



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

JACY BANDEIRA ALMEIDA NUNES

**Cartografia das representações sociais de professores
sobre a educação ambiental no ensino médio:
sentidos manifestos nos ditos e não ditos.**

SALVADOR, BA
2008

JACY BANDEIRA ALMEIDA NUNES

Cartografia das representações sociais de professores sobre a educação ambiental no ensino médio: sentidos manifestos nos ditos e não ditos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Departamento de Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Jorge Luis Zegara Tarqui

Co-Orientadora Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Ornellas

**SALVADOR, BA
2008**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB 5/1463

Nunes, Jacy Bandeira Almeida.
N972c Cartografia das representações sociais de professores
sobre a educação ambiental no ensino médio: sentidos
manifestos nos ditos e não ditos / Jacy Bandeira Almeida
Nunes. -
Salvador, 2008.
150f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Zegara Tarqui.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado
da Bahia, Campus I. Departamento de Educação - UNEB, 2008.

1. Sentidos. 2. Educação Ambiental. 3. Ensino médio.
I. Tarqui, Jorge Luís Zegara. II. Universidade do Estado da
Bahia . III. Título.

CDD – 304.2

Dedico,

A Deus, por ter iluminado mais uma etapa de meu caminho em busca do conhecimento, concedendo-me inspiração e coragem.

Ao meu esposo Antônio, meus filhos e genro por suportarem uma mãe e companheira, que as vezes parecia pela metade, pelo auxílio nas horas difíceis numa demonstração de amor incondicional.

A minha mãe, meu maior exemplo de garra e perseverança. A minha sogra que conquistou um lugar especial na minha vida. Aos meus irmãos pelo carinho, fé e força nas horas de desalento.

A meus alunos pela compreensão e fonte constante de inspiração no bate papo de sala de aula.

AGRADECIMENTO

Ao professor Jorge Luis Zegara Tarqui, pela orientação dada e, sobretudo, pela compreensão, tranquilidade e confiança encorajadora em relação ao meu desempenho no desenvolvimento desse estudo.

A professora Maria de Lourdes Soares Ornellas, pelo acolhimento, a presteza e pela especial atenção dada à *estranha*, que encontrou a oportunidade para a construção de uma relação afetiva, pautada na sua confiança, orientação e acompanhamento que muito contribuiu para que esse fosse concluído.

Ao professor George Gurgel pelas contribuições na qualificação, bem como pelo atendimento ao nosso convite para fazer parte da banca examinadora.

Aos amigos e colegas da UNEB e do NTE/14, em especial Ione Jatobá e José Alves.

A todos os professores, colegas, técnicos e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação pelo muito que me ensinaram, tanto teoricamente como na vida cotidiana, em especial as mulheres da linha 3 e a Leide e sua família.

Aos diretores, professores e alunos, participantes da pesquisa, pela cooperação dada ao estudo, em especial as pedras preciosas: Topázio, Água, Safira, Pérola e Esmeralda.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que essa pesquisa fosse produzida, em especial a Solange Aquino.

Cartografar um fragmento qualquer do mundo, mapeá-lo, representando-o através de pontos, circunferências, triângulos, retângulos, retas, traços, linhas interrompidas e contínuas, cores, desenhos que sugerem letras, palavras: exercício de escritura e reescritura, errância pelo inconstante território da linguagem, permanentemente em construção, tal como o território concreto, físico em que se desenvolvem as relações sociais. Além de produto da subjetividade, toda representação é, também, produto de um determinado momento histórico e, portanto, sujeita à obsolescência e à necessidade de novas representações que registre o seu caráter mutante, transitório.

MELO & SANTOS, 2008, p.284

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu-se em compreender os sentidos socialmente instituídos e compartilhados que o professor do ensino médio atribui/ancora/legitima em relação à educação ambiental e suas implicações nas significações que os alunos articulam para as questões socioambientais. A questão de que desencadeou o processo de investigação foi: Como os sentidos, manifestos nos ditos e não ditos dos professores sobre a educação ambiental no ensino médio, repercutem no *quefazer* educativo sobre as questões socioambientais? Propôs-se enquanto objetivos específicos: ampliar do horizonte teórico-metodológico, referente à práxis educativa sobre as questões socioambientais no Ensino Médio; gerar elementos filosófico-conceituais sobre as categorias: Sentido, Imaginário Social e Educação Ambiental; mapear os ditos e não ditos que permeiam os sentidos ancorados em relação à Educação Ambiental no ensino médio; e, identificar as representações sociais dos docentes e discentes sobre Educação Ambiental que interfere no *quefazer* educativo sobre as questões socioambientais. À abordagem da pesquisa teve enfoque epistemológico crítico-dialético. As premissas teóricas foram elucidadas na Teoria do Imaginário e das Representações Sociais. Caracterizou-se por uma pesquisa explicativa que se propôs elucidar o objeto no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, unidade escolar da rede pública estadual de Jacobina, levando em consideração as etapas de descrição e explicitação das conexões que se estabelecem entre os fatos. Os procedimentos utilizados na investigação articularam o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo, objetivando realizar a triangulação dos dados e instrumentos. Para a coleta optou-se por questionários (quantitativos) e entrevistas profundas. A análise de discurso auxiliou na interpretação e representação dos dados. Os resultados demonstraram que os sentidos manifestados nos ditos e não ditos dos professores evidenciaram um mapa intelectual com fragilidades que repercutiram nas significações expressas pelos alunos e o entrelaçamento explícito com a pedagogia do consenso, uma concepção conservadora das estruturas socioeconômicas vigentes, e que compromete o desvelar crítico e reflexivo da realidade.

Palavras-Chave: Sentidos, Educação Ambiental; Ensino Médio; Imaginário Social; Representações Sociais.

ABSTRACT

The aim of this study is to comprehend the socially instituted and shared senses that the High School teacher attributes/anchors/ legitimates in relation to the environmental education and its implications in the significations that the students articulate to the social environmental issues. The matter that triggered the investigation procedure was: How do the senses, disclosed on what is said or not said by the teachers about the topic Environmental Education in High School, have an impact on the educational *what to do* about social environmental themes? It was proposed as specific goals: broadening the theoretical methodological horizon, that refer to the educational praxis on the High School; generating conceptual philosophical elements about the categories: Sense, Social Imaginary and Environmental education; Mapping what has been said and not said that permeate the anchored senses in relation the Environmental Education in High School; and identificating the social representations of the teachers and learners about Environmental Education that interfere on the educational *what to do* about the social environmental issues . The research approach had an epistemological critical dialectical focus. The theoretical premises were enlightened through the Imaginary Theory and the Social Representation one. It was characterized as an explanatory research that had intended to elucidate the object on Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, public state school unit in Jacobina city, taking into consideration the steps of the description and the explanation of the connections that are established between the facts. The procedures used on the investigation articulated the geographic and field research in order to perform the triangulation of data and tools. For the collection the option was for qualitative and quantitative questionnaires and deep interviews. The analysis of the discourse helped on the interpretation and representation of the data. The results demonstrate that the manifested senses on what is said or not said by the teachers showed an intellectual map with weaknesses that reverberated in the expressed significations by the students and demonstrated the explicit interlacement with the consensus pedagogy, a conservative conception of the valid social and economical structures, and that compromises the critical and reflexive uncovering of the reality.

Key words: Senses, Environmental Education; High School, Social Imaginary; Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa de localização e limites do município de Jacobina- BA.....	77
Figura 02 – Mapa de associação de idéias representando a configuração do currículo do Ensino Médio na Bahia.	86
Figura 03 - Quadro da SEC com sugestões de disciplinas para a parte diversificada no Ensino Médio.....	86
Figura 04 – Mapa de associação de idéias que sistematiza as representações sociais dos alunos do CEDBC sobre a educação ambiental.	99
Figura 05 – Mapa de associação de idéias que sistematiza a categorização das evocações dos alunos sobre os motivos da crise ambiental, 2007	101
Figura 06 – Mapa de associação de idéias construído para representa o perfil dos 25 docentes do CEDBC, 2008.....	106
Figura 07 – Quadro elaborado para sistematizar os sentidos que o professor atribui Educação Ambiental no Ensino Médio.	108
Figura 08 – Mapa de associação de idéias construído para representar a articulação das três dimensões que compõem os sentidos que os professores atribuem a Educação Ambiental.	109
Figura 09 – Mapa de associação de idéias representando os sentidos expressos nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio.	110
Figura 10 – Mapa de associação de idéias construído para sistematizar as representações imaginárias dos professores sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio.	112
Figura 11 – Matriz analítica construída para sistematizar a análise retórica dos ditos e não dos professores do CEDBC sobre a imagem da Educação Ambiental no ensino médio.	116
Figura 12 – Mapa de Associação de Idéias que representa a dinâmica que se articulam nos investimentos afetivos explicitados pelos professores do CEDBC, 2007.....	118

Figura 13 – Quadro que sistematiza os fatores que os professores do CEDB apresentam como origem dos problemas ambientais.	123
Figura 14 – Mapa de Associação de Idéias que representa as inferências sobre a reflexividade evidenciada nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC, 2007.....	124
Figura 15 – Mapa de Associação de idéias representando as inferências cotejadas sobre o Imaginário Social expressos nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC sobre a EA.....	128
Figura 16 – Mapa de associação de idéias representando as representações sociais expressas nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC sobre a educação ambiental no ensino médio e suas multiplicações reflexas.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de alunos matriculados no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, em Jacobina, por turno e modalidade de ensino, em 2007.....	83
Tabela 02 – Frequência e Porcentagem de evocação das facilidades e dificuldades enunciadas pelos professores do CEDBC, 2007	122

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – ANÁLISE DE DISCURSO

ALP – ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

CAR – COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO E AÇÃO REGIONAL

CEDBC – CENTRO EDUCACIONAL DEOCLECIANO BARBOSA DE CASTRO

DIREC/ 16 – DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE JACOBINA

EA – EDUCAÇÃO AMBIENTAL

EBDA – EMPRESA BAIANA DE DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA AS

IBAMA – INSTITUTO BRASILEIRO DE MEIO AMBIENTE

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ONG'S – ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PRONEA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

RS – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

SEC – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 Mapeando os caminhos metodológicos trilhados.	17
1.1 Uma aproximação ontológica: o nosso objeto de pesquisa	19
1.2 Os objetivos	20
1.3 As condições epistemológicas e o enfoque teórico.	20
1.4 Os procedimentos da investigação.	21
2 A Estrutura do Trabalho	24
CAPÍTULO I	
Desvelando o construto sentido e suas articulações	26
1 O construto Sentido	26
2 O Sentido e seu processo de configuração	31
2.1 A apreensão do real: processo de objetivação	31
2.2 A produção dos sentidos e a definição explicativa	34
2.3 A materialização dos sentidos: a ancoragem	38
3 As articulações do imaginário com a práxis social	40
4 Dilemas e implicações que marcam o sentido na contemporaneidade.	44
5 Dos desdobramentos a elucidação da opção teórica.	48
CAPÍTULO II	
Ressignificando as contingências sociohistóricas que institucionalizaram a Educação Ambiental.	54
1 O discurso da Educação Ambiental: contingências sociohistóricas	55
2 A Educação ambiental atrelada ao Projeto de sociedade e suas implicações no <i>quefazer</i> educativo.	64
3 As fragilidades da Educação Ambiental	67
4 Possibilidades reais de êxito da Educação Ambiental	72

CAPÍTULO III

Analisando e cartografando os ditos e não ditos.	76
1 A cartografia do cenário da investigação	77
1.1 Jacobina	77
1.2 A Instituição escolar	82
1.3 A configuração do Currículo do Ensino Médio: bases legais	83
2 A cartografia das Estratégias e Procedimentos.	88
2.1 Os instrumentos de coleta dos dados	90
a) Questionários	90
b) Entrevistas	91
2.2 Procedimentos para análise dos dados	93
a) Procedimentos utilizados com os dados dos alunos	93
b) Procedimentos utilizados com os dados dos professores	95
3 Mapeando os ditos e não ditos	97
3.1 Os alunos	97
3.2 Os professores	105
a) Os Sentidos atribuídos/ancorados a Educação Ambiental	107
b) As Representações Imaginárias de Educação Ambiental dos professores	111
c) Investimentos Afetivos: as representações significativas	112
d) Reflexividade do <i>quefazer</i> educativo sobre as questões ambientais	118
e) Imaginário Social	124
3.3 As Representações Sociais: um mapa intelectual	128

CAPÍTULO IV

Inconclusões manifestas e latentes	130
Referências Bibliográficas	135
Apêndices	141
Anexos	147

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para Melo e Santos (2008), os mapas são construções sociohistóricas, produzidos e consumidos por sujeitos cognitivos e afetivos que utilizam a linguagem como elemento mediador entre eles e o mundo, para representar o mundo denominado real, num contínuo fazer e refazer, em que se entrelaçam os frágeis limites entre real e imaginário, objetividade e subjetividade.

A cartografia é “arte” e “ciência” de produzir interpretações de um “mundo” que não é estático, mas fluido e dinâmico, utilizando diversos códigos para representar os sentidos (re)construídos sobre o mundo, o que justifica a nossa opção pela cartografia, pois, pensar nos elementos fundantes que deram origem a este trabalho é numa atividade intrépida de resgate interior dos sentidos, significados e saberes atribuídos à dimensão ambiental e às expectativas pessoais quanto aos processos educativos. Este mapeamento é a representação dos laços cognitivos e afetivos construídos e compartilhados ao longo de uma trajetória pessoal e profissional, em que a escuta sensível à diversidade de “falas” e ações marcou uma postura de inquietação e busca utópica.

Esta pesquisa de dissertação do Mestrado em Educação e Contemporaneidade¹ é o resultado de um processo de ressignificação, leitura e interpretação de uma realidade em que a questão que mobilizou sua tessitura é fonte de inquietação dos que vivenciam ou realizam atividades de educação ambiental (EA), uma vez que percebem a demanda por mudanças significativas na práxis educacional e reconhecem a necessidade de transformação da escola num espaço de diálogo e de fomento à formação de um sujeito, que, através dos conhecimentos científicos, possa realizar a leitura crítica e criativa do mundo em que vive para apreender o que precisa ser transformado, e transformá-lo.

O interesse pelo tema evidenciou-se desde o contato inicial com a temática, nas visitas às unidades escolares das comunidades carentes do semi-árido baiano, nos encontros com a sociedade civil, na participação nos movimentos socioambientais, nas leituras, nas trocas de experiências em sala de aula, bem como na própria fala dos colegas professores, quando percebemos a existência de formas variadas de conceber a EA. Concepções que denotam múltiplas situações pessoais, intersubjetivas e até grupais de produzir conhecimentos,

¹ Mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador - Bahia.

ressignificar, sentir e vivenciar as atividades desenvolvidas. Paradoxalmente, a nossa vivência² nas atividades de formação continuada com docentes evidenciou também que resultados concretos dessas ações são pouco visíveis no âmbito das unidades escolares, principalmente em termos de melhoria da qualidade de vida, de participação política e/ou de atitudes ecologicamente saudáveis por parte dos atores sociais. As ações produzidas no âmbito das escolas nem sempre trazem resultados visíveis para a formação de uma escuta ambiental ou de condutas ecologicamente saudáveis. Assim, “há muita retórica sobre a importância da educação ambiental e pouca ação efetiva, tanto por parte dos dirigentes governamentais, quanto profissionais, das escolas públicas e militantes ambientalistas” (LEONARDI, 1997, p. 405).

A dimensão dos problemas socioambientais que marcam a vida contemporânea demonstra a importância das discussões referentes à questão socioambiental nos diversos âmbitos e instituições sociais. O que implica um repensar dos desafios, das expectativas e possibilidades reais de êxito da EA como proposta para ser um elemento potencializador para a formação de sociedades sustentáveis frente a uma lógica capitalista subjacente e que traz implicações ao imaginário social. Uma racionalidade intrinsecamente vinculada ao consumismo, à valorização do ter em detrimento do ser, ao desenraizamento, ao individualismo e à passividade frente aos ditames do mercado, enquanto dimensão ética, política e pedagógica do *quefazer* educativo.

A celeuma da relevância, as implicações e expectativas para a introdução e difusão da EA na educação formal são “consenso”, assim como a diversidade de propostas/tendências, que desencadearam uma multiplicidade de ações e eventos de cunho internacional e nacional. Discursos que chamam a atenção e o esforço da pesquisa acadêmica interessada em compreender as características e especificidades desse novo campo do saber e que se apresentam como um projeto revolucionário.

A Lei n. 9.795/99, referente à Política Nacional de Educação Ambiental, conceitua EA como “processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Portanto, ao colocar em prática uma proposta de EA visando a benefícios ao meio ambiente e à

² Além de professora no Departamento de Ciências Humanas, Campus IV de Jacobina, no curso de Licenciatura em Geografia, sou multiplicadora no Núcleo de Tecnologia Educacional, na mesma cidade e atuo diretamente na formação continuada de docentes da rede pública de ensino (municipal e estadual).

coletividade, deverão ser incluídos os diversos setores da sociedade para que os resultados sejam efetivos e alcancem a abrangência de tempo necessária às transformações almejadas e à perpetuação da qualidade ambiental que se refletirá na qualidade de vida da população.

No entanto, entendemos que, para alcançar o sentido socialmente instituído e atribuído à EA, torna-se imprescindível uma práxis pedagógica com potencial revolucionário – no sentido de trazer transformações efetivas à relação ser humano/sociedade/natureza. Potencial que, para ser alcançado, requer o desenvolvimento de práticas educativas que tenham características, funcionalidade e um arcabouço teórico-metodológico potente, que propicie a ressignificação dos conteúdos, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências para a autogestão e a participação ativa da comunidade nas transformações socioambientais locais.

