



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

## Filosofia na/da Educação Ambiental: a complexidade das produções do primeiro quinquênio do século XXI

Ronualdo Marques<sup>1</sup>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR  
<http://orcid.org/0000-0001-6681-9914>

Jerry Adriano Raimundo<sup>2</sup>

Universidade Federal do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0002-1598-110X>

Claudia Regina Xavier<sup>3</sup>

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0001-6346-648X>

**Resumo:** A Educação Ambiental como temática transversal no ensino se integra a diversas concepções e abordagens para elucidar a sua relevância como caráter excepcional para buscar a solução dos problemas ambientais pós-moderno. Buscou-se compreender a relação da filosofia com a Educação Ambiental nos primeiros quinze anos do século XXI e como se caracteriza a filosofia na e da Educação Ambiental a partir dos tópicos clássicos: metafísica, epistemologia, ética, estética e lógica. Observou-se que os temas que relacionam a filosofia e a Educação Ambiental se constituindo como tendências foram: ensino, formação, sociedade, professores, escola e política, que caracterizam a preocupação com o ensino formal e escolar, com efeitos sociais e políticos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Filosofia; tendências de pesquisa.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências no Programa de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; especialista em Educação Especial e Educação e Gestão Ambiental pela Faculdade Integradas do Vale do Itaipó; em Gestão Pública Municipal pela UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e em Filosofia Contemporânea pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras. Graduação em Pedagogia no Centro Universitário Internacional. Graduação em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. e-mail: [ronualdo.marques@gmail.com](mailto:ronualdo.marques@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR-2017). Especialista em Filosofia Contemporânea (FACEL-2013); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ESAP-2011); Licenciado em PEDAGOGIA (UEM-2010); Licenciado em Normal Superior (UEM-2009); e, Bacharel em Teologia (SPR-2003). e-mail: [prof.jerry@hotmail.com](mailto:prof.jerry@hotmail.com).

<sup>3</sup> Profa. Dra. no Programa de Mestrado de Formação Científica, Educacional e Tecnológica - FCET/UTFPR. Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Química pela Universidade Federal do Paraná (1996) e mestrado em Química pela Universidade Federal do Paraná (1998). Participou em Treinamento Avançado em Instrumentos de Gestão Ambiental em Hamburgo- Alemanha (2001). Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade de Concepción- Chile (2006). e-mail: [cxavier\\_utfpr@gmail.com](mailto:cxavier_utfpr@gmail.com).

## **Filosofia en / de Educación Ambiental: la complejidad de las primeras producciones quinquenales del siglo XXI**

**Resumen:** La educación ambiental como un tema transversal en la enseñanza se integra con varias concepciones y enfoques para dilucidar su relevancia como un carácter excepcional para buscar la solución de problemas ambientales posmodernos. Buscamos entender la relación de la filosofía con la educación ambiental en los primeros quince años del siglo XXI y cómo se caracteriza en filosofía y educación ambiental a partir de los temas clásicos: metafísica, epistemología, ética, estética y lógica. Se observó que los temas que relacionan la filosofía y la educación ambiental que constituyen tendencias son: educación, capacitación, sociedad, docentes, escuela y política, que caracterizan la preocupación por la educación formal y escolar, con efectos sociales y políticos.

**Palabra clave:** Educación ambiental; Filosofía tendencias de investigación.

## **Philosophy in / of Environmental Education: the complexity of the first five-year productions of the 21st century**

**Abstract:** Environmental Education as a cross-cutting theme in teaching integrates with various conceptions and approaches to elucidate its relevance as an exceptional character to seek the solution of postmodern environmental problems. We sought to understand the relationship of philosophy with environmental education in the first fifteen years of the 21st century and how is characterized in philosophy and environmental education from the classic topics: metaphysics, epistemology, ethics, aesthetics and logic. It was observed that the themes that relate philosophy and Environmental Education constituting as trends were: education, training, society, teachers, school and politics, which characterize the concern with formal and school education, with social and political effects.

**Key words:** Environmental education; Philosophy; research trends.

## **PROLEGÔMENOS**

O trabalho da Educação Ambiental é semelhante ao da filosofia no aspecto do espanto. Ao observar a transformação histórica de exploração da natureza, os efeitos observados são espantosos, ao que na racionalidade aparecem as demandas sociais de cuidado com a natureza, sendo esta um reflexo de cuidado consigo mesmo.

Assim como o espanto na filosofia é o estopim da racionalidade, para a EA (Educação Ambiental) o mesmo estopim promove a racionalização sobre as consequências da exploração excessiva da natureza em balanço com metodologias e tecnologias que possibilitem o uso sustentável dos recursos naturais.

A preocupação da EA abrange inúmeras temáticas que abrange o estudo sobre os impactos na conservação do planeta Terra, a sustentabilidade no uso de recursos naturais, os problemas ambientais causados pelas indústrias, os hábitos de consumo da população e

o descarte de rejeitos e resíduos entre tantos outros. Em suma, a EA se preocupa com a saúde (bem-estar físico, mental e social).

No Brasil, as ações educacionais a respeito do meio ambiente tem início tardiamente, como afirmou Loureiro (2012). Na década de 1970, o Brasil levantou políticas públicas para a conservação ambiental, na esfera tecnocrata, que associamos ao método positivista que direcionou o país em paralelo a ditadura militar, o que impediu avanços significativos da EA. Com o processo da redemocratização do Brasil, na década de 1980, com apoio de movimentos populares associados a movimentos sociopolíticos é que a EA passou a tomar força numa abordagem crítica.

