


PARADIGMAS E IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**PARADIGMS AND EPISTEMOLOGICAL IMPLICATIONS OF ENVIRONMENTAL
EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-067>**Géssica Souza Lacerda**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT; PPGEduc/Cáceres)
E-mail: gessicalacerda26@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5839600848481833>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as diferentes correntes epistemológicas que fundamentam as pesquisas em Educação Ambiental, buscando compreender de que forma essas abordagens contribuem para a construção do conhecimento no campo das Ciências Humanas. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de autores clássicos e contemporâneos que discutem o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e a decolonialidade. Como base teórica, destaca-se o materialismo histórico-dialético, articulado ao método etnográfico, possibilitando uma análise crítica das relações sociais, históricas e culturais que permeiam a Educação Ambiental. Os resultados evidenciam que esse campo se configura como um espaço epistemologicamente plural, no qual diferentes correntes oferecem distintas formas de compreender a relação entre sociedade e natureza, variando desde perspectivas mais técnicas e objetivas até abordagens críticas, subjetivas e emancipadoras. Observa-se que a escolha da base epistemológica influencia diretamente tanto a produção do conhecimento quanto as práticas educativas, revelando que não há neutralidade no fazer científico. Conclui-se, portanto, que a compreensão das diferentes epistemologias é fundamental para o desenvolvimento de pesquisas mais coerentes e críticas em Educação Ambiental, sendo essencial a articulação entre teoria, método e objeto de estudo na construção de um conhecimento comprometido com a transformação da realidade

Palavras-chave: Educação Ambiental; Epistemologia; Materialismo Histórico-Dialético; Correntes Teóricas; Ciências Humanas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the different epistemological currents that underpin research in Environmental Education, seeking to understand how these approaches contribute to the construction of knowledge in the

field of Human Sciences. To this end, a qualitative, bibliographical approach was adopted, based on the analysis of classic and contemporary authors who discuss positivism, phenomenology, historical-dialectical materialism, structuralism, post-structuralism, and decoloniality. As a theoretical basis, historical-dialectical materialism is highlighted, articulated with the ethnographic method, enabling a critical analysis of the social, historical, and cultural relations that permeate Environmental Education. The results show that this field is configured as an epistemologically plural space, in which different currents offer distinct ways of understanding the relationship between society and nature, ranging from more technical and objective perspectives to critical, subjective, and emancipatory approaches. It is observed that the choice of epistemological basis directly influences both the production of knowledge and educational practices, revealing that there is no neutrality in scientific work. It is concluded, therefore, that understanding different epistemologies is fundamental for the development of more coherent and critical research in Environmental Education, and the articulation between theory, method and object of study is essential in the construction of knowledge committed to transforming reality.

Keywords: Environmental Education; Epistemology; Historical-Dialectical Materialism; Theoretical Currents; Human Sciences.

1 INTRODUÇÃO

A epistemologia, compreendida como a filosofia das ciências, dedica-se ao estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados produzidos pelas diversas áreas do conhecimento (Japiassu, 1934). Nesse sentido, ela não se limita à descrição dos métodos científicos, mas busca problematizar as formas pelas quais o conhecimento é construído, validado e legitimado ao longo do tempo. Assim, a epistemologia constitui-se como elemento fundamental para a compreensão das bases que sustentam a produção científica, especialmente no âmbito das Ciências Humanas, onde a complexidade dos fenômenos exige múltiplas abordagens interpretativas.

Assumindo a relevância da epistemologia, a pesquisa em Educação Ambiental (EA) emerge como um desafio inerente a um campo em constante construção, marcado pela interdisciplinaridade e pela diversidade de perspectivas teóricas. Conforme Lalande (1967), pensar epistemologicamente implica analisar a origem, o valor e os limites do conhecimento, o que, no contexto da Educação Ambiental, torna-se essencial para compreender como diferentes correntes teóricas influenciam a forma de interpretar a relação entre sociedade e natureza.

A Educação Ambiental, por sua vez, configura-se como um campo que ultrapassa a dimensão meramente ecológica, envolvendo aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Dessa forma, sua análise demanda um olhar crítico capaz de articular diferentes bases epistemológicas, considerando que

cada uma delas propõe formas específicas de compreender a realidade e orientar a prática educativa. Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que a produção do conhecimento não é neutra, mas atravessada por concepções de mundo, interesses e disputas teóricas.

