

O APELO À CONSCIÊNCIA NOS MOVIMENTOS ECOLÓGICOS E NOS MOVIMENTOS POR EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Leandro Belinaso Guimarães (UFSC)

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa histórica sobre os sentidos que a educação tem assumido nos diversos movimentos ecológicos,¹ em diferentes momentos. Em outras palavras, minha angústia inicial foi buscar compreender um pouco sobre como e com quais sentidos estes movimentos constituíram ações educativas. Tal estudo ampliou-se, recentemente, em decorrência da incorporação, nas minhas preocupações de pesquisador, de um *episódio* atual — emergido em sintonia com um *evento* denominado por Carvalho (1998) de “acontecimento ambiental” — que chamarei de emergência dos *movimentos*² por educação ambiental. Segundo a autora, este *evento* chamado “acontecimento ambiental” — no qual os *movimentos* por educação ambiental são uma derivada — designa “um campo contraditório e diversificado de discursos e valores que constituem um amplo ideário ambiental” (p.114).

No sentido dado por Badiou (1994), um *evento* é um *suplemento* — aquilo que difere do que há — que nos obriga a decidir uma *nova* maneira de ser. Nas palavras do autor, “é preciso, pois, supor que aquilo que convoca a tornar-se sujeito é um *a mais*” (p.109). Nesse sentido, somos obrigados — ao sermos fiéis ao *evento* — a “*inventar* uma nova maneira de ser e de agir na situação” (p.110). Em outras palavras, com o surgimento e a disseminação dos *movimentos* por educação ambiental a partir desse *evento* — o “acontecimento ambiental” — somos convocados a transformar nossa maneira de ser³.

¹ Estou pluralizando a expressão “movimentos ecológicos” em sintonia com a argumentação de Guimarães (1998) e Guimarães & Noal (2000). Singularizar tal termo indicaria olhar para *o* movimento como se fosse homogêneo, “fundamentado em propósitos únicos e convergentes”. Por outro lado, pluralizar diz respeito a entender *os* movimentos como apresentando “posicionamentos e propósitos múltiplos” (Guimarães, 1998, p.68).

² Ao utilizar o termo “*movimentos* por educação ambiental” busco incluir não apenas os chamados “novos movimentos sociais” (ecológicos ou outros), mas todas as inúmeras ações nomeadas como sendo educação ambiental que vemos hoje disseminadas pelas sociedades, através de diferentes instituições oficiais e não-oficiais e, inclusive, empresas públicas e privadas. Nesse sentido, o termo refere-se à velocidade com que vemos surgirem tais ações, bem como, à movimentação discursiva – no sentido de colocarem em movimento diferentes sentidos e valores - que tal *episódio* provoca.

³ Para Badiou (1994), sujeito é o suporte de um processo de fidelidade ao evento, de um processo de verdade. Nas palavras do autor, “o sujeito não preexiste de forma alguma ao processo. Ele é absolutamente inexistente na situação *antes* do evento. Dir-se-á que o processo de verdade *induz* um sujeito” (p.110).

Podemos dizer, então, que a emergência dos *movimentos* por educação ambiental tem configurado novas maneiras de ser? Como esse processo de subjetivação tem sido operado? Há proximidades e distanciamentos entre, por um lado, a educação ambiental e, por outro, as ações educativas desenvolvidas pelos movimentos ecológicos nas décadas de setenta e oitenta? São essas perguntas que me remetem a produzir este trabalho. Assim, ele se apresenta como a confluência da pesquisa histórica que empreendi com minhas preocupações atuais. Não pretendo esgotar tais questões aqui, mas exercitar um olhar para o campo da educação ambiental a partir delas. Posso dizer, ainda, que meu olhar — em operação neste trabalho — foi propiciado pelos Estudos Culturais⁴ por duas razões. A primeira seria por buscar nas pesquisas que empreendo um olhar desconfiado sobre tudo aquilo considerado previamente como verdadeiro, natural ou imutável. A segunda razão seria por buscar enxergar como tem sido constituído o campo da educação ambiental, ou seja, por considerá-lo uma construção histórica, cultural e social.

