

# Processo educativo e os conflitos socioambientais: construção de possíveis significados e sentidos

Romualdo José dos Santos<sup>1</sup> , Luiz Marcelo de Carvalho   
Universidade Estadual Paulista, Brasil

## Resumo

Neste artigo, sistematizamos parte dos resultados da tese do primeiro autor, que teve como objetivo construir possíveis significados e sentidos sobre a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, a partir da análise dos textos de teses e dissertações em educação ambiental [EA] concluídas no Brasil. Trata-se de uma pesquisa documental inserida em um projeto mais amplo sobre o estado da arte da pesquisa em EA no Brasil — Projeto EArte. Os trabalhos analisados foram selecionados no Banco de Teses E Dissertações disponível no site desse projeto — [www.earte.net](http://www.earte.net). As análises foram orientadas pelos referenciais teórico-metodológicos associados à perspectiva histórico cultural e à perspectiva bakhtiniana. Os dados apresentados neste artigo referem-se às análises das teses e dissertações que exploraram processos educativos envolvendo conflitos socioambientais, associados à ideia de “participação” e “participação e cidadania”. As análises nos permitiram considerar que a promoção da participação e o exercício da cidadania tem sido entendidos como tarefas desafiadoras para os educadores ambientais. Neste contexto, os conflitos socioambientais passam a ser considerados como princípio orientador de propostas e práticas em EA na perspectiva crítica, pautadas no diálogo entre saberes, potencialmente capazes de promover a superação da “semiformação” dos sujeitos.

### Autor de correspondência:

[romualdoprof@yahoo.com.br](mailto:romualdoprof@yahoo.com.br)  
Recibido: 06 de junio de 2020  
Revisado: 15 agosto de 2020  
Aprobado: 25 de noviembre de 2020  
Publicado: 02 de enero de 2021



**Palavras-chave:** educação ambiental, cidadania, conflitos socioambientais, participação, teses e dissertações

**Para citar este artículo:** Santos, R., & Carvalho, L. M. de. (2021). Processo educativo e os conflitos socioambientais: construção de possíveis significados e sentidos. *Praxis & Saber*, 12(28), e11169. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11169>

## **El Proceso educativo y los conflictos socioambientales: construcción de posibles significados y sentido**

### **Resumen**

En este artículo, sistematizamos parte de los resultados de la tesis del primer autor, que tuvo como objetivo construir posibles significados y sentidos sobre la relación entre el proceso educativo y los conflictos socioambientales, a partir del análisis de los textos de las tesis y disertaciones en educación ambiental [EA] realizadas en Brasil. Se trata de una investigación documental integrada en un proyecto más amplio sobre el estado del arte de la investigación de la EA en Brasil —Proyecto EArte—. Los trabajos analizados fueron seleccionados del Banco de Tesis y Disertaciones disponible en el sitio web de este proyecto —[www.earte.net](http://www.earte.net)—. Los análisis fueron guiados por los referentes teórico-metodológicos asociados a la perspectiva históricocultural y a la perspectiva bajtiniana. Los datos presentados en este artículo hacen referencia a los análisis de tesis y disertaciones que exploraron los procesos educativos que implican conflictos socioambientales, asociados a la idea de “participación” y de “participación y ciudadanía”. Los análisis nos permitieron considerar que la promoción de la participación y el ejercicio de la ciudadanía han sido entendidos como tareas desafiantes para los educadores ambientales. En este contexto, los conflictos socioambientales son considerados actualmente como un principio rector de las propuestas y prácticas de EA desde una perspectiva crítica, basadas en el diálogo entre los saberes, potencialmente capaces de promover la superación de la “semiformación” de los sujetos.

**Palabras clave:** educación ambiental, ciudadanía, conflictos socioambientales, participación, tesis y disertaciones

## **Educational process and socio-environmental conflicts: construction of possible meanings and senses**

### **Abstract**

In this article, we systematize part of the results of the first author's thesis, which aimed to build possible meanings and senses on the relationship between the educational process and socioenvironmental conflicts, based on the analysis of theses and dissertations in environmental education [EE] carried out in Brazil. It is a documentary research integrated in a wider project about the state of the art of EE research in Brazil—EArte Project. The analyzed works were selected from the Thesis and Dissertations Bank available at the website of this project—[www.earte.net](http://www.earte.net). The analyses were guided by the theoretical-methodological referents associated with the historical-cultural perspective and with the Bakhtinian perspective. The data presented in this article refer to the analysis of theses and dissertations that explored educational processes involving socio-environmental conflicts, associated with the idea of “participation” and “participation and citizenship”. The analyses allowed us to consider that the promotion of participation and the exercise of citizenship have been understood as challenging tasks for environmental teachers. In this context, socio-environmental conflicts are currently considered as guiding principles of the proposals and practices of EE from a critical perspective, based on the dialogue between different types of knowledge, potentially capable of promoting the overcoming of the “semi-training” of the subjects.

**Keywords:** environmental education, citizenship, socio-environmental conflicts, participation, theses and dissertations

A segunda metade do século XX é marcada pela constatação, por diferentes setores sociais, de uma série de desastres ambientais que se acumularam ao longo do século, o que engendrou o início dos debates e discussões sobre o significado das questões ambientais para a sociedade contemporânea. Esse quadro de desastres ambientais mobilizou discursos envolvendo grupos e agentes sociais com perspectivas políticas e ideológicas distintas e, muitas vezes, conflitantes em relação aos significados da temática ambiental.