Diante disso, constitui-se como questão norteadora deste trabalho: como a Educação Ambiental pode ser estudada a partir das diferentes bases epistemológicas? A partir dessa problematização, o objetivo deste artigo é apresentar, de maneira sintetizada, algumas correntes teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas em Ciências Humanas, tais como o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, o estruturalismo e pós-estruturalismo, bem como a decolonialidade, buscando compreender suas contribuições e limites na análise da Educação Ambiental.

Ademais, parte-se do pressuposto de que, independentemente da corrente teórica adotada, toda pesquisa deve estar fundamentada em rigor científico, garantindo a consistência e a validade dos resultados obtidos. No entanto, reconhece-se que esse rigor não se expressa de maneira uniforme entre as diferentes abordagens, uma vez que cada perspectiva epistemológica apresenta concepções próprias acerca do método, da verdade e da produção do conhecimento.

Assim, ao discutir as diferentes bases epistemológicas que sustentam a Educação Ambiental, este trabalho busca contribuir para a reflexão crítica sobre os caminhos teóricos e metodológicos adotados nas pesquisas da área, evidenciando a importância da coerência entre teoria, método e objeto de estudo na construção do conhecimento científico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico tem como objetivo fundamentar a discussão acerca das diferentes correntes epistemológicas que orientam as pesquisas no campo das Ciências Humanas, com ênfase na Educação Ambiental. Considerando a complexidade desse campo, torna-se necessário compreender as bases teóricas que sustentam a produção do conhecimento, bem como suas implicações na análise da realidade. Nesse sentido, serão abordadas, inicialmente, as concepções de Educação Ambiental, seguidas da apresentação das principais correntes epistemológicas, positivismo, fenomenologia, materialismo histórico-dialético, estruturalismo, pós-estruturalismo e decolonialidade, buscando evidenciar suas contribuições e limitações no contexto das práticas educativas.

2.1 O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

A Educação Ambiental é a ação educativa permanente pela qual a comunidade tem a tomada de consciência de sua realidade global. Para Pádua (2002), a Educação Ambiental deve trabalhar o lado racional e sensível, buscando sempre benefícios em prol do meio ambiente.

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999), ressalta em seu artigo 1º, que

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

Ou seja, a Educação Ambiental não está pautada apenas na importância e nos cuidados com o meio ambiente, mas com tudo que o cerca. Assim, percebe-se a relevância da Educação Ambiental, visto que a coletividade na construção de valores sociais é necessária para a preservação e a conservação do ambiente, tornando-se um lugar que sirva de conexão entre o ambiente e as famílias que convivem no local.

De acordo com Segura (2011), a educação ambiental vai muito além de estudar apenas a natureza. Ela envolve tudo que faz parte do nosso cotidiano, como a escola, a casa, o bairro e a cidade, ou seja, o ambiente em que vivemos como um todo. O autor destaca que não adianta ensinar conceitos como efeito estufa ou camada de ozônio sem que as pessoas compreendam primeiro sua ligação com o meio ambiente e percebam que fazem parte dele. Além disso, enfatiza que a conscientização é essencial e está diretamente ligada a uma educação mais ampla, baseada na formação da consciência. Só quando as pessoas conhecem o ambiente em que vivem é que podem aprender a valorizá-lo, desenvolvendo sentimentos de cuidado, amor e respeito por ele. Neste sentido, Pádua (2002), ressalta que precisa haver mudanças nas atitudes para que as melhorias almejadas sejam alcançadas.

Seguindo esta mesma linha, Czapski (2008, p. 09) destaca que a educação ambiental deve ser crítica, transformadora e emancipatória, contribuindo para a construção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Nessa perspectiva, Loureiro (2006) reforça a ideia de que a Educação Ambiental deve sempre buscar seu compromisso com o próximo e com a vida.

Dessa forma, ao compreender a Educação Ambiental como um campo que envolve diferentes dimensões sociais, políticas e formativas, torna-se necessário analisar as bases epistemológicas que sustentam sua construção teórica e metodológica. Nesse contexto, diversas correntes do pensamento científico contribuíram para a formação das Ciências Humanas, influenciando diretamente as formas de compreender e pesquisar a realidade. Entre essas correntes, destaca-se o positivismo, que representa uma das primeiras tentativas de sistematização do conhecimento científico.

2.2 POSITIVISMO

O positivismo teve origem no século XIX com o filósofo Auguste Comte (1798-1857) e parte da ideia de que o espírito humano pode atingir verdades, ou seja, um método embasado na certeza rigorosa

dos fatos. Originou-se no empiricismo, mas suas bases concretas estão nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679) e David Hume (1711-1776) (Triviños, 1987).