Este trabalho pretende olhar para os movimentos ecológicos dos anos setenta — década de emergência dos mesmos no Brasil — e para os *movimentos* por educação ambiental contemporâneos, buscando enxergar traços semelhantes na constituição de suas ações educativas. Não pretendo me deter em marcar aqui, neste texto, as discontinuidades existentes entre estes dois momentos e “movimentos” distintos — embora elas “apareçam” no decorrer deste trabalho. Porém, para que este estudo possa tornar-se um pouco mais transparente em suas intenções, cabe indagar, nesse momento, se é possível conectar e, portanto, *ler*, ao mesmo tempo, os movimentos ecológicos nos anos setenta e os *movimentos* por educação ambiental nos anos noventa.

A noção de tempo cunhada por Serres (1999) me permite traçar uma conexão entre esses momentos. Isso para evitar falar de uma linearidade temporal ou mesmo que o educativo constituído pelos movimentos ecológicos deu origem às práticas contemporâneas em educação ambiental. Para fugir desse esquema é que a noção de tempo de Serres (1999) me parece interessante e adequada para minha argumentação. Segundo o autor, a teoria

⁴A perspectiva dos Estudos Culturais foi inaugurada e adquiriu visibilidade nos anos sessenta em Birmingham (Inglaterra), a partir dos trabalhos de Richard Hoggart e Raymond Williams. Tais estudos romperam com a visão tradicional de cultura (comumente associada à alta cultura), considerando-a como as manifestações de vida de todos os grupos humanos. A partir dessa visão ampliada, os Estudos Culturais romperam com as disciplinas tradicionais, tornando-se uma perspectiva para a qual convergem diversas disciplinas. A cultura passa a ser vista, então, como um conjunto de práticas de significação — processos de produção e veiculação de significados (Costa, 2000).

clássica de tempo é a da linha, contínua ou entrecortada, enquanto, para ele, “o tempo escoo de maneira extraordinariamente complexa, inesperada, complicada” (p.79). Nesse sentido, o tempo se assemelharia com uma ciência “das proximidades e dos rasgos”.

Se você apanha um lenço e o estende para passá-lo, você pode definir sobre ele distâncias e proximidades fixas. Em torno de um pequeno círculo que você desenha próximo a um lugar, você pode marcar pontos próximos e medir, pelo contrário, distâncias longínquas. Tome em seguida o mesmo lenço e amasse-o, pondo-o em seu bolso: dois pontos bem distantes se vêem repentinamente lado a lado, até mesmo superpostos; e se, além disso, você o rasgar em certos lugares, dois pontos próximos podem se afastar bastante...(Serres, 1999 p.82).

Não se trata, pois, de buscar as origens da educação ambiental ou mesmo de traçar uma linearidade temporal entre os movimentos ecológicos dos anos setenta e oitenta e aquilo que venho chamando de *movimentos* por educação ambiental nos anos noventa. Não se trata, também, de um estudo epistemológico que poderia ter a intenção de ver nos movimentos ecológicos as raízes, os fundamentos, da educação ambiental. Pretendo, sim, desenredar um mesmo fio que os atravessam. No ato de costurar um rasgo vamos percebendo o entrelaçamento dos fios que constituem o tecido. É necessário dizer, então, que em cada momento esse mesmo fio se conecta com outros tecendo redes⁵ onde brotam singularidades. Em outras palavras, quero salientar que participar de um movimento ecológico nos anos setenta apresenta-se diferente de atuar em uma Organização Não-Governamental Ambientalista nos anos noventa.