Para [Bornheim \(1985\)](#), o grande desafio que a temática ambiental nos apresenta refere-se ao fato de que não se pode voltar à natureza, pura e simples, tampouco é possível reverter e frear a revolução tecnológica. Nesse sentido, cabe questionar que caminhos podem ser trilhados para superar essa contradição.

A razão, por ser considerada a base de um processo de emancipação e autonomia, poderia ser indicada como um caminho possível. Todavia, a razão tornou-se alienada, instrumental, repressiva ([Freitag, 2004](#)). O conhecimento — de modo especial, o científico, caracterizado por sua “precisão” — possibilitou a explicação racional dos fenômenos e, conseqüentemente, o controle da natureza e a dominação dos homens ([Adorno & Horkheimer, 1985](#)). Nesse sentido, compreendemos e acatamos a proposição de [Bornheim \(1985\)](#) como pertinente e merecedora de nossas considerações: “toda a questão ecológica não pode mais ser resolvida em termos de ciência e tecnologia. A natureza tornou-se um tema visceralmente e necessariamente político” (p. 24).

A dimensão política da questão ambiental pode ser reconhecida tanto por meio de debates que envolvem as dimensões técnicas da questão, até as perspectivas explicitamente ideológicas das práticas sociais relacionadas com essa temática. Em algumas delas, a dimensão política e ideológica evidencia-se e toma lugar de destaque, como é o caso, por exemplo, do reconhecimento — explícito ou implícito — dos conflitos socioambientais.

São muitas as possibilidades de compreensão dos significados e sentidos sobre conflitos socioambientais. Diferentes pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos levam a compreensões diversas sobre esse fenômeno social. Em nossos trabalhos, compreendemos conflitos ambientais ou socioambientais como proposto por [Acsehrad \(2004\)](#), que os entende como sendo

aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis — transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos — decorrentes do exercício das práticas de outros grupos. (p. 47)

[Alier \(2015\)](#), destaca que “a cada ano que passa ocorrem milhares de conflitos ambientais nos países do Sul sobre os quais nada é informado ou, então, procede-se a uma classificação que os encarcera sob outros rótulos” (pp. 276-277). Ainda conforme o autor, nesses países o enfrentamento ou resolução de um conflito ocorre em situações socialmente assimétricas. Além disso, o ambientalismo é visto como “um luxo dos ricos, mais do que uma necessidade dos pobres. Conseqüentemente, são desperdiçadas as oportunidades apresentadas nos conflitos ambientais” (p. 267).

Um caminho que tem sido visto e proposto, tanto por ambientalistas quanto por

educadores, como particularmente potencial no sentido de fomentar as discussões e o envolvimento da população nas questões ambientais é o de explorar tal temática nos diferentes contextos educacionais. Tal proposição tem sido vista como uma oportunidade para explicitar o caráter político e ideológico da questão ambiental, evidenciando os diferentes e intensos conflitos socioambientais que marcam o cenário latino-americano (Peñafiel *et al.*, 2018).

No entanto, para que a prática educativa, vista como prática social, possa cumprir o papel que poderia ser entendido como de resistência ao que está hegemonicamente posto, parece-nos ser necessário pensar um modelo de educação — de formação — que seja contrahegemônico e, por isso, questionador do modelo de produção social que caracteriza as sociedades capitalistas. Nesse sentido, entendemos, com Severino (2006), que “cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória” (p. 632).

Para tanto, consideramos que é necessário pensar em processos e práticas educativas que possibilitem a superação do processo de “semiformação” ao qual estamos submetidos (Adorno, 2010). Conforme o autor, a semiformação corresponde a uma formação em que os indivíduos conformam-se à vida real. Trata-se de uma formação em que a adaptação — domesticação do indivíduo — predomina, impedindo que os seres humanos se eduquem uns aos outros. Com base nessas considerações, a educação crítica pode caracterizar-se como aquela que oferece a possibilidade, a partir de situações concretas, de ter-se acesso a uma formação cultural que ajude os sujeitos a tomar consciência daquilo de que estão sendo privados. Portanto, pode-se pensar o processo educativo como uma alternativa potente para a transformação da realidade concreta.

Assim, a possibilidade de tomarmos, em nossas práticas educativas, os conflitos socioambientais e colocá-los no centro do debate tem sido vista como um caminho promissor no sentido de concretizarmos uma educação crítica que contribua para a passagem de práticas de semiformação para práticas de emancipação, uma vez que evidenciam os vieses ideológicos que envolvem a discussão sobre o problema ambiental. Tal perspectiva corrobora a proposição de Acsehrad (2010), quando destaca, ao considerar a ideia de conflito socioambiental, que colocamos no centro do debate que os riscos ambientais “são diferenciados e desigualmente distribuídos, dada a diferente capacidade de os grupos sociais escaparem aos efeitos das fontes de tais riscos” (p. 109).

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

Alguns estudos (Andrade & Pinto, 2017; Cosenza & Martins, 2012; Loureiro & Layrargues, 2013; Plácido *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2013; Santos *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2017) salientam as potencialidades das práticas em educação ambiental [EA] que levam em conta os conflitos socioambientais. A pesquisa de doutorado realizada pelo primeiro autor deste artigo também identificou, no Banco de Teses e Dissertações em EA — Banco

EArte<sup>1</sup> —, 43 teses e dissertações que tratam da relação entre processo educativo e conflitos socioambientais.