No pensamento positivista, o estudo da sociedade e dos fenômenos sociais deve ser tão rigoroso quanto o estudo feito pelas Ciências Naturais. Nesse contexto, essa corrente teórica não se importava em investigar as causas dos acontecimentos: tudo que era subjetivo ao objeto era descartado do processo. Para o pensamento positivo, o importante era conhecer as relações entre os fenômenos, e não suas causas e consequências. (Triviños, 1987).

Segundo Triviños (1987), Auguste Comte acreditava que a ciência era capaz de renovar a sociedade. “Um dos traços mais característicos do positivismo está por sua rejeição ao conhecimento metafísico [...] Facilmente se observa que a filosofia positivista se colocou no extremo oposto da especulação pura, exaltando, sobretudo os fatos.” (Triviños 1987, p.34), ou seja, apenas a “fé” na ciência poderia resolver qualquer problema.

A ideia do positivismo era identificar e compreender os problemas sociais através das ciências, restabelecendo a ordem para garantir o progresso da sociedade. Dessa forma, a história pode ser compreendida como um processo orientado por dois princípios fundamentais: o da ordem e o do progresso. O princípio da ordem refere-se a mudanças que ocorrem de forma gradual, contínua e organizada, sem rupturas bruscas ou transformações violentas. Já o princípio do progresso diz respeito às transformações que acontecem ao longo do tempo e que resultam em avanços sucessivos, caracterizados por melhorias contínuas e acumulativas (Andery et al., 1996). O positivismo provocou uma reforma intelectual e teve grande influência na área da Educação e também na sociedade.

2.3 FENOMENOLOGIA

A Fenomenologia pode ser compreendida como um método que permite o deflúvio da consciência no intuito de desvelar não apenas o pensamento individualista, mas sim dos seres pensantes. O objetivo é transcender as condições do pensar para que os fenômenos se revelem e sejam capazes de captar a sua essência. (Triviños, 1987).

No pensamento epistemológico da fenomenologia, a intencionalidade da consciência interliga-se com a direção e a maneira de interagir com o objeto. Segundo Husserl (1986), a consciência está sempre interligada a algo de modo que não é possível separar a consciência do objeto. Para que possamos compreender melhor: a consciência é o pensamento acerca de alguma coisa e, quando pensamos em algo, temos a intenção de pensar.

Levando em consideração os pressupostos abordados por Husserl (1986), o mundo poderia ser considerado como um “fenômeno”, entretanto, este fenômeno precisa ser revelado através das vivências.

Para este pensador, as ciências naturais não eram capazes de explicar os acontecimentos relativos às Ciências Humanas que envolviam o mundo vivido. Assim, a filosofia deveria ser considerada uma ciência rigorosa que partisse de evidências indubitáveis para a explicação dos fenômenos do mundo vivido pois, segundo Husserl (1986), a pretensão inicial era de se “[...] fazer da filosofia uma ciência rigorosa. Mais tarde, o que significou uma renúncia as declarações primeiras, voltou-se para a investigação do “mundo vivido” pelos sujeitos que eram considerados isoladamente. (Triviños, 1987, p. 42).

Mantins, Boemer e Ferraz (1990) salienta que a fenomenologia proposta por Husserl consiste em um retorno ao mundo da experiência, entendido como base de todo conhecimento científico. Ao enfatizar o “mundo vivido”, conceito central em sua teoria, rompe-se com a ideia de que as ciências humanas devem seguir o mesmo modelo das ciências naturais. Nessa perspectiva, antes de existir uma realidade objetiva, há um sujeito que conhece; antes da objetividade, existe o horizonte do mundo; e, antes do sujeito teórico do conhecimento, há uma vida em constante atividade.

Husserl (1989), aponta que as vivências são os primeiros elementos absolutos pois, por meio delas, que os fenômenos podem ser desvendados. É o voltar-se as coisas mesmas, para que, através das relações com o real, possamos compreender os fenômenos e suas essências. Sendo assim o “[...] conhecimento indubitável ou possível, ainda que, de início, não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento [...]” (Trivinos, 1987, p. 43-44). Husserl (1989), também salienta que “[...] recorrendo à meditação cartesiana sobre a dúvida atinge um conhecimento que é absoluto; as vivências “são os primeiros dados absolutos” [...]” (Triviños, 1987, p.44).