Enquanto uma perspectiva de pesquisa histórica tradicional poderia revelar uma preocupação analítica com a busca da verdade e, também, poderia estar centrada na busca do epistemológico — regras e padrões universais pelos quais são formados os conhecimentos sobre o mundo —, um “historicismo radical volta-se para uma ontologia do presente” (Veiga-Neto, 1996), ocupando-se com a busca dos padrões historicamente formados em relações de poder. Em outras palavras, um estudo histórico passa a ser visto, segundo Popkewitz (1997), como um problema da *epistemologia social*. Nessa acepção, nega-se a possibilidade de utilização de noções como progresso, intenção e teleologia à

⁵ Utilizo o conceito de rede no sentido dado por Latour (1994). Para o autor, a noção de rede permite reatar o nó górdio “atravessando, tantas vezes quantas forem necessárias, o corte que separa os conhecimentos exatos e o exercício do poder, digamos a natureza e a cultura” (p.09). Assim, as redes são para o autor conexões ao mesmo tempo “reais como a natureza, narradas como o discurso, coletivas como a sociedade” (p.12).

investigação histórica, passando-se a buscar enxergar nela as descontinuidades que marcam épocas, períodos, ou as visões hegemônicas que as caracterizam. Vejamos um pouco mais sobre isso nas palavras de Michel Foucault:

Se a história do pensamento pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, (...) se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado. A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido. (...) Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento (Foucault, 1987).

Como já salientei anteriormente, minha intenção maior não é marcar neste trabalho descontinuidades históricas. Precisamente, é o fio que permite inscrever subjetividades individualistas através do apelo à consciência — em operação em inúmeras ações educativas, seja nos movimentos ecológicos dos anos setenta, seja nos *movimentos* por educação ambiental nos anos noventa — que este trabalho abordará. Para tanto, procurarei mostrar e analisar algumas *empiricidades* onde podemos ver isso, explicitamente, em circulação.

Empiricidades — em operação um apelo à consciência nos movimentos ecológicos nos anos setenta.

Nos anos setenta os movimentos ecológicos emergem com ampla visibilidade nas sociedades. Sintonizados com outros movimentos contestatórios da época, assumiram posições críticas em relação aos modos de vida das civilizações urbano-industriais. Nesse sentido, ampliaram o leque de contestações em circulação na época incluindo temáticas como o uso de agrotóxicos nas práticas agrícolas, a poluição ambiental provocada pelas indústrias, entre outras. Naquele momento, os militantes ecologistas mostravam-se preocupados com a sensibilização da população para com suas lutas. Isso mostra que as questões educativas vinculadas às problemáticas ambientais ganhavam prestígio e enorme importância. Nos anos setenta, os movimentos ecológicos passaram, inclusive, a nutrir uma

crença nas práticas educativas como solucionadoras dos problemas ambientais. No preâmbulo do clássico livro: “Fim do Futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro” de José Lutzemberger, podemos ler:

Este é um documento de luta. Sua finalidade é esclarecer, sacudir, chocar. É fazer pensar, promover discussão. A linguagem é deliberada. Os minúsculos grupos que hoje lutam pela *conscientização ecológica* e contra toda destruturação ambiental e social não mais podem ater-se à linguagem tímida. (...) Queremos indicar os novos rumos onde procurar estas soluções. Elas decorrerão do novo paradigma, do *novo esquema mental* que através desta exposição *procuramos transmitir* (Lutzemberger, 1977, p.10, *grifos meus*).

Estava em operação nos movimentos ecológicos emergentes na década de setenta um entendimento da educação como prática de transmissão de saberes e de promoção da conscientização das pessoas em relação aos mesmos (Guimarães, 1998, p75). Assim, somente mudando a forma de pensar (“o esquema mental”) dos indivíduos — pois só assim poderia haver mudança de valores — é que os problemas ambientais poderiam avistar um horizonte de solução. Este entendimento do processo educativo concebia a existência de um saber ecológico⁶ — que poucos teriam acesso — que deveria ser “transmitido” às pessoas a fim de conscientizá-las. Somente a posse “mental” desse saber, pela maioria das pessoas, poderia solucionar os problemas ambientais. Nesse sentido, estava sendo construído um ideal educativo que pretendia “alcançar um estágio de conscientização plena, pois, somente assim, ocorreria a mudança de valores e da moral de todas as pessoas” (Guimarães, 1998, p.75).