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

Ao considerar os pressupostos anteriormente alinhavados e os resultados das investigações já realizadas, que exploram a questão dos conflitos socioambientais em práticas de EA, procuramos tomar como foco de análise e de discussões a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, apontada em teses e dissertações de EA concluídas no Brasil. Neste artigo em particular, sistematizamos os resultados das análises orientadas por duas perguntas dentre as questões propostas na pesquisa mais ampla: quais as possibilidades e os limites do tratamento de situações de conflitos socioambientais em práticas educativas quando vistas como promotoras da participação e da cidadania? Que significados e sentidos sobre participação e cidadania podem ser mobilizados a partir da leitura desses relatos de pesquisa?

## Perspectivas teórico-metodológicas e procedimentos de pesquisa

Considerando as questões e os objetivos da investigação, esta é uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, que se insere na linha das chamadas pesquisas em estado da arte, descritas por [Ferreira \(2002\)](#) como pesquisas de caráter inventariante e descritivo, que possibilitam enfrentar o “desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (p. 258). [Müller \(2015\)](#) destaca que, no campo da educação, já temos experiências acumuladas com pesquisas na linha do estado da arte, que denotam a consolidação desse estilo de investigação.

Para [Megid \(2009\)](#), os dados produzidos pelas pesquisas na linha do estado da arte conduzem à realização de novos estudos que objetivam esclarecer, ou aprofundar, determinado aspecto da produção em um específico campo do conhecimento. Segundo [Carvalho \(2015\)](#), a pesquisa brasileira em EA pode ser entendida como um campo de produção de conhecimento marcado por sua natureza complexa. Assim, os estudos na linha do estado da arte podem colaborar com a construção e consolidação da EA como campo de investigação.

Nesse contexto, buscamos explorar possíveis significados e sentidos sobre a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, considerados os textos das teses e dissertações brasileiras em EA, catalogadas no Banco de Teses e Dissertações em EA —

<sup>1</sup> O Banco EArte integra o projeto *Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica — teses e dissertações* — Projeto EArte. Mais informações sobre o Projeto em: [www.earte.net](http://www.earte.net).

Banco EArte —, referentes ao período de 1981-2016, que enfocam, de algum modo, a relação entre o processo educativo e os conflitos socioambientais.

Para atingir esse objetivo, orientamo-nos por referenciais vinculados à perspectiva histórico-cultural (Aguiar & Ozella, 2006, 2013) e consideramos, ainda, as contribuições da perspectiva bakhtiniana (Volochínov, 2006). Reconhecemos que se trata de um objetivo desafiador, pois estamos cientes de que a construção de significados e sentidos, em qualquer campo de pesquisa e — neste caso na EA — constitui um “processo infinito de construção de enunciados e de sentidos” (Carvalho, 2016, p. 148).

A compreensão de um enunciado e das relações dialógicas que se constituem em determinado contexto compõem o pano de fundo para o processo de construção de significados e de sentidos. Essa construção está relacionada à produção de signos, que são produtos ideológicos (Volochínov, 2006). De acordo com o autor, todo signo é justificado por uma ideologia e vice-versa. Os signos são submetidos a uma avaliação ideológica e constituem-se materialmente, sendo construídos na relação — comunicação ideológica, interação semiótica — que se dá entre indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo social e que interiorizam esses signos.

Entendemos que o reconhecimento e a compreensão dessa dinâmica de atribuição, ou de imposição de valores aos signos, pode oferecer indícios daquilo que permanece e do que não se sustenta enquanto enunciado estável no caso da produção acadêmico-científica em EA.

Na tentativa de responder às questões aventadas por esta investigação, além dos conceitos relacionados ao pensamento bakhtiniano, as leituras das teses e dissertações foram orientadas pelas propostas de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Essas autoras analisam processos de construção de sentidos a partir da estratégia de identificação de “pré-indicadores” e “indicadores” como caminhos possíveis para tal tarefa.

Procuramos reconhecer os pré-indicadores que, neste trabalho, correspondem aos excertos que explicitam a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais presentes nos enunciados das teses e dissertações que compuseram o *corpus* desta pesquisa. Segundo Aguiar e Ozella (2013), “um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação” (p. 309).

Após identificação e análise dos pré-indicadores, estes foram aglutinados, o que possibilitou, na etapa seguinte, a construção dos indicadores, os quais, por sua vez, foram inseridos e articulados durante o processo de análise e interpretação dos dados temáticos específicos desta pesquisa, observando-se a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, conforme indicam Aguiar e Ozella (2006, 2013).

Ressaltamos que os indicadores podem ser entendidos como signos ideológicos, pois são produzidos socialmente e adquirem valor social nos textos das teses e dissertações que foram analisados. É a partir do reconhecimento desses signos ideológicos — os indicadores — que tentamos construir significados e sentidos para a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais.

Para a identificação e seleção das pesquisas no Banco EArte, exploramos o recurso de filtro de busca, optando por inserir o radical “conflit” no item “qualquer campo”. Essa



busca retornou 250 trabalhos. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos, elaboramos os seguintes critérios para seleção do *corpus* documental da pesquisa: (a) pesquisas que faziam alguma referência a uma proposta de trabalho educativo que fosse fundamentada numa situação concreta de conflito socioambiental vivenciada e percebida — ou não — por diferentes atores sociais; (b) pesquisas que tiveram como foco a avaliação ou análise de ações ou propostas educativas, que tinham como eixo orientador a temática dos conflitos socioambientais; (c) pesquisas que faziam alguma referência aos limites e potencialidades dessas ações educativas relacionadas à temática dos conflitos socioambientais.