Ao longo da história, as ideias iluministas foram transfiguradas pelo domínio científico em que as metodologias mutilaram a ciência e se distanciou da reflexão, como identificou Morin (2005). A ciência, sem consciência, modificou a racionalidade do ocidente e como afirmam Nabaes e Alves (2016, p. 190): “a forma ocidental de pensarmos o mundo produziu patologias na sociedade”.

Atrelados à racionalidade técnico-científica, o capitalismo e as novas formas de exploração do trabalho humano e da natureza formaram o contexto para a ampliação da alienação, da opressão, do individualismo e da fragilização das relações humanas. Com este lastro histórico que a sociedade transitou entre o paradigma do SER para o paradigma do TER, em que o consumismo desloca o processo de identificação entre pessoas para a identificação entre objeto-pessoa.

Relacionado ao contexto acima, Nabaes e Alves (2016) reflete que o “domínio da razão mostrou-se um projeto fracassado”. Isso aponta a demanda da Educação Ambiental, esta que se materializa como a necessidade de sensibilizar as pessoas quanto ao seu modo de viver e seu modo de explorar os recursos naturais do planeta; ao que redundava com as questões de saúde da sociedade, posicionando a EA como filosofia para a vida.

Portanto a Educação Ambiental tem demandas legítimas, correspondem com as necessidades sociais do nosso tempo e, assim, tem por objetivo consubstanciar compreensões e metodologias para favorecer a própria vida humana e resgatar o hábito reflexivo sobre as bases científicas do cuidado da natureza. Nesse processo da educação, a EA não se interessa por uma “linguagem universal”, como apontou Loureiro (2012), senão pretende solucionar as suas demandas a partir da dialética consciente entre as relações do particular e o universal; ou seja: entre o indivíduo e o planeta.

## PRETENSÃO

Como vimos acima, a organização da Educação Ambiental, no contexto do Brasil, não advém de um engajamento fácil. Segundo Tochi e Santos (2015), a Revolução Industrial reverberou efeitos no mundo todo, ao que destacam o crescimento populacional e o aumento da exploração ambiental para atender o consumo humano. Particularmente no Brasil, tais efeitos se associaram a ditadura na década de 1970 que favorecia a política tecnocrática. Isso destoou o posicionamento educacional brasileiro sobre a EA, em vista de outros países, pelos fins político-econômicos.

As macrotendências da EA nos parecem importantes para compreender como a EA movimenta os objetos de análise e como progridem ao longo do tempo as suas compreensões. De um modo linear observamos que a EA no Brasil iniciou com a preocupação com a natureza desprendida do homem (tendência conservacionista), transitou para o modo em que cada um faz a sua parte (tendência pragmatista) e tem se fixado na correlação entre homem-natureza, no processo dialético social (tendência crítica).

A abordagem da EA Crítica questiona as demais colocando em tela as suas contradições, situando em diversas áreas do conhecimento como: sociologia, economia, política, psicologia, filosofia e outras. Desse modo, a EA na sua abordagem crítica é complexa, vista que procura nas contradições e correlações a compreensão de como se pode educar para uma ‘consciência planetária’ que ultrapassa a simplificação.

Para Morin (2003), a ‘consciência planetária’ está além da compreensão da globalização, porque implica a totalidade complexa que inter-relaciona a física/biologia/antropologia. Desse modo, a complexidade utiliza diversas especializações para conseguir explicar que ao mesmo tempo o homem que é bio-psico-socio-espiritual e por isso a vida só é compreendida a partir da história da humanidade.

Segundo Morin (2005), a complexidade segue como a compreensão de tecer fios, em que a desordem pode ser compreendida na relação dialógica dos seus elementos. A complexidade da EA tem como objetivo crítico subsidiar a humanidade para que se envolva com os valores humanos, pois a educação no século XXI se tornou a via pela qual o humano se encontre consigo e, segundo Tristão (2013, p. 847), reconhecer “a existência de uma razão sensível como parte da natureza humana, suas consequências sociais e impactos ambientais”. A autora enfatiza que a EA não é uma disciplina obrigatória, porque esta é uma filosofia de vida.

A exposição acima enseja as perguntas: O que a EA pesquisou nos primeiros quinze anos do século XXI? Como se caracteriza a filosofia na EA e da EA? Por que ainda precisamos da EA no século XXI?

## **METODOLOGIA**

Para compreender a relação da filosofia com a Educação Ambiental, encontramos como metodologia coerente a análise das pesquisas que foram produzidas pela academia. Para atender alguma rigorosidade científica, recortamos o espaço limitando ao Brasil e recortamos o tempo limitando aos primeiros quinze anos do século XXI, dando forma às pesquisas que iniciam e baseiam o nosso tempo. Segundo Souza e Salvi (2012) é a partir desse século que a pesquisa em EA se estrutura no Brasil, pois antes se valia de estudos internacionais.

Nesta pesquisa optou-se por um estudo estatístico que se preocupou com a representatividade da produção de um dado conhecimento. Segundo Cooper e Schindler (2003), uma pesquisa descritiva. É uma análise bibliométrica, quantificando a produção científica e sua disseminação (MARTINS, 2008). De acordo com Leite Filho (2006) indicadores de desempenho bibliométricos são úteis para avaliar a pesquisa acadêmica, bem como orientar rumos e estratégias de financiamentos de pesquisas.

Para relacionar os materiais com a filosofia, utilizamos a compreensão de Saunders (2009) que organiza a filosofia em cinco tópicos clássicos: Metafísica, epistemologia, ética, estética e lógica. O autor considera que para qualquer questão filosófica haverá um entrelaçamento entre esses tópicos, de modo que outros aparecem da correlação entre estes apontados.