Tais questões evidenciam a originalidade dos estudos tendo como foco os sentidos, pois as diferentes contribuições teóricas elaboradas pelos precursores da EA no país, principalmente após a década de 1990, com a realização da Eco-92, iniciaram a produção acadêmica nacional, que se destaca em termos de quantidade e qualidade. Expõe questionamentos diversos que se apresentam de forma mais significativa nas propostas de trabalhos educativos no contexto escolar e nas questões colocadas pelo ideário ambientalista, mostrando a existência de aspectos que privilegiam as políticas públicas, a emergência dos problemas globais e suas dimensões.

No que tange especificamente à EA, a produção científica nacional esmera-se em apresentar os resultados obtidos nas conferências e acordos internacionais, a história da EA, sua relevância, princípios e diretrizes, enfatizando a necessidade de capacitação de agentes educativos para esse novo desafio. Nas produções mais atuais, observamos pesquisas que pontuam as carências e dificuldades em termos de aplicabilidade da EA na educação formal.

No entanto, lacunas aparecem em relação aos sentidos que são freqüentemente atribuídos à EA. Especificamente, enquanto prática educativa que se configura no ensino médio, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais, importante instrumento do *quefazer* educativo no ensino fundamental, estabelecem o meio ambiente como tema transversal, que deve ser trabalhado através de projetos interdisciplinares e contextualizados. No ensino médio, embora as diretrizes curriculares nacionais coloquem a interdisciplinaridade e a contextualização como eixos norteadores do trabalho docente, o meio ambiente se revela como conteúdo das áreas de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, caracteriza-

se pelas competências referentes aos conhecimentos da física, da química, da biologia e suas interações, o que traz implicações ao projeto político e social dos professores para esta modalidade de ensino. Uma práxis pedagógica, freqüentemente ancorada em experiências convencionais e nos saberes práticos, que encontram sérias dificuldades para operacionalização, ou seja, o *quefazer* docente contextualizado, coerente com os princípios das orientações instituídas e voltadas para a promoção de mudanças efetivas de valores e condutas ecologicamente sustentáveis.

Nessa perspectiva, elucida-se a extrema relevância dos atores sociais e dos sentidos e significados que estes atribuem/ancoram e legitimam ao *quefazer* educativo sobre a dimensão socioambiental, pois são saberes que os sujeitos edificam na reflexividade de suas ações, pressuposto que nos motivou a realização da presente pesquisa, que teve como desenho básico os processos de investigação que passaremos a apresentar.

1 Mapeando os caminhos metodológicos trilhados

O mapa é compreendido como um texto-imagem-representação, referente à espacialização das coisas. Ele não é apenas desenhado, mas construído, como na gramática se constrói uma frase e em matemática uma equação. Porém a linguagem das cartografias é exclusivamente visual e, por isso mesmo, submetida às leis fisiológicas da percepção das imagens. Enquanto artefato visual, os mapas são instrumentos de comunicação. Os cartógrafos são redatores gráficos (HISSA, 2002, p. 30).

O mapa é um referente simbólico cuja função preliminar é a organização cognitiva e afetiva das mediações do sujeito com o mundo. Nele estão representados: os mitos, as utopias, as crenças, os saberes e valores, assim como os conhecimentos socialmente instituídos, compartilhados e reelaborados pelo sujeito a partir dos elementos criativos, cognitivos e afetivos que compõem sua subjetividade. Nessa perspectiva, o termo “mapeamento”, neste trabalho, será apreendido como atividade de representar através de artefato visual os referentes simbólicos reconstruídos no processo de investigação, submetido a elementos de regulação da produção científica para potencializar a comunicação.

Produzir conhecimentos científicos implica uma reflexão crítica sobre os pressupostos teóricos que norteiam a visão de ciência, de método e de homem, em síntese, da realidade e das possibilidades e formas de apreendê-la, uma vez que estas dimensões demonstram as premissas, as diretrizes e os procedimentos a serem adotados no processo de investigação,

bem como na forma de articular seus conceitos e categorias para a análise e representação dessa realidade.

Para Lima Júnior (2005), o processo de investigação deixa de ser a mera produção de um sentido socialmente instituído para compor um artefato histórico, com potencial para institucionalização, produção e difusão de leituras possíveis da ressignificação dos problemas que afetam nossa existência cotidiana, através da interlocução com os diversos atores sociais. Minayo (1994) pontua que “não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações objetivadas” (p. 14). Um contínuo processo de *repensar* do *querer-fazer* do pesquisador, articulando e explicitando os elementos implícitos no ato de produzir conhecimento científico.

Na nossa concepção, a realidade é uma construção humana e simultaneamente sociohistórica, no qual o sujeito, através da ressignificação, vai apreendendo o real para a reconstrução de uma consciência prática. Noutras palavras, a visão de mundo é incorporada às influências do contexto (as contingências sociohistóricas) no qual o sujeito está inserido, permeada por crenças, ideologias, saberes e representações imaginárias, que repercutem diretamente nas ações do pesquisador.

Portanto, uma das condições básicas para traçar os caminhos metodológicos a serem evidenciados nos processos de investigação social deverá ter como premissa epistemológica que o conhecimento é um contínuo processo de construção; não existe verdade absoluta, pois o sujeito é ativo em uma dada realidade social, cuja apreensão é uma interpretação ou reconstrução do sujeito numa relação dinâmica de ação-reflexão-reação e ressignificação. Conseqüentemente, é preciso refletir sobre o papel do pesquisador, dos atores sociais da pesquisa e dos *locus* em que esta emerge, pois, como seres humanos, apresentamos subjetividades que interferem diretamente nos processos de objetivação no campo empírico.

O real é um fenômeno humano, portanto passível de apreensão a partir da compreensão dos elementos subjetivos do sujeito. Por isso, é preciso levar em consideração os elementos subjetivos intrínsecos às práticas humanas, condição vital nos processos investigativos com o intuito de apreender a dinâmica que permeia as interações sociais, a realidade e as ações desse sujeito; caso contrário, ao desconsiderá-los podemos comprometer significativamente o *rigor metodológico*.

Alves-Mazzotti e Gewandsanajader alertam que

Os critérios tradicionais para definir ciência não mais se sustentam, não havendo consenso sobre o que, de fato, caracteriza a ciência. [...] Hoje se admite que o ideal positivista de um método único que servisse a todas as ciências nunca se realizou, nem mesmo no âmbito das ciências naturais (1988, p. 120).

Laville e Dionne (1999) pontuam a futilidade que o debate sobre a divergência de tais enfoques suscita. Portanto, a possibilidade de articulação dos enfoques qualitativos e quantitativos está vinculada à coerência entre a natureza do objeto de estudo, sua complexidade – tendo o cuidado para não deformá-lo ou reduzi-lo aos objetivos que o pesquisador se propõe a alcançar –, e a elucidação dos pressupostos adotados pelo pesquisador. Daí por que compreendemos o método como o conjunto de procedimentos coerentes, que irão mapear o processo de investigação e propiciar a reflexão sobre tais processos.

1.1 Uma aproximação ontológica: o nosso objeto de pesquisa

A questão que estruturamos como problema de investigação foi: **Como os sentidos, manifestos nos ditos e não ditos de professores sobre a educação ambiental no ensino médio, repercutem no *quefazer* educativo sobre as questões socioambientais?**

Na mesma ótica, as questões norteadoras que ampliaram a elucidação do problema são: Que sentidos os professores produzem, vinculam e ressignificam, a partir do seu contexto histórico e social, em relação à educação ambiental no ensino médio? Como se constituíram e são constituídos os sentidos atribuídos à educação ambiental? Como as representações sociais dos professores sobre a educação ambiental implicam as significações que os alunos articulam para as questões socioambientais?

O nosso objeto de investigação são os sentidos que os professores atribuem à educação ambiental no ensino médio, cujo foco de abordagem se configura no processo de constituição dos sentidos expressos nos ditos e não ditos e suas implicações na dinâmica das significações ancoradas ao *quefazer* sobre as questões socioambientais.

1.2 Os objetivos

Dispusemo-nos a compreender os sentidos socialmente instituídos e compartilhados que o professor do ensino médio atribui/ancora/legitima em relação à EA e suas implicações nas significações que os alunos articulam para as questões socioambientais. Em termos de objetivos específicos, temos:

- ✓ Gerar elementos filosófico-conceituais sobre as categorias Sentido, Imaginário Social e Educação Ambiental.
- ✓ Mapear os ditos e não ditos que permeiam os sentidos que os professores e alunos ancoram em relação à EA no ensino médio, evidenciando as relações reflexas.
- ✓ Identificar as representações sociais dos docentes e discentes sobre EA que interferem no *quefazer* educativo sobre as questões socioambientais.
- ✓ Cotejar os elementos que fizeram parte dos processos de configuração das representações sociais dos sujeitos, possibilitando, com isso, o entrelaçamento das condições subjetivas e objetivas.

1.3 As condições epistemológicas e o enfoque teórico

Visando a dimensionar os aspectos relevantes para a nossa pesquisa de campo, emerge a seguinte questão: como proceder para captar os sentidos que o professor atribui/ancora/associa à educação ambiental no ensino médio e as significações socialmente instituídas e compartilhadas pelos alunos? Inicialmente partimos para uma investigação exploratória, objetivando circunscrever o objeto de investigação e identificar quais as condições adequadas para apreendê-lo.

Na medida em que lidávamos, nas atividades exploratórias, com os “sentidos”, detectávamos na sua constituição elementos sociohistóricos (objetivos) e psíquicos (subjetivos), que implicaram a opção pelas premissas fundamentais enunciadas na Teoria do Imaginário Radical, de Castoriadis, e na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, que dimensionaram os procedimentos da investigação empírica.

E, conscientes de que “o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens” (TOZONI-REIS, 2004, p. 16), fizemos a opção pelo método de abordagem dialético. Na mesma perspectiva, optamos pelo enfoque epistemológico crítico-dialético, cujo pressuposto nos permitiu vislumbrar a realidade não só como um produto social e histórico, mas resultado das interações entre as ressignificações (elaborações subjetivas das experiências cotidianas) e as relações cognitivas e afetivas que compõem as estruturas compreensivas do sujeito. Essa abordagem situa o problema num contexto mais amplo, transita de forma dinâmica da teoria para a prática e desta para a teoria, e percebe o homem e a mulher, como sujeito históricos, sociais, aprendentes e que comportam uma dimensão criadora, interpretativa, cognitiva e afetiva, portanto, produtos e produtores de sua realidade.

Portanto, a mediação da atividade de campo e da pesquisa teórica aconteceu de forma simultânea, ou seja, realizamos um trânsito dialético entre teoria/prática/teoria, objetivando maior elucidação do fenômeno. Levando em consideração a vitalidade de se trabalhar a complexidade, desde que atrelada e articulada à especificidade e às diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” representam.

1.4 Os procedimentos da investigação

A opção metodológica levou em conta a natureza do nosso objeto de investigação e a sua vinculação intrínseca com os fundamentos da Teoria das Representações Sociais para a seleção dos procedimentos de investigação, pois:

O estudo das representações sociais parece um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTI, 1994, p. 60 e 61).

Na ótica pontuada pela autora, a Teoria das Representações Sociais fornece os fundamentos essenciais para a elucidação do nosso objeto de investigação, sobretudo se considerarmos os princípios elucidados por Sá (2002):

- a) O fenômeno das representações sociais repousa sobre os andaimes da vida cotidiana, portanto torna-se imprescindível à realização da pesquisa empírica. A nossa pesquisa de campo foi conduzida no Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, unidade escolar da rede pública estadual, tendo com sujeitos os professores e alunos do colégio.
- b) “A pesquisa das representações sociais é explicitamente orientada pela conceituação e pela construção teórica específica que o pesquisador tenha adotado” (SÁ, 2002, p. 100). Iniciamos o processo de investigação elencando pesquisas anteriores sobre as categorias Sentido e Educação Ambiental, para compreender e reconstruir a trajetória de construção sociohistórica de seus conceitos e fomentar os procedimentos de investigação. Identificamos a vinculação do objeto à Teoria do Imaginário Social, e desta com a Teoria das Representações Sociais, que compõe o quadro teórico de nosso trabalho.
- c) Os métodos qualitativos fazem parte intrínseca da Grande Teoria das Representações sociais de Moscovici e a “teoria menor’ privilegia procedimentos quantitativos de tratamento dos dados” (SÁ, 2002, p. 104). E, tendo em vista que objetivamos identificar os conteúdos dos sentidos socialmente instituídos através das representações sociais, seus elementos constitutivos (informações, atitudes, imagens), bem como as contingências sociohistóricas que contribuíram para sua configuração. Optamos por utilizar, de forma complementar: dados quantitativos nos levantamentos iniciais e qualitativos nas análises e produções das inferências explicativas, assim fizemos a opção pelo modelo misto³ quantiquitativo.
- d) A natureza de nosso objeto implicou a feitura de uma pesquisa interdisciplinar que proporcionou melhor condição para compreendê-lo a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia, da sociologia, da pedagogia, da história e da lingüística, além do próprio olhar do pesquisador graduado em geografia.
- e) Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se por ser explicativa, pois nos propomos elucidar o objeto, levando em consideração as etapas de descrição e explicitação das conexões (implicações) que se estabelecem entre os fatos (sentidos, significados socialmente instituídos e *quefazer* educativo).

³ “O modelo misto constitui o maior nível de integração entre os enfoques qualitativo e quantitativo, no qual ambos se combinam durante todo o processo de pesquisa” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 18).

- f) “O levantamento do conteúdo das representações [...] distingue duas grandes famílias de métodos: os métodos interrogativos: entrevista, questionário, desenhos [...]; e os métodos associativos: as evocações ou associações livres, mapas associativos, etc.” (SÁ, 2002, p. 10). Daí optarmos por utilizar ambos os métodos na pesquisa de campo, objetivando realizar a triangulação⁴ dos dados, através dos sujeitos e instrumentos. Aplicação de questionários: a 192 alunos e 20 professores do ensino médio da unidade escolar. No questionário, estruturamos questões fechadas e questões abertas, dentre estas a associação livre de palavras a partir da expressão indutora “Educação Ambiental”. Num segundo momento, realizamos entrevistas profundas com cinco professores. A escuta sensível das “falas” dos agentes, expressas em diferentes momentos, forneceu os elementos necessários para interpretar os dados obtidos nos questionários e dar os esclarecimentos vitais para estabelecer os diálogos acerca dos diferentes aspectos e enfoques das situações analisadas.
- g) Para a análise dos dados, além das inferências estatísticas, utilizamos os elementos da análise de discurso, que tem como pressuposto a materialidade da linguagem e faz uso dos conceitos da psicanálise e da lingüística, bem como das diversas ciências humanas e sociais. Tomamos como *corpus* da investigação a totalidade do discurso e partes específicas das questões/respostas. Para a operacionalização de análise dos ditos e não ditos, utilizamos: identificação das similitudes, levantamento das variações (contradições), varredura dos detalhes sutis e reconstrução da retórica utilizada. Na tabulação dos dados, para facilitar o processo de análise, produzimos tabelas, quadros, matrizes analíticas e mapas de associação de idéias.

Em síntese, este é o desenho metodológico que reflete o transcorrer do estudo, o que resultou em uma “percepção da realidade”, reconstruída, adquirida, percebida no todo e relatada nesta dissertação, conforme estrutura que passaremos a expor.

⁴ “O uso de multimétodos não é novidade. Já na década de 1970 Denzin discutia essa estratégia por ele denominada de ‘triangulação’. [...] o sentido dado à triangulação vem sofrendo profundas modificações em função da adoção de posturas epistemológicas construtivistas. [...] Denzin havia introduzido triangulação como estratégia para a validação dos dados, como busca da essência do fenômeno na relação entre o real e nossa teorização sobre o real” (SPINK, 2004, p. 105).

2 A estrutura do trabalho

A tessitura da dissertação foi desencadeada em quatro partes. No capítulo I – *Desvelando o construto Sentido e suas articulações* – traz à luz as reflexões das interlocuções sobre os construtos: Sentido, Imaginário Social e Representações Sociais. Cunhamos a busca por explorar a compreensão dos processos de formação, estruturação e composição dos sentidos que o sujeito atribui, associa e ancora ao objeto cognoscível. Nessa perspectiva, nos propomos gerar elementos filosófico-conceituais que possam contribuir para o aprimoramento das abordagens sobre o *quefazer* humano, evidenciando os fundamentos do quadro teórico que norteou nosso processo de investigação.

No capítulo II – *Ressignificando as contingências sociohistóricas que institucionalizaram a educação ambiental* –, cotejamos as inferências construídas com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: quais as condições implícitas e explícitas que contribuíram para o processo de produção dos horizontes teóricos conceituais que tornam a EA um discurso e uma práxis educativa? Quais as fragilidades e possibilidades para que a EA se revele uma práxis no ensino médio frente às demandas da contemporaneidade? Ambas as questões compõem parte do referencial teórico sobre a categoria Educação Ambiental, objetivando pontuar os aspectos que favoreceram, justificaram e legitimaram o discurso da EA, enquanto práxis educativa voltada para a formação da escuta ambiental e para desvelar suas contingências, fragilidades e desafios para a transformação social e o aprofundamento dos conhecimentos científicos em direção à sustentabilidade e à autogestão.