Orientados por esses critérios, foram selecionados 140 trabalhos, os quais foram lidos na íntegra, permitindo, posteriormente, a seleção final de 43 trabalhos para compor o *corpus* documental definitivo da pesquisa. Para este artigo, elegemos um recorte nesse *corpus* definitivo, que passou a ser composto por vinte teses e dissertações em EA que, ao explorarem a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, contextualizam, também, as questões relacionadas à promoção da participação e exercício da cidadania.

Sobre as vinte teses e dissertações em EA, cabe mencionar que: dez estão ligadas ao contexto não escolar, seis ao contexto escolar, três aos contextos escolar e não escolar e uma não faz referência a qualquer um desses contextos educacionais<sup>2</sup>. As teses e dissertações aqui analisadas foram identificadas pelo código “Tr”, seguido de um número, por exemplo “Tr1”, atribuído conforme o ano de conclusão das pesquisas, em ordem crescente<sup>3</sup>.

## **Relações entre processo educativo e os conflitos socioambientais: construção de possíveis significados e sentidos**

Considerando os indicadores construídos a partir da análise dos textos que compuseram o *corpus* de análise já mencionado, em treze das obras analisadas encontramos enunciados que exploram a possibilidade de associar conflitos socioambientais ao indicador “participação” e, em sete delas, ao indicador “participação e cidadania”.

A construção de significados e de sentidos, em relação à ideia de cidadania, é influenciada por muitos vieses ideológicos, segundo [Carvalho e Souza \(2018\)](#). Ampliando essa consideração para a ideia de participação e para as relações entre participação e cidadania e conflitos socioambientais, concordamos com esses autores em relação aos cuidados que precisam ser tomados quanto às generalizações e universalizações descontextualizadas sobre essas ideias.

O questionamento apresentado na pesquisa Tr13 parece-nos ser um ponto de partida instigante para darmos início às análises e discussões quanto às possíveis relações propostas pelas pesquisas que abordam conflitos socioambientais e participação:

- Tr13: Na realidade brasileira, num contexto em que existem desníveis de instrução, como permitir a participação efetiva de todos, além da simples presença em reuniões?

Esse questionamento chama atenção para um aspecto que foi evidenciado nos textos das

<sup>2</sup> Contexto educacional é um dos descritores definidos pelos pesquisadores que compõem o Projeto EArte. Mais detalhes em: <http://earte.net/?page=projeto-descritores>.

<sup>3</sup> Um apêndice com os dados referentes às teses e dissertações que compuseram o corpus de análise deste artigo pode ser consultado em [Santos \(2019\)](#).

pesquisas, e que estão relacionados à diversa adjetivação ou qualificação dessa participação. Os textos das teses e dissertações fazem referência a uma participação ativa — Tr1 e Tr26 —, coletiva — Tr18 e Tr31 —, efetiva — Tr9, Tr13, Tr14, Tr29, Tr37, Tr38 e Tr43 —, política — Tr3, Tr6, Tr7, Tr14, Tr18, Tr19, Tr21 e Tr37 —, popular — Tr1, Tr15 e Tr24 —, qualificada — Tr10 e Tr13 —, e social — Tr12, Tr21, Tr22 e Tr38.

A adjetivação pode estar relacionada à tentativa, por parte das propostas e práticas educativas, de superar os obstáculos que se colocam em uma sociedade, como a brasileira, que é marcada, segundo a pesquisa Tr15, pela ausência de uma cultura de participação.

A necessidade de qualificar a participação, para que esta não seja associada às ideias de manipulação, controle e cooptação é corroborada por [Streck \(2017\)](#), que chama a atenção para essa estratégia discursiva. Os adjetivos “democrática”, “cidadã” e “crítica” remetem a uma participação entendida como processo, que se coloca sob “permanente vigilância e autocrítica” (p. 193). O autor, ao tratar da participação, a partir de uma perspectiva descolonizadora, faz pensar não em ausência de cultura de participação, mas sim nos possíveis significados que podem ser construídos por diferentes indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, é preciso conhecer e “entender as culturas de participação e suas formas de expressão social e política” (p. 192).

Observamos nos enunciados da pesquisa Tr22 que, em muitas situações, a participação é reduzida a uma ação individualista e que o indivíduo atribuí ao Estado, representado pelos governantes, por exemplo, o poder de tomar decisões por ele, o que banaliza a participação. Ainda assim, nessa pesquisa são apontados alguns obstáculos a uma participação mais efetiva, entre eles:

- Tr22: as desigualdades de condições de participação — renda, escolaridade, organização — e influência nos processos decisórios; os diferentes interesses dos envolvidos no processo participativo, muitas vezes individualizados e colonizados pelo poder econômico e político.

A busca por interesses que sejam coletivos, e não individuais, pode levar à concretização das práticas orientadas pela ideia de participação efetiva e ativa dos atores sociais que vivenciam situações de conflitos socioambientais. Cabe mencionar, como destacam alguns autores ([Goergen, 2019](#); [Oliveira, 2017](#)), que, em sociedades contemporâneas marcadas pelos avanços tecnológicos e pela valorização extrema do viés econômico, os sujeitos buscam adaptar-se, de forma individualista, às exigências dessas sociedades, o que pode ser um entrave para a mobilização em torno de interesses coletivos. A promoção da participação dos sujeitos por meio de uma educação que a possibilite é desafiadora.