Com essa metodologia é possível observar a Filosofia na EA. Com os materiais é possível compreender a Filosofia da EA, pois a extensão temporal dos materiais fornecem estatísticas de como se organizaram as pesquisas e o que fomenta de filosófico.

Os materiais são analisados dialogicamente, posicionando a compreensão da abordagem crítica da EA, que traçamos como um ‘estado da arte’.

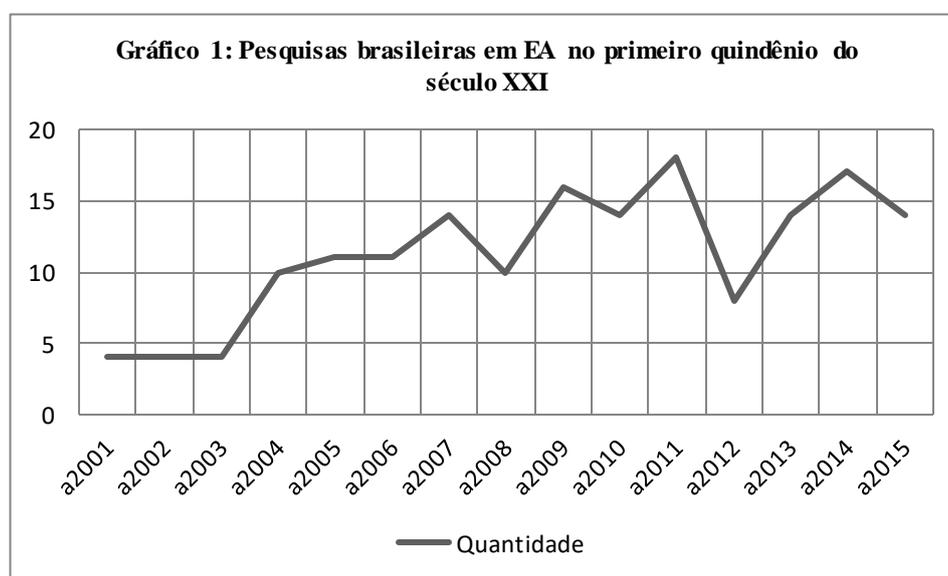
## **Apreciação dos materiais**

O balanço de pesquisas em EA, feito por Carvalho e Farias (2011), aponta algumas categorias de pesquisas entre os anos de 2001 e 2009. Estes resultados marcam um tempo

antecessor do que mostraremos, configurando um ponto histórico de apoio da nossa análise. As categorias da ANPEd<sup>4</sup> apontam os índices: 29% Fundamentos da EA; 20% Ensino formal; 13% EA na formação de professores. As categorias da EPEAs<sup>5</sup> (2001 a 2009) apontam os índices: 23%, EA no ensino formal; 16% Fundamentos da EA; 15% Os sentidos da EA. Observamos a prevalência, naquela época, de pesquisa em Fundamentos da EA e a EA no ensino formal, características implicadas em seu tempo e que transitaram nos anos posteriores.

Antes de iniciarmos as análises dialógicas<sup>6</sup> dos materiais, trazemos a contextualização dessa pesquisa a partir do Gráfico 1, este que demonstra a frequência de publicações em EA ao longo dos primeiros quinze anos do século XXI.

**Gráfico 1: Frequência de Publicação em EA no primeiro quindênio do século XXI**



Fonte: Autores

Observamos um pico produtivo em 2011 e um declínio apontado em 2015 que se confirma na extensão dos dados até 2018. Da distribuição geográfica, São Paulo (29%) e Paraná (12%) são os lugares onde mais se pesquisa a EA.

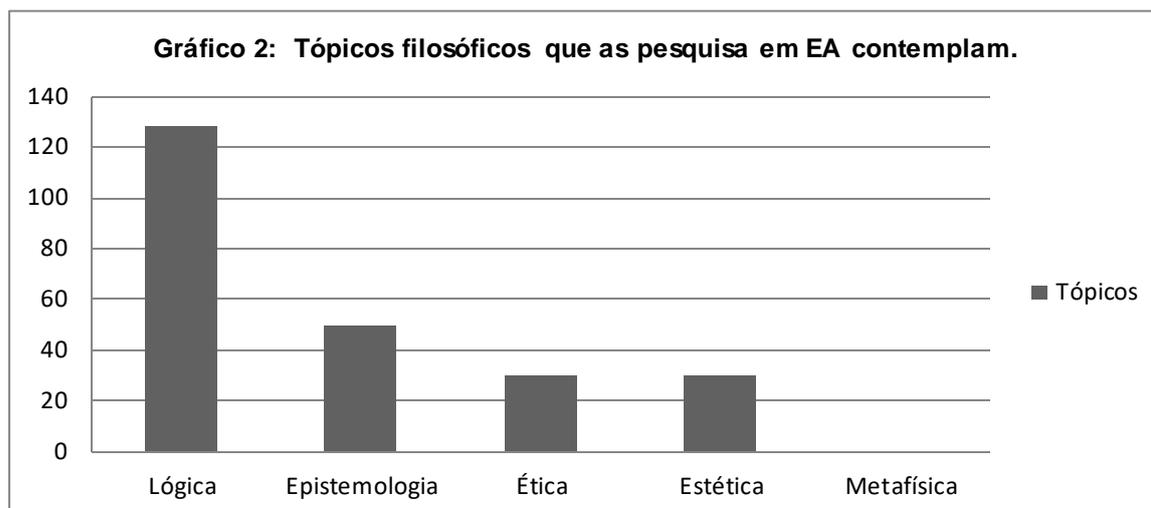
A classificação pelos tópicos clássicos da filosofia possibilitou a organização do Gráfico 2.

