bibliográficas contidas em ANPEd (1999) podemos refletir sobre as bases em que se deu o crescimento da produção discente em EA, no interior dos PPGE: a) foram identificadas somente seis teses de doutorado (6,4%), defendidas na USP (2) e UNICAMP (4), o que ratifica a “jovialidade” desta temática como objeto de pesquisa, quando comparada ao conjunto da produção discente nacional em Educação<sup>x</sup>, b) as 93 dissertações/teses foram orientadas por 74 professores, resultando numa média de 1,2 obras/orientador, com a seguinte distribuição: 62 professores (83,8%) orientaram apenas uma dissertação/tese, sete professores (9,5%) orientaram duas, três professores (4,1%) orientaram três e dois professores (2,7%) orientaram quatro dissertações/teses.

### **3.2. Educação Ambiental: produção discente fluminense (1981-2002)**

Um primeiro ponto a ser destacado refere-se às fontes de dados: ANPEd (1997; 1999) apresenta um número de dissertações/teses inferior ao que constatamos nos PPGE do Rio de Janeiro (Tabela 4), o que sugere o desenvolvimento de esforços visando a um melhor fluxo de informações entre a ANPEd e os PPGE.



<b>Tabela 4: Produção discente em Educação Ambiental (1981-1998)</b>		
<b>Fonte \ Ano</b>	<b>1981-1996</b>	<b>1981-1998</b>
ANPED - RJ	28	29
PPG-EDU - RJ	30	35

Através de levantamento realizado nos PPGE situados no Rio de Janeiro (período: 1981-2002), concluído em fevereiro de 2003, identificamos 40 pesquisas discentes, o que, por um lado, revela-se significativo nos contextos nacional (40%) e regional (70%), justificando a eleição desta unidade federativa para o desenvolvimento da pesquisa e, por outro, informa a demanda por PPGE preocupados com questões situadas na interface das temáticas educacional e ambiental nesta unidade federativa.

Entre 1981 e 2002, não foram detectados registros para 7 anos, resultando em 15 anos de efetiva produção que, no nosso entender, podem ser divididos em quatro períodos (Tabela 5), com os seguintes recortes: Constituição Federal de 1988, ECO-92 e lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Tema Transversal: Meio Ambiente e da Política Nacional de Educação Ambiental. Semelhante ao comportamento da produção discente nacional, verifica-se maior concentração no período 1993-1998. Entretanto, podemos constatar que, entre 1999-2002, ocorreu uma queda significativa na produção discente fluminense.

<b>Tabela 5: Distribuição temporal da produção discente fluminense (1981-2002)</b>					
<b>períodos</b>	<b>1981 - 1988</b>	<b>1989 - 1992</b>	<b>1993 - 1998</b>	<b>1999-2002</b>	<b>Total</b>
<b>número</b>	02	09	24	05	40
<b>%</b>	5	22,5	60	12,5	100

Esta produção discente está concentrada em seis instituições (Tabela 6): Universidade Federal Fluminense - UFF, Pontifícia Universidade Católica - PUC-Rio, Instituto de Estudos Avançados em Educação - IESAE<sup>xi</sup>, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Universidade Estácio de Sá - UNESA.

<b>Tabela 6: Produção discente fluminense, por ano e IES (1981-2002)</b>								
<b>ano\IES</b>	<b>PUC</b>	<b>UFF</b>	<b>UFRJ</b>	<b>IESAE</b>	<b>UERJ</b>	<b>UNESA</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
1984		1					1	2,5
1988				1			1	2,5
1989				1			1	2,5
1990	1			1			2	5
1991		1	1	1			3	7,5
1992	1		1	1			3	7,5
1993	1		1	1	1		4	10
1994	1	1	3	1			6	15
1995	3	2			2		7	17,5
1996		2					2	5
1997	1						1	2,5
1998	2		1			1	4	10
1999		1	1				2	5
2001	1						1	2,5
2002		1				1	2	5
<b>Total</b>	11	9	8	7	3	2	<b>40</b>	100
<b>%</b>	27,5	22,5	20	17,5	7,5	5	100	

### **3.3. Produção discente: caracterização**

Neste tópico apresentamos o resultado da tabulação a respeito dos seguintes aspectos da produção discente: objetivo, concepções de desenvolvimento sustentável, meio ambiente e educação ambiental, bem como as abordagens teórico-metodológicas (paradigmas). Lembramos que o resumo e parte da introdução desta produção discente consistiram em nossas principais fontes de informação.

a) objetivo: a produção discente (40 dissertações/teses) teve como principal objetivo a análise da EA desenvolvida através de políticas públicas, projetos, atividades profissionais, educação formal (ensino fundamental, ensino médio, formação de professores, ensino superior) e não-formal (trilhas, unidades de conservação), bem como a análise das concepções acerca de aspectos relevantes da temática ambiental (meio ambiente, EA, poluição, fauna) presentes na mídia, livros didáticos, e das percepções formuladas por ambientalistas, professores, consumidores, alunos etc. (55%).