No terceiro capítulo – *Analisando e cartografando os ditos e não ditos* –, apresentamos o *locus* de investigação, os fundamentos legais que estruturam o ensino médio e o lugar da EA na sua organização curricular; contemplamos a descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados, o perfil dos sujeitos; sistematizamos e analisamos os ditos e não ditos, pontuando as inferências explicativas reconstruídas na articulação entre o quadro teórico e a pesquisa empírica, através do mapeamento dos ditos e não ditos que permeiam os sentidos, as representações imaginárias, os investimentos afetivos, a reflexividade e o imaginário social que ancoram as representações sociais dos professores e alunos sobre a EA no ensino médio, evidenciando as relações reflexas que se estabelecem, desvelando as fragilidades e possibilidades do *quefazer* educativo sobre as questões socioambientais no ensino médio.

Em síntese, a reflexão crítica foi o princípio norteador deste trabalho, pois acreditamos que é condição intrínseca do processo de investigação verificar como se constrói, na prática, o conhecimento científico. Atividade intrépida, pois, temos a preocupação voltada, não só para compreender o significado das interações que se estabeleceram no desenvolvimento das atividades de investigação, mas desvendar as concepções, conflitos e resistências construídas na práxis e evidenciadas nos ditos e não ditos. Inferências estas que são retomadas, ampliadas e ressignificadas no último capítulo do trabalho denominado: *Inconclusões manifestas e latentes*, termo que se justifica na medida em que não apresentamos verdades absolutas nem pretensões extremas, mas novas questões suscitadas nos arremates finais da pesquisa.

CAPÍTULO I

Desvelando o construto Sentido e suas articulações

O sentido não é algo puro, uma criação metafísica da mente dos homens. Ao contrário, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora sentido e significação não sejam coincidentes, estão ligados um ao outro na medida em que o sentido exprime uma significação (ASBAHR, 2005, p. 111).

Tendo em vista que as proposições pontuadas por Asbahr (2005), transcritas na epígrafe sobre a impureza dos sentidos e a vinculação estrita que se estabelece entre sentidos e significações, mas que paradoxalmente não são coincidentes, e frente ao desafio que nos propomos neste estudo de compreender os sentidos que os professores do ensino médio atribuem/ancoram/legitimam em relação à educação ambiental e suas implicações nas significações socialmente instituídas que os alunos estabelecem para as questões socioambientais, torna-se imprescindível cotejarmos as concepções associadas à categoria Sentido, através de seu processo de constituição e articulações. Neste capítulo, nos propomos a gerar elementos filosófico-conceituais sobre as categorias Sentido e Imaginário Social, dando ênfase especial ao processo de constituição e apreensão enquanto objeto de estudo.

1 O construto Sentido

Para Charlot (2000), embora seja largamente difundido em suas pesquisas, o conceito de sentido é de difícil estabelecimento. Objetivando elucidar o termo, o autor recorre às proposições pontuadas por Francis Jacques (*apud* CHARLOT, 2000, p. 56): “um enunciado é significante se tiver um sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade)”. Para ampliar o entendimento do termo, Charlot estabelece as seguintes premissas:

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante [...] o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Noutras palavras, o autor faz a particularização do sentido, enquanto fruto das interações objetivas e subjetivas do sujeito em relação ao objeto, a partir de três dimensões: 1) sentido em relação à lingüística, quando o termo ganha a conotação de *significado* de uma palavra e/ou do enunciado num dado contexto; 2) sentido, enquanto ressignificação construída pelo sujeito a partir de associações diversas com outros conhecimentos – *significante*; 3) sentido como definição explicativa que o sujeito atribui/institui em relação ao objeto – a *significação*. Nessa ótica, sentido dá conotação variada ao processo humano de significar. Para caracterizar o sentido em relação de valor/desejo, Charlot recorre a Leontiev e sua teoria da atividade, pontuando que:

O sentido enquanto desejabilidade, valor (positivo ou negativo), [...] ligado à significação. Quando eu digo “isso tem realmente um sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor (ou, se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegas, não vale nada). Mas quando digo que não entendo nada, isso que dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado. [...] uma coisa pode fazer sentido para mim sem que eu saiba claramente por que, não saiba nem sequer que ela faz sentido. [...] não somos transparentes para nós mesmos. [...] a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo (CHARLOT, 2000, p. 56).

Para Charlot, essa dimensão coteja o sentido enquanto valor, diretamente ligando a relevância do objeto para o sujeito, e é um elemento indutor da atividade humana. Portanto é uma intencionalidade/motivo que o sujeito estabelece em relação ao objeto/evento/fenômeno. O autor alerta que o processo de constituição dos sentidos ainda é um mistério cercado de complexidade, por isso merece maiores esclarecimentos.

Objetivando circunscrever a trajetória do termo “sentido” na psicologia, Namura (2004) argumenta que os debates mais significativos em torno das discussões entre razão e emoção/sensação, objetividade/subjetividade tiveram influência decisiva na concepção de sentido e, conseqüentemente, na compreensão de como acontece seu processo constitutivo. No primeiro momento, a autora pontua a dualidade empirista e racionalista, em que o tratamento dado ao processo de constituição dos sentidos é guiado por duas vertentes: na primeira, sentido como algo externo às coisas e aos objetos, sendo capturado pelas estruturas sensoriais; ou, no plano da subjetividade, sem qualquer vínculo com o exterior na criação dos

sentidos. Para Namura (2004), os pressupostos da psicologia empirista é um forte argumento dessa perspectiva:

O entrecruzamento de associações vai construindo a estrutura mental, o pensamento e a organização das idéias. Por isso a conhecida afirmação de Locke de que nada poderia haver no intelecto que antes não tivesse passado pelos sentidos. Da ordem das impressões sensoriais, os órgãos do sentido são a porta de entrada dos processos cognitivos, dos processos de aprendizagem e da reflexão. [...] Os sentidos, enquanto sensações ou experiência sensorial, são em última instância a fonte primeira dos processos cognitivos (NAMURA, 2004, p. 93).

Para a autora, tal pressuposto denota a idéia de que a gênese dos sentidos se configura pela atuação das estruturas sensoriais nas experiências do sujeito, não é à toa que “sentido” vem do verbo “sentir”. Dentre as limitações dessa corrente, cotejamos a simplificação das articulações dinâmicas estabelecidas nos processos de apreensão, interpretação crítica e criadora do sujeito em relação ao objeto, além de desconsiderar os conhecimentos prévios.

Segundo Namura (2004), a tradição alemã vem em contraposição trazendo o conceito de *apercepção* – enquanto “consciência das próprias percepções”, uma atividade de cunho mais elevado através das ações conscientes e inconscientes, por outro lado mantém a desconsideração das contingências sociohistóricas, dando ênfase especial à subjetividade humana. Nas palavras da autora: “Deixa, entretanto, a idéia de um sistema fechado que nenhuma ação externa poderá atingir, decorrendo dessas idéias as teorias da motivação e da cognição” (p. 94). A idéia é que nada acontece no real sem que primeiro tenha sido objetivado pela mente humana. Nessa ótica, o sentido passa a ser uma criação auto-suficiente da atividade psíquica humana.

O segundo momento acontece justamente pelo corte epistemológico que desconsidera tal idéia em função de sua incoerência com os pressupostos metodológicos do positivismo, na fala da autora:

A possibilidade de uma concepção de sentido na psicologia como uma experiência subjetiva com legislação própria dilui-se no método experimental dos primórdios da psicologia e se estende para a concepção de homem dos sistemas psicológicos positivistas, postulando a observação, a descrição do comportamento, o princípio da neutralidade como filtros que retêm as impurezas. Desse modo, o sentido é abortado do método experimental junto com os sentimentos e a experiência humana. Nas correntes mais dogmáticas da associação estímulo-resposta, concebe-se um organismo vazio a partir do que se pode pensar que onde não há experiência de subjetividade não há sentido, só sensação (NAMURA, 2004, p. 99).

Nas proposições pontuadas pela autora, observamos a influência do positivismo, que colocava como verdade só os conhecimentos oriundos dos procedimentos de investigação, onde os fenômenos psicológicos (para serem científicos) deveriam ser passíveis de experimentação. Para tanto, teria que eliminar a dimensão valorativa, a ambigüidade e as indeterminações dos significados e dos sentidos humanos, caso contrário não obteria a objetividade e a neutralidade, enquanto critérios para a demarcação científica. A idéia é que os conhecimentos oriundos das estruturas sensoriais (imagens e sentidos), assim como da *apercepção* (consciência), não teriam validade científica; só era admissível a sensação, enquanto reação psicofísica do sujeito.

Num terceiro momento, a autora associa as contribuições da psicologia da *Gestalt* (teoria da forma), sob a influência da fenomenologia, que coloca o sentido como categoria analítica e explicativa, cuja noção de sentido é análoga aos fatos psicológicos, o que ultrapassa a organização dos elementos sensoriais. A forma de apreensão do sentido enquanto objeto de investigação é através do método fenomenológico, ou seja, *a reflexão radical*, o objetivo é descobrir as estruturas e conexões que não se subjuguem aos procedimentos de experimentação e objetividade. Uma das críticas que a psicologia da *Gestalt* formulava em relação à psicologia positivista refere-se a desconsideração da psique humana, alegando que: “ser desprovido de conteúdo psicológico é ser alijado das necessidades propriamente humanas, é conceber os sentidos como um somatório de sensações e imagens elementares que, cumulativamente, resultam num organizativo sem participação ativa do sujeito” (NAMURA, 2004, p. 100).

Para a autora, um dos principais problemas na concepção de sentido dessa vertente refere-se à manutenção da individualização, não concebe o sujeito como ser social e é convergente na idéia de que os fenômenos psicológicos são “entidades naturais, abstratas, e as condições do ambiente social como dadas. Se o social está dado como natural, a finalidade da ação não transforma a realidade, não é concebida como práxis, mas se volta para o organismo para reestruturar o campo perceptivo” (p. 103).

No quarto momento, Namura (2004) coloca as contribuições da psicanálise, que trouxe novas elucidções sobre o processo de constituição dos sentidos, refazendo as ligações com os elementos da subjetividade humana. Na fala da autora:

Pensar em “sentido”, numa visão psicanalítica, remete ao sentido latente dos conteúdos psíquicos, e enquanto latente, liga-se ao inconsciente. Esses seriam, portanto, os desejos que registram a minha singularidade enquanto

ser humano. Embora o inconsciente seja atravessado pela cultura, o arranjo que cada sujeito fará dos significados partilhados pela cultura é bastante pessoal (NAMURA, 2004, p. 105).

Para a autora, a visão psicanalítica é abrangente e traz uma nova concepção para a configuração do *sentido*: a articulação dos elementos da psique humana com a cultura. No entanto, ela alerta que a mesma concepção carrega um cunho funcionalista e mentalista. Funcionalista porque coloca o sujeito submetido às determinações da sexualidade. Ênfase no mentalismo, uma vez que mesmo os significados culturais são ressignificados pelos desejos latentes (sexuais) que prevalecem sobre o sociohistórico. Portanto, o sentido é o conteúdo da atividade psíquica humana. Concepção que diverge da de Jovchelovitch (2008), para quem ambos (consciente e inconsciente) estão intrinsecamente vinculados e se constituem nas atividades mais básicas do *quefazer* humano. Na fala da autora:

Os intercâmbios entre o inconsciente e o consciente são incessantes em todo o processo psíquico e, desse modo, mesmo os símbolos mais elementares são, ao mesmo tempo, conscientes e inconscientes. Até mesmo os símbolos mais básicos são resultados de imagens mistas, de contrastes, de identificações que condensam, por assim dizer, a variedade de objetos, afetos e outros significativos à disposição da criança. Ao agir assim, eles deslocam sentidos entre esses vários objetos, dando a um a referência de outro, evocando em um a presença de outro, combinando em um a imagem e o som de outro, e assim por diante (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 69).

A autora apresenta a concepção de sentido enquanto construção humana que contempla de forma articulada e dinâmica as condições objetivas e subjetivas (conscientes e inconscientes) do sujeito. Por fim, Namura coteja as contribuições dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, que passam a se constituir nas “bases filosóficas das acepções de sentido em pleno bojo da modernidade e nas diferentes tendências das discussões contemporâneas denominadas pós-modernas” (NAMURA, 2004, p. 107). Nessa ótica, a ênfase é para o sentido da ação social, que estabelece vinculação direta no contexto onde acontece, pois é inerente a este e vinculada ao ato comunicativo ou significativo.

Recorremos a essa concepção neste trabalho, pois apresenta as seguintes características: o sentido comporta uma finalidade/propósito que afeta e induz uma (re) ação; o sujeito da ação (primeira) atua por antecipação, prevendo a resposta e/ou (re) ação e insere na sua ação a expectativa da resposta; nesta o sujeito inclui/atribui/ancora elementos de outros sentidos que fazem parte de seu arsenal pessoal e social (sua estrutura cognitiva e afetiva). Por

isso, o sentido não pode ser concebido com uma mera sensação ou um subproduto dos elementos da subjetividade humana, mas fruto das mediações sociais, de sujeitos históricos, desejosos, aprendentes, produtos e produtores de sua realidade.

A visão de homem e de mulher que permeia as idéias que iremos pontuar é a de um sujeito histórico, social, aprendente, que reconstrói a realidade através de um processo dinâmico, reflexivo e criativo de ressignificação e produção de sentidos. O que dá ao homem singularidade e o diferencia dos outros seres vivos é a possibilidade de transformar e ser transformado pela realidade, assim como a capacidade de representá-la em função de suas necessidades. Ou seja, o ser humano não é o mero resultado das contingências sociohistóricas, mas da articulação destas com os processos subjetivos que se consubstanciam na configuração do imaginário. Portanto, é preciso levar em consideração as implicações de ambas as dimensões (condições sociohistóricas e processos subjetivos) na constituição dos sentidos.

2 O Sentido e seu processo de configuração

Tendo em vista que os processos de configuração dos sentidos se reportam à psique humana e que esta, segundo Ruiz (2003, p. 82), “existe como fluxo criador que integra de modo indissociável representação, afeto e intenção”, iremos explorar as implicações decorrentes da dinâmica que se estabelece entre as contingências sociohistóricas e os elementos da psique humana.

2.1 A apreensão do real: processo de objetivação

Uma das funções exercidas pela psique humana é a de apreensão. Acontece na mediação do sujeito com a realidade (o objeto cognoscível), que fornece os parâmetros necessários (textura, cheiro, dimensão, etc.) para que o sujeito possa construir uma imagem do objeto (representação mental) e de sua atribuição – um *saber sobre*. Conseqüentemente, a apreensão fornece os subsídios necessários para a constituição dos sentidos que o sujeito irá outorgar ao objeto.

Os produtos da apreensão são as sensações e percepções caóticas do real, uma representação imaginária. No entanto, a tese que defendemos é que estas imagens são

produzidas socialmente e concomitantemente ressignificadas pelo sujeito. O processo de apreensão não acontece de forma direta, nem imediata, pois é antes de tudo uma atividade psicológica, antropológica e sociológica, realizada por sujeitos sociohistóricos. Vejamos o porquê.

A apreensão é um processo ativo de captação da realidade objetiva que exige uma dependência direta da “estrutura do campo sensorial do sujeito”. No processo de captação da realidade objetiva, observamos a atuação das bases biológicas do sujeito, pois é uma atividade neuronal, que comporta a ação dos processos perceptivos (tato, visão, olfato, paladar) e enquanto tal reflete as singularidades do sujeito – a estrutura de seu campo sensorial. No entanto, a constatação de a função da apreensão ser uma condição biológica não pode ser análoga à mesma que acontece com os outros seres vivos, pois, segundo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, os seres humanos são dotados de consciência. Vejamos a fala de Asbahr (2005):

No decorrer do processo de evolução, o psiquismo humano sofreu uma série de transformações qualitativas que culminaram na formação de um tipo superior de psiquismo, se comparado ao do animal. O reflexo psíquico da realidade passou a ser um reflexo consciente, o homem distingue a realidade objetiva de sua representação subjetiva. A essa diferenciação chamamos consciência (p. 111).

Para a autora, é a consciência, enquanto reflexo psíquico da realidade, que torna possível ao homem analisar/compreender o mundo objetivo. Por outro lado, a mesma perspectiva não coloca a consciência apenas como atividade humana interna, mas intrinsecamente vinculada à atividade externa, ou seja, são atividades sensoriais práticas e, simultaneamente, sociais, pois “a consciência não se reduz a um mundo interno isolado, ao contrário, está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza” (ASBAHR, 2005, p. 111).

Outro autor que traz inferências relevantes sobre esse ponto de vista é Morin (2002), quando se refere “as condições bio-antropológicas do conhecimento”. Segundo o autor, a estrutura biológica do homem, enquanto “ser auto-eco-organizador, isto é, que se organiza por si mesmo, tendo ao mesmo tempo necessidade de extrair do meio exterior materiais, informações, organizações” (p. 21), é uma atividade exercida pelo cérebro, que apresenta uma estrutura simultaneamente aberta e fundamentalmente fechada para o mundo exterior e as

impressões colhidas pelo homem. Por isso, as informações que chegam ao cérebro são codificações/traduições e interpretações do sujeito (MORIN, 2002, p. 25).