<sup>4</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

<sup>5</sup> Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental

<sup>6</sup> Associação complexa de instâncias conjuntamente necessárias à existência e à organização (MORIN, 2003, p. 32).

## Gráfico 2: Classificação dos Tópicos filosóficos em Pesquisa em Educação Ambiental



Fonte: Autores

Preliminarmente, apontaremos as estatísticas e depois as descrições que caracterizam as pesquisas. A diferença que coloca a lógica no topo das produções em comparação a epistemologia está no objetivo, o tópico da lógica tende a descrever e caracterizar enquanto o tópico da epistemologia se ocupa em conceituar e experimentar. Ética e estética aparecem com baixos níveis, que se explica pelo objetivo de ação da pesquisa, tendendo mais a caracterizar (lógica) e conceituar (epistemologia). Metafísica (ou ontologia) não apareceu como objeto de estudo nas pesquisas.

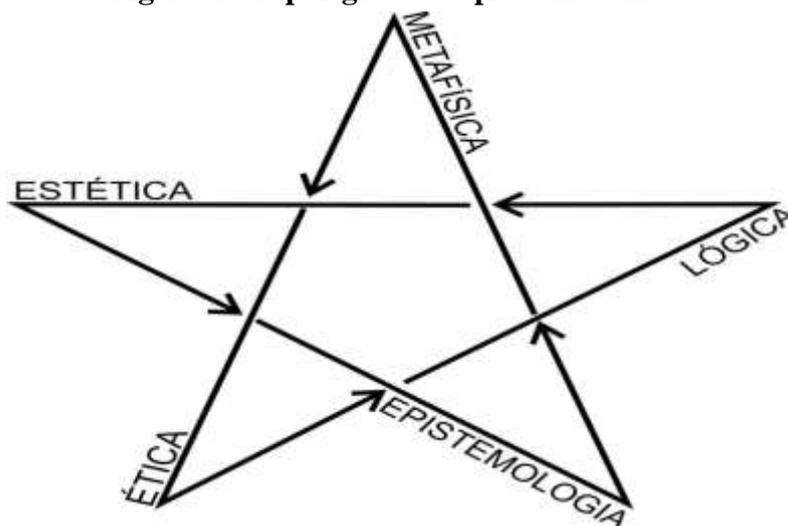
Abordar a amplitude da filosofia é trabalho impossível para um capítulo, por isso optamos pelos tópicos clássicos da filosofia; salientamos que os tópicos não esgotam a filosofia, mas propiciam a interpretação filosófica a partir de sua correlação. Ao observar a Figura 1, temos a estrela como uma proposição topológica de como entender a correlação dos tópicos clássicos da filosofia.

Ao fazer a interpretação por tópicos assumimos a responsabilidade da genérica reflexão que propomos, decerto que tal reflexão é inicial ao invés de final, pois com ela é possível apenas o início da interpretação dialógica dos resultados.

A estrela é um desenho comum em nossa cultura, esta representa apontamentos que estão interconectados. Isso serve de alegoria para mantermos em tela que os tópicos da filosofia são interconectados e as setas representam a movimentação de intercâmbio significativo. O movimento que o desenho sugere é retroativo, segundo Morin (2005, p. 279) “efetua uma revolução conceitual porque rompe com a causalidade linear... que o efeito repercute sobre a causa e a modifica”.

Para exemplificar o processo interpretativo, propomos a localização da Educação Ambiental na Figura 1. A base da EA está nos recursos naturais, essa que está atrelada a Epistemologia (que é a área inicial da filosofia, começou com a compreensão do que é a natureza); Contudo a EA Crítica localiza as suas demandas com os modos de relações sociais, o que implica a Ética. Percebemos que o fundamento da EA requer a fundamentação conceitual na estruturação da epistemologia para fundamentar sua compilação de conhecimentos, para isso é utilizada a Lógica como sistema linguístico para a verdade; Com o desenvolvimento da EA, a sensibilização humana-ambiental se integrou aos seus objetivos, para isso se tornou necessária a arte com os seus fenômenos Estéticos para a efetivação desta educação; ainda, a possibilidade de compreensão das demandas ambientais ultrapassam a racionalidade fragmentada para poder refletir o/no “todo”, trabalho que demanda transcendência da consciência pela Metafísica.

**Figura 1: Topologia dos tópicos filosóficos.**



Fonte: Autores

A EA Crítica pressupõe a compreensão existencial da vida, segundo Loureiro (2012) a EA deve se valer do conhecimento científico ao invés do senso comum, para assim cada um tomar decisões com compromisso perante a vida e com o outro. Nesse sentido, a EA não é apenas educação individual, porque estando na dimensão do sentido existencial a EA acontece no intercâmbio entre eu-outro-natureza – trata-se de um estilo de educação para a coexistência.

A incidência nos títulos dos artigos, entre EA e outros, aponta a regularidade de 10% entre os principais, que citamos: Formação, Ensino, Escola, Professores, Políticas e

Crítica. Embora sejam áreas comumente presentes nas pesquisas da EA, formaliza-se aqui a materialidade da informação como contexto.

Até aqui fizemos a contextualização para fundamentar os processos analíticos que decorrem a seguir com a análise filosófica dos materiais divididamente em categorias filosóficas.

## **Lógica**

A lógica é um tópico de estudo da filosofia que utiliza a inferência de premissas para calcular a viabilidade das proposições. Advém do verbete grego “lógike” [λογική], que significa proposição ou pensamento, segundo Blackburn (1997) hoje é utilizada para “delimitar as regras da inferência”.