Um dos trabalhos analisados ressalta a necessidade de uma participação qualificada, como pode ser observado no excerto:

- Tr13: Partimos do pressuposto que a negociação de conflitos ambientais requer não apenas um conhecimento técnico sobre o assunto, mas também um aprendizado social que envolve as interações dos diversos setores e a busca de uma visão compartilhada do problema. Tais questões envolvem habilidades de negociação, entendimento da situação, posicionamento e tomada de decisão. Trata-se de uma participação qualificada que envolve habilidades de alta complexidade, principalmente para a sociedade civil em seus



segmentos mais marginalizados e de baixo nível de instrução.

A menção ao baixo nível de instrução dos indivíduos de alguns setores da sociedade parece-nos aludir a um dos “mitos ou falácias da participação”, neste caso o de que “as pessoas ‘comuns’ são incapazes de compreender os problemas” (Streck, 2017, p. 193). O autor chama a atenção para o fato de que as decisões, no nível macro, são atribuídas a especialistas, que têm muito a contribuir, “isso, no entanto, não exclui integrar outras ‘partes’ na busca de compreensão do problema e de soluções” (p. 193).

No contexto de um processo educativo, ao refletirmos sobre a possibilidade de se trabalharem as questões relacionadas aos conflitos socioambientais e à viabilidade de participação, entendemos como recomendável que as práticas educativas que levam em conta tais relações ofereçam alternativas para que os sujeitos possam superar a “semiformação”, o que significa não reduzir tais processos à instrução dos indivíduos. É preciso pensar a educação não como panaceia, mas como processo que “pode (e deve) contribuir para estimular a consciência crítica a respeito dos riscos e desafios que o ser humano enfrenta hoje para construir sua humanidade” (Goergen, 2019, p. 3).

O excerto anteriormente citado de Tr13 também faz referência ao “aprendizado social”, que pode ajudar a pensar processos e práticas que eduquem os sujeitos para a participação em contextos marcados pelos conflitos socioambientais. Santos e Jacobi (2017) propõem uma “pedagogia da aprendizagem social” que se

alicerça nos princípios de diálogo, participação e responsabilidade compartilhada, que se traduzem na: a) compreensão individual-coletiva de problemas/conflitos/desafios em comum; b) reflexão sobre estes com a análise de contextos e possibilidades; c) transformação de práticas e realidades com a construção de cenários e soluções negociadas para a tomada de decisões democráticas e sustentáveis. (p. 533)

Diante dos princípios elencados pelos autores, reconhecemos, em um dos enunciados dos trabalhos analisados, que a educação para a participação, em situações de conflito socioambiental, pode ser orientada pelo “diálogo de saberes”, como observado no trecho que segue:

- Tr9: Outras ferramentas baseadas em recursos tecnológicos modernos, como nas imagens de satélite e nos sistemas de informações geo-referenciadas, permitem, de alguma forma, a caracterização do ambiente, porém ainda evidencia reducionismos nas análises e se mostram distantes do sistema cognitivo da maior parte dos agricultores familiares de assentamentos, merecendo a definição de estratégias de linguagem (comunicação) mais acessíveis a estes grupos, subsidiando, com isso, o diálogo de saberes e as intervenções participativas no planejamento.

Quando analisamos os enunciados relacionados ao indicador “participação”, como observado no excerto anterior, o “diálogo de saberes” pode ser entendido como uma estratégia promissora, que pode ajudar a superar as injustiças explicitadas pelo reconhecimento dos conflitos socioambientais pelos atores que os vivenciam, de forma consciente ou não. Como salientam Fernandes *et al.* (2018), ao aventarem o “diálogo de saberes” como princípio orientador dos processos e práticas educativas

vislumbra-se uma posição de valorização do diálogo nos processos educativos como forma

de provocar fissuras nos discursos dominantes que permeiam os ambientes educacionais e silenciam diferentes grupos culturais. Trata-se de desconstruir uma única forma de propagar o conhecimento, baseado na ciência como único saber válido, para explorar outras formas de conhecer, valorizando a diferença cultural a partir dos saberes tradicionais. (p. 164)

A participação, vista como um processo de “conquista e reconquista” enquanto possibilidade das práticas em EA ligadas aos conflitos socioambientais poderia, assim, ser um caminho para concretizar a dimensão política, inerente a essa prática social, como se propõe em seguida:

- Tr1: como uma educação política, no sentido de promover o processo de produção de uma identidade política e cultural, visando, tal como afirma DEMO (1985: 4-6), a formação de uma consciência social, para além do caráter meramente contestador, mas, que favoreça a participação como conquista e reconquista diária.

Ao significar a EA como educação política, associa-se ao adjetivo “política” o necessário esforço no sentido da promoção de uma “identidade política e cultural” que se caracteriza por ir além do ato contestatório, favorecendo a construção de uma cultura — ou culturas — da participação.

A análise de Tr14 permitiu verificar que o trabalho destaca o papel da relação entre teoria e prática como garantia para que os resultados esperados possam, de fato, concretizar-se:

- Tr14: Parece evidente que a educação ambiental requer um processo histórico, por sua vez lento, persistente e dinâmico, em que a práxis é determinante a propósito dos possíveis resultados.

Essa pesquisa também reforça a relação entre a efetividade nos processos de participação e a ideia de participação política, visto que a efetividade da participação pressupõe a dimensão política, entendida como:

- Tr14: a capacidade de intervir nos processos decisórios que envolvem a vida cotidiana das comunidades afetadas por tais decisões.