Em seguida, destacam-se os estudos “propositivos” (32,5%), ou seja, que consistiram basicamente na formulação de propostas de EA para cursos de formação de professores (1º e 2º graus), ensino superior, professores em geral; propostas de políticas públicas de EA; proposta didática de EA para alunos do ensino fundamental; proposta de reforma curricular; proposta metodológica; proposta de EA em comunidades populares/faveladas; proposta de EA associada à coleta seletiva etc.

Em menor número as investigações apresentaram objetivos “teóricos”: análise da concepção histórica de natureza, a partir das representações construídas na interação homem-natureza; busca de pontes entre as diversas áreas do conhecimento (disciplinas) e a EA, com vistas à construção da interdisciplinaridade; identificar, no aparente consenso sobre a EA, os diferentes e antagônicos interesses que informam as matrizes discursivas dos atores sociais; “*contribuir para uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pela EA dentro dos contextos escolares*”; “*tratar a questão do lixo levando em conta a sua dimensão metafórica - que o aproxima da morte e de outras produções socialmente rejeitadas (doentes terminais, encarcerados, miseráveis, inválidos) - e alguns de seus aspectos técnico-operacionais*” (12,5%).

b) concepção de desenvolvimento sustentável (DS): não identificamos na produção discente a matriz discursiva da ecoeficiência (ACSELRAD, 2001), defendida pelos “capitalistas verdes” (mercado). Em 60% dos estudos (24), não foi possível caracterizar a concepção de DS. A concepção de DS pautada pela matriz da equidade está presente em 40% da produção discente (16), propondo uma mudança do paradigma hegemônico de desenvolvimento econômico, com base em princípios de justiça social, superação da desigualdade sócio-econômica e construção democrática ancorada no dinamismo dos atores sociais.

c) concepção de meio ambiente (MA): a concepção preservacionista de MA, que privilegia uma leitura reducionista da temática ambiental, baseada exclusivamente nos aspectos biológicos do MA, desconsiderando o ser humano e as relações sociais, não foi detectada na produção discente fluminense. Por outro lado, em 42,5% das investigações não foi possível identificar a concepção de MA. Na maioria dos estudos (57,5%) constatamos a concepção de MA defendida em Tbilisi, que abrange os recursos naturais do nosso planeta, as instituições e valores criados historicamente pela ação social do homem (dimensões social, ética, cultural, política e econômica) e, principalmente, a tensão existente entre ambos (poluição, esgotamento dos recursos naturais etc.).

d) concepção de educação ambiental (EA): à postura dos “empresários-ambientalistas” corresponde uma concepção de EA pautada numa abordagem “comportamentalista-individualista” que privilegia a mudança das atitudes individuais e, conseqüentemente, culpabiliza o “indivíduo em geral” pela degradação ambiental, sem identificar sujeitos sociais específicos com níveis diferenciados de responsabilidade: esta

concepção de EA não foi defendida na produção discente analisada. Todavia, em 47,5% das investigações não foi possível identificar a concepção de EA que as orientou. À concepção de DS proposta pela matriz da equidade relaciona-se um tipo de EA que, influenciada pelo paradigma da Teoria Crítica, pode ser denominada como “educação ambiental crítica”, presente em 52,5% da produção discente fluminense.

e) paradigmas:

□ **Pós-Positivismo:** neste paradigma foram detectadas duas dissertações (5%): 1ª) objetivou “apresentar proposta didática de EA para alunos do ensino fundamental (1ª-4ª)”, adotando como referência teórica a Escala de Atitude de Rensis Likert para analisar as concepções de 2.638 alunos acerca do objeto psicológico “meio ambiente”; 2ª) visou “verificar de que forma os 40.000 docentes do primeiro grau da rede oficial de ensino compreendem e agem em relação à questão da EA” (referência teórica não declarada/ identificada);

□ **Construtivismo Social:** 8 estudos inserem-se neste paradigma (20%) e adotaram como marco teórico Moscovici, Denise Jodelet, André Giordan, D. W. Winnicott, Jean Marie Ihote, entre outros;

□ **Teoria Crítica:** 30% das investigações (12) adotaram este tipo de abordagem, privilegiando como referencial teórico Karl Marx, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Thiollent, Moacir Gadotti, Apple, Althusser, Poulantzas, entre outros;