O pensamento da fenomenologia com a intenção de suplantar o solipsismo, estabelece-se pelo conhecimento intersubjetivo, para que as relações estabelecidas entre consciência e fenômeno fossem transformadas em conteúdos intencionais através de suas vivências. Na perspectiva husserliana, as singularidades passam a explicar a universalidade, de modo que

Husserl afirma que, através da redução fenomenologia, onde se distingue entre o eu, que tem uma vivência, a vivência e o mundo que pode estar influenciando o eu e a vivência, isso não ocorre. Esta redução permite ter como dado a essência do fenômeno. E as essências, segundo Husserl, se determinam por sua universalidade. Isto significa que a fenomenologia estuda o universal, o que é válido para todos os sujeitos. O que eu conheço, o que eu vivencio, é vivência para todos porque foi reduzida a sua pureza íntima, a sua realidade absoluta. Assim, o mundo que eu conheço – diz Husserl é o mundo que pode ser conhecido por todos”. (Triviños, 1987, p. 46)

Pode-se afirmar então que método utilizado pela fenomenologia é a descrição com exatidão do mundo vivido, através da intuição desvendar o fenômeno e a partir do mundo vivido interpretar apenas o fenômeno e sua essência. Assim, para a fenomenologia os aspectos explicativos, causais, históricos e culturais não interessam.

Entretanto, ao deslocar o foco para outras perspectivas epistemológicas, observa-se que nem todas compartilham dessa mesma compreensão. Diferentemente da fenomenologia, que privilegia a subjetividade e a essência dos fenômenos, o materialismo histórico-dialético busca analisá-los a partir de suas determinações históricas e sociais. Assim, enquanto uma corrente se volta para a descrição do vivido, a outra procura compreender os fenômenos em sua totalidade concreta, considerando os processos históricos que os constituem.

2.4 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O Materialismo Dialético tem como ponto de partida o ato de discutir, enquanto o Materialismo Histórico tem sua origem na maneira de compreensão e organização das mudanças sociais. Partindo desse pressuposto, o Materialismo Histórico-Dialético surge para explicar determinado fenômeno, levando em contrapartida seu contexto histórico e demais fatores (Bucholz, Ferreira, 2019). A lógica dialética, segundo Saviani (1991), parte do pressuposto de construção da lógica concreta, ou seja, ela sai do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto.

O Materialismo Histórico-Dialético tem suas origens em Hegel (1770-1831), mas foi Karl Marx (1818-1883) quem se apropriou de algumas ideias hegelianas. Marx foi um filósofo e revolucionário socialista alemão, o qual criou as bases comunistas, criticando o capitalismo. Sua filosofia influenciou várias áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, Política, Direito e Economia.

Marx define alguns conceitos que são a base de suas teorias, tais como os “[...] meios de produção, forças produtivas, modos de produção, ser social, sociedade, consciência social, estrutura social, progresso social, trabalho, valor de troca, entre outros [...]” (Kliemann; Sgarioni; Strieder; Gerra, 2016, p.5)

A corrente do Materialismo Histórico-Dialético reduz o homem a “coisas”, caracterizando a um ser histórico dentro do modelo capitalista, passando apenas a ser força de trabalho. (Bucholz; Ferreira, 2019). Nesse sentido, ao buscar compreender as formas pelas quais os sujeitos são condicionados pelas relações sociais e econômicas, abre-se espaço para outras abordagens que também se dedicam a analisar os elementos que estruturam a realidade. Assim, o estruturalismo surge como uma perspectiva que, embora distinta, igualmente procura identificar os sistemas e estruturas que organizam os fenômenos sociais e o comportamento humano.

2.5 ESTRUTURALISMO E PÓS-ESTRUTURALISMO

O estruturalismo surgiu na França, no século XX, com o objetivo de compreender os fenômenos a partir das estruturas que os organizam. Nessa perspectiva, busca-se identificar os sistemas subjacentes que orientam o funcionamento da realidade, superando explicações centradas apenas no indivíduo.

Assim, o estruturalismo filosófico pode ser entendido como um conjunto diverso de propostas que, apesar de suas diferenças, compartilham uma crítica comum à valorização excessiva do sujeito e à ideia de que a história é resultado exclusivo da ação humana consciente (Reali; Antiseri, 2006).

Nesse sentido, conforme destaca Estellita (2018), o estruturalismo configura-se como uma postura metodológica que parte do princípio de que toda atividade humana pode ser analisada como uma estrutura, regida por leis e regularidades próprias. Dessa forma, o foco desloca-se do indivíduo para os sistemas que condicionam e organizam suas ações e significados.

O estruturalismo rivaliza a tradição de pensamento existencialista e “[...] rejeita o sentido histórico da estrutura” (Triviños, 1987. P. 80), concentrando-se no modo pelo qual o comportamento humano é determinado pelas estruturas culturais, sociais e psicológicas. Buscando elaborar suas estruturas metodológicas, o estruturalismo buscou apoio nas diferentes áreas de concentração, tais como a matemática e a física. (Triviños, 1987. p. 80).