Na análise lógica o formalismo tende a elevar as proposições a um nível abstrato, tornando a lógica alvo de críticas por suspender a materialidade das proposições. Nos artigos de EA, a lógica é utilizada como linguagem em que se ocupa das relações dialógicas para se caracterizar os fenômenos. Sendo a maior parte das pesquisas em EA de abordagem qualitativa, a lógica é amplamente utilizada como caracterização e relação dialógica das premissas levantadas.

Nos materiais apreendidos para esta análise, percebemos que a maior parte (53,7%) utiliza a Lógica como tópico filosófico. Isso equivale a afirmar que a maioria das pesquisas em EA utilizam inferências das premissas para concluir a caracterização dos fenômenos que buscaram.

Entretantes, a maior parte das pesquisas tende à Crítica, o que significa que não se utilizam da lógica formalista, senão da lógica material que se pauta principalmente com a práxis. Assim, a práxis é a contradição da racionalidade formal, porque com essa se identifica o fenômeno da/na EA por meio da própria prática, ao qual se subjetiva o fenômeno para a reflexão da própria prática e transformação da realidade.

Com a lógica estruturada como práxis que se observa na história da EA a transição das tendências que partiu da tecnocrática (formalista) para a socioambientalista (práxis). A partir dessas observações é que podemos compreender, com rigorosidade, os verbetes dialógicos que mais incidiram: Ensino, Formação, Sociedade, Professores – incidem porque são estes que compõe a práxis educacional: Ensino e formação como subjetivação racional; Sociedade como objeto da prática; e, Professores, como agentes da práxis (transformação social).

A lógica materialista, como descreveu Peneluc *et al.*, (2018), parte do “primeiro momento que é a prática social”, essa leitura racional da realidade é o processo lógico. A tomada de consciência que é cara para a EA ocorre com a subjetivação racional da materialidade social que mobiliza a pessoa para a transformação da realidade. Como se percebe, o processo é lógico, no sentido da racionalidade, e requer o conhecimento da situação real, ou seja: requer epistemologia.

## **Epistemologia**

A epistemologia é muito comum para os educadores, porque se trata da teoria do conhecimento. O principal questionamento da epistemologia é: como podemos conhecer? Com este tópico o que se busca é, de acordo com Blackburn (1997, p. 118), “a natureza da verdade... natureza da experiência e significado”, que entendemos como a confirmação e edificação da racionalidade ou ciência.

Na epistemologia a dúvida se presencia como promotora da verificação, visto que epistemologia, que advém de “episteme” [ἐπιστήμη], tem “a experiência como critério ou norma da verdade”, afirmou Abbagnano (2007, p. 236). Para tanto, a epistemologia partiu da observação filosófica da natureza e das experiências feitas com os seus elementos para construir o conhecimento científico, que hoje tem a possibilidade de utilizar a história como processo lógico para verificação e construção de novos sistemas científicos.

A expectativa comum das produções de artigo é a sua cientificidade, o que significaria que cada artigo produz conhecimento pelos crivos da experimentação e verificação; todavia, com o processo histórico é possível fazer ciência descritiva por meio das inferências lógicas, como dito acima esta é a causa da maioria dos artigos terem tendência ao tópico da lógica.

A segunda maior tendência (21%) filosófica dos artigos pesquisados foi a epistemologia. Nesses artigos se aprendeu os objetivos de verificar, conceituar, fundamentar etc. os fenômenos da EA, ao que compreendemos maior incidência no início do século XXI seguido de declínio, como podemos observar as incidências de pesquisas da ANPEd (2001-2009) trazidas por Carvalho e Farias (2011), sua maior categoria foi ‘Fundamentos da EA’ (29%).

Os estudos da EA no Brasil se deram em meados da década de 1990, ao que compreendemos que até o início do século a preocupação se deu pela consubstanciação dos

fundamentos da EA no contexto brasileiro, propiciando às demais pesquisas sucessoras a análise lógica dos fenômenos sem a plena necessidade de construir novas epistemologias.

A partir dessas observações é que podemos compreender com rigorosidade os verbetes dialógicos que mais incidem na epistemologia: Ensino, Professores e Pesquisa. De modo sintético analisamos que para cada verbete há uma pergunta analítica, respectivamente: Como ensinar EA? Como formar professores de EA? Como fundamentar a EA? – Nos parece que a epistemologia na EA buscou consolidar fundamentos no contexto Brasileiro para subsidiar outros estudos fazendo mão da lógica.

O início da EA no Brasil teve inclinação tecnocrata e a epistemologia recuava diante de preceitos lógico-formais que eram impostos na época, que coincidia com a ditadura. Todavia, com os ‘movimentos populares’ foi possível transitar da abstração para a materialização com apoio da ‘Crítica Social’ ao que fortaleceu as bases epistemológicas. Mas como toda ciência, a comunidade se movia com a necessidade da sensibilização, porque a racionalidade científica mutilou o homem (MORIN, 2005) agora a EA deveria elevar o conhecimento a fim de reformar o pensamento para a ‘consciência planetária’ e para essa mobilização foi preciso evocar a estética.

## **Estética**

Enquanto a ciência eleva a abstração dos fenômenos naturais, em um procedimento capaz de separar o homem de seus próprios fenômenos; a Estética promove o movimento contrário, conduz o homem a se envolver com os fenômenos naturais e provar os efeitos da criação. Segundo Blackburn (1997, p. 127), a Estética é “o estudo dos sentimentos”, de como se sente, como caracteriza e descreve o sentimento.