□ **“miscelânea teórica”:** adotando sugestão de Warde (1993), incluímos nesta categoria os 12 estudos (30%) que declararam a utilização de uma ampla e diversificada gama de autores ou marcos teóricos. Exemplificamos com as referências teóricas de uma dissertação: “*E. Mounier, P. T. Chardin, Roger Garaudy, Louis Althusser, A. Gunther Frank, Regis Debray, F. Saussure, E. Morin, H. Marcuse, MacLuhan, Jean Piaget, P. Bourdieu e Passeron, La Passade e Lorrau, M. Foucault, A. Touraine, F. Guatarri, A. Gramsci, N. Bobbio e outros*”.

□ **“sem informação”:** não foi possível identificar o referencial teórico em 15% das pesquisas.

A metodologia privilegiada na produção discente dos PPGE (40 pesquisas) foi o “estudo de caso” (42,5%), seguido por aquelas que não informaram a metodologia adotada - “informação não disponível” (25%), as metodologias participativas: pesquisa-ação e pesquisa participante (7,5%), história de vida (5%), estudo de tipo etnográfico (5%), entrevistas (5%), quantitativa (5%), “miscelânea” (2,5%)<sup>xii</sup> e análise de conteúdo (2,5%).

#### 4. Considerações finais

Consolidando os argumentos apresentados ao longo deste trabalho, gostaríamos de ressaltar alguns aspectos da produção discente em Educação Ambiental dos Programas de Pós-Graduação em Educação, entre 1981 e 2002.

Inicialmente, chama a atenção a “jovialidade” da Educação Ambiental (EA) como política pública e tema da pesquisa educacional, o que é verificável através dos seguintes fatos: (a) parafraseando Alberto Passos GUIMARÃES (1968), somente após cinco séculos de latifúndio e degradação socioambiental foi sancionada a Política Nacional de

Educação Ambiental que determina a abordagem da temática ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, (b) no âmbito da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), somente em 2003 ocorreu a primeira reunião do “Grupo de Estudos em Educação Ambiental” (GE 22 EA), (c) reduzida produção discente nacional em EA (93 investigações), entre 1981 e 1998, quando comparada às dissertações/teses defendidas em PPGE (1%) e (d) na produção discente fluminense detectamos apenas uma (1) tese de doutorado (UFF).

Cumprir destacar a baixa qualidade dos resumos desta produção discente, que não explicitam claramente o referencial teórico-metodológico, as categorias analíticas centrais e os principais resultados alcançados, impedindo uma caracterização precisa dos aspectos privilegiados neste trabalho.

Excetuando-se a Universidade Estácio de Sá, inexistem Linhas de Pesquisa voltadas para a EA nos PPGE do Rio de Janeiro, o que se reflete na baixa relação professor-orientador/ produção discente (65% dos professores orientaram apenas uma dissertação/tese neste período) e na grande dispersão das temáticas privilegiadas, dificultando o aprofundamento do conhecimento sobre os temas e não contribuindo para explicitar os limites e potencialidades dos paradigmas adotados para o entendimento de questões situadas na interface das temáticas educacional e ambiental.

Concluindo, a evolução da produção discente em EA, nas duas últimas décadas, levou-nos a supor uma tendência de crescimento após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Tema Transversal: Meio Ambiente e da Política Nacional de Educação Ambiental. Entretanto, os dados coletados junto aos PPGE situados no Rio de Janeiro contrariaram estas expectativas, provavelmente devido ao fato destas políticas educacionais ainda não terem sido efetivamente implementadas.

## 5. Referências

ACSELRAD, H. (Org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

ACSELRAD, H. Cidadania e meio ambiente. In: ACSELRAD, H. (Org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992a. p.18-31.

ACSELRAD, H. Sentidos da sustentabilidade urbana. In: ACSELRAD, H. (Org.). *A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 27-55.

ACSELRAD, H.; LEROY, J.P. *Novas premissas da sustentabilidade democrática*. Rio de Janeiro: FASE, 1999.

ALMEIDA, Rizoleta A. *A avaliação das teses de mestrado na área de educação no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1977.

ALTVATER, E. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER et. al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p.109-154.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. p.109-188.