Dentro do estruturalismo, destacam-se importantes representantes em diferentes áreas do conhecimento, como Ferdinand de Saussure (1857–1913), na Linguística; Claude Lévi-Strauss (1908–2009), na Etnologia; e Lev Vigotski (1896–1934), na Psicologia (Triviños, 1987). Esses autores contribuíram significativamente para a consolidação da ideia de que os fenômenos humanos podem ser compreendidos a partir de estruturas que os organizam.

O pós-estruturalismo, por sua vez, surge na França, em meados da década de 1960, inicialmente no campo da linguística, como uma tentativa de questionar e superar os pressupostos do estruturalismo. Conforme aponta Vasconcelos (2000), o estruturalismo se constituiu como um conjunto de princípios aplicáveis a diversas áreas do conhecimento, o que abriu espaço para revisões críticas posteriores.

Nesse novo contexto, a noção de estrutura rígida e estável é substituída por uma compreensão mais dinâmica e fluida. Assim, em vez de estruturas fixas e bem delimitadas, os fenômenos passam a ser entendidos como redes de significados em constante transformação, nas quais os elementos se inter-relacionam de maneira contínua e não possuem definições absolutas (Eagleton, 2006).

Dessa forma, o pós-estruturalismo diferencia-se do estruturalismo ao rejeitar a ideia de estruturas estáveis e universais. Para os pós-estruturalistas, não existem verdades fixas ou realidades definitivas, mas sim construções sociais e históricas, marcadas por disputas de significados e interpretações.

A partir dessa compreensão, amplia-se o olhar crítico sobre a produção do conhecimento, abrindo espaço para perspectivas que questionam não apenas as estruturas e os significados, mas também as relações de poder que os sustentam. É nesse contexto que emerge a decolonialidade, propondo uma reflexão mais profunda sobre as heranças históricas da dominação e seus impactos na forma como o conhecimento é produzido e legitimado.

2.6 DECOLONIALIDADE

O ato de colonização da América parte do pressuposto de subjugação, violência, dominação, exploração e conquista. Já a colonialidade é um conceito que surgiu entre os anos de 1980 e 1990 e foi introduzido pelo sociólogo Aníbal Quijano (1928-2018), configurando-se como o “lado obscuro da modernidade” (Ballestrin, 2013). É uma forma dominante de recursos, poder e superação. A colonialidade é a continuação do pensamento colonialista, sendo expressa em relações dominantes como a do poder, saber e a do ser, de modo que colonialidade e descolonialidade ensartam uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade (Mignolo, 2010).

O “giro decolonial”, termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres, refere-se a um movimento de resistência que se manifesta nos campos teórico-prático, político e epistemológico, buscando questionar e superar as bases do pensamento colonial ainda presentes na produção do conhecimento.

No interior dessa corrente, é possível identificar diferentes vertentes. No pós-colonialismo, destacam-se autores como Spivak (1942–atual) e Bhabha (1949–atual), cujas reflexões são fortemente influenciadas pelo pós-estruturalismo. Já a perspectiva decolonial fundamenta-se em outras matrizes teóricas e históricas, com contribuições de pensadores como Waman Puma de Ayala (1534–1615), José Carlos Mariátegui (1894–1930), Amílcar Cabral (1924–1973), Aimé Césaire (1913–2008), Frantz Fanon (1925–1961), Rigoberta Menchú (1959–atual) e Gloria Anzaldúa (1942–2004), entre outros

Dessa forma, o giro decolonial amplia o debate ao propor uma ruptura com epistemologias hegemônicas, valorizando saberes historicamente marginalizados e promovendo novas formas de compreender a realidade social.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, por buscar compreender os fenômenos sociais e educacionais a partir de suas dimensões históricas, culturais e subjetivas. Esse tipo de abordagem possibilita uma análise mais aprofundada da realidade, considerando os significados e as relações construídas pelos sujeitos, sendo especialmente pertinente ao campo das Ciências Humanas e, em particular, à Educação Ambiental.

Quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, fundamentado na análise de obras de autores clássicos e contemporâneos que discutem as correntes epistemológicas presentes nas Ciências Humanas, tais como o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e a decolonialidade. A revisão bibliográfica permitiu a construção de um referencial teórico consistente, possibilitando a compreensão das diferentes perspectivas que fundamentam a produção do conhecimento e suas implicações na Educação Ambiental.