É interessante observar que, de um lado, o processo de participação popular pode ser visto como um caminho potente para a explicitação das contradições e conflitos sociais, como proposto, por exemplo, por [Loureiro e Layrargues \(2013\)](#):

Não só a participação é fundamental, mas [...] a participação popular é determinante, posto ser a construção de processos em que os grupos expropriados e discriminados adquirem centralidade, condição para que as contradições e os conflitos da sociedade sejam explicitados, enfrentados e superados pelo protagonismo daqueles que portam materialmente o que é distinto do poder hegemônico. (p. 233)

Por outro lado, as referências a essa relação na literatura apontam para a outra face do que poderia ser visto como sendo a mesma moeda ao se argumentar, por exemplo, que “os conflitos podem ser entendidos como educativos, ou melhor, como potencialidades de se garantir (de fato) espaços democráticos de participação” ([Santos et al., 2013, p. 269](#)).

Assim, enfatiza-se ora o papel dos conflitos como um caminho potencial para a educação para a participação política e efetiva nos processos de transformação, ora o papel e as possibilidades de que os processos participativos da população sejam entendidos como

educativos e como caminho possível para a explicitação dos conflitos que envolvem a sociedade.

Merece nossa atenção o fato de que, em algumas das pesquisas analisadas, as tentativas de exploração de conflitos socioambientais são associadas à participação, mas esta, por sua vez, está vinculada à ideia de cidadania. Observamos, por exemplo, em um dos enunciados que:

- Tr21: Seria tarefa dos sistemas educativos ‘ensinar a participação’.

No entanto, reforça-se a ideia de que essa participação é entendida como ato político vinculado à ideia de construção da cidadania. Essa mesma perspectiva está posta em outros trabalhos analisados — Tr12 e Tr18. Nesse último, é clara a relação apontada entre a participação, entendida, nesse caso, como participação política, e o processo de construção da cidadania. Vejamos:

- Tr18: A participação política, proposta por Carvalho (2006), visa o desenvolvimento da capacidade de construção coletiva da cidadania e da democracia. Nos trabalhos educativos relacionados com os problemas ambientais deve-se considerar o envolvimento e a participação coletiva dos indivíduos na busca de soluções. O desenvolvimento de atividades que contemplem a esfera da participação política pode contribuir para a ampliação do senso de cooperação e solidariedade.

O excerto supracitado elucida que os trabalhos educativos relacionados aos problemas ambientais são promissores quando se pensa no envolvimento dos indivíduos em torno de questões de interesse coletivo, como as ambientais.

Um dos enunciados ressalta que:

- Tr29: É desafiadora a relação educação e cidadania, a prática pedagógica da EA e a cidadania, sobretudo pela emergência de novos saberes para o enfrentamento dos riscos ambientais que se intensificam.

Diante desses desafios, a pesquisa faz referência à possibilidade de superá-los, como se verifica no trecho que segue:

- Tr29: Acredita-se que o conhecimento do lugar é fundamental para que aconteça esta educação ambiental e que, portanto, identificar as territorialidades e os conflitos pode constituir uma ferramenta para a formação de professores em educação ambiental que promova a integração entre o saber e o conhecer da realidade local.

Observamos, na pesquisa Tr37, orientações próximas às citadas no excerto acima. Ao analisar dados relacionados a um curso de extensão intitulado Educação Ambiental e Cidadania, o texto em análise traz passagens que ressaltam que o senso de pertencimento ao lugar também configura-se como possibilidades de práticas em EA relacionadas aos conflitos socioambientais:

- Tr37: Assim tem sido a postura da equipe de pesquisadoras e pesquisadores ao incentivar, através das atividades de EA, uma postura de resistência em defesa do lugar, no sentido também de fortalecer o pertencimento a esse lugar que traz muitas recordações e atendem ainda as demandas da vida de todas as comunidades envolvidas no processo através da participação ativa através das audiências públicas, nas mobilizações locais em

busca dos direitos assim como de acesso aos recursos lá existentes.

Cabe, ainda, destacar que um dos enunciados dessa pesquisa enfatiza que:

- Tr37: O curso de EA surge não no intuito de ser a ‘tábua de salvação’ apregoada por todo canto do mundo, mas como alternativa de pensar na cidadania como forma de resistir a esses processos de forma organizada e contra hegemônica a esse modelo que nos [tem] sido imposto.

A cidadania, significada como forma de resistência organizada e contra-hegemônica, caminha na direção de que se supere

- Tr12: uma visão de cidadania para o meio ambiente como sinônimo de bom comportamento (etiqueta).

Por essa razão, a partir de alguns trabalhos, o sentido que pode ser depreendido para cidadania, ou cidadania ambiental, está relacionado à construção de um sujeito social coletivo — Tr3, Tr6, Tr12, Tr21, Tr26 e Tr37. Assim, acatando-se esse significado de cidadania, é possível pensar, numa perspectiva crítica, em pesquisas e práticas em EA que tenham como referência os conflitos socioambientais:

- Tr6: Temos hoje a compreensão de que cidadania vincula-se à ideia de aprofundamento da democracia e ampliação dos espaços de participação dos(as) cidadãos(ãs) para a construção de uma sociedade plural e ambientalmente justa. A dimensão pedagógica dos conflitos socioambientais marca mais visivelmente o caráter político da EA e seu compromisso em lidar com essas questões sem obscurecer sua natureza complexa e multidimensional. Percebemos, assim, que abordagens contemporâneas de EA podem contribuir para uma maior orientação de cidadania e para o avanço de possíveis e novas relações entre educação, conhecimentos científicos e direitos ambientais.