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-44.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Base de Dados - CD-ROM ANPED (1981-1996). 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 1997.
- ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Base de Dados - CD-ROM ANPED (1981-1998). 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENEVIDES, Maria V. M. Educação para a democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p.223-237, 1996.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 8. ed. Petrópolis: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação ambiental*. Brasília: Imprensa Nacional, 28.04.1999.
- BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.
- BRUYNE, P. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. □ 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa; NOVICKI, Victor; MACCARIELLO, Maria do Carmo M. M. Depoimentos coletivos e representações sociais na pesquisa e ensino em Educação Ambiental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., São Carlos, 2003. *Abordagens epistemológicas e metodológicas em educação ambiental*. São Carlos, 2003.
- CARVALHO, P. G. M. *Meio ambiente e políticas públicas: a atuação da FEEMA no controle da poluição industrial*. Rio de Janeiro: IE/UNICAMP (Dissertação de Mestrado), 1987.
- CARVALHO, I. C. M. Educação, meio ambiente e ação política. In: ACSELRAD, H. (Org.). *Meio ambiente e democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992. p. 32-43.
- CASCINO, F. *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. São Paulo: SENAC, 1999.
- CORDEIRO, R. C. *Da riqueza das nações à ciência das riquezas*. São Paulo: Loyola, 1995.
- DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997. p.91-116.
- GATTI, Bernadete. A retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.159: p.279-288, maio/ago. 1987.

- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília, n. 31, p. 1-18, set. 1986.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.
- GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1996.
- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.131-148.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACCARIELLO, M. C. M. M.; NOVICKI, V.; VIEIRA DE CASTRO, E. M. N. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, M. J. C. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 1999. p.79-116.
- MANACORDA, M.A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MAZZOTTI, T.B. Uma crítica da “ética” ambientalista. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (Org.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998. p. 231-249.
- MAZZOTTI, T.B. *Qual educação ambiental?* Rio de Janeiro: mimeo, s/d, 15 p.
- MEC/MMA (Ministério da Educação e Cultura/ Ministério do Meio Ambiente). *Relatório do levantamento nacional de projetos de educação ambiental*, I Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF, 1997.
- MEC/SEF (Secretaria da Educação Fundamental/MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MININNI-MEDINA, N.; LEITE, A. L. T. A. *A educação ambiental no Brasil: informe geral*. Brasília, DF: MMA, 2000.
- MMA (Ministério do Meio Ambiente). *A educação ambiental: informe geral*. Brasília, DF: Diretoria de Educação Ambiental, 2000.
- NOVICKI, Victor. *Política fundiária e cultura administrativa nos anos 80: governos federal, fluminense e paulista*. Tese (Doutorado) Universidade de Campinas, 1998.
- NOVICKI, Victor. *Estado, sociedade e questão socioambiental na Região do Médio Paraíba (1996-2000)*. Rio de Janeiro: mimeo (Relatório Final de Pesquisa - Bolsa Recém-doutor/FAPERJ), 2000.
- NOVICKI, Victor. Educação Ambiental na pesquisa educacional discente do Rio de Janeiro (1981-1996). *Revista do Mestrado em Educação Ambiental*, Local, p. c-267-c-272, 2001. Disponível em: <<http://www.sf.dfis.furg.br/mea/remea>>.
- NOVICKI, Victor. Educação ambiental: produção discente dos programas de pós-graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-1996). *Educação teoria e prática*, Rio Claro v. 9, n. 16, p. 01-16, 2002.

- NOVICKI, Victor; MACCARELLO, Maria do Carmo M. M. Educação ambiental no ensino fundamental: as representações sociais dos profissionais da educação. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 25., 2002, Caxambu. *Anais ...* Rio de Janeiro: ANPED, 2002. 1 CD-ROM.
- NOVICKI, Victor. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em Educação Ambiental: programas de pós-graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais ...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. 1 CD ROM.
- NOVICKI, Victor; GONZALEZ, Wânia R. C. Competências e meio ambiente: uma análise crítica dos referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 8, p. 95-116, 2003.
- PEDRINI, A. G. (Org.). *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- QUINTAS, José S. Por uma educação ambiental emancipatória. *Senac e Educação Ambiental*, Rio de Janeiro, jan./abr. 2000.
- SACHS, I. *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*. São Paulo: Studio Nobel, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1993.
- SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p.13-59.
- SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- SOBRAL, H. R. Globalização e meio ambiente. In: DOWBOR, L., IANNI, O.; RESENDE, P. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação* □ 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES, Maria A. R. (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p.87-112.
- WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. In: ANPED. *Avaliação e perspectivas na área de Educação*. Porto Alegre: ANPED, 1993. p.51-82.
- WCED (Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento). *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

---

<sup>i</sup> Segundo MMA (2000), apesar dos esforços internacionais, verifica-se que 26,5% dos projetos/atividades de Educação Ambiental, desenvolvidos por agências públicas estatais e organizações não-governamentais brasileiras, privilegiam uma leitura reducionista da temática ambiental, baseada exclusivamente nos



---

aspectos biológicos do meio ambiente (concepção naturalista/ preservacionista), desconsiderando o ser humano e as relações sociais.