O processo pontuado por Morin pode ser analogamente atribuído aos filtros pessoais e internos que permeiam o acesso da mensagem ao cérebro, assim como na produção da imagem. Daí suscita o que o autor caracteriza de “princípio da incerteza e da complexidade” e suas implicações:

Não deverá ser encarada como uma espécie de catálogo onde se acumulariam, por justaposição, todos os conhecimentos cerebrais, biológicos, psicológicos, psicanalíticos, lógicos, etc. Não deverá ser considerada como um princípio de complexificação da nossa consciência, que introduz, em toda a consciência, a consciência das condições bio-antropológicas, socioculturais e noológicas do conhecimento. Foi este o problema que quis indicar. [...] mostrando-lhes a enorme quantidade de saberes diversos necessários para se conceber o conhecimento, compreender que conhecer é uma aventura incerta, frágil, difícil, trágica (MORIN, 2002, p. 33).

Em suma, as inferências pontuadas pelos autores demonstram que a apreensão é uma função biopsicossocial da consciência e está intimamente atrelada às bases biológicas, ideológicas, cognitivas e afetivas do sujeito, uma vez que as estruturas do campo sensorial agregam uma dimensão psicológica, antropológica, sociológica, histórica e cultural que funciona como filtro – num processo dinâmico de cortar e recortar determinados aspectos da realidade, produzindo imagens do real, uma representação significativa emanada de afetividade.

Portanto, apreendemos do objeto o interessante, as emoções suscitadas e que ancoramos ou que de alguma forma nos mobilizam (o afeto e a intencionalidade); retiramos dele as características que conseguimos articular à nossa rede de significados (um referencial previamente existente), objetivando dar a este um sentido e conseqüentemente, representá-lo, processo que Ornellas (2005) caracteriza de dimensão transferencial das ações de “escuta” e “fala”. Segundo ela, “escutar e falar é dar sentido ao mundo que nos cerca. Ao escutar os ditos e os não ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos a nossa versão, que é uma réplica e não uma repetição” (p. 58), damos ao objeto (imagem) o nosso toque pessoal e singular produzindo sentidos.

Em síntese, a função biopsicossocial da apreensão “é o nosso acesso à realidade que institui os objetos que a constituem. Dito de outra forma, só apreendemos os objetos que se

nos apresentam a partir de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem: enfim, de nossos processos de objetivação” (SPINK, 2008, p. 28).

2.2 A produção dos sentidos e a definição explicativa

Da amálgama de sensações sem sentido que fluem perante ele, algumas são captadas e transformadas em imagens. Essas imagens são imediatamente significadas. Desse modo, o caos fugidio das impressões sensoriais se organiza como um cosmo de sentidos imaginados. A imaginação é muito mais que a mera possibilidade de fantasiar a realidade; ela constitui a potencialidade que o ser humano tem de impregnar de sentido – de modo volitivo e afetivo – as sensações (RUIZ, 2003, p. 48).

Mediante a fala de Ruiz (2003), inferimos que a capacidade de captar a realidade objetiva através da função biopsicossocial de apreensão ou objetivação é exercida pela consciência e constitui-se numa primeira etapa do processo de mediação do sujeito com o objeto cognoscível, e, conseqüentemente, a produção da imagem. A segunda etapa caracteriza-se pela potencialidade do ser humano de dar sentido às construções sensoriais da apreensão. Hissa (2002) complementa o mesmo ponto de vista ao pontuar que: o verbo “imaginar” tem o sentido denotativo de “conceber na imaginação”, ou seja, é a capacidade de “representar na imaginação”, atividade que implica a abstração do objeto ou do referente, portanto, de uma leitura agregada a um ato de criação e interpretação. Na fala do autor:

A imaginação desempenha diversas funções fundamentais, entre as quais merecem ser salientadas a função crítica e a função criadora. Ambas constituem um processo único que se estende da produção científica à construção de todos os discursos. É de fato à criatividade que a imaginação se associa, sendo um dos pré-requisitos indispensáveis à construção de novas respostas ou de novos arranjos interpretativos sobre o mundo. A função criadora da imaginação “permite ultrapassar o dado, o agora, o imediato, originando o que não era visível e nem existente, mas em que se reconhece o que deveria ser revelado”. É assim que a imagem original distancia-se da imagem representação e, somente por isso, é possível a construção das interpretações do que está diante dos olhos e no mundo interior (HISSA, 2002, p. 118).

Por isso, inferimos que o processo de produção dos sentidos tem como matriz a imaginação, mas não se esgota nela, uma vez que os elementos cognitivos e afetivos atuam de

forma dinâmica na interpretação da imagem e das significações sociais expressas e compartilhadas nos processos comunicativos, o que pode ser evidenciado na fala de Ruiz:

A potencialidade criadora da psique se apropria do objeto distinto e distante por meio da imagem. Esta imagem está sempre carregada de sentido. Ela é, pois, uma imagem significativa. O sentido da imagem não é extraído do objeto de um modo natural, mas ele é sempre uma produção hermenêutica. A possibilidade da criação dos significados para as imagens não dimana do objeto, mas é produzida pelo imaginário do sujeito e da sociedade. O poder que o imaginário possui para instituir significativamente as coisas e o mundo está presente desde as primeiras etapas ontogenéticas e filogenéticas do ser humano (RUIZ, 2003, p. 68).

Para o autor, as atividades criadoras, críticas e interpretativas do sujeito agregam à imagem um sentido nem sempre análogo a esta, mediante a certeza de que a imagem traz consigo significações que são produzidas, vivenciadas e reelaboradas na mediação com o outro e com o mundo. Significações que são socialmente constituídas, pois “o mundo social é cada vez mais constituído e articulado em função de um sistema de significações, e essas existem, uma vez constituídas, na forma do que chamamos de imaginário efetivo (o imaginado) (CASTORIADIS, 1991, p. 177). O imaginado é o conjunto de valores, crenças, atitudes e saberes agregados ao objeto nas interações e funções sociais, sendo que a capacidade criativa e interpretativa inerente ao sujeito atua de forma proativa ressignificando as significações sociais instituídas ao objeto.

Kosik (1985) traz outro elemento que nos auxilia na elucidação desse processo. Segundo o autor, nas atividades práticas do dia-dia os sujeitos lidam com os fatos e fenômenos, isto é a realidade objetiva, em que as necessidades e desejos são socialmente instituídos de forma prática e sem maiores reflexões. Nesse “concreto”, o sujeito utiliza seus saberes imediatos e as suas experiências como guia para as suas ações, são as demandas cotidianas que imperam. Ou seja, nas atividades humanas cotidianas, o primeiro ato do sujeito não é apenas um processo de abstração, mas de satisfação de um desejo ou de uma necessidade através da apreensão imediata segundo a intencionalidade (motivação) de alcançar determinado objetivo. Para Asbahr (2005, p. 110), “uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. Motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto”.

As demandas cotidianas são as necessidades que as atividades do dia-a-dia impõem ao indivíduo. Ao sentir uma necessidade (fome, desejo sexual, reconhecimento, amor, outros),

o que interessa ao sujeito é verificar se tal objeto (comida, o outro, o trabalho, o meio, outros) vai lhe servir de alguma forma – a intencionalidade. Ornellas nos alerta para a dimensão cultural, enquanto produção do ser humano. Na fala da autora:

ao tentar resolver seus problemas, o homem produz os meios para satisfação de suas necessidades e, com isso, transforma o mundo natural e a si mesmo. Por meio do trabalho instaura relações sociais, cria modelos de comportamento, instituições e saberes (2005, p. 61).

Em Freire (2000) encontramos inferências que reiteram esse ponto de vista, pontuando que a imagem construída de forma imediata, intuitiva, é guiada por interesses pessoais e “o primeiro nível de apreensão da realidade é a *prise de conscience*. Esse conhecimento existe porque como seres humanos são ‘colocados’ e ‘datados’, (...) os homens são espectadores *com e no mundo*” (p. 82). Portanto, são seres culturais, e o seu processo de inserção e coesão acontece através da incorporação dos padrões de comportamento.

A consciência prática é um conhecimento utilitário e construído no cotidiano, na relação com a realidade, sem maiores fundamentos, e tem como intencionalidade satisfazer os desejos do sujeito de se integrar a “realidade”. No entanto, Ruiz (2003) complementa ao pontuar que “as necessidades sentidas, mesmo as de aparência mais natural, nunca são meramente naturais, pois sempre são imaginadas, isto é, significadas com um sentido culturalmente definido” (p. 95). Portanto, as demandas cotidianas são culturais e revestem-se na forma de desejos/necessidades do sujeito, mas paradoxalmente não são do sujeito, mas ressignificadas imaginariamente a partir das intencionalidades, pois

as significações são fenômenos da consciência social, (...) apropriadas pelos indivíduos e passam a fazer parte da consciência individual. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto; apropriar-se ou não dessas significações depende do sentido pessoal que tenham para o sujeito (ASBAHR, 2005, p. 111).

É preciso referenciar o papel vital da co-implicação das estruturas cognitivas no processo de reelaboração das significações sociais. Caso contrário, se levarmos em conta apenas o fator idade cronológica, podemos ter a concepção errônea que todos os sujeitos da mesma faixa etária teriam sentidos homogêneos, o “mentalismo”⁵. No entanto, o que se

⁵ O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o

observa é a diversificação de sentidos; a ampliação das múltiplas possibilidades de combinação dos sentidos, bem como a ampliação da capacidade de resolução e de refinamento dos sentidos.

Processo análogo pode ser mensurado em relação às significações sociais – no caso de sujeitos que convivem num mesmo contexto cultural, histórico e social e que, por dedução lógica, deveriam apresentar definições explicativas homogêneas ou até impossibilidade da existência de idéias homogêneas entre grupos diversos. Ruiz (2003) descarta tal possibilidade, alegando que:

a teia de significados socialmente instituídos é diferente e inédita em cada sociedade, cada grupo recria o mundo com um sentido novo. Os processos, ao longo das histórias e experiências individuais, podem se realizar simultaneamente, e trazem imagens e sentidos que são socialmente instituídos, mas a apropriação do sujeito dá-lhe uma singularidade que lhe é peculiar (RUIZ, 2003, p. 51).

As idéias de Castoriadis (1986) são convergentes com tais inferências ao pontuar que:

A imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma. [...] ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. [...] a imaginação é o que nos permite criar o mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e sem a qual não poderíamos nada saber (p. 89).

Para o autor a dimensão criadora da imaginação dá o toque de originalidade. A imaginação é instância criadora da sociedade, e conseqüentemente do fazer humano. Nessa ótica, a realidade é uma construção sociohistórica, produto da atividade criadora do sujeito com a finalidade de mediar a relação do ser humano com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Embora não seja o único elemento, o imaginário contribui de forma efetiva para a elucidação de nossas explicações acerca da “realidade” e/ou “mundo”, ou seja, dos sentidos que são atribuídos a eles. Além do elemento criativo do imaginário, outro que se destaca na gênese dos sentidos é a vinculação intrínseca que se estabelece entre sentido pessoal e o motivo (intencionalidade).

conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas mais radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual (pouco importa se é, seguida, numa perspectiva baseada no materialismo ou no reducionismo biológico, determinado pela atividade cerebral) (TARDIF, 2007, p. 12).

Embora a dinâmica do imaginário seja essencialmente uma atividade criadora do humano, esta dimensão não é a única, ela “não pode existir senão imbricada na racionalidade” (RUIZ, 2003, p. 50), pois a própria atividade criadora está impregnada de relações lógicas construídas nas interações sociais e que atuam de forma efetiva na interpretação do objeto.

Em suma, a consciência é a matriz produtora dos sentidos, cujo processo de constituição contempla de forma dinâmica e articulada as condições subjetivas e objetivas do sujeito, assim como as funções criadora, crítica/racional e interpretativa do sujeito, através da mediação entre afeto, intencionalidade e representação.

2.3 A materialização dos sentidos: a ancoragem

A função da apreensão fornece o material inicial, as percepções e sensações (*produto do caos fugidio das impressões sensoriais*), com as quais o sujeito, através da atividade criadora, racional e interpretativa, transforma em imagens portadoras de sentidos, mas que os sujeitos não lhe atribuem imediatamente. Os sentidos, assim como as imagens, são produções da consciência, construídas a partir da articulação da potencialidade criadora, mediadas pelas relações afetivas e intencionais. Quando o sujeito atribui sentidos (definições explicativas) aos objetos, as imagens passam a ser dotadas de significação e se materializam em *representações imaginárias*, processo que recebe a denominação de ancoragem.

Duas implicações são decorrentes desta concepção. Primeiro, a imagem, enquanto produto do imaginário, articula-se a um sentido, pois enseja uma pretensão de definição explicativa sobre sua essência (o sentido). Contudo, as definições explicativas atribuídas ao objeto não são inerentes ao objeto, pois não são emanadas naturalmente de sua essência, mas produtos oriundos do próprio imaginário, enquanto condição intrínseca das atividades crítica e criadora. Portanto, a definição explicativa acontece na forma de significações que o sujeito “dá” ao objeto, um processo que articula simultaneamente sentido e imagem, ambos provenientes do imaginário, pois

a representação, como imagem significativa do mundo, constitui-se num modo metafórico de entender o mundo. [...] é uma figuração, uma imagem impregnada de sentido, uma metáfora do mundo. Uma imagem é colocada no lugar do objeto, significando um modo de ele ser (RUIZ, 2003, p. 247).

A representação imaginária é uma imagem que o sujeito atribui ao objeto, instituindo-lhe uma definição explicativa, é o meio através do qual o sentido se materializa. Numa concepção mais ampla, podemos inferir que a representação substitui o objeto na dimensão subjetiva, e, constitui-se na interpretação que o sujeito constrói sobre o mundo e sobre a realidade, a ancoragem. A representação imaginária é um dos elementos que compõe a cosmovisão do sujeito, configurando-se nas formulações teórico-metodológicas que o sujeito dimensiona na sua maneira de conceber o mundo. Uma compreensão, da qual o sujeito não consegue se desfazer facilmente, vai orientar a sua forma de apreendê-lo e ressignificá-lo, por meio da materialização das ações. Em síntese, as representações imaginárias são mais que interpretações de mundo, não se desfazem apenas por intermédio da vontade ou do anseio racional, compõem a visão de mundo, de homem e de realidade do sujeito e determinam as interações humanas e sociais, por meio das redes de significados socialmente instituídas. Pois

Os sentidos simbólicos que a pessoa cria para as coisas, para as experiências de vida, assim como para o mundo em geral, entrelaçam-se formando redes de significados. Essas teias significativas constituem visões de mundo ou cosmovisões. [...] Ao sermos tramados por uma rede simbólica específica, passamos a ser sujeitos socializados. Sujeitos que pautam sua práxis a partir do referencial simbólico no qual se instituiu sua subjetividade. Existe uma interação permanente entre a subjetividade tramada pelo universo simbólico, que constituiu a identidade do sujeito, e sua ação sobre a trama social em que está inserido (RUIZ, 2003, p. 60).

Para o autor, a cosmovisão, por meio da função metafórica, supera a mera interpretação do objeto; propicia a materialização dos sentidos socialmente instituídos e compartilhados; é constituída na forma como o sujeito concebe o mundo, a sua função no mundo (conteúdo) e a maneira de proceder no mundo (metodologia), ou seja, as formulações teórico-metodológicas do sujeito e do grupo social do qual faz parte – as representações imaginárias. Nessa perspectiva, o sentido, enquanto referencial simbólico, é instituído e instituinte da consciência pessoal e através da práxis e da linguagem torna-se uma consciência social. Sendo ambas elementos estruturantes das construções teóricas e metodológicas, sobre as quais o sujeito constrói simbolicamente os sentidos de sua existência, desenvolvendo um modo de ser e interagir com o mundo, com o outro e consigo.

Nas ponderações de Castoriadis (1991), ao imaginário é atribuída a adjetivação de social, porque este se consubstancia numa rede de sentidos, “consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações) para fazer ou

não fazer (significações) e fazê-los valer como tais, ou seja, ao tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou o grupo considerado”. Essa rede é oriunda, ratificada e legitimada pelo grupo através das atividades racionais, interpretativas e criadoras que se articulam no imaginário social. Tal rede contempla as relações afetivas, as crenças, utopias, mitos e intencionalidades, não só do sujeito, mas do grupo, ou seja, uma variedade de condições é estruturante do processo de simbolização. Por isso, o imaginário deixa de ser reflexo da realidade e passa a configurar como seu fragmento no grupo social – o Imaginário Social, ou a memória coletiva.

3 As articulações do imaginário com a práxis social

As diversas formas de manifestações das ações humanas no contexto social são produtos e produtores das diferentes formas de ressignificações socialmente instituídas e reelaboradas pelo sujeito, num fluxo criativo e contínuo que é constituinte da consciência. Para Castoriadis (1992, p. 92), “o conhecer e o agir humano são, portanto, indissociavelmente psíquicos e social-históricos. Esses dois pólos, a psique e a sociedade, não podem existir um sem o outro, e não são redutíveis um ao outro”.

A práxis é uma das diversas formas de manifestações humanas. Para Freire (2000), práxis é uma ação crítica, consciente e transformadora da realidade. Dimensão que comporta um saber fazer e uma atividade política, ou seja, “o corpo consciente e curioso (...) capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2000, p. 12). Nessa ótica, a práxis é ação humana transformadora do real e comporta um saber (o conteúdo) e um *saber fazer* (a metodologia), uma representação imaginária constituinte de uma cosmovisão.