Os movimentos ecológicos emergentes nos anos setenta podem ser vistos como desencadeadores de processos de singularização. Nesse sentido, utilizando-me das argumentações de Félix Guattari, posso dizer que eles foram captadores dos elementos de seu tempo e construtores de referências práticas e teóricas que recusaram a subjetivação capitalística. Segundo Guattari (1999), “o traço comum entre os diferentes processos de singularização é um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística” (p.47). Os sujeitos sociais foram constituídos a partir das significações em jogo naquela época, ou seja, ser ecologista nos anos setenta era estar em movimento, era estar inserido em uma luta

⁶ O saber é aqui entendido, na acepção dada por Michel Foucault, em relação inerente com o poder. Nesse sentido, na geometria em questão, posso dizer que deter aquilo que estou chamando de saber ecológico significaria governar quais conhecimentos, valores e atitudes cada indivíduo deveria possuir.

de contestação social onde a dimensão ambiental ganhava enorme importância em decorrência dos discursos catastróficos em circulação nas sociedades a partir dos anos sessenta. Tais discursos catastróficos foram provenientes das Ciências que produziram inúmeras pesquisas disseminando dados matemáticos sobre o estado da degradação ambiental no planeta provocado pelos seres humanos (Grün, 2000).

Porém, paradoxalmente, houve processos educativos constituídos pelos movimentos ecológicos nos anos setenta que parecem ter sido cooptados por um processo de individuação característico daquilo que Guattari conceitua como “subjetivação capitalística”. Assim, ao mesmo tempo em que configuravam processos de singularização, também instauravam processos de individualização através de seus ideais educativos, pelos quais todos aqueles que não estivessem inseridos nos movimentos deveriam sofrer um processo de conscientização. Guattari (1995) nos ajuda a ver melhor esta questão:

O sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem engancha em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes (p.17).

A partir desta reflexão posso dizer que foi dado um imenso privilégio à consciência — associada à Razão — pelos movimentos ecológicos nos anos setenta, em suas intencionalidades educativas, excluindo, portanto, outras possíveis “maneiras de existir” como nos fala Guattari. Porém, é preciso dizer que não são os inúmeros indivíduos militantes dos movimentos ecológicos nos anos setenta ou mesmo os educadores ambientais de hoje que estão sendo questionados neste trabalho. Ao contrário, são os discursos pedagógicos que associam consciência, Razão e informação — formulados e movimentados a partir da época Moderna — em articulação com os discursos ecológicos em diferentes momentos que estão, aqui, sendo mostrados em operação.

Continuo, a seguir, a compor este trabalho focalizando, agora, os movimentos por educação ambiental contemporâneos.

Empiricidades — em operação um apelo à consciência nos movimentos por educação ambiental nos anos noventa.

Se nos anos setenta a educação ambiental não estava constituída como um campo de saberes e práticas, nos anos noventa ela atinge um *boom* discursivo passando a ser praticada e, portanto, constituída, por inúmeros grupos, instituições e movimentos sociais (para além dos chamados ecológicos). Porém, a educação ambiental tem se apresentado por diferentes cruzamentos de sentidos, onde se inscrevem tanto subjetividades emancipatórias quanto, subjetividades reduzidas “à individualidade e/ou interioridade psicológica” (Carvalho, 1998, p.120).

Nos anos noventa posso dizer que inúmeras ações intituladas como sendo educação ambiental apresentam uma intencionalidade conscientizadora. Não é mais o espírito de contestação e luta social imprimido nos anos setenta que está em jogo nos anos noventa. Há, desde os anos oitenta, um processo de institucionalização dos movimentos ecológicos, de vinculação política mais acentuada e marcada, de surgimento de ações no campo jurídico, entre outras características que merecem ser exploradas e diferenciadas em relação aos anos setenta demonstrando as rupturas históricas entre estes momentos. No entanto, me interessa apresentar, aqui, o processo educativo de individualização, ou seja, de apelo à consciência, que continua em operação nos *movimentos* por educação ambiental contemporâneos. Assim, passo a compor duas *cenar*s que me ajudam nesse exercício.

