

OS CONTEXTOS DE SIGNIFICAÇÃO COMUNS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES/AS

Este estudo é parte da pesquisa que venho realizando em nível de doutorado sobre a inserção da Educação Ambiental nos processos de formação de professores/as. Parto do pressuposto de que a formação ocorre a partir de uma “rede de relações”, como argumenta Alves (1998), de múltiplas articulações entre vários contextos para sua profissionalização e formação, são contextos formadores do “sentido” de ser professor/a. A minha intenção é explorar alguns contextos. Para tanto, meu foco é analisado a partir de várias referências, tentando articular as várias dimensões do conhecimento, como se fosse uma bricolagem. Nesse sentido, o que vou apresentar é apenas uma parte deste tecido.

Com base na abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental, procurei garantir a diversificação de áreas entrevistando professores/as em serviço, egressos da Universidade Federal do Espírito (UFES), engajados em projetos de Educação Ambiental. Aqui os sujeitos não serão identificados, porque me interessa muito mais a dimensão coletiva das opiniões emitidas do que analisar as conversas individualmente. Maffesoli (1994), em seu livro "O tempo das tribos", argumenta que as pessoas agregadas em tribos tem como principal cimento uma emoção ou sensibilidade vivida em comum. Quais os sentidos produzidos no interior das relações nas quais os/as professores/as constroem, apresentam e discutem representações¹ de Educação Ambiental?

Vale ressaltar que o cenário da educação e cultura são compreendidos para além do sistema tradicional formal de educação, a invasão das mídias nas práticas educativas é considerada mais um dentre os múltiplos contextos de formação. Assim, procurei também entender, a influência das mídias na produção de sentidos e na constituição de valores, significados e representações, estabelecendo um paralelo entre as representações de meio ambiente extraídas das mídias e os sentidos produzidos no discurso dos/as professores/as. Como os/as professores/as fazem a mediação das representações geradas nos meios de comunicação?

¹ As representações são compreendidas como manifestações em palavras de sentimentos e condutas que se institucionalizam, portanto, analisadas nas interações sociais que as engendram (Spink, 1999).

Após uma leitura do material bruto, situei parte das representações prevalecentes e dos sentidos produzidos nesse paralelo meios de comunicação e meio ambiente em concepções dualistas entre *o sagrado e o profano, o bem e o mal, o conhecimento científico e o senso comum*. Essa lógica binária da separação, da disjunção, aflora no discurso das mídias sobre meio ambiente fazendo eco no grupo de professores/as.

A natureza é associada a expressões religiosas relacionada à idéia de inferno ou de paraíso, de Éden e tem raízes profundas nas grandes religiões. Assim, para se referir à natureza são utilizados termos, como: “santuário ecológico”, “perfeição da natureza”, “equilíbrio” e “harmonia”. Já as atividades humanas estão relacionadas com o ruim, o profano, representado pelas conseqüências das grandes catástrofes ecológicas, veiculadas por termos como “apocalipse”, “desastre”, “inferno verde” e “fim do mundo”, causando um sentimento de medo e inércia na população.

Observo, ao analisar os depoimentos do grupo, que as interpretações de valores e os sentidos produzidos, transitam a partir dessas concepções dualistas. A discussão ambiental, é constantemente levada para o campo da dualidade entre natureza/cultura, sujeito/objeto, espírito/matéria. A idéia de uma natureza contemplativa é evocada como algo sagrado, seja pela beleza ou pela harmonia, não levando em conta o caos, o desequilíbrio e a desordem que também lhe são peculiares. A complexidade está entre os princípios da Educação Ambiental, portanto, as noções de incerteza são incorporadas no seu campo do conhecimento para compreensão dos fenômenos ambientais.

No intuito de aprofundar essa análise, extraí algumas palavras freqüentes do discurso do grupo. Optei por fazer uma listagem das mais freqüentes, no contexto do discurso, visando aprofundar e me aproximar o máximo de uma análise de conteúdo², mas vou interpretar apenas algumas por considerá-las dependentes reciprocamente daquela comunidade discursiva.³

Assim, estabeleci relações de equivalência semântica entre essas palavras ou frases que, em algum momento, caracterizam sentidos, representam ou identificam o discurso do

² Análise de conteúdo é um método clássico de análise de linguagem, que trata dos conteúdos da linguagem, dos conteúdos da ideologia. Trabalhar a palavra e sua significação, diferencia a análise de conteúdo da lingüística, mesmo não sendo esta a diferença básica (Bardin, 1995).

³ Esse conceito é utilizado por Assmann (1998), no livro “Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente”, para designar grupos de pessoas que falam de um jeito parecido ou igual a respeito de um determinado assunto.

grupo de professores/as. Embora possa ocorrer, muitas vezes, uma falta de associação recíproca entre significantes e significados e as palavras passam a ser utilizadas de maneira autônoma, minha pretensão é relacionar os significantes (palavras como sons) aos significados (sentido). Desta forma, os significados das palavras não são considerados soltos, mas nem estão presos a nenhuma camisa de força, como a escola acreditou durante tanto tempo.