Noutras palavras, o *saber*, enquanto conteúdo, deverá ser construído na própria relação com o *fazer*, que se transforma num *saber fazer*, mas não é qualquer *fazer*. Castoriadis (1986) pontua que na práxis é o *fazer político humano*, um saber fazer que traz implícito peculiaridades de um conhecimento fluxo e reflexivo. Ação humana é o resultado de um processo reflexivo, e esta reflexão torna-se imprescindível nas atividades mais complexas. Por outro lado, o estabelecimento do critério de conhecimento *absoluto* e *exaustivo* de uma dada realidade não pode funcionar como condição suprema para a produção de um projeto de transformação radical da sociedade. Segundo Castoriadis (2000, p. 96), é impossível a

formulação de teorias completas, pois o saber que orienta o fazer é sempre fragmentário, provisório, e é o produto de um fluxo contínuo de construção e reconstrução do próprio fazer – ação/reflexão/reação – e dos sentidos que orientam esse fazer. Um fazer que reflita sobre si mesmo, sobre seus pressupostos e implicações, uma característica inerente à própria natureza do objeto “práxis”.

Na práxis, a atividade se antecipa à elucidação do real. Para Castoriadis (2000), a consciência ou o conhecimento “relativo” vem com a própria ação. A elucidação não é o único elemento propulsor da práxis humana, ou seja, não basta ter conhecimento de uma falta e/ou das condições problemáticas de uma realidade para perspectivar uma ação transformadora desta realidade. Os componentes dinamizadores da práxis humana é a atuação articulada dos elementos que integram a psique humana: afeto, representação e intencionalidade, assim como a linguagem e a reflexividade⁶.

Para Ruiz (2003, p. 217 -218), a própria práxis, e os reflexos/impressões por ela produzidos (os sentidos) e articulados à linguagem, ocupam condição vital na indução de novas práxis. Essa relação funciona de forma dialética e complementar no seu processo de produção de novas práticas. Pensar de forma análoga é lembrar que, ao desenvolvermos atividades bem-sucedidas, ganhamos motivação para cunhar novas práticas, a partir dos elementos oriundos da atividade anterior.

Asbahr (2005) nos alerta que as ações, além do aspecto intencional, comportam o aspecto operacional, pois “é a forma como se realizam as operações. Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação” (p. 110). Dimensão que contempla as dificuldades e facilidades que acontecem no desenrolar das ações e que podem fortalecer ou enfraquecer as possibilidades de existências de novas ações. Segundo Castoriadis a práxis se consubstancia a partir de um projeto, pois este contempla os elementos pontuados. Vejamos:

O projeto é o elemento da práxis. É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concreta de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real,

⁶ Conceito agregado às inferências pontuadas por Giddens de que: “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informações renovadas sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. [...] Todas as formas de vida social são parcialmente constituídas pelo conhecimento que os atores têm delas. [...] Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na era da modernidade a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar (em princípio) a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material” (1991, p. 45).

guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade. (CASTORIADIS, 1986, p. 96).

Na abordagem proposta pelo autor e que iremos adotar neste trabalho, uma práxis pressupõe a inscrição do sujeito num projeto. Projeto, enquanto conjunto de potencialidades peculiares, conscientes e afetivas; que se constituem na expectativa de concretização da transformação da realidade (os fins); na representação da realidade e das transformações desta; bem como na relevância que o sujeito institui e atribui a seus fins. Ou seja, o projeto é uma intencionalidade, pois “o núcleo do projeto é um sentido e uma orientação (em direção a) que não se deixa simplesmente fixar em idéias claras e distintas e que ultrapassa a própria representação do projeto tal como poderia ser fixada a qualquer momento” (CASTORIADIS, 1986, p. 97). Portanto, um dos elementos propulsores da práxis humana são os sentidos (definições explicativas e intencionalidades) que o sujeito apreende/atribui/associa/ancora em relação ao objeto, a sua transformação, assim com a relevância de seu processo. Por isso, argumentamos que a práxis humana é uma ação transformadora que se revela simultaneamente produto e produtora da realidade, através da cartografia dos elementos fundantes dos processos de ressignificação criativa e pessoal da ordem simbólica socialmente instituída, ou seja, do imaginário social.

Todos nós carregamos um mapa intelectual, constituído de imagens e sentidos que se articulam na produção de representações simbólicas e imaginárias e orientam as nossas ações, isto é, um imaginário social. Na realidade, é um referente simbólico cuja função preliminar é a organização cognitiva e afetiva das mediações do sujeito com o mundo, uma cosmovisão. Nestes estão representados: os mitos, as utopias, as crenças e valores. Para Ferreira e Eizirik (1994), o imaginário social reflete as práticas sociais, portanto representam/interpretam padrões de crenças, comportamentos, papéis e sentidos socialmente normatizados, na fala dos autores: “O Imaginário Social não é a soma, nem tampouco a justaposição de aspirações coletivas. Como um sistema simbólico, o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e de fabulação de crenças e de ritualizações” (FERREIRA e EIZIRIK, 1994, p. 5).

Para os autores o imaginário social, além de funcionar como elemento de coesão na organização social, proporciona fundamentação e legitimidade às atividades do sujeito, através do reconhecimento de suas práticas sociais. Ou seja, toda organização social possui um conjunto de referenciais simbólicos vinculados a um sistema de crenças que, em última

instância, garante “a ordem social vigente”. Na realidade é uma teia com conexões complexas de sentidos que transitam, construindo e reconstruindo, “instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia”.

É nessa ótica pontuada pelos autores que aludimos à idéia de que o imaginário social, além de ser uma atividade criadora de sentidos, exerce as funções de socialização, através da produção e legitimação de papéis sociais, difusão e imposição de crenças, bem como estruturação dos critérios que classificam o que é coerente ou incoerente, as regras do “bom comportamento”. Essa função coercitiva do imaginário garante a harmonia das relações de poder que marca a heteronímia do grupo, uma leitura que precisa ser feita no espaço educativo, frente às implicações de que o imaginário social (os mapas intelectuais) demanda de forma proativa nas práticas sociais, seja na produção das representações imaginárias, seja na produção, difusão e legitimação dos referenciais simbólicos (os sentidos socialmente instituídos e ressignificados pelo sujeito).

Tardif (2007) expõe as características básicas que tipificam o processo educativo: a existência de uma relação de poder e afetividade que se estabelece entre sujeitos – um professor que sabe e um aluno que vai aprender, com a definição explícita dos papéis e expectativas; e a intencionalidade da ação – o conteúdo trabalhado objetivando a transformação do sujeito (os fins). Tais características dão o toque que diferenciam a práxis educativa de outras atividades humanas e dão a evidência pontuada por Castoriadis, de que o projeto é o núcleo indutor da práxis educativa. O autor coloca que o *saber* e *saber fazer* docente são reelaborações sociais que refletem as condições históricas e culturais.

O saber docente é uma construção social na evidência de que *o saber* fundamenta o *quefazer* educativo, portanto, é um conhecimento fluido e reflexivo, pois é constituído através da “socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2007, p. 14).

Nessa ótica, o conhecimento docente não é apenas o produto absoluto dos processos sociohistóricos, mas um dos artefatos “constituidores” e constituídos pelo imaginário social. Portanto, são as representações imaginárias de *educação* e da forma de *ser professor*, assim como as redes de sentidos (os referenciais simbólicos) socialmente instituídos, que monitoram, condicionam e legitimam a práxis educativa, pois “o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele

e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’” (p. 14). Conforme nos alertam Ferreira e Eizirik (1994) sobre as multiplicidades de imagens vinculadas e padronizadas no âmbito das práticas educativas, mas que simultaneamente transcende esse espaço de diálogo e práxis, com isso evidencia-se que:

A rigor não existe Escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados para muitas de suas representações. Muitos dos problemas vividos na escola advêm de formações e conceitos interiorizados, crenças cristalizadas na rotina do cotidiano, que acabam por "naturalizar" práticas, tornando-as imperceptíveis entraves à realização de suas propostas (FERREIRA e EIZIRIK, 1994, p. 6).

Nessa ótica, a “consciência prática” é oriunda da imaginação e participa igualmente no desenvolvimento da lógica pragmática e mesmo ética dos sujeitos. Uma vez que o docente elabora a sua identidade profissional, ao longo da sua atuação e no âmbito do seu fazer cotidiano, através dos processos de mediação entre a psique e o sociohistórico, fontes que configuram o imaginário social.

4 Dilemas e implicações que marcam o sentido na contemporaneidade

Partindo da premissa de que a constituição dos sentidos é uma relação paradoxal e complementar entre significação e contexto, podemos inferir que estes se configuram através da educação, das influências sociais herdadas da história pessoal do sujeito, das vivências cotidianas profissionais, dos laços afetivos estabelecidos nas mediações sociais, bem como das influências físicas, climáticas e das interações físico-corporais através das percepções sensoriais que dão forma ao sujeito, ou seja: contexto situacional, o contexto vivido e o contexto mais amplo que representa o imaginário social, pois é inegável que o contexto em todas as suas nuances de cores, paisagens e emoções produzem uma forte influência sobre os sentidos e as significações sociais, sobretudo porque organiza o sentido que é dado à experiência vivida, as emoções emanadas se ressignificam através de uma atividade criativa e fluida.

Os homens e mulheres são produtores de suas representações, de suas idéias, mas são homens reais, ativos e autônomos, condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e por intercâmbios a ele correspondentes, são produtores e consumidores de

seus mapas intelectuais. Conforme nos alerta Castoriadis (1986), frente às transformações que marcam a contemporaneidade, tornam-se imprescindíveis maiores ponderações acerca das mutações nos processos de significações e representações do sujeito, pois mesmo menosprezando os imperativos do imaginário, a modernidade lança força e contornos consideráveis ao imaginário social.

Com a modernidade a imposição do mito da razão como única fonte de saber que conforme ponderações cotejadas por Ruiz (2003) trouxe co-implicações aos elementos constituintes do imaginário, dentre eles a diluição dos referentes simbólicos (os sentidos e significações socialmente instituídos) da crença única. Para o autor, os efeitos tributários da diluição dos referentes simbólicos e conseqüente plurissignificação⁷ interpretativa e/ou o esvaziamento dos sentidos acarretaram conseqüências perversas à humanidade e ao meio ambiente.

Segundo Rouanet (1985), *Iluminismo é igual à Modernização*, ou seja, um movimento de “transformação de sociedades arcaicas em sociedades regidas pela razão – científica e filosófica – em que as estruturas sociais consideradas obsoletas deveriam ser atualizadas à luz de novos princípios da filosofia da ciência, da moral, tal como eram representadas naquela época”. O “Projeto da Razão Iluminista” seria uma proposta de superação do *arcaico*, mito que predominava no imaginário da sociedade feudal e a construção de um novo imaginário social, que pudesse estender o ideal de liberdade a todos os homens. No mito da modernidade, o objetivo reformador era a liberdade no tríptico registro: da autonomia do pensamento, da política e do homem no reino das necessidades, seria através da reorganização da sociedade para assegurar a todos condições mínimas de vida, tudo isso através da Razão Científica. Uma sociedade que tivesse alcançado tais objetivos seria Moderna. Nessa ótica, tudo que representava o tradicional foi diluído e uma nova forma de pensar, ser e agir. Surge um novo imaginário social, cujo império das idéias é dado à razão.

Segundo Unger (1998), a crise que afeta a contemporaneidade tem um cunho que vai além do socioeconômico e da moral, pois, atinge de forma inexorável o modo como o homem se concebe enquanto homem e as suas atribuições no mundo. Em conseqüência, dá o toque que a autora denomina de “deserto contemporâneo”⁸. Deserto, não só no sentido das

⁷ No sentido da pluralidade de sentidos e significados produzidos, multiplicidade ou diluição dos referentes simbólicos que trazem a relatividade das verdades, crenças e valores.

⁸ Para a autora “o deserto contemporâneo é analisado como o resultado de uma dinâmica na qual o homem entende sua humanidade na razão direta da sua capacidade de dominar a natureza e outros homens” (UNGER, 1998).

condições biofísicas, mas, sobretudo, pelo esvaziamento dos sentidos que o homem atribui a sua existência no planeta. Para a autora uma implicação que se destaca é a alteração na relação que o homem estabelece com a realidade. Na ótica pontuada pela autora, a crise que assola a contemporaneidade esta intrinsecamente vinculada ao esvaziamento dos fundamentos filosóficos e éticos nos processos decisório e de discernimento do homem.

Os próprios debates que se estabelecem na atualidade, questionando os conceitos e os pressupostos da modernidade, sugerem que as “razões” da pós-modernidade se expressam nas reações aos desacertos do “Projeto da Razão Iluminista”, caso contrário, seria o *triumfo do irracionalismo* ou do *relativismo epistêmico*. É impossível pensar no imaginário sem os ditames da racionalidade presente e articuladora dos elementos da psique (afeto, intencionalidade, representação), no entanto é premente refletir sobre os imperativos que a contemporaneidade impõe ao sujeito pós-moderno.

Nessa perspectiva, procuramos reconstruir alguns dos ingredientes que marcam o imaginário na contemporaneidade e dentre eles destacamos o esvaziamento dos sentidos em relação aos fins das práticas sociais. Tais ingredientes promovem impactos positivos e negativos nos elementos da psique e, conseqüentemente, como um dos artefatos dos processos de produção do imaginário, repercutindo na forma de ser, ver e agir do sujeito nas práticas sociais.

Dentre os impactos positivos podemos citar a emergência de uma celeuma de posturas defendendo o respeito e a valorização da diversidade de idéias, gênero, opções sexuais, etnias e credo religioso. Em termos de impactos negativos, podemos pontuar: a alienação, o enfraquecimento do sentimento de pertencimento, o desencanto, a perda da fé, entre outros. Encontramos nas ponderações pontuadas por Ferreira e Eizirik (1994) exemplos dos danos negativos desse paradoxo no sistema educacional que vem gerando o desconforto, o desencanto com a educação, seus processos e sujeitos. Para os autores, são notórios a descontextualização, a fragmentação e o descompasso entre os conteúdos da escola e da vida. É a elucidação clara e danosa do paradoxo do esvaziamento dos sentidos que provoca o desinteresse dos alunos e conseqüentemente nos professores, pois a “significação social da atividade pedagógica é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não-cotidiano, e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico. Cabe ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos” (ASBHR, 2005, p. 114).

Para entendermos as conseqüências do esvaziamento dos sentidos na práxis educativa do sujeito utilizaremos como fundamento as inferências pontuadas por Leontiev (1978) “sobre a relação entre significado e sentido”, conforme o nível de “desenvolvimento das forças produtivas”. Para o autor, nas sociedades primitivas existia uma implicação direta entre os sentidos e os significados das ações, ou seja, havia convergência entre sentidos e significados, estes não se dissociavam. As finalidades/motivações que o sujeito atribuía a sua ação ajustavam-se aos sentidos e significados instituídos socialmente para a atividade. A partir do desenvolvimento das forças produtivas essa coesão deixou de acontecer, na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a fratura da integração entre o significado e o sentido da ação. Os sentidos que o sujeito atribuía a suas ações não convergiam mais com os significados socialmente instituídos, pois o produto do trabalho transformou-se em mercadoria, a finalidade passou a ser o lucro para uns e para outros o ganha-pão. Em suma, esse processo passou a inviabilizar a vinculação, uma vez que o interesse que deu origem às atividades do sujeito não corresponde mais ao fim da sua ação. Para Leontiev (1978), a co-implicação desse processo é a alienação.

Além da alienação, Castoriadis (1986) elenca outros dilemas da co-implicação das forças capitalistas nas condições de produção do imaginário, e, contraditoriamente, mas de forma simultânea e complementar, promove a vitalidade do imaginário para manutenção da pseudo-realidade criada pelo capitalismo que persiste através dos fluidos provenientes do imaginário social. O mesmo pontua, ainda, como o efeito desse imbricamento, o “fetichismo capitalista” que coloca o “homem como autômato”.

A magnitude da “pseudoconceitualização” pontuada pelo autor, em termos de abrangência espacial, é difusa e notória nas relações profissionais e pessoais, nas interações entre os homens que colocam como ‘natural’ o profundo fosso das desigualdades sociais e econômicas, entre pessoas e países, a exclusão social e digital. Unger (1998), convergindo com esse ponto de vista, alerta para as implicações desse processo que gera de forma exacerbada o individualismo e a dominação sobre os menos favorecidos economicamente⁹. Para a autora, o individualismo e a ideologia da igualdade, liberdade e progresso para todos contribuíram de forma direta para os desequilíbrios que marcam o imaginário na contemporaneidade.

⁹ A alienação pontuada por Castoriadis (1986) ao defender que produção da autonomia é a superação das diferentes formas de *Heteronomia* ou legislação/regulação pelo outro.

Outra dimensão semelhante e pontuada por Castoriadis (1986) refere-se à *fabricação das necessidades*, processo também tributário da co-implicação das forças capitalistas e do imaginário. Os efeitos desse dilema, pontuado pelo autor, são evidentes quando recordamos a posição progressiva que os gastos com artefatos “artificiais” (melhor qualidade está intrinsecamente vinculada às melhores marcas e maiores opções de compra) assumem nas nossas despesas.

No imaginário social permeia as idéias e valores de que o ter é superior ao ser; que incentiva de forma exacerbada o consumismo em detrimento das condições ambientais do planeta e da sobrevivência humana; crença de que “a compra” de determinados objetos possa “satisfazer as necessidades ‘artificiais’; ou então a renovação, sem nenhuma razão funcional de objetos que podem ainda servir, simplesmente porque não estão mais na moda ou não possuem tal ou qual “aperfeiçoamento” freqüentemente ilusório (CASTORIADIS, 1986, p. 188 e 189). Mudam as intencionalidades, os afetos e as representações, surgem novas e múltiplas formas de conceber e agir no mundo.