Cena 1. Em uma palestra sobre educação ambiental proferida por mim para alunos e alunas de um Curso de Graduação em Geografia, os estudantes foram incitados inicialmente a falar sobre como enxergavam o campo da educação ambiental. Em outras palavras, eu gostaria de ouvir qual era o entendimento deles a respeito deste campo. A grande maioria utilizou em sua fala o argumento da necessidade de conscientizar a população a respeito dos inúmeros problemas ambientais existentes. Um aluno chegou a propor a criação de uma disciplina no Curso de Graduação em Geografia chamada “conscientização ambiental”. Tal disciplina seria responsável por discutir formas de conscientizar as pessoas a não terem comportamentos inadequados e, também, a interferirem favoravelmente à solução dos problemas ambientais nas sociedades.

Cena 2. Em muitos trabalhos sobre educação ambiental que foram apresentados sob a forma de comunicação oral no I Simpósio Gaúcho em Educação Ambiental — ocorrido no ano de 2000 no município gaúcho de Erechim —, é possível ler através dos resumos contidos nos Anais um apelo à consciência em inúmeras ações educativo-ambientais desenvolvidas no Brasil. Passo, então, a exemplificar tal “fato” com alguns trechos destes resumos. Optei por omitir a autoria dos mesmos em razão do meu interesse, aqui, em apenas destacar algumas frases inseridas em cinco deles. Portanto, cada frase destacada diz respeito a um resumo diferente.

Todo esse trabalho foi desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar, onde toda a comunidade escolar, direta ou indiretamente, foi envolvida, buscando *conscientizar e informar...*

Verificamos um aumento da percepção das crianças envolvidas para com a problemática ambiental e uma maior preocupação em responsabilizar-se pelo meio ambiente onde estão inseridas, *conscientizando-se...*

Portanto se faz necessária à implantação de um projeto de Educação Ambiental, capaz de modificar atitudes, reformular conceitos e principalmente formar *consciência ecológica*.

Diante disso, nosso projeto vem ao encontro da idéia de que ainda é possível a *conscientização* para mudar a História do homem e do ambiente no qual ele está inserido.

...a Educação Ambiental toma forma e torna-se imprescindível para a *conscientização* dos cidadãos...

Estudos realizados por Tristão (2000) com professores e professoras nos mostram a imensa importância que é dada aos processos educativos conscientizadores nas ações em educação ambiental contemporâneas. Como argumenta Tristão (2000), as falas dos professores e das professoras nos mostram que a questão da consciência ocupa lugar central no discurso pedagógico, sendo que “o sentido da palavra consciência está diretamente vinculada à razão”. Assim, esta noção de consciência é convertida “em intenção racional do sujeito”. Sua principal crítica refere-se a um processo de banalização e, portanto, a um vazio de significações em torno dessa noção de consciência. Para a autora, privilegiar somente a cognição — a mente —, exclui outras mediações importantes em trabalhos com

educação ambiental como o corpo individual e as questões econômicas, sociais e culturais mais amplas.

Após apresentar aquilo que chamei de *empiricidades*, passo a traçar sucintamente algumas reflexões sobre possibilidades de compor ações educativo-ambientais que possam fugir de um processo constitutivo desenvolvido a partir de um corte individualizante, comportamental e, apenas, cognitivo, a fim de incorporar outras dimensões.

Uma luta pela subjetividade — resistências aos processos de individuação.