<sup>ii</sup> São identificados outros problemas nesta produção, segundo o Relatório do Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental (MEC/MMA, 1997, p. 31): “*Os baixos índices de respostas sobre questões metodológicas, avaliação de projetos, construção da interdisciplinaridade, política governamental de desenvolvimento sustentável, divulgação da Agenda 21, sugerem também um estágio ainda inicial da educação ambiental no país, pouca sofisticação em relação à problemática, ou ainda que a educação ambiental não atingiu as universidades, que o público-referência para estes itens não foi receptivo à pesquisa ou não foi atingido pelo questionário*”.

<sup>iii</sup> Alves-Mazzotti (2001, p. 130) aponta o “*construtivismo social*” como uma denominação recentemente adotada para o paradigma qualitativo, “*em substituição à ‘pesquisa naturalística’, por terem seus adeptos considerado que este termo dava margem a associações indevidas com o naturalismo inglês do século XIX ou com a ontologia realista. A escolha do termo ‘construtivismo’, porém, também tem sido questionada, pois esta denominação tem gerado outras confusões, desta vez com as teorias construtivistas da aprendizagem e do desenvolvimento humano*”.

<sup>iv</sup> Acselrad (2001) identifica cinco matrizes discursivas de Desenvolvimento Sustentável em disputa pela hegemonia: matrizes da eficiência, da escala, da equidade, da auto-suficiência e da ética. Dentre elas, destacaremos neste texto duas matrizes discursivas: matriz da eficiência e matriz da equidade.

<sup>v</sup> O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu na Conferência de Estocolmo, em 1972, sendo designado à época como “*abordagem do ecodesenvolvimento*”, entendido como um “*desenvolvimento socioeconômico equitativo*”, pautado no trinômio: equidade social, prudência ecológica e eficiência econômica (SACHS, 1993).

<sup>vi</sup> Entretanto, conforme Acselrad (1992a), todos os problemas ambientais são a manifestação de um conflito entre interesses privados (acumulação capitalista, estratégias de sobrevivência dos excluídos socialmente etc.) e bem coletivo (recursos naturais), representando uma agressão contra os direitos ambientais de indivíduos e coletividades.

<sup>vii</sup> Tura (1999, p. 104/5), apoiada em Martuccelli, destaca que: “*no estudo da diversidade cultural há que se criticar a forma genérica como se definiram esses conceitos [liberdades e igualdades democráticas] tão fundamentais para as organizações sociais modernas e que extraem, no entanto, seu sentido da referência a um indivíduo também genérico e universalizado. A esta igualdade genérica e universal se contrapõe a noção de equidade, que consagra a existência das diversidades culturais dos indivíduos e grupos e sinaliza para a necessidade política de um tratamento diferenciado, que atenda à especificidade cultural. Assim, o autor distingue a equidade como o ‘encontro entre a metáfora da corrida e do saber sobre os handicaps dos competidores’. A interface entre a igualdade, como direito universal, e a equidade, como função da situação particular de cada um, de cada grupo, é que irá assegurar o acesso de todos aos benefícios do conhecimento, no que concerne à escola*”.

<sup>viii</sup> Uma importante Recomendação de Tbilisi diz respeito ao privilegiamento do estudo dos problemas ambientais locais na prática da EA e à forma como encaminhar sua resolução: a resolução de problemas ambientais locais deve ser um “*tema-gerador*” ou a “*atividade-fim*” da EA? Na matriz discursiva da equidade a resolução de problemas ambientais locais é abordada como um tema-gerador de onde se irradia uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade (LAYRARGUES, 1999).

<sup>ix</sup> Warde (1993, p.64) em pesquisa realizada em nível nacional sobre a produção discente dos PPG-EDU, entre 1982-1991, informa que 78,2% das teses/dissertações não ofereceram informações sobre as referências teóricas em seus resumos.

<sup>x</sup> No levantamento realizado por Warde (1993), em nível nacional, abrangendo o período 1982-1991, foram identificadas 3.233 dissertações (91,5%) e 300 teses (8,5%).

<sup>xi</sup> Deve-se destacar que o Mestrado em Educação do IESAE funcionou entre 1972 e 1992.

<sup>xii</sup> Esta pesquisa informa ter adotado as seguintes metodologias: pesquisa participante, estudo de tipo etnográfico e análise do discurso.