Em suma, o imaginário social na contemporaneidade, paradoxalmente e na mesma proporção que pode conduzir efeitos positivos pode produzir efeitos negativos, são os dilemas que trazem implicações às práticas sociais na contemporaneidade. O que vai determinar o tipo de mecanismo (positivo ou negativo) são os impactos nos elementos propulsores das práticas sociais (o afeto, a intencionalidade, a representação, a linguagem e a práxis) que produzem efeitos diretos na constituição do imaginário.

Nessa ótica, a utilidade das representações imaginárias para elucidar o valor do imaginário está atrelada à possibilidade de classificá-lo em duas condições: ou a sua riqueza ou a sua pobreza, e o que vai determinar é o conteúdo da imagem. A tese é que a imaginação, mesmo sendo criativa, é sem dúvida reprodutiva, na medida em que resignifica os materiais provenientes da experiência perceptiva, utilizando os elementos da consciência. Paradoxalmente, além de regar os processos cognitivos abstratos e oriundos das mediações racionais, ela é capaz de criar novos conteúdos, endógenos e que se libertam dos dados empíricos.

5 Dos desdobramentos à elucidação da opção teórica

No transcorrer do levantamento teórico, constatamos a densidade que emanava da categoria *sentido* que apontaram uma diversidade de construtos e axiomas ligados a estas

categorias (atividade criadora, imaginário, representações) e considerando as ponderações de Castro (2006) de que: a forma de superar as dificuldades para lidar, nos processos de construção científica, com “categorias densas” é optar por teorias associadas ao tema e que apresentem fertilidade lógica quanto aos esquemas teóricos considerados (p. 95). Nessa perspectiva, partimos para a busca de uma teoria que contemplasse nosso objeto e contribuísse de forma efetiva para elucidação das questões norteadoras de nosso trabalho.

Das inferências difundidas por Ferreira e Eizirik (1994), de que “a escola demanda novas leituras, tanto na sua concepção como no conhecimento que temos das relações ensino-aprendizagem, dos sistemas de vínculos e desvínculo, dos micro e macroprocessos que produzem e/ou são produzidos pelos discursos e práticas pedagógicas” (p. 5), localizamos a convergência com nossos objetivos de realizar uma nova leitura dos sentidos que ancoram as práticas educativas sobre as questões socioambientais no ensino médio, e concomitantemente viabilizasse a compreensão de seus elementos constitutivos, a partir das interações sociais, históricas e da subjetividade humana.

Para as autoras a opção que atenderia aos imperativos desse processo de investigação seria a Teoria do Imaginário Social. Na fala das autoras: “as investigações sobre o Imaginário Social não se colocam como busca de um novo paradigma para as pesquisas em educação, mas como um novo olhar sobre os sentidos que a educação e a escola vêm assumindo em nossa sociedade” (FERREIRA e EIZIRIK, 1994, p. 5). Diante de tal constatação, optamos pela Teoria do Imaginário, a partir das formulações de Castoriadis e dos desdobramentos enunciados por seus seguidores sobre o Imaginário. Pois, segundo o alerta de Castro (2006), a potencialidade das pesquisas está diretamente vinculada à fertilidade lógica proporcionada pela seleção de uma teoria que viabilizasse a construção de “um instrumento analítico possuidor (...) dos modelos explicativos (...), densamente interligados com as teorias correntes na disciplina que estamos examinando – e, se possível, com outras correlatas” (p. 96).

Noutras palavras, a seleção da teoria deve propiciar a compreensão do objeto a partir da leitura de várias “disciplinas” e estabelecer ramificações diversas com outras teorias correlatas. Mas uma condição que justifica a escolha da teoria, pois segundo Ferreira e Eizirik (1994), a Teoria do Imaginário Social abre a perspectiva de contemplar a complexidade e/ou diversidade do objeto através da visão de várias disciplinas. Os estudos sobre o imaginário social comportam condições suficientes para viabilizar a leitura/interpretação dos processos de constituição dos sentidos, bem como da complexidade que permeiam a compreensão do

fenômeno. As autoras, referindo-se a tal complexidade dos processos de apreensão do imaginário, alertam que:

São formas de expressão que nos remetem ao campo do dizível e do indizível, do óbvio e do mistério, do visível e do invisível, dos sonhos e dos desejos, do conhecimento e da ação. Apreender seus sentidos significa percorrer caminhos sinuosos, na busca de “decifração” daquilo que se mostra/ocultando. Pode-se dizer que o Imaginário Social não se institui, enquanto objeto de conhecimento, de tal forma que possamos identificá-lo por procedimentos imediatos. Investigá-lo significa adentrar pelas vias das linguagens, admiti-lo como algo que se institui/instituindo sentido à vida humana (FERREIRA e EIZIRIK, 1994, p. 6).

Na ótica pontuada pelas autoras, existe uma co-implicação intrínseca entre os sentidos atribuídos ao *quefazer* humano e à linguagem. Dentre elas, destacamos a dificuldade real para apreensão imediata do imaginário, daí apontam que a principal forma de apreensão deste é através da leitura dos ditos e não ditos, não qualquer leitura, mas uma leitura interpretativa, profunda, crítica, que viabilize a compreensão dos sentidos explícitos e implícitos expressos na linguagem. Nessa ótica, as autoras indicam a análise do discurso como recurso metodológico.

Objetivando realizar uma maior aproximação com as premissas e o quadro teórico-metodológico da análise do discurso, encontramos Pinto (1999), que trabalha na perspectiva da análise do discurso da linha francesa e pontua as principais atribuições da análise de discurso ao afirmar que os discursos são práticas sociohistóricas, que possibilitam a leitura/interpretação dos sentidos dados às práticas sociais; o discurso tanto pode ser o texto impresso como o texto verbal, através das transcrições destes; na análise das falas podemos visualizar as conexões que se estabelecem entre os sentidos e suas implicações no contexto político-ideológico.

Portanto, a leitura/interpretação dos sentidos explícitos e implícitos nos discursos dos sujeitos nos permite compreender seus processos de ressignificação, não só dos elementos ideológicos (sociais), cognitivos e afetivos, mas das mediações entre as condições objetivas do próprio sujeito, com o contexto institucional e sociocultural mais amplo no interior do qual se deu a “fala” do sujeito nas diferentes temporalidades.

As considerações cotejadas sobre a análise do discurso demonstram evidências que justificam as contribuições efetivas da Teoria da Análise do Discurso, enquanto teoria correlata à Teoria do Imaginário Social, para a construção de uma metodologia coerente com os pressupostos da matriz teórica selecionada.

Retomando o ponto de vista de Ferreira e Eizirik (1994) de que é preciso “identificar os bens simbólicos que servem de suporte às relações de poder” nos incita a investigar a intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas coletivas (p. 8). Assim como, partindo do pressuposto de que o referencial simbólico é o sentido que configura a natureza imaginária da representação, ou seja, são as definições explicativas que o sujeito atribui ao objeto/fenômeno/evento e invadem os distintos modos de linguagens possíveis, torna-se imprescindível desvelar as representações imaginárias. Nessa ótica, é preciso apreender tais representações nos processos de investigação sobre o imaginário. Atentando para tal demanda, procuramos na Teoria das Representações Sociais os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentasse tal perspectiva, pois, segundo Alves-Mazzoti (1994), “pesquisas atuais sobre a significação atribuída a situações, tarefas e parceiros sugerem articulações com o estudo de representações sociais propriamente dita” (p. 74).

Guareschi (1998) coteja que a teoria das representações sociais faz parte do arsenal da psicologia social, mas contempla uma abordagem interdisciplinar e traz uma contribuição relevante na superação das limitações, tanto para a psicologia como para a sociologia. Nas ponderações do autor, constatamos que a Teoria das Representações Sociais converge com uma epistemologia que contempla o sujeito como ser ativo e sociohistórico, vive em sociedade e estabelece relações e interações com o meio. Daí por que a Teoria das Representações Sociais, formulada por Sergio Moscovici, trouxe novas possibilidades e converge com os pressupostos enumerados nas teorias do Imaginário e da Análise de Discurso.

Conforme coteja Ruiz (2003), as representações sociais materializam com êxito e profundidade os elementos da subjetividade (intencionalidade, afeto e representação), bem como a dimensão sociohistórica, enquanto consenso de um grupo social e artefatos que configuram o imaginário social.

Ponto de vista que converge com as ponderações de Guareschi (1998), ao afirmar que a teoria de Moscovici surgiu para explicar o fenômeno das representações sociais, e estas são os *saberes sociais*. No entanto, é imprescindível levar em consideração a essência simbólica e imaginativa desses saberes, assim como “a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão” (p. 19). Por isso, a produção dos referenciais simbólicos além de ser “ato de conhecimento é um ato afetivo. Tanto a cognição como os

afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social” (p. 19).

A teoria das representações sociais busca evidenciar a relevância da dimensão social, bem com a dimensão cognitiva e afetiva, e suas articulações nos referenciais simbólicos produzidos pelo indivíduo no cotidiano, conforme ponderações do autor:

As RS [...] são conhecimentos, mas diferentes do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo. São um conhecimento social, um campo representacional. Elas podem possuir aparentes contradições na sua superfície, mas nos seus fundamentos elas formam um núcleo, mas estável e permanente, baseado na cultura e na memória dos grupos e povos. É somente através duma pesquisa cuidadosa que se pode identificar esses fundamentos mais duradouros (GUARESCHI, 2000, p. 78).

Noutras palavras, para o autor a representação social do sujeito é um *quefazer* humano que se consubstancia na configuração de um saber pragmático, socialmente constituído, compartilhado e ressignificado pelas condições subjetivas (atividade criadora, crítica e interpretativa), orientam o *como* e o *porquê* de o sujeito atuar e apreender de determinada forma, a partir de uma memória coletiva, isto é do imaginário social. Tal perspectiva ratifica a idéia de que as representações sociais comportam três dimensões: a informação (um saber), a atitude e a imagem (campo de representação). Proposição que expõe com clareza o que entendemos como representação social neste trabalho e contribuição de sua teoria na elucidação das multiplicações reflexas que o sentido exerce na práxis humana.

Para compreendermos como se dá a configuração das representações imaginárias, precisamos levar em consideração o processo de formação das representações sociais, que, segundo Sá (1996), acontecem através da objetivação e da ancoragem. Na fala do autor:

Dessa configuração estrutural das representações, pode-se extrair uma primeira caracterização de seus processos formadores. A duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato, é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto, é cumprida pelo processo de ancoragem (SÁ, 1996, p. 46).

Frente a tais ponderações, inferimos que a objetivação acontece através da função biopsicossocial da apreensão, operação que, conforme elucidamos no início do capítulo, é simultaneamente imaginante (criativa, crítica e interpretativa), instituída e instituinte, através das interações dos elementos da subjetividade humana (intencionalidade, afeto e representação) e as contingências sociohistóricas, que tornam palpáveis (materializam) o objeto/fato/fenômeno. A ancoragem consiste na produção dos sentidos, ou dizendo de outra

forma, quando o sujeito realiza por associação e ressignificações diversas a integração cognitiva entre imagem e sua estrutura conceitual preexistente (definições explicativas), produzindo referenciais simbólicos.

Em suma, as premissas fundantes que contemplam a Teoria do Imaginário são correlatas à Teoria da Análise de Discurso, da linha francesa; bem como à Teoria das Representações Sociais de Moscovici, pois, partindo do pressuposto de que toda e qualquer teoria traz consigo uma visão de ciência, de apreensão do real, de concepção de homem e de mundo, e, frente às considerações pontuadas, inferimos a convergência entre as concepções adotadas pelas teorias. Nessa perspectiva, no próximo capítulo passaremos aos fundamentos teóricos que caracterizam a categoria Educação Ambiental como uma construção sociohistórica.

CAPÍTULO II

Ressignificando as contingências sociohistóricas que institucionalizaram a educação ambiental

Subsiste que fora de uma postulação mítica das origens, toda tentativa de derivação exaustiva das significações sociais a partir da psique individual parece fadada ao fracasso por desconhecer a impossibilidade de isolar esta psique de um contínuo social, o que não pode existir se já não está sempre instituído. E, para que uma significação social imaginária exista, são necessários significantes coletivamente disponíveis, mas, sobretudo, significados que não existem sob a forma sob o qual existem os significados individuais (como percebidos, pensados ou imaginados por tal sujeito) (CASTORIADIS, 1986, p. 175).

Partindo da proposição pontuada por Castoriadis na epígrafe acima, podemos inferir que um processo de investigação que se propõe considerar o imaginário não pode desconsiderar as contingências sociohistóricas que contribuíram de forma significativa para a institucionalização do nosso objeto de investigação: os sentidos que os professores atribuem à educação ambiental no ensino médio e suas implicações, caso contrário não irá contemplar a significação social imaginária existente neste.

É notória a relevância da inserção das discussões sobre os problemas socioambientais que afetam o planeta na práxis educativa da rede formal de ensino. No entanto, é preciso também um repensar das contingências sociohistóricas que consolidaram a EA e com quais formulações teórico-metodológicas e suas implicações, pois o sistema educacional nos revela fragilidades e possibilidades. O próprio incremento de uma adjetivação como ambiental denota uma incongruência por si só, já que o processo educacional que tem como função social a formação do sujeito para a cidadania plena, no seu escopo deve contemplar tal dimensão.

O discurso da inserção da EA comporta uma trajetória sociohistórica, é um conceito socialmente construído, compartilhado e carrega consigo as inerências de sua historicidade e de seu contexto de origem, o que traz implicações diversas e demanda a vitalidade de um desvelar de tal horizonte. Temos como pressuposto que os discursos, que se revelam nos ditos e não ditos, são produtos das condições psicossociais e materializa os sentidos que o sujeito e o grupo social atribuem à realidade, ao ser humano, à sociedade, e as

explicações/compreensões que direcionam a forma de ser, sentir, pensar e agir do sujeito social.

Neste capítulo, objetivamos teorizar sobre as condições sociais e históricas, que favoreceram, justificaram e legitimaram o discurso da educação ambiental, enquanto práxis educativa, desvelando seu horizonte teórico-metodológico, fragilidades e possibilidades reais na inserção das questões socioambientais no processo educacional.

1 O discurso da educação ambiental: contingências sociohistóricas

As contingências sociohistóricas se articulam de forma dinâmica, independentemente de laços temporais ou espaciais, muitas vezes convergentes, divergentes e/ou complementares, produzindo co-implicações diversas e/ou sucessivas no imaginário social, nas diferentes escalas geográficas. A trajetória do discurso do aparecimento da EA está intimamente vinculada à efervescência dos problemas ambientais que afetam a humanidade, colocando esta como condição vital para a tomada de consciência ecológica e a superação de tais problemas.

Segundo Dias (1991), a visibilidade e a evidência dos problemas ambientais começaram a partir dos anos 1950, inicialmente em Londres, onde a poluição atmosférica, de origem industrial, levou à morte de milhares de pessoas. No entanto, só nos anos 1960, entidades e algumas políticas governamentais começaram a preocupar-se com questões ambientais, em virtude da magnitude que estas ganharam.

Para Carvalho (2006), a degradação socioambiental que se revelava no espaço urbano no período teve pouca visibilidade inicialmente, porque até então os principais atingidos eram as pessoas de baixo poder aquisitivo, enquanto que uma minoria era diretamente beneficiada pela situação na obtenção de maior lucratividade. Outro aspecto relevante pontuado pela autora refere-se à mudança em relação à forma de perceber e conceber a mediação ser humano/natureza/sociedade, isto é, no surgimento de uma *nova sensibilidade* em relação à natureza, pois até então a natureza só era concebida como forma de dominação e/ou forma de obter lucro.

Segundo a autora, com a apreensão da degradação dos espaços urbanos houve, nesse período, o despertar para a valorização da qualidade do meio ambiente, principalmente das

regiões pouco exploradas pela ação antrópica. Conseqüentemente, houve mudanças significativas nos laços afetivos do homem com a natureza. Paradoxalmente, esse efeito trouxe uma nova dimensão ou uma co-implicação ao imaginário social. Em função da ação do capitalismo, tais espaços passaram a ter maior valor econômico. As novas sensibilidades induziram novos hábitos, assim como novas demandas culturais que alteravam a relação ser humano/natureza e conseqüentemente novas demandas econômicas. Bem verdade que essa mudança destacou-se nas classes sociais mais favorecidas economicamente. No entanto, não permaneceu restrita a essa, em virtude da ebulição dos movimentos ecológicos, que marcaram o período. “Este contexto foi sem dúvida favorável para as novas sensibilidades que valorizavam e idealizavam a natureza e se constituísse como uma transformação cultural importante [...] uma das raízes histórico-culturais do ambientalismo contemporâneo” (CARVALHO, 2006, p. 57).

O campo educacional também estava em ebulição, mas não se falava ainda em educação ambiental. Somente em 1965, na Conferência de Educação de Keele, na Inglaterra, pela primeira vez usa-se a expressão, que foi recomendada para a área educacional e que deveria ser estendida a todos os cidadãos. O veículo para sua efetivação seria a biologia, porque na época o sentido do termo era conservação ou ecologia aplicada. Grun (2005) complementa pontuando que os primeiros passos da Educação Ambiental tinham um cunho totalmente *ecologizante*. Na fala do autor:

A Educação ambiental [...] efetivou-se como uma preocupação no âmbito da educação há mais ou menos duas décadas. A emergência da crise ambiental como uma preocupação específica da educação foi precedida de uma certa “ecologização das sociedades”. Essa ecologização começou no momento em que o meio ambiente deixou de ser um assunto exclusivo de amantes da natureza e se tornou um assunto da sociedade civil mais ampla (GRUN, 2005, p. 15).