A Estética advém do verbete “aisthéses” [αἴσθησις], correlacionada às sensações e percepções. A estética está muito próxima das emoções, pois na relação de percepção de objetos e fenômenos a pessoa se permite a se envolver e pode ser conduzida a catarse dos seus próprios sentimentos – uma espécie de descarga emocional purificadora. Abbagnano (2007, p. 367) apreende em três filósofos diferentes dimensões da arte: Schelling, “a arte é a norma da natureza”; Lukács, “arte é reflexo da realidade”; e, Aristóteles, “a arte pertence ao domínio prático e constitui o objeto da poética”.

Podemos entender que a arte é produto estético, o homem produz a arte como impulso natural de representar a realidade. A conceituação não tem o poder da arte para mo-

bilização da compreensão, isso a torna cara para a EA que procura sensibilizar as pessoas sobre a inter-relação com a natureza.

No Brasil a relação estética com a natureza é diminuta, principalmente porque o país é rico em recursos naturais e não sofre diretamente com os efeitos do extrativismo, é com os efeitos da industrialização e do consumismo que a EA se apoia para educar. Desse modo não é incomum a insensibilidade da problematização ambiental, ao que demanda a arte (estética).

A educação estética, segundo Silveira (2009, p. 370), objetiva a percepção das pessoas sobre a sua humanidade e assim promove a vazão a outras dimensões como “afetiva, poética e sensível”. Desse modo a estética tem como objetivo a ética, uma vez que a sensibilização propõe a reflexão pessoal da sua posição no mundo. A autora afirmou que a percepção sobre os dilemas ambientais ainda não está formada pela via da ciência e da moral, o que justifica a dificuldade das pessoas se encontrarem com as demandas naturais.

A arte está na contramão da industrialização e consumo, Silveira (2009) apontou que a racionalidade da estética progride por outra vida que não é a racionalidade científica, senão a produção: “afetiva, poética, criativa e imaginativa”. Na concepção crítica, entendemos que a epistemologia da estética está mais inclinada à liberdade do que a epistemologia científica e da lógica.

Para Degasperi e Bonotto (2017, p. 628), o objetivo da EA ambiental é redimensionar o papel do homem no mundo, para isso “a arte tem a capacidade de transcender o olhar imediatista sobre as coisas que compõe o mundo”. Nesse sentido, os argumentos corroboram para a compreensão de que a lógica e a epistemologia não são suficientes para a mudança ética do comportamento humano, mediante isso os autores argumentam que a estética ultrapassa as dimensões cognitivas pela arte que utilizam “imagens, poemas, músicas e textos” e movimentos, expressões, interações etc.

A partir dessas observações é que podemos compreender com rigorosidade os verbetes dialógicos que mais incidem na estética: Arte, Ensino, Formação e Teatro. O uso da arte nos estudos de EA é diminuto (12,6%), a arte mais utilizada nos estudos é o teatro, fato que aponta a demanda para outros tipos de arte. Acreditamos que a tradição positivista das pesquisas afastam as produções artísticas da academia e com isso fragilizou a sensibilização da EA em nome da sistematização abstrata – uma violação no contexto brasileiro que é rico em sua miscigenação artística.

A arte na EA não se reduz à sensibilização, porque é com a estética que ocorre a tomada de consciência que possibilita a mudança das inter-relações entre pessoas e, no

objeto da EA, inter-relação entre pessoas-natureza. Desse modo a estética tem como proposição objetiva a ética.

## Ética

O objetivo final da Educação Ambiental é a ética. Em Abbagnano (2007, p. 380) encontramos a ética como “ciência da conduta”. Em Blackburn (1997, p. 129), tem-se a ética como “ação correta”. Na antiguidade se compreendia a ética como o estudo da conduta que resultava na ação correta, também chamada de virtude.

O verbete “Ética” advém de “éthos” [ἔθος], que remonta o lugar onde se habita e assim se forma hábitos de convivência, compreensão que se amplia para as Leis (como regras de convivência) e Políticas (como construção das regras de convivência). Ética, Lei, Hábito e Política são conceitos caros para a filosofia porque é por meio deles que se modula a felicidade humana – ao que se tem como limite a autoconservação e seu sinônimo: saúde.

O início da EA no Brasil se colocava a natureza numa concepção conservacionista em que a natureza continuava sendo objeto de exploração do homem, distante dele; na tendência pragmatista, valoriza-se a necessidade da sustentabilidade em que há mediação do uso dos recursos naturais; e, na concepção crítica, destaca-se a relação da pessoa-outro e pessoa-natureza, dado um processo em que homem e natureza são elementos indissociáveis.

Nesse sentido, Loureiro (2012) tece sua compreensão de que as condições de vida devem ser transformadas por meio da consciência mútua que conduz a crítica de que as demandas ambientais estão atreladas aos problemas de interação humana. Para Loureiro (2013) existe disputa nas distribuições de recursos naturais no planeta, por isso há necessidade de se pensar a ecologia política que discute as condições éticas de interação humana a respeito dos recursos naturais como bem humano.

A mediação da ética é paradigma da EA crítica no processo de resolução dos problemas ambientais, porque localiza na demanda do consumo a exploração dos recursos naturais como usura capital. Nesta compreensão, a natureza é fonte de recursos naturais que se esgota, o que implica aceleração para seu consumo.

Mediante a usura natural é que Loureiro e Layrargues (2013) tece o seu entendimento da ‘Justiça Ambiental’ como opositora ao conservacionismo. Esta justiça é a contradição crítica da exploração natural, localiza elementos de conservação, porém está adi-

ante do conservacionismo ao localizar problemas da alienação nas relações sociais. O fetiche do consumo aliena a sensibilidade crítica da pessoa compreender as demandas ambientais.