Ainda, segundo seguinte enunciado:

- Tr6: O direito à EA parece ser o componente capaz de impulsionar o exercício dos demais direitos e possibilitar que esses sejam, efetivamente, assumidos por seus titulares.

Diante do que foi sumarizado até aqui, evidenciamos que as pesquisas em EA que exploram a temática dos conflitos socioambientais podem representar

caminhos de travessia e de horizontes contemporâneos com ações politizadas em educação ambiental, a partir do enfrentamento de caminhos impostos pela racionalidade técnica instrumental, do engajamento e da militância dos grupos vulneráveis, percebendo a importância pedagógica dos conflitos ambientais numa abordagem que prime pela justiça ambiental e pela descolonização do pensamento. (Plácido *et al.*, 2018, p. 26)

Nesse sentido, além de o trabalho com os conflitos socioambientais contribuir para a explicitação de contradições e injustiças socioambientais, essa abordagem poderia ser vista como uma possibilidade de superar os processos de colonização do pensamento.

A relação entre processo educativo, conflitos socioambientais, participação e cidadania são indícios de que as práticas e pesquisas em EA podem configurar-se como ações políticas e capazes de promover a crítica vigilante e permanente, como já mencionado neste artigo. O diálogo, quando consideradas as relações citadas, parece caracterizar-se como um dos

princípios que precisa ser visto como orientador dos processos e práticas educativas em EA. Vale ressaltar que esses são indícios de uma das muitas alternativas que se apresentam como possíveis para a construção de relações mais responsáveis entre sociedade-sociedade e sociedade-outros elementos da natureza.

## Considerações finais

Em linhas gerais, ao analisarmos a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, constatamos que é imprescindível levar em conta as demandas dos indivíduos que vivem em áreas de risco socioambiental. Esses indivíduos precisam ser capazes de perceber que estão expostos a situações de risco e de injustiça socioambiental. Somente a partir do reconhecimento dessas demandas e da percepção da situação por parte desses indivíduos, é que se pode esperar que haja mobilização e luta pela conquista e manutenção de seus direitos. Assim, um dos aspectos que, parece-nos, tem sido reforçado nas pesquisas que analisamos é o importante papel da educação no processo de explicitação dos conflitos socioambientais e de dar voz àqueles que estão submetidos a essas condições.

A análise das pesquisas em EA mostra que a construção de processos e práticas educativas que busquem promover a participação é desafiadora. No entanto, ressaltamos que os enunciados reconhecidos nos textos podem ser entendidos como indícios que podem ajudar no enfrentamento e superação desses desafios.

Sobre os significados que podem ser construídos para participação, compreendemos que se trata, partindo dos referenciais bakhtinianos, de um signo ideológico que demanda valoração por parte dos indivíduos que constituem determinados grupos sociais. Essa parece uma questão que merece reflexão, pois nossas análises fazem referências à ausência de uma cultura de participação. Contudo, em contrapartida, quando consideramos a valoração e os muitos significados e sentidos que podem ser construídos pelos grupos sociais para *participação*, reconhecemos ser necessário “conhecer e entender as culturas de participação” (Streck, 2017), levando-se em conta os diferentes matizes político-ideológicos reconhecidos e mobilizados por esses grupos. Tais considerações sobre a participação estendem-se, ainda, para significados construídos para *cidadania*.

O exercício da participação e da cidadania deve ocorrer em simultâneo, e a percepção das situações de conflitos socioambientais pode ajudar a explicitar a exploração e as injustiças às quais as pessoas estão submetidas. Por essa razão, os processos e práticas educativas, alinhados a uma perspectiva crítica, precisam levar em conta a formação de sujeitos que sejam capazes de resistir e de superar processos de adaptação e de conformação que os discursos hegemônicos buscam legitimar.

A partir das leituras das pesquisas aqui analisadas, parece-nos possível apontar para a compreensão de que o tratamento dos conflitos socioambientais em processos educativos exige muito mais que a simples instrução dos sujeitos, pautada numa formação técnica e especializada. Promover o diálogo entre saberes, experiências, vivências dos atores em situações de conflito socioambiental e os conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente, pode ajudar educadores e pesquisadores a ressignificar as práticas educativas e de pesquisa em EA. Nesse sentido, o diálogo entre saberes precisa ser considerado como pressuposto para a construção das práticas em EA. E esse parece ser um caminho para a construção de conhecimentos e saberes a partir da perspectiva da

*descolonização do pensamento.*

Como já salientado, referimo-nos, neste trabalho, a processos de construção de signos ideológicos. Os possíveis significados e sentidos aqui construídos são respostas aos enunciados que foram construídos e mobilizados a partir da leitura das pesquisas. Assim, por meio desse processo, foi possível reconhecer que a promoção da participação e do exercício da cidadania pressupõe a superação da semiformação que conforma os sujeitos a situações de risco, injustiças e desigualdades socioambientais.

Finalizando, ressaltamos que, para além dos possíveis significados e sentidos que podem ser construídos para a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais, aqui sistematizados, outras questões podem ser vistas como possibilidades instigantes para a continuidade de investigações nessa linha: que possibilidades e limites têm sido apontadas pelas pesquisas que investigam práticas educativas desenvolvidas em territórios marcados pelos conflitos socioambientais? Que orientações, do ponto de vista teórico-metodológico, estão sendo exploradas pelas pesquisas em EA, quando enfocam a temática dos conflitos socioambientais?