Além de elucidar o sentido inicial da EA, o autor ratifica a vinculação intrínseca entre o afloramento da EA e os problemas ambientais. A questão ambiental ganhou destaque internacional e veio à tona a partir das denúncias formuladas no livro *Primavera silenciosa*, escrito pela jornalista americana Rachel Carson (DIAS, 1991).

Para Camargo (2005), já no final da década de 1960, outro evento que se destacou foi o Clube de Roma, pois as ponderações produzidas no Clube de Roma reafirmam o tom de desconforto e inconformismo com as condições ambientais do planeta, assim como uma busca pela qualidade ambiental, conseguindo o fato inédito de atrelar as questões econômicas à dimensão ambiental. Em suma, uma nuance que marca de forma significativa as relações

afetivas do período e, conseqüentemente, as representações imaginárias, que reportam as primeiras manifestações da EA. Dentre os elementos constitutivos que evidenciaram tais características, cotejamos: o conteúdo “ecologizante” atrelado a uma prática disciplinar (biologia), ratificando a simplificação/fragmentação do saber; e as intencionalidades que vinculavam os sentidos da EA ao processo de formação da consciência ecológica para a conservação/preservação dos recursos naturais e a solução dos problemas ambientais.

Na década de 1970, as colocações de Carson e do Clube de Roma, assim como dos demais eventos que caracterizaram as primeiras manifestações da EA deram os tributos iniciais para um processo de mobilização da opinião pública internacional. Nessa ótica, a “ONU, contribuindo para a elaboração da Declaração sobre o Ambiente Humano em 1972, na cidade de Estocolmo – Suécia” (DIAS, 1991, p. 2), difundiu uma série de eventos que denotava a existência significativa de uma “consciência ecológica internacional” vigente no período. Para Dias (1991), a conferência evidenciou o processo de “tomada de consciência” ecológica, em que a temática ambiental passou a fazer parte das “políticas internacionais e o movimento ambientalista tomou novo impulso, promovendo uma série de eventos que formariam a sua história” (p. 3).

Grun (2005), convergindo para o mesmo ponto de vista, complementa que se nesse período era consenso a necessidade de implantação da EA, enquanto condição para a superação dos problemas ambientais elencados pelo relatório do Clube de Roma¹⁰; por outro lado, em relação à finalidade, às concepções, aos princípios, as diretrizes e estratégias da educação ambiental eram motivo de muitas divergências, principalmente porque se tratava de um novo saber que se estruturava e recebia duras objeções dos países do Terceiro Mundo (GRUN, 2005, p. 15).

Visando a superar tais divergências, organismos internacionais liderados pela UNESCO, iniciaram uma série de reuniões regionais em vários continentes, em que discutiam a necessidade de promover a EA em todos os países membros da ONU. Dentre elas, o Seminário de Belgrado (1975), quando estruturaram os resultados das pesquisas e sistematizações sobre educação ambiental, obtidas nos diferentes contextos. Construíram um arsenal de informações que se consubstanciaram nas diretrizes, princípios e orientações estruturadas em *41 Recomendações para a Educação Ambiental da Conferência Intergovernamental de Tbilisi*.

¹⁰ Segundo Camargo (2005) “Em 1972, o Clube de Roma divulgou seu primeiro Relatório, denominado *the limits to growth* (os limites do crescimento)”. (p. 48)

A primeira grande conferência intergovernamental sobre EA foi realizada em Tbilisi (Geórgia, ex-URSS), em 1977, enquanto resultado final de uma série de atividades desenvolvidas em vários países. Organizada pela Unesco/Pnuma, objetivando fundar um sólido marco de referência e estabelecer um processo irreversível de conscientização mundial para a importância da EA, atrelando a esta o sentido de condição vital para a articulação entre as várias áreas do conhecimento humano, através da alfabetização científica para a superação dos problemas ambientais.

As orientações firmadas em Tbilisi representaram um grande diferencial para o desenvolvimento da EA. Antes de tal evento, a EA cotejava uma visão ecológica radical, voltada meramente para preservação de um meio ambiente que só contemplava os aspectos “naturais”, com ênfase na fauna e na flora, uma percepção que Carvalho (2004) denomina “naturalista” ou de reducionista da natureza e conseqüentemente do meio ambiente:

Essas imagens de natureza não são isentas, como pretendem se apresentar, um retrato objetivo e neutro, um espelho do mundo natural, mas traduzem certa visão de natureza que termina influenciando bastante o conceito de meio ambiente disseminado no conjunto da sociedade. Essa visão “naturalizada” tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual surge vivendo como autônomo e independente da interação como o mundo cultural humano. Quando essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza (CARVALHO, 2004, p. 35).

Para a autora, a visão naturalizada e romântica não é uma construção isenta de interesse, mas o produto de interesses nem sempre explícitos e vinculados a uma ordem socioeconômica que permeava as demandas culturais da época. Portanto, se constituindo numa imagem social de meio ambiente que repercutia diretamente nas práticas sociais com repercussões terríveis sobre a natureza. Uma das maiores contribuições das orientações de Tbilisi caracterizou-se justamente por apresentar uma superação da concepção reducionista ou naturalista de meio ambiente, propondo uma concepção socioambiental. Tal concepção concebe o meio ambiente como totalidade – o homem e sua cultura, bem como as inter-relações e articulações que estes estabelecem entre os elementos abióticos e bióticos.

O corte da relação ser humano/natureza/sociedade estruturou-se no imaginário social a partir do paradigma cartesiano, uma vez que os postulados para o desenvolvimento científico e tecnológico que marcam a modernidade defendiam o domínio da natureza e o progresso a qualquer custo, independentemente das conseqüências para a sobrevivência do planeta. Para

Unger (1998), a cosmovisão antropocêntrica coloca o homem como centro do universo e tudo deve girar em torno dele e desliga o homem e a mulher de seu vínculo intrínseco com a natureza. O meio ambiente é apenas fonte para *obtenção ao lucro, e os fins justificam os meios*, a ideologia dominante é que todos teriam oportunidades iguais perante a vida, pois o meio é o elemento condicionante das adversidades que atingem grande parte da humanidade.

Pelas implicações pontuadas por Unger (1998), podemos inferir que a maior parte dos problemas socioambientais que afeta hoje a humanidade é a repercussão desta forma de pensar e conceber o mundo, pois o homem deixa de compreender-se como natureza. Ponto de vista que converge para as inferências apontadas por Grun (2000), que atribui a crise ambiental à adoção sem maiores reflexos do projeto da sociedade urbano-industrial. A adoção desse projeto de sociedade, que consolidou uma imagem social com ênfase na ação humana, na perspectiva de igualdade, progresso e liberdade, acarretando repercussões catastróficas não só para o meio, mas para o homem e suas interações.

Nessa ótica, a conferência de Tbilisi representa um marco referencial no imaginário social sobre a EA, pois fundamenta as concepções, os objetivos, os princípios e as estratégias para a EA e para a visão de meio ambiente, que vem sendo adotada, reafirmada e recomendada no cenário internacional.

Se no cenário internacional, nas décadas de 1960 e 1970, as inquietações conduziam para o consenso sobre a relevância da EA e a adoção de políticas públicas de “proteção ambiental que agissem corretivamente sobre os problemas causados pelo desenvolvimento econômico e revertissem a dinâmica demográfica para atingir a médio prazo uma população estável” (VIOLA e LEIS, 1995, p. 76), no Brasil, onde as preocupações estavam essencialmente voltadas para as possibilidades de crescimento econômico e as pressões sociais, as repercussões do movimento ambientalista ou a construção de medidas para o enfrentamento dos problemas ambientais denunciados na época, encontraram forte oposição político-ideológica no país.

Para Ferreira e Ferreira (1995), em 1972, o panorama nacional apresentava total “ausência de leis, normas, ou regras de organização do espaço de constituição da política ambiental brasileira, aliada à desvalorização brutal da mão-de-obra nacional no mercado de trabalho mundial” (p. 15). Posição que a delegação brasileira colocava como trunfo para as barganhas de ordem econômica em termos de possibilidade de investimento com menor custo independente dos meios. Observa-se a marca do “mito desenvolvimentista” que caracterizava

o imaginário social rigidamente ancorado ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países em desenvolvimento, pois o conceito de progresso estava vinculado à industrialização e à incompatibilidade com a preservação do meio ambiente.

A conferência trouxe para as discussões uma nova concepção de meio ambiente e principalmente o alerta para seus limites. Posição contrária à medida adotada pela comissão brasileira, que dava maior ênfase às idéias neoliberais, pois esta denotava apoio incondicional à situação de insustentabilidade da civilização contemporânea, diante da adoção de um sistema produtivo altamente poluente e das conquistas científicas e tecnológicas, que promoveram o crescimento exponencial da população, a concentração espacial, a depleção dos recursos naturais, através de um conjunto de valores que otimizam o “ter” em detrimento do “ser”, propiciando a expansão ilimitada do consumismo material, a desvalorização das relações de solidariedade humana e a falta de conscientização quanto aos resultados das ações predatórias sobre o meio ambiente.

As informações disponibilizadas pelo MEC¹¹ apontam que a institucionalização da EA no Brasil só aconteceu em 1981, a partir da promulgação da Lei n. 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, finalidades e mecanismos de formulação e execução. Nesta lei, observam-se as contribuições das orientações da Conferência de Tbilisi, pois tem como um de seus princípios “Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. O Artigo 225 da Constituição Federal de 1988 aponta a “promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública” como dever do Poder Público e a garantia do meio ambiente ecologicamente sadio para toda população brasileira.

Após dez anos da realização da conferência de Tbilisi, em agosto de 1987, aconteceu a Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental em Moscou. No encontro, que contou com a participação de centenas de especialistas de 94 países para avaliarem “os progressos e dificuldades” para o estabelecimento da EA em cada contexto, “propuseram a Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Décênio de 90”. A Carta de Moscou, documento que apresenta os resultados do evento, reafirma as recomendações de Tbilisi; traça novas estratégias para as prioridades nacionais, regionais e locais; evidencia a relevância das diretrizes básicas da EA, propostas pela conferência, assim como os objetivos “comuns à comunidade internacional”, expressos na

¹¹ Dados disponibilizados no site www.mec.gov.br, acesso em 13 de fevereiro de 2007.

Recomendação n. 2: “consciência, conhecimento, comportamento, aptidões e participação”; e ressalta o avanço expressivo dos problemas socioambientais.

Segundo o MEC (1998-b), com os preparativos para a Eco-92, em 1991 o Brasil deu um “salto qualitativo” em termos de institucionalização da EA, pois o Governo Federal promoveu o Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental, criou organismos e normas para EA, dentre elas a Portaria n. 678/91 do MEC, determinando que “a Educação Escolar deveria contemplar a Educação Ambiental, permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino”; e a Portaria n. 2.421/91, instituindo o Grupo de Trabalho para a Educação Ambiental para definir as metas e estratégias para implantar a EA no Brasil para a educação formal e informal.

Constatamos que os dispositivos das políticas públicas instituídas no país ratificaram a configuração de um imaginário social em que o sentido que se instituiu para a superação dos problemas socioambientais é atribuído à educação ambiental. A esta idéia é associada a orientação de não se limitar à ação de formar um indivíduo “consciente” ecologicamente, que tem conhecimento e apresenta uma conduta ecológica, tendência que se estruturou nas manifestações iniciais da EA. As recomendações de Tbilisi adicionaram uma dimensão política à práxis pedagógica da EA, alegando que o sujeito, além de conscientizado, deveria ser devidamente mobilizado para participar ativamente do processo de mudança social.

Outro evento de considerável relevância para ampliarmos as discussões sobre os vínculos que se estabeleceram entre as contingências sociohistóricas e a imagem social atribuída à EA na contemporaneidade é ancorada de forma marcante a realização da Rio-92, entre 3 e 14 de junho, no Rio de Janeiro, evento que contou com representantes de 178 países, visando a “reconciliar as interações entre o desenvolvimento humano e o meio ambiente”.

Um dos documentos produzidos pela conferência foi a Agenda 21, uma Carta de Princípios contendo mais de 800 páginas, com 40 capítulos, cada um tratando de um tema, e estes estão estruturados na forma de um roteiro, indicando: “1 - problemas ambientais relacionados ao tema; 2 - ações para combatê-los; 3 - os atores sociais que podem ser envolvidos, 4 - formas de financiamento e mecanismos de monitoramento para sair da teoria à prática”. Outro documento produzido na Eco-92, no Rio de Janeiro, foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, caracterizada como uma “Carta de Princípios voltada para os Educadores Ambientais”. Este evento introduziu nas discussões sobre a temática ambiental a intencionalidade para a formação das

sociedades sustentáveis, agregando o enunciado “sustentabilidade” à maioria dos conteúdos freqüente associados à EA.

Para Sauve (1997), a referida carta de princípios não contempla inovações, pois apenas corrobora com as inferências, fundamentos, princípios e recomendações da Conferência de Tbilisi, além de atrelar os sentidos da EA ao desenvolvimento sustentável. Na mesma perspectiva, em dezembro de 1997, vinte anos após a assinatura da Conferência de Tbilisi, representantes de 90 países com o intuito de definir “os princípios da moderna Educação Ambiental” e fazer uma avaliação das recomendações e de suas repercussões para a EA no mundo formularam a Declaração de Thessaloniki (Grécia).

A primeira versão do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) surge em 1994, através da parceria do Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação e Ministério da Ciência e Tecnologia. No Documento em Consulta Nacional do MEC (2003), os antecedentes fazem referência à Conferência Intergovernamental de Tbilisi como o “momento que se consolidou o PIEA¹² e se estabeleceram as finalidades, os objetivos, os princípios orientadores e as estratégias para a promoção da educação ambiental” (p. 7). O mesmo documento aponta que “ainda em 1997, durante a 1ª Conferência de Educação Ambiental, realizada em Brasília, foi produzido o documento Carta de Brasília para a Educação Ambiental”. (MEC, 2003, p. 10). A Carta reafirma os princípios defendidos há vinte anos na Conferência de Tbilisi como solução para os problemas ambientais que marcavam o período, pois a mesma carta apontava um panorama nada animador sobre a EA no país, um quadro amplo de fragilidades e carências.

Para a estruturação da conferência de Brasília, desenvolveu-se uma série de atividades: cursos de capacitação, teleconferências, estabelecimentos de novas parcerias, distribuição de material didático, dentre estes a divulgação “dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, pela primeira vez, deram indicações de como incorporar a dimensão ambiental na forma de tema transversal nos currículos do ensino fundamental” (BRASIL, 1998-a, p. 61). O objetivo era regulamentar um *modus operandi* da EA que tivesse a imagem e a estrutura dos princípios e diretrizes de Tbilisi.

Na proposta de Educação Ambiental dos PCNs observa-se o reflexo das contribuições da Conferência de Tbilisi. Dentre elas, a estratégia de incorporação da EA ao ensino, enquanto tema transversal, a proposta de sua inserção através de projetos que levassem “em

¹² O PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental reúne os princípios formulados na Cidade de Belgrado em 1975, dentre os eventos que antecederam a Conferência de Tbilisi.

conta os diversos componentes do processo educativo, isto é, os objetivos, o conteúdo, os métodos, o material pedagógico, as atividades de pesquisa e avaliação” (IBAMA, 1997, p. 58). Quanto à concepção de meio ambiente, os PCNs apontam que na sua abordagem é fundamental “considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modo de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia” (BRASIL, 1998-a, p. 169).

Assim, a visão de meio ambiente enquanto totalidade, o enfoque interdisciplinar, a visão sistêmica, a transdisciplinaridade, a participação, a problematização, a contextualização, a necessidade de considerar as diferentes escalas geográficas e temporais e o sentido para a formação da consciência ambiental, caracterizam os princípios propostos pelas recomendações de Tbilisi. Conseqüentemente, tais orientações são incorporadas aos PCNs, nas diretrizes para se trabalhar o tema meio ambiente. Assim como, a Lei n. 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, que sistematiza e legitima os resultados obtidos a partir dos movimentos ambientalistas internacionais e nacionais, as orientações, princípios, objetivos e recomendações das pesquisas e eventos que marcaram a trajetória das discussões sobre a questão ambiental no mundo e no país.

Nessa perspectiva, a EA consubstanciou-se a partir das premissas e diretrizes da Conferência de Tbilisi, configurando-se numa proposta para uma ação ética mediadora de conflitos entre atores sociais (produtores/consumidores, educadores/educandos); propiciou a percepção do meio ambiente e dos problemas ambientais como uma totalidade, cujo entendimento mobiliza e determina a sua compreensão cognitiva, crítica e histórica, a partir das relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza; preconiza o desenvolvimento da capacidade de utilizar diferentes saberes para agir em situações concretas do cotidiano de vida; se propõe a favorecer a preparação dos sujeitos da ação educativa para se organizar e intervir em processos decisórios nos diferentes espaços de participação da cidadania contemporânea. Ou seja, a EA proposta pela conferência comporta uma dimensão ética, política, pedagógica e epistemológica. Tal perspectiva dá a EA o sentido de processo educativo, que deve propiciar a construção de valores, conceitos, habilidade e atitudes, que tornem o sujeito capaz de realizar a leitura crítica da realidade em que atua, utilizando os conhecimentos científicos para transformá-la.