Como base teórica, adotou-se o materialismo histórico-dialético, por compreender a realidade como um processo histórico, dinâmico e contraditório, constituído a partir das relações sociais de produção. Essa perspectiva permite analisar os fenômenos para além de sua aparência imediata, evidenciando suas determinações sociais, econômicas e políticas. Dessa forma, possibilita uma leitura crítica da Educação Ambiental, entendendo-a como prática social inserida em um contexto de desigualdades e contradições próprias da sociedade capitalista.

No que se refere ao método, optou-se pela etnografia, por sua capacidade de compreender as práticas, vivências e significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais. A abordagem etnográfica valoriza o cotidiano e as experiências dos indivíduos, permitindo uma aproximação mais sensível e contextualizada da realidade investigada. Tal escolha metodológica mostra-se coerente com a proposta de uma Educação Ambiental crítica, que considera não apenas os aspectos teóricos, mas também as vivências concretas dos sujeitos em seus territórios.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas etapas de levantamento, seleção e análise de materiais bibliográficos relacionados à temática. Os textos foram selecionados com base em sua relevância acadêmica e contribuição teórica para o campo de estudo. Posteriormente, procedeu-se à leitura analítica e interpretação dos conteúdos, buscando identificar aproximações, divergências e contribuições das diferentes correntes epistemológicas para a Educação Ambiental.

A articulação entre o materialismo histórico-dialético e a etnografia possibilita uma análise que considera, simultaneamente, as condições históricas e estruturais da realidade e as experiências vividas pelos sujeitos. Dessa forma, torna-se possível compreender a Educação Ambiental em sua totalidade, integrando aspectos objetivos e subjetivos na construção do conhecimento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a Educação Ambiental se configura como um campo epistemologicamente plural, no qual diferentes correntes teóricas oferecem distintas formas de compreender a relação entre sociedade e natureza. Nesse sentido, as teorias do conhecimento constituem um espaço ampliado de debate, pois, conforme Gamboa (2000), permitem compreender não apenas os métodos e técnicas de pesquisa, mas também suas relações com os desafios contemporâneos da educação. Assim, a escolha de uma base epistemológica não é neutra, uma vez que orienta tanto a produção do conhecimento quanto as práticas educativas desenvolvidas nesse campo.

Nesse contexto, observa-se que a Educação Ambiental, em suas origens, esteve fortemente influenciada por concepções positivistas, pautadas na ideia de que o conhecimento científico seria capaz de explicar e solucionar os problemas ambientais. Conforme Andrade (2014), essa perspectiva compreende o ser humano como elemento transformador da natureza, enfatizando uma abordagem técnica e racional. No

entanto, essa concepção tende a desconsiderar as dimensões sociais, políticas e históricas que permeiam as questões ambientais, limitando-se a uma visão mais instrumental da realidade.

A partir da década de 1980, emerge uma nova perspectiva teórica, influenciada pelo materialismo histórico-dialético, que passa a compreender a Educação Ambiental a partir das relações sociais de produção e das contradições do sistema capitalista. Segundo Andrade (2014), essa abordagem busca entender os problemas ambientais como expressão das desigualdades sociais, oferecendo instrumentos para a crítica ao sistema opressor e explorador. Nessa direção, a Educação Ambiental assume um caráter político e emancipatório, orientado para a transformação da realidade por meio da práxis, conforme destaca Sauv e (2005). Assim, não se trata apenas de compreender a realidade, mas de transform a-la, evidenciando o compromisso  tico e social da pesquisa.

Em outra perspectiva, a fenomenologia contribui para a Educa o Ambiental ao enfatizar a experiência vivida e a constru o de sentidos pelos sujeitos. De acordo com Campos e Cavalari (2009), essa abordagem oferece embasamento teórico e epistemológico tanto para a prática pedagógica quanto para a pesquisa, ao valorizar a rela o do sujeito com o mundo vivido. Dessa forma, a Educa o Ambiental ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos, passando a considerar as vivências e percep es individuais como elementos fundamentais no processo educativo.

No âmbito do estruturalismo, a Educa o Ambiental pode ser compreendida a partir das estruturas sociais que organizam o comportamento humano, conforme apontam Gonçalves, Dias e Mota (2014). Nessa perspectiva, os indivíduos são influenciados por sistemas de crenças e normas socialmente construídas, o que evidencia o papel das estruturas na organiza o da realidade. Por outro lado, o pós-estruturalismo rompe com a ideia de estruturas fixas e estáveis, ao compreender que os significados são construídos em meio a disputas e rela es de poder. Conforme Dutra (2009), os sentidos não são rígidos, mas constantemente produzidos, transformados e ressignificados, o que contribui para problematizar os discursos e práticas no campo da Educa o Ambiental.