Poderia se esperar, sendo a Ética objetivo da EA, que esta seria a maior tendência dentre os artigos do material analisado, todavia os critérios de análise rebaixaram a incidência porque na objetivação da pesquisa não indicava a ética como objeto ou critério de análise. Assim, a ética está posicionada como objetivo da EA, mas os objetivos de análise se situam principalmente entre a epistemologia e lógica.

A partir dessas observações é que podemos compreender com rigorosidade os verbetes dialógicos que mais incidem na estética: Políticas, Sociedade, Participação, Justiça, Desenvolvimento, Cidadania, Crítica.

Os verbetes consubstanciam um caráter democrático (Participação, Política, Sociedade) que visa o desenvolvimento da cidadania crítica, em superação a alienação, para promoção do Desenvolvimento da Justiça em sociedade. Os artigos se valem de práticas educacionais que sensibilizam sobre a EA, mas que também transforma os estudantes para uma visão planetária do mundo em continuo questionamento do seu posicionamento ético no planeta.

A incidência de diversos verbetes é maior do que outros tópicos filosóficos, na leitura do material essas incidências se equiparam e apontam uma valoração democrática dos temas, o que remonta a necessidade complexa de relacionar diversas dimensões para se fazer a EA.

A natureza é ressignificada a partir da concepção crítica, perde o seu status de objeto que passa a ser ente integrante da humanidade, desse modo Loureiro e Layrargues (2013, p. 56) compreendem que a natureza é “ontologicamente prioritária para a existência humana”, ou seja: a natureza humana se significa pela identificação com a própria natureza planetária, cabendo aqui a interpretação metafísica.

## **Metafísica**

A metafísica é um tópico muito controverso para a ciência, em destaque para a concepção crítica, principalmente por sua pseudo conexão com a religião. No entanto, a metafísica é uma necessidade humana de autocompreensão, que nesse movimento tenta responder a clássica pergunta: Quem sou eu?

O verbete advém de “metaphysis” [μεταΦυσικς], que praticamente significa ‘depois da física’, o livro que está depois da física. Blackburn (1997) coloca neste tópico a clássica partição mente/corpo, e Abbagnano (2007, p. 60) coloca como ‘ciência primeira’ que no radicalismo poderíamos compreender como o produto da subtração de todos os predicados de um objeto. Desse modo a metafísica aborda: o Teológico, “o ser mais elevado e perfeito”; a Ontologia, “o ser enquanto o ser”; e, Gnosiologia, doutrina geral do conhecimento.

Pela concepção crítica, interessa-nos nesse capítulo abordar a dimensão ontológica da Metafísica, como Peneluc *et al.*, (2018, p. 159) interpreta que “o ser humano pertence ao mesmo tempo à natureza e à sociedade”, mas enquanto sociedade a sua individualidade se remonta como existência.

Na dimensão existencial, o ser depende de sua própria compreensão do mundo a do lugar que está e a partir da sua própria história; primeiramente a EA compreende que o todo existente está na natureza e com esta tem uma relação de dependência e transformação. Sendo assim, é com a transformação da natureza que a humanidade construiu a sua história, dando sentido material às condições naturais que encontrava. O sentido é algo caro para a Ontologia, pois é a possibilidade cognitiva de refletir a subjetividade do seu próprio trabalho e, assim, de transformar a natureza; portanto, o sentido é ação da linguagem que por meio do pensamento pode se equacionar imaginativamente com sensações ou com lembranças.

A existência reúne elementos para que a cognição formalize sentidos por meio de relações lógicas imaginativas, acarretando na essência. Enquanto pela subjetivação da relação que se tem com a natureza é possível captar elementos cognitivos de partes da natureza, somente com a essência é que se possibilita a compreensão de toda a natureza e suas demandas. Desse modo, a metafísica possibilita a compreensão da demanda de EA por meio da ‘consciência planetária’ em que nessa totalidade podemos nos localizar.

A EA discute como enfrentar os problemas ambientais por meio da educação, mas pouco debate sobre o SER que se forma dessas relações. O SER é diferente da pessoa, pois o primeiro é uma instância da linguagem que significa a posição da pessoa no mundo, ao que Loureiro (2012, p. 34) compreende “ninguém modifica a consciência separada do mundo”.

Nessa dimensão cognitiva em que o SER se remonta na linguagem, o caráter da EA se assemelha a psicologia, porque muitas pesquisas salientam a ‘tomada de decisão’ e ‘mudanças de comportamento’ que estão atreladas às condições psicológicas da pessoa

relacionar o SER com o planeta. Isso aponta como a EA implica uma abordagem complexa para efetivar os seus objetivos.

Para Peneluc *et al.*, (2018) a ontologia dialética é histórica e se dá pela práxis, no processo do trabalho, que o homem compreende a interconexão com a natureza e o SER se dá como metabolismo desta relação. A preocupação com a abstração é rígida com a dialética, mas é possível compreender o SER como efeito cognitivo da práxis sem recorrer ao metabolismo como metáfora.

Com Nabaes e Alves (2016) compreendemos que a ontologia recupera o sentido da *physis* no processo da linguagem de ressignificação, contempla a possibilidade de viver em comunhão, propõe o engajamento ético e político e reduz a visão utilitarista. A partir disso compreendemos que a Metafísica possibilita a contemplação do todo enquanto a pessoa se localiza como ser, essa é uma implicação da EA: por meio da educação mobilizar pessoas para contemplar a totalidade da condição planetária, para que nessa articulação da ‘consciência planetária’ se possa articular transformações éticas da humanidade com o planeta.