Duas vertentes de pensamento nos incitam a traçar linhas de fuga às narrativas que instituem “práticas de educação ambiental de corte individualista e comportamental” (Carvalho, 2000, p.63). A primeira diz respeito ao trabalho de Caldart (2000) sobre a pedagogia do Movimento Sem Terra. A partir das argumentações da autora, somos provocados a exercitar uma educação ambiental que atravesse quase sem tocar pela “*pedagogia da palavra*” e seu apelo à conscientização ou denúncia da alienação provocada pelas condições sociais (Caldart, 2000, p.214).

Na perspectiva em questão, os movimentos sociais são vistos como “sujeitos pedagógicos”, como constituidores de princípios educativos. Nesse sentido, podem ser vistos como formadores de sujeitos, como desencadeadores de processos de subjetivação concebidos, no caso do Movimento Sem Terra (MST), na própria luta social. Nessa visão, há uma ação educativa criadora de solidariedade, concebida e vivida no fato de estar em movimento (Caldart, 2000). A partir dessas reflexões, nós, educadores ambientais, somos levados a nos perguntar sempre sobre as relações de poder investidas intrinsecamente nos saberes em jogo nas nossas ações pedagógicas. E mais, no ato de educar ambientalmente, podemos dizer que nosso saber é mais apropriado e verdadeiro? Devemos conscientizar a partir de informações privilegiadas que detemos ou colocar em confronto, em disputa, perspectivas e sentimentos? O que seria, afinal, educar ambientalmente? Será que há uma única maneira de se estar ou se sentir educado ambientalmente?

A segunda vertente de pensamento que gostaria de referir diz respeito aos trabalhos de estudiosos do porte de Félix Guattari e Gilles Deleuze que ao darem destaque aos processos de subjetivação nos provocam à criação de resistências aos processos de

individualização e, nesse sentido, de não articulação entre os registros do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana — que Guattari (1995) chama “ecosofia”.

A força que moveu a elaboração deste trabalho, talvez tenha sido uma ansiedade pela construção de ações educativo-ambientais que estejam pautadas em uma luta de criação de resistências aos processos de atomização e individualização, em jogo na conformação de subjetividades capitalísticas. Nas palavras de Deleuze (1988):

A luta por uma subjetividade moderna⁷ passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas (p. 113).

A partir dessas considerações posso dizer que está em jogo, nos estudos feitos por Deleuze e também por Guattari, uma forte crítica à idéia do sujeito como fundamento último de todo conhecimento. No processo de enunciação um sujeito se produz e é produzido. São exatamente as amarras do poder que poderiam ser foco de atenção nas construções de estratégias educativo-ambientais. Em vez de pretender conscientizar e, portanto, individualizar e, também, em vez de pretender ligar diferentes indivíduos a uma mesma identidade “ecológica” determinada e fixa, poderia ser interessante operar estratégias educativas que estivessem atentas à rede onde estão conectados diferentes sujeitos constituídos pela cultura e pela história.

Referências Bibliográficas

- BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.
- CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: a escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARVALHO, Isabel. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F.O., REIGOTA, M., BARCELOS, V.H. de L. (Orgs.) *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.
- CARVALHO, Isabel. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P & CASTRO, R.S. (Orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

⁷ O adjetivo “moderno” dado à subjetividade não apresenta em Deleuze qualquer relação com o conceito de Modernidade como uma época da História.

- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: ____ (Org.). *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1995.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso. *O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental: uma história de descontinuidades*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação, Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, 1998.
- GUIMARÃES, Leandro Belinaso & NOAL, Fernando Oliveira. Um olhar sobre os ideais educativos constituídos pelos movimentos ecologistas nos anos setenta. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2000.
- GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 2000.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LUTZEMBERGER, José. *Fim do Futuro? Manifesto ecológico brasileiro*. Porto Alegre: Movimento/Editora da UFRGS, 1977.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SERRES, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco Editora, 1999.
- TRISTÃO, Martha. Os contextos de significação comuns sobre a educação ambiental na perspectiva dos/as professores/as. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 dez. 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo J.da. Epistemologia social e disciplinas. *Episteme*. Porto Alegre, v.1, n.2, 1996.