Ampliando essa análise, a perspectiva decolonial introduz uma crítica às bases eurocêtricas da produ o do conhecimento, evidenciando que a explora o ambiental está historicamente associada aos processos de coloniza o. Nesse sentido, Tristão e Vieiras (2017) destacam a necessidade de descolonizar o pensamento, superando dicotomias e dogmatiza es construídas pelo pensamento moderno. Assim, a Educa o Ambiental passa a incorporar a valoriza o de saberes historicamente marginalizados, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade socioambiental.

Diante dessas diferentes abordagens, torna-se evidente que cada corrente epistemológica orienta distintas formas de compreender e praticar a Educa o Ambiental. Enquanto o positivismo prioriza a objetividade e a neutralidade científica, a fenomenologia enfatiza a subjetividade e a experiência vivida, o materialismo histórico-dialético destaca as contradi es sociais e a necessidade de transforma o, e as

perspectivas pós-estruturalistas e decoloniais problematizam os discursos, os significados e as relações de poder que permeiam a produção do conhecimento. Dessa forma, a Educação Ambiental se constitui como um campo de disputas teóricas e políticas, no qual diferentes concepções coexistem e influenciam diretamente as práticas educativas.

Nesse contexto, a definição de um método torna-se fundamental para a construção do conhecimento. Conforme Frigotto (2001), o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, constituindo-se como mediação no processo de compreensão dos fenômenos sociais. Além disso, Gamboa (2006) ressalta que toda investigação deve partir de um referencial teórico consistente, evitando reducionismos e superficialidades. Assim, a escolha pelo materialismo histórico-dialético como base teórica justifica-se por sua capacidade de compreender a realidade em sua totalidade, considerando suas dimensões históricas, sociais e econômicas.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou destacar aspectos relevantes das correntes epistemológicas abordadas, tais como o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, o estruturalismo, o pós-estruturalismo e a decolonialidade, evidenciando suas principais características, fundamentos e autores de referência. A análise dessas diferentes perspectivas permitiu compreender a diversidade de enfoques presentes no campo das Ciências Humanas, bem como suas implicações na produção do conhecimento em Educação Ambiental.

Fazer pesquisa implica, necessariamente, realizar escolhas teóricas e metodológicas, uma vez que a ciência não é neutra, sendo atravessada por concepções de mundo, valores e intencionalidades (Dutra, 2010). Nesse sentido, torna-se fundamental que o pesquisador compreenda os pressupostos das diferentes correntes, a fim de adotar uma perspectiva que possibilite uma análise coerente e consistente do objeto de estudo.

A opção pelo materialismo histórico-dialético justifica-se pela compreensão de que, em um cenário de assentamento, não se trata apenas de transmitir conhecimentos escolares, mas de integrar as vivências dos sujeitos e o contexto histórico de suas lutas. Tal abordagem permite potencializar o senso de pertencimento e fortalecer a construção coletiva do conhecimento, articulando teoria e prática. Nesse contexto, a etnografia apresenta-se como método adequado, por possibilitar a apreensão das experiências concretas dos sujeitos em seu cotidiano, contribuindo para uma análise mais aprofundada da realidade.

A organização das diferentes correntes epistemológicas evidenciou a riqueza, a complexidade e a profundidade dessas teorias, as quais não podem ser plenamente esgotadas em uma única análise. No entanto, a presente síntese busca contribuir para o entendimento dessas perspectivas, despertando o interesse para o aprofundamento teórico e metodológico no campo da Educação Ambiental.

Por fim, destaca-se que a metodologia adotada em uma pesquisa não deve ser compreendida apenas como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como elemento fundamental na construção do conhecimento. A articulação entre teoria, método e objeto de estudo é essencial para garantir a coerência da pesquisa, evitando a simples justaposição de diferentes referenciais teóricos sem a devida integração. Assim, torna-se imprescindível que o pesquisador tenha clareza acerca da corrente epistemológica que orienta sua investigação, assegurando a consistência e a qualidade científica do trabalho desenvolvido.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amalia. **Para compreender a ciência; uma perspectiva histórica/** et al.-6, ed. rev. e ampL - Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.

ANDRADE, A.L.R. **A educação ambiental e a dialética materialista: concepções teóricas.** Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 3, nº 4, p. 294-313, jan./jun. 2014. Disponível em <http://seer.uece.br/geoece> Acesso 19 jul de 2022.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política [online]. 2013, n. 11, pp. 89-117. ISSN 2178-4884. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 jul de 2022.