## Referências

- Acselrad, H. (2004). As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. Em H. Acselrad (Org.), *Conflitos ambientais no Brasil* (pp. 21-69). Relume Dumará/Fundacao Heinrich Boll.
- Acselrad, H. (2010). Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, 24(68), 103-119. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142010000100010>
- Adorno, T. (2010). Teoria da Semiformação. Em B. Pucci, A. Zuin, & L. Lastória (Orgs.), *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa* (pp. 7-40). Autores Associados.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. (Trad. G. Almeida,). Jorge Zahar Editores.
- Aguiar, W., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Aguiar, W., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- Alier, J. (2015). *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração* (2a ed.) (Trad. M. Waldman). Contexto.
- Andrade, B., & Pinto, V. (2017). Os Riscos, a vulnerabilidade ambiental e o estado capitalista: a proposta de uma educação ambiental como ato político. *Remea*, 34(3), 207-225. <https://doi.org/10.14295/remea.v34i3.7232>
- Bornheim, G. (1985). Filosofia e política ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, 1(2), 17-24.
- Carvalho, L. (2015). *Pesquisa em educação ambiental no Brasil: um campo em construção?*



- [Tese de livre docência não publicada]. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Carvalho, L. (2016). Demandas e agendas da pesquisa em educação ambiental no Brasil: sentidos construídos a partir dos relatos dos grupos de discussão de pesquisa em educação ambiental (GDPS-EPEAS). *Pesquisa em Educação Ambiental*, 11(2), 146-167. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol11.n2.p146-167>
- Carvalho, L., & Souza, H. (2018). Environmental Education Research and the Political Dimension of Education for Citizenship: The Brazilian Context. Em G. Reis, & J. Scott (Eds.), *International Perspectives on the Theory and Practice of Environmental Education: A Reader. Environmental Discourses in Science Education* (vol. 3) (pp. 209-220). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-67732-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-67732-3_15)
- Cosenza, A., & Martins, I. (2012). Os sentidos de “conflito ambiental” na educação ambiental: uma análise dos periódicos de educação ambiental. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 5(2), 234-245. <https://doi.org/10.22409/resa2012.v5i2.a21068>
- Fernandes, J., Pereira, C., Melo, A., Kato, D., & Almeida, R. (2018). Pesquisa em educação ambiental e culturas no EPEA. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 13(1), 154-166. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p154-166>
- Ferreira, N. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>
- Freitag, B. (2004). *A teoria crítica: ontem e hoje*. Brasiliense.
- Goergen, P. (2019). Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. *Pro-Posições*, (30), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0193>
- Loureiro, C., & Layrargues, P. (2013). Educação Ambiental crítica e movimento de justiça ambiental: perspectivas de aliança contra-hegemônica na construção de uma alternativa societária. Em C. Machado, C. Santos, C. Araújo, & W. Passos (Orgs.), *Conflitos ambientais e urbanos: debates, lutas e desafios* (pp. 217-244). Evangraf.
- Megid, J. (2009). Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 4(2), 95-110. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n2.p95-110>
- Müller, T. (2015). As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (62), 164-183. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p164-183>
- Oliveira, J. (2017). O novo status do saber na era tecnológica e os desafios para a educação segundo Hans Jonas. *Educação*, 40(1), 53-62. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.23856>
- Peñafiel, A., Segura, A., Santos, C., & Barcellos, S. (2018). Dossiê: conflitos, injustiça, desigualdade e educação ambiental na América Latina. *Ambiente & Educação*, 23(1), 2-7. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v23i1.8150>
- Plácido, P., Castro, E., & Guimarães, M. (2018). Travessias para Educação Ambiental “Desde el sur”: uma agenda política crítica comum em “zonas de sacrifício” como o Brasil e

- América Latina. *Ambiente & Educação*, 23(1), 8-30. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v23i1.7393>
- Santos, C., Araújo, C., Passos, W., & Machado, C. (2013). Conflitos no centro da educação ambiental. Em C. Machado, C. Santos, C. Araújo, & W. Passos (Orgs), *Conflitos ambientais e urbanos: debates, lutas e desafios* (pp. 245-274). Evangraf.
- Santos, C., Gonçalves L., & Machado, C. (2015). Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. *Remea*, 32(1), 189-208. <https://doi.org/10.14295/remea.v32i1.5016>
- Santos, R. (2019). *Conflitos socioambientais e processo educativo: análise das dissertações e teses em educação ambiental (1981-2016)*. [Tese de doutorado]. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/194471>
- Santos, V., & Jacobi, P. (2017). Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 522-539. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2758>
- Severino, A. (2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>
- Silva, M., Cosenza, A., & Pinto, V. (2017). *Justiça, racismo e conflitos ambientais na literatura sobre educação ambiental: o que dizem os anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação Ambiental?* Em J. Fernandes, V. Pinto, & M. Sobral (Orgs.), *IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Políticas Públicas, Democracia e Práticas Educativas* (pp. 1-12). EPEA. [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0158.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0158.pdf)
- Streck, D. (2017). Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. *Educar em Revista*, (spe. 2), 189-202. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51760>
- Volochínov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (12a ed.) (Trads. M. Lahud, & Y. Vieira). Hucitec.