A semântica é um material precioso para enriquecer a análise de conteúdo, pois é o estudo do sentido da linguagem, os significados. No entanto, as palavras, os termos, as proposições recebem seus sentidos no contexto das formações discursivas. Assim, uma palavra não tem um sentido intrínseco, os sentidos existem nas relações de metáfora nos quais as formações discursivas ocupam um lugar mais ou menos provisório. Os sentidos adquirem uma direção que são posições do sujeito. No entanto, não deixa de existir um certo mecanismo de controle ideológico dos sentidos (Orlandi, 1996).

Nessa perspectiva, me apoiei na idéia de campo semântico advogada por Assmann (1998) por oferecer uma melhor compreensão desses acontecimentos. Na visão desse autor, campo semântico é o campo do sentido constituído por uma teia de palavras que vão adquirindo um nível de significado, de afinidade, de reciprocidade tal que as palavras começam a sentir falta uma da outra. O sujeito, quando fala, expressa-se pelo campo semântico ao qual está inserido, portanto, nem sempre fala de forma racional. A dinâmica com que essas palavras emergem em um determinado contexto é atribuída à capacidade de auto-organização, ou seja, os significantes tornam-se viciados por certa comunidade discursiva e constituem-se em um jogo que ocorre a todo momento. Assim, os contextos, os sistemas, a vida, as ações e a rede de conhecimento são, antes de mais nada, processos auto-organizativos.

Isto posto, ao falar sobre a Educação Ambiental, os/as professores/as entrevistados/as compartilham expressões do próprio discurso pedagógico que impregnam a Educação Ambiental de sentidos, utilizam palavras como: *despertar, alertar, sensibilizar e conscientizar*. Ora, a minha busca é entender o significado desse campo semântico na constituição das práticas e experiências educativas, se é possível extrair desses termos um tanto quanto viciados, carregados de sentidos e de ideologias, uma prática.

É lógico que os sentidos das palavras aparecem no interior dos contextos onde se processa a Educação Ambiental. Mesmo assim, abrem-se brechas para interpretações, pois os laços semânticos entre os termos usados se auto-organizam produzindo diversos sentidos. O dicionário é uma boa fonte de consulta e pode auxiliar na reflexão sobre a produção de sentidos, sobre saberes e fazeres (Spink, 1999).

Assim, busquei os significados dessas palavras no dicionário, objetivando compreender relações entre os sentidos produzidos pelo grupo e as redes de significados, além de tentar estabelecer interfaces entre elas e apreender pensamentos ou encadeamento de pensamento. Nessa perspectiva, “*despertar*”, palavra largamente utilizada, quer dizer “*acordar, tirar do sono, provocar, excitar, despertar um desejo, fazer sair do estado de desânimo ou inércia*”. A necessidade de acordar de um sono para começar a se preocupar com a “ameaçadora” crise ambiental está relacionada com o discurso das mídias, com ameaças de catástrofes e perigos iminentes, provocando uma postura de inércia, de impotência nas pessoas.

Nessa linha de argumentação utilizam frases do tipo: “*a gente fica com medo do futuro*”, “*a questão ambiental do mundo é grave*”, que vêm fortalecer a interpretação do significado atribuído ao termo “*despertar*” amplamente utilizado. Aqui, fica, evidenciada a dissociação entre conhecimento científico e senso comum, a questão ambiental torna-se um problema ameaçador, quase impossível de ser resolvido para além das decisões de cúpula.

Nessa mesma linha de raciocínio do discurso da catástrofe ou da onipotência vem outra palavra conectada e dependente desta, “*alertar*”, que significa “*dar o alerta, advertir, prevenir de um perigo, despertar*”. Nessa trama de sentido, se me limito a apenas um sentido, “prevenir de um perigo”, isso já permite inúmeras interpretações e uma grande abertura de possíveis sentidos, relacionada com o profano divulgado pelas mídias.

Numa outra perspectiva de significação, mas no mesmo campo do sentido, vem a palavra “*sensibilizar*”, impregnado de uma linguagem mentalista, quer dizer, “*tornar sensível, comover, emocionar, tocar, abrandar o coração de*”. A meu ver, essa palavra traz uma conotação de um discurso que se insere em uma linha demagógica e romântica das práticas da Educação Ambiental, articulada com a idéia de sacralização da natureza, perfeição, equilíbrio e harmonia ou alheia, distinta e distante do cotidiano humano.

Nessa mesma abordagem, a palavra “*consciência*” e seus derivados “*conscientização*” e “*conscientizar*”, ainda, parece, ocupar lugar central do discurso pedagógico, as vezes aparecem associadas às palavras constituintes deste campo, conferindo-lhe, assim, uma abrangência. Expressam bem esta idéia frases do tipo: “*à falta de consciência/ falta de sensibilidade/é preciso ter consciência/ conscientizar para preservar*”.