Mediante os critérios colocados na pesquisa dos materiais, nenhum artigo propôs algum tipo de investigação Metafísica na EA. Por justiça devemos apontar que, fora dos critérios propostos, alguns artigos trabalham a ontologia em relação a natureza ou em algum arranjo que envolva a EA, como alguns que citamos nesse capítulo. Como dissemos antes, a ciência e a concepção crítica tem diversas ressalvas para não utilizar os argumentos metafísicos, contudo a complexidade não dispensa campos de reflexão e, como vimos, a ontologia pode ser um tópico fundamental na pesquisa de EA.

As pesquisas de EA tem alguma fuga da angústia, parece-nos que se deve conduzir a educação de modo a não causar sofrimento e para isso se utiliza de racionalizações da epistemologia, lógica e ética, mas se distancia da estética e da metafísica – quais poderiam envolver as pessoas na experiência de compreensão e formação da ‘consciência planetária’.

No processo de subtração dos predicados da EA podemos encontrar a morte, porque se analisarmos a hipótese de que todas as estratégias educacionais falhem e ninguém se mobilize em prol da natureza e da ética, então a conclusão é que morreremos pelos efeitos das nossas próprias escolhas naturais. Neste contexto a angústia é antecipação da morte, como se compreende no existencialismo, “a morte é a ameaça que faz pairar sobre a existência”, refletia Heidegger (ABBAGNANO, 2007, p. 695).

O filósofo compreende que a pessoa é um ser para a morte e o entendimento disso coloca um peso pontual sobre as suas escolhas, porque decidir mal pode causar a aproximação da morte, o que conduz a uma condição ética em que tendo a morte como verdade

as ações pessoais devem se pautar pela angústia de decidir para que nessa tensão se escolha o melhor para humanidade. Isso coloca a escolha numa dimensão ética, que a EA deixa de aproveitar a Metafísica em nome de uma educação emocionalmente solidária – mas com efeitos de fragilização. Nesse sentido lógico, compreende-se que a EA é frágil tal quanto escapa do seu tema principal que é a morte.

## **ANOTAÇÕES FINAIS**

Assumimos, neste estudo, algum reducionismo que o espaço de escrita resulta perante o enorme objetivo de análise que envolveu as pesquisas em Educação Ambiental e a Filosofia.

Colcamos em tela as produções científicas (artigos) que caracterizam o estudo da Educação Ambiental na iniciação do século XXI, com a análise filosófica dos materiais, procurando abranger a maior parte dos temas filosóficos com os cinco tópicos clássicos da filosofia: Metafísica, Lógica, Epistemologia, Ética e Estética.

A Educação Ambiental coloca a natureza como pressuposto do homem, em que nesse paradigma o homem explora a natureza para o consumo e o fetiche do consumo impele o homem a usura dos recursos naturais. Trata-se de uma equação lógica que prejudica a natureza cujo efeito se torna demanda da EA.

Os prejuízos naturais repercutem em prejuízos humanos, que em última análise a Educação Ambiental é um processo para evitar a morte, contudo é o tema Metafísico da morte que não está presente na EA.

Os modos de ensino mais preeminentes na Educação Ambiental estão correlacionados a Lógica, Epistemologia e Ética; são racionalizações do saber, mas pouco se tem utilizado a sensibilização da arte para promulgar a Estética da EA, o que torna a Educação Ambiental mais abstrata e formal em detrimento da Estética.

Os temas que mais se tem estudado em Educação Ambiental são: Ensino, Formação, Sociedade, Professores, Escolar, Política – caracterizam a preocupação com o ensino formal e escolar, com efeitos sociais e políticos.

Os temas que aparecem como tendências depois do quinquênio (2016-2018) são: Trabalho, Crítica, Formação e Escola – as tendência não apresentam grandes modificações, mas coloca o trabalho como transição para novas abordagens.

Por fim, a Educação Ambiental apresenta a Estética como possível demanda pela sua baixa incidência de pesquisa e demanda, principalmente, a Metafísica como área de pesquisa faltante e potencia do pensamento complexo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Tradução: Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan.-abr., 2011.

COOPER, Donald. R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de pesquisa em administração**. Trad. Luciana de Oliveira Rocha. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

DEGASPERI, Thais Cristiane; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Educação Ambiental e as dimensões cognitiva e afetiva do trabalho com valores: produzindo sentidos. **Ciência e Educação**. v. 23, n. 3, p. 625-642, 2017.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro.; **Padrões de Produtividade de Autores em Periódicos de Congressos na Área de Contabilidade no Brasil: Um Estudo Bibliométrico**. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 6, São Paulo: 2006. Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 11, n. 11, p. 53-71, 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

Morin, Edgar. **Ciência e consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NABAES, Thais de Oliveira; PEREIRA, Vilmar Alves. Ontologia Ambiental: o reposicionamento do Ser no horizonte da Racionalidade Ambiental. **Educar em Revista**. n. 61, p. 189-204, 2016.

**Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 24-42, set./dez. 2019.  
E-ISSN 1517-1256

PENELUC, Magno da Conceição; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; MORADILHO, Edison Fortuna. Possíveis conclusões filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 24, n. 1, p. 157-173, 2018.

SILVEIRA, Eduardo. A Arte do Encontro: A educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. **Educação em Revista**. v. 25, n. 03, p. 369-394, 2009.

TOSCHI, Seabra Mirza; SANTOS, Jéssica de Andrade. Vertentes da Educação Ambiental: da Conservacionista à Crítica. **FRONTEIRAS**. v. 4, n. 2, p. 241-250, 2015. Tochi e Santos (2015).

TRISTÃO, Martha. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, out-dez. 2013.

*Submetido em: 18-08-2019*

*Publicado em: 17-12-2019*