BUCHOLZ, Luize Gomes; FERREIRA, Valéria Fernanda Silveira. **Positivismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico-Dialético: Uma síntese das três correntes metodológicas.** 2º Congresso Internacional de Educação. 7º Congresso de Educação da Fag. 13 a 17 de Maio, 2019 ISSN 2318-759x. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/POSITIVISMO-FENOMENOLOGIA-E-MATERIALISMO-HISTORICO-DIALETICO-UMA-SINTESE-DAS-TRES-CORRENTES-METODOLOGICAS.pdf>. Acesso em 19 jul 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Brasília:1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 13 jun 2022.

CALDART, R. S. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo,** 23ª Reunião Anual da ANPED. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em 19 jul de 2022

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 277 p. Disponível em <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/livro-pedagogia-da-terra-mst.pdf>. Acesso em 19 jul de 2022.

CALDART, R.S., PEREIRA, I.B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Daniela Bertolucci de; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. FENOMENOLOGIA E HERMENÊUTICA: possibilidades e limites para a Educação Ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. 22, 2009.

CHALMERS, A.F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo. Brasiliense, 2000

CZAPSKI, S. **Muitas “EAs”: como entender a profusão de novas EAs, desenvolvidas desde os anos 1990?** In: BRASIL. Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997 – 2007. Brasília: MMA, 2008.

DUTRA, M. R. O. (2010). Pós-estruturalismo e pesquisa: algumas pistas para investigação em educação ambiental. *Ambiente & Educação*, 14(1), 159–170. Disponível em <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1142>. Acesso em 24 jul de 2022.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ESTELLITA, M. (2018). **Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: as fragilidades do modelo de documentação museológica aplicado à arte contemporânea**. *REVISTA POIÉSIS*, 17(27), 195-208. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/328645977_Do_estruturalismo_ao_pos-estruturalismo_as_fragilidades_do_modelo_de_documentacao_museologica_aplicado_a_arte_contemporanea. Acesso em 19 jul de 2022.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, A. do C. G., Dias, C. M. S., & Mota, M. R. A. (2014). Pós-Estruturalismo e Educação Ambiental: aproximações inusitadas. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 149–164. Disponível em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4856>. Acesso em 24 jul 2022.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa, Edições 70, 1986.

JAPIASSU, Hilton Peneira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, 1934.

KLIEMANN, Claudia Regina Machado, SGARIONI, Prescila Daga Moreira, STRIEDER, Dulce Maria. GUERRA, Rodrigo. **Comparando as correntes metodológicas: positivismo, fenomenologia e materialismo histórico dialético**. In: V SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XXVI SEMANA DE PEDAGOGIA, 2016, Cascavel. Unioeste. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008

LALANDE, A. **Vocabulario Técnico y Científico de la Filosofía**, Buenos Aires, Ateneo, 1967

LOUREIRO, C. F. B. **Trajectoria e fundamentos da educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Joel, BOEMER, Magali Roseira e FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa – algumas considerações. In: Cadernos da Sociedade de Pesquisa Qualitativas. Vol. 1, n.º, São Paulo: A Sociedade, 1990.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books . Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em 19 jul 2022

MIGNOLO, Walter. **“Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina”**, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter D. **Delinking – the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality**. *Cultural Studies*, v.21, n. 2-3, p. 4498-514, 2007.
Disponível em https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/DeLinking_Mignolo2007.pdf. Acesso em 19 jul 2022

PÁDUA, S. M. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. 1ª ed, 2002.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: de Freud à atualidade**. São Paulo: Paulus, 2006.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Org.). *Educação ambiental: pesquisas e desafios*. Porto Alegre: Artmed, p.17-44, 2005.

SAVIANI, D. Introdução. In: _____ **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SEGURA, D.S.B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SOUZA-LIMA, J. E. DE; ALENCASTRO, M. S. C. **Educação Ambiental: breves considerações epistemológicas**. *Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade*, v. 8, n. 4, p. 20 - 50, 29 jun. 2015.
Disponível em <https://www.revistasuninter.com/revistameioambiente/index.php/meioAmbiente/article/view/421>. Acesso em: 19 jul 2022.

Tristão, M. F., & Vieiras, R. R. (2017). Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, 103–117. Disponível em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7145#:~:text=Este%20artigo%20traz%20elementos%20sobre,com%20refer%C3%A2ncia%20C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental>. Acesso em 24 jul de 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Triviños. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, José Antônio. **História e Pós-estruturalismo**. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira.(Orgs.) *Narrar o passado, repensar a história*. Campinas: UNICAMP, p. 105-121, 2000.