No dicionário, o verbo conscientizar está como “*dar consciência de; tomar consciência de*”. Já o termo consciência traz uma conotação mais ampla de seus significados: “*conhecimento; noção do que se passa em nós; ter consciência de seus deveres; percepção mais ou menos clara dos fenômenos que nos informam a respeito da nossa própria existência; sentimento de dever; moralidade*”. De qualquer modo, o sentido da palavra consciência está diretamente vinculado à razão.

No contexto do discurso do grupo, o sentido atribuído a esse termo, associa o sujeito a uma intencionalidade subjetiva da “consciência”, converte essa noção de “consciência” em intenção racional do sujeito, em uma categoria denominada por Assmann (1997) de “*mentalista*”, ou seja, um conceito idealista, vazio de mediações auto-organizativas (corporeidade individual) e socioorganizativas (social, econômica, cultural ampla). Posso inferir que o corpo não é considerado no processo de aprendizagem, só a cognição. A noção de corporeidade traz justamente a superação das concepções dualistas ou das polarizações semânticas entre mente/corpo, espírito/matéria, cérebro/mente.

É nessa linha de reflexão que a conscientização se insere, hoje, na narrativa da Educação Ambiental, de uma aprendizagem que não considera as interações entre corpo e mente, a mudança corporal, de um pensamento da razão lógica, típica da modernidade, ou seja, falta consciência (razão) para uma gestão do meio ambiente.

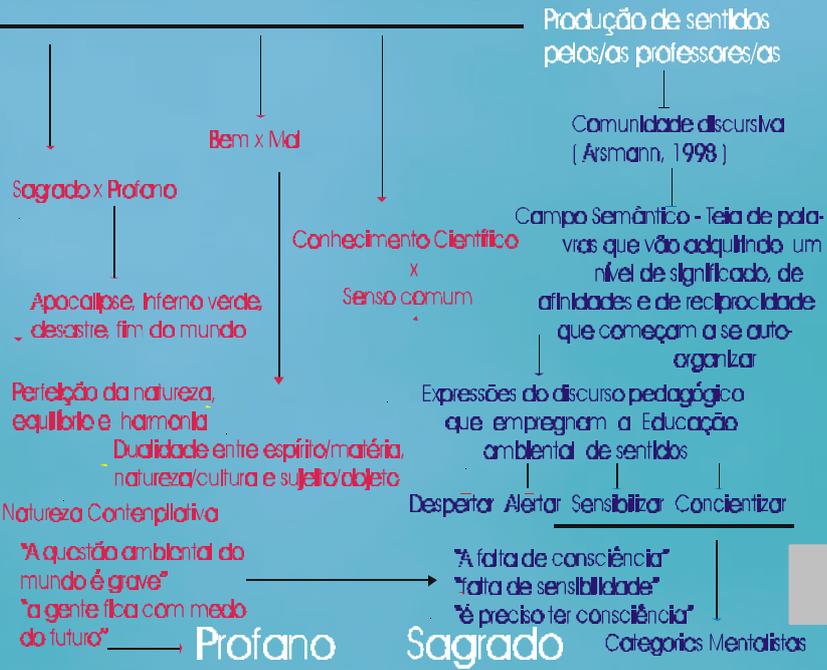
Portanto, esse discurso não se abre, não se sustenta para ampliar as idéias, para fazer interfaces, mas por uma racionalidade fechada. Isso fomenta a banalização das palavras e a situação de inércia, o que me leva a perguntar se esses/as professores/as realmente praticam uma pedagogia da Educação Ambiental voltada para a ação. A compreensão histórica, política, cultural, enfim, ampla dos acontecimentos é fundamental para contextualizar e fundamentar os problemas que vêm causando o “perigo”. No caso dessas práticas discursivas, a antecipação do perigo iminente não traz nenhum ganho, nenhuma transformação do ponto de vista pedagógico.

OS CONTEXTOS DE SIGNIFICAÇÃO COMUNS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DOS/AS PROFESSORES/AS

REDE DE RELAÇÕES NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mídias

Síntese do trabalho
Introdução
Referências Teóricas e Metodológicas



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ALVES, Nilda. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.
- GIROUX, H., McLaren, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MAFESSOLI. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- ORLANDI, Eni P. Enfoque lingüístico discursivo: o discurso da educação ambiental. In: TRAJBER, Rachel (Org.). Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.
- RAMOS, L. F. A. Meio ambiente e meios de comunicação. São Paulo: Annablume, 1995.
- REIGOTA, M. Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROSAK, T. The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology. New York, Tuschstone, 1993.
- SILVA, Tomaz T (Org.). Alienígenas na sala de aula: um introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SPINK, Mary Jane (org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.
- TRISTÃO, Martha. Pedagogia Ambiental: uma proposta baseada na interação. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.