Paradoxalmente, observa-se que os discursos vinculados à EA denotam uma mentalidade voltada para justificar a adoção de “arranjos paliativos” – uma EA “salvadora”, que promova mudanças na conduta do sujeito, através da formação de uma “consciência

ecológica”, quando na realidade é preciso uma consciência crítica e participativa, objetivando promover “mudanças estruturais”, ou seja, uma reestruturação das condições de vida e dos processos de produção. Os alunos não são mobilizados para a cidadania, uma postura crítica de busca por alternativas para os problemas que lhes são próximos. O sujeito encontra-se frente às demandas de um cotidiano que reflete o imaginário capitalista – incentiva o consumismo e a competitividade a qualquer custo, independentemente das evidências e contradições geradas pela adoção de um modelo de desenvolvimento que alterou significativamente a relação do ser humano com a natureza e com a sociedade, com graves consequências para a sobrevivência da humanidade.

O viés socioeconômico passa a fazer parte desse panorama a partir da introdução e ênfase na sustentabilidade que, conforme visto antes, não fazia parte do discurso inicial da EA, ganhou fôlego na Eco-92 e nos eventos posteriores, e hoje pode ser identificada nos variados discursos sobre a temática, exemplo que confirma a ação significativa das contingências sociohistóricas, enquanto categorias que influenciam diretamente nos elementos constitutivos das representações imaginárias, estruturando os discursos sobre a EA.

Portanto, os discursos, enquanto ditos e não ditos, apresentam enunciados, com sentidos, variações e tonalidade diversas, com maior ou menor ênfase em determinado tipo e a depender das contingências sociohistóricas, que se articulam aos elementos da psique humana, legitimando significações, materializando-se no imaginário social e orientando as formulações teórico-metodológicas que os atores sociais incorporam às demandas cotidianas.

2 A educação ambiental atrelada ao projeto de sociedade e suas implicações no *quefazer* educativo

Retomando as proposições de Guimarães (2000) e Castoriadis (1998) de que por trás de todo *saber* e *fazer* humano há a evidência de um projeto de sociedade que permeia e direciona o *quefazer*, segundo os fundamentos filosóficos e sociológicos ancorados ao modelo de sociedade que o sujeito adota:

A perspectiva consensual, inspirada no positivismo e no funcionalismo, e a perspectiva do conflito, baseada no marxismo, com contribuições do existencialismo e do anarquismo, que se utiliza do método dialético como sua forma de análise mais destacada. Como resultado [...] na educação construiu-se o que se denominou de pedagogia do consenso e pedagogia do conflito (GUIMARÃES, 2000, p. 20).

Da fala de Guimarães, podemos inferir que duas tendências que se destacam, enquanto práticas educativas sobre as questões socioambientais: a pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito. O autor, utilizando como fundamento as idéias de “Gramsci sobre o embate hegemônico na sociedade capitalista”, caracteriza duas tendências divergentes de propostas para a educação: uma atrelada aos ditames “populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental”; e outra ancorada nos interesses capitalistas, “da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes”. Segundo Guimarães (2000), é de relevância capital elucidarmos se o nosso *quefazer* educativo está atrelado a “uma proposta popular emancipatória ou se é compatível com um projeto que reforça a exclusão social” (p. 22). Em termos de desenvolvimento da EA, o que significaria fazer a opção por um destes projetos de sociedade?

Em primeiro lugar, a opção do projeto de sociedade condiciona a forma como o sujeito apreende a crise ambiental, ou seja, o sujeito aciona seus filtros pessoais para construir inferências que justifiquem sua escolha. A opção por um modelo de manutenção da ordem capitalista vigente faz com que o sujeito só classifique como problema aquilo que atinge diretamente seus interesses financeiros e pessoais. Na fala do autor:

A percepção da crise ambiental pelos argumentos populares da sociedade se dá pela vivência imediata e intensa dessa população sobre os diversos problemas ambientais que se atrelam intimamente com a produção da miséria por esse modelo de sociedade. Para grupos dominantes, a percepção dessa crise não se dá tanto pela convivência imediata dos problemas – já que estes têm a possibilidade de amenizá-los –, mas sim pela influência que a crise ambiental vem exercendo sobre o processo de acumulação do capital, seja pela queda de produtividade, direta ou indiretamente, pelo desvio de recursos do processo produtivo para o enfrentamento dos problemas ambientais ou pela necessidade de conquista do mercado “verde”. (GUIMARÃES, 2000, p. 24).

Na perspectiva do autor, existe uma vinculação direta entre o projeto de sociedade que o sujeito defende e os filtros pessoais que ele constrói na interação com as contingências sociohistóricas e subjetivas. Portanto, a compreensão dessa co-implicação amplia para construção de uma nova percepção ambiental e supera o imaginário de que “as causas dos impactos ambientais residem, entre outros fatores, na explosão demográfica, na agricultura intensiva e na crescente urbanização e industrialização, como se tais fenômenos estivessem dissociados da visão de mundo instrumental da sociedade na qual foram originados” (LAYRARGUES, 2006, p. 90). Para o autor a percepção ambiental, ou a função biopsicossocial de apreensão de muitos educadores, está atrelada a um imaginário que

contempla a visão de mundo instrumental da sociedade. E conseqüentemente a uma educação conservacionista, que traz co-implicações significativas para as práticas educativas sobre as questões socioambientais, pois:

Persiste ainda no imaginário de muitos uma confusão entre o domínio da educação conservacionista com a educação ambiental. [...] Quando pensamos nos impactos ambientais decorrentes das atividades humanas, estamos acostumados a desenvolver atividades educativas que versam sobre questões relativas aos efeitos dos processos erosivos, associados, por exemplo, ao pastoreio excessivo no campo ou então à expansão urbana descontrolada, seja subindo as encostas dos morros da cidade ou invadindo as margens de rios e corpos d'água. Dessa forma, desenvolvemos práticas que mostram o processo de erosão dos solos, deslizamentos de encostas, assoreamento dos rios e enchentes nas cidades. Contudo, se prestamos atenção, assim procedendo, estamos dando mais atenção às conseqüências do que as causas do fenômeno (LAYRARGUES, 2006, p. 91).

Na fala do autor a evidência das implicações do equívoco dos educadores em atribuir ao comportamento do sujeito (individual) a responsabilidade isolada pelos problemas socioambientais, pois quando ancoramos à EA o sentido de formadora da consciência ecológica, e a esta a responsabilidade para solucionar os problemas ambientais, evidenciamos uma percepção da crise ambiental equivocada e, conseqüentemente, a utilização de práticas educativas no mesmo patamar.

Em segundo lugar, partindo do pressuposto de que a “Ciência se define a partir de certos valores e modos de organização social que estimulam determinados saberes científicos em detrimento de outros e se utilizam desse instrumental para atender a reprodução de uma lógica de sociedade definida” (LOUREIRO, 2003, p. 29), deduzimos que o modelo de sociedade determina os critérios de cientificidade, os valores e os padrões de comportamento aceitáveis pelo sujeito, bem como os sentidos e significados atribuídos a sua ação e à ação do outro. Por outro lado não é a compreensão de que a ciência traz em si uma cosmovisão atrelada a um modelo de sociedade em vigor que torna os conhecimentos científicos inaceitáveis. O inadmissível é valorizar a racionalidade instrumental em detrimento da criatividade “na construção de novos conhecimentos por meio da educação científica, mas valorizar o domínio instrumental sobre o reflexivo é permitir que a propriedade privada das descobertas impeça que conhecimentos notáveis sejam utilizados em nome do bem comum” (LOUREIRO, 2003, p. 29).

3 As fragilidades da educação ambiental

Independentemente do consenso sobre a dimensão e repercussão dos problemas socioambientais que afetam o planeta e a humanidade, tanto em nível global como local, bem como da legitimação e estruturação dos princípios, diretrizes e objetivos da educação ambiental em nível internacional, o que se constata no panorama nacional e que se descortina quanto à prática da EA nas escolas é constrangedor e ao mesmo tempo preocupante diante da incomensurabilidade de tais eventos, pois

Em geral, as escolas restringem sua prática de Educação Ambiental a projetos temáticos, desarticulados do currículo e das possibilidades de diálogo das áreas de conhecimento com a temática [...] são campanhas isoladas, ou ações isoladas em datas comemorativas. Muitas vezes são iniciativas de um professor ou de alguns professores interessados, que acabam por desenvolvê-las de forma extracurricular. [...] Os projetos de Educação Ambiental em geral não estão articulados ao projeto educativo da escola e não podem oferecer aos professores condições espaciais, temporais e materiais para trabalhar coletivamente e de forma integrada. Esse quadro dificulta um trabalho com a transversalidade e a interdisciplinaridade proposta para a prática da Educação Ambiental (BRASIL, 2002, p. 21).

A perspectiva pontuada no relatório do MEC também foi evidenciada nas pesquisas realizadas por Bezerril e Faria (2001), sobre *a percepção dos professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental*. Os autores pontuam várias fragilidades que caracterizam a EA no Brasil, dentre elas destacamos: a) a estruturação das aulas na forma de disciplinas que fragmentam o conhecimento e dificultam o estabelecimento dos nexos entre os diferentes saberes necessários à compreensão do meio ambiente; b) ênfase nas questões teóricas/abstratas com conteúdos descontextualizados e pontuais; c) a adoção de uma visão cartesiana, em que a escola é uma mera transmissora de conhecimento e o ato de ensino uma ação individual e centrada no professor; d) professores resistentes às mudanças, com remuneração insuficiente e sobrecarga de trabalho – dupla e até tripla jornada; e) carência de recursos financeiros, didáticos e humanos, bem como na infra-estrutura disponível para realização das atividades, principalmente de atividades práticas; e f) A educação ambiental com uma dimensão “optativa” no currículo, ou seja, um conteúdo a ser incluído, numa carga horária “já sobrecarregada de conteúdos”.

Convergindo, Guimarães (2006) vai além e complementa as fragilidades dos processos pedagógicos no contexto do cotidiano escolar, tendo com parâmetro o docente e a sua prática: a) carência de reflexão teórica por parte dos professores acerca das questões ambientais, os docentes se colocam numa postura passiva, não assumem uma perspectiva transformadora e

política dos processos educativos e formadora de cidadãos ativos, o que implica a adoção de práticas ingênuas, embora “bem intencionadas”, mas comportam uma postura pouco crítica e reprodutora da proposta da educação dominante; b) a reprodução na escola do paradigma da disjunção, que, segundo Morim (2005), é a adoção da lógica da fragmentação – a idéia de que a análise a partir da separação em elementos simples facilita a apreensão do objeto, o que caracteriza-se por uma individualização atomística, descontextualizada e que não contribui para o questionamento do conhecimento; c) inexistência do processo de ação-reflexão-ação, ou seja, as práticas desenvolvidas pelos professores não provocam uma ressignificação de suas percepções sobre o processo, nem sobre seu produto; d) limitação compreensiva e incapacidade discursiva, pois os professores não conseguem escapar das armadilhas de uma concepção de educação tradicional, conservadora e extremamente arraigada no contexto escola, por isso apresentam “incapacidade” para lidar com a complexidade das questões ambientais.

Quadro totalmente divergente do que propõem as recomendações de Tbilisi, portanto do consenso internacional e do que estabelece a legislação nacional, enquanto condição necessária para realização da EA, mas que aparece até hoje na maioria das unidades escolares do cenário nacional e acabam descaracterizando a EA, em relação ao que é instituído e legitimado, constituindo-se num embate para as significações¹³ que o discente atribui à EA, ao meio ambiente e aos problemas socioambientais e suas causas.

Encontramos em Loureiro (2003 e 2006), Guimarães (2000 e 2005) e Carvalho (1988), aspectos relevantes que evidenciam esta relação dicotômica entre a Educação Ambiental proposta – o discurso que a legitima – e as ações que são praticadas no cotidiano escolar. Loureiro (2003) apontou duas faces que precisam ser consideradas, pois corroboram para que tal quadro venha acontecendo nas escolas. Uma primeira face está relacionada às propostas de mudança de atitudes e comportamentos dos sujeitos. Tal perspectiva está vinculada à transformação de valores, de saberes, das significações e dos sistemas de crenças historicamente construídos e compartilhados nas interações sociais, principalmente dos educadores, e uma vez que educamos muito mais pela nossa forma de agir (comportamento ético e ecológico) do que por nosso discurso, assim como aprendemos muito mais em função das necessidades reais do sujeito do que por imposição/transmissão de um que sabe para outro que não detém o saber.

¹³ Significações enquanto atividade psicossocial onde o sujeito atribui sentido, através de associações diversas, a enunciados, fatos ou fenômenos, a partir das suas condições de produção: as demandas cotidianas, as explicações cognitivas, os investimentos afetivos e formações ideológicas.

A segunda face pontuada por Loureiro (2006) refere-se às formulações teórico-metodológicas que permeiam o discurso e o *quefazer* educativo, oriundos da incorporação de termos/conceitos, categorias e enunciados de outros textos, mas que paradoxalmente têm seu conteúdo esvaziado de sentido, deslocado de seu contexto teórico e metodológico e aplicado sem maiores reflexões:

Certos conceitos e categorias teórico-metodológicas passam a ser tão comuns e recorrentes na fundamentação dos projetos, programas e ações que se esvaziam de sentido. O resultado foi uma perda da densidade na compreensão do que caracteriza a Educação Ambiental e de capacidade de refletir e se posicionar diante das tendências existentes e que legitimamente buscam se afirmar no processo de consolidação desta, enquanto política pública no país, principalmente após a aprovação da Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (LOUREIRO, 2006, p. 19).

Na ótica adotada pelo autor, a Política Nacional de Educação Ambiental funcionou não só como elemento regulador das ações e iniciativas, mas indutor de conceitos e categorias postuladas pelo cenário internacional e que passam a fazer parte do universo teórico adotado pelos educadores ambientais brasileiros, com implicações que vão desde a descaracterização da EA à fragilidade total das práticas desenvolvidas, ponto de vista que é convergente com Vitar (2006), pois, segundo esta autora, as políticas públicas são produtos e, simultaneamente, produtoras de significações sociais:

A concepção das políticas educacionais como processos de construção social do sentido permite abordar a complexa rede de lugares e dispositivos de mediação existentes entre a formulação das propostas governamentais e das práticas escolares. O conceito de lugares de mediação permite rastrear as zonas onde se articula uma diversidade de sentidos, como consequência de representação, negociação, combinação e legitimação dos assuntos relativos à inovação, ostentados pela variedade dos sujeitos participantes. O termo articulação implica, assim, a interinfluência e a combinação de elementos diferentes, e alude à ação dos sujeitos nos processos de construção social do sentido, às discrepâncias e disputas associadas ao intento de estabelecer uma correlação entre realidade e discurso (VITAR, 2006, p. 20 e 21).

Ainda segundo a autora, as discrepâncias evidenciadas entre os discursos e a realidade são oriundas da miscigenação de afetos, intencionalidade e representações, pois são deslocadas e apropriadas em contextos diversos de sua origem. Por isso, o processo de legitimação e justificação dos discursos contribui diretamente para que estes sejam incorporados sem maiores reflexões, são as formulações teórico-metodológicas configuradas

no imaginário social e que se caracterizam pela evidência da polifonia¹⁴ na fala dos educadores.

Para Carvalho (1988, p. 41), os discursos são “práticas estratégicas dentro de uma estrutura de poder. A crítica dos valores deve indagar sobre os efeitos desse discurso; quais os tipos de saberes – de poderes – que produzem? Como se mantêm e se transformam? Que territórios produzem?” Tristão (2004) complementa tal idéia ao pontuar que:

De Tbilisi-1977 até a Rio-1992, existem definições extras-oficiais, coletivas e individuais produzidas e reproduzidas. Palavras como cidadania, conscientização, participação, solidariedade, cooperação, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e, mais recentemente, sustentabilidade, transdisciplinaridade e transversalidade fazem parte do seu léxico e vêm tecendo suas redes de significados (p. 96).

Portanto, freqüentemente a adoção de tais enunciados como *conscientização*, *desenvolvimento sustentável*, *sustentabilidade*, dentre outros, são incorporados nos discursos, implantados nas políticas públicas e nas ações da sociedade civil sem maiores reflexões sobre as concepções implícitas e explícitas de tais categorias, bem como possibilidades concretas de operacionalização frente às condições emergentes na sociedade capitalista, inviabilizando a obtenção de resultados.

Loureiro (2006) complementa ao reconhecer o “valor político e macroorientador” das recomendações e/ou formulações estruturadas nos eventos (nacionais e internacionais) e alertar sobre “o caráter genérico presente nos documentos conclusivos faz com que conceitos-chave sejam apropriados segundo interesses específicos”. Para o autor é o caso do conceito de “participação, que pode ser liberal, revolucionária e democrática”, no entanto são poucos os educadores ambientais que compreendem essa dimensão. Assim como ocultar e aderir a um projeto de sociedade cuja intencionalidade esteja voltada para a conservação e legitimação de uma classe dominadora não permitirá condições reais de participação e cidadania. Guimarães

¹⁴ A heterogeneidade enunciativa manifesta-se num texto em dois planos distintos, ambos designados por Mikahil Bakhtin de polifonia, e que alguns autores preferem denominar de intertextualidade: o da *heterogeneidade mostrada*, caracterizada pela manifestação, localizável pelos receptores/intérpretes (e pelos analistas de discursos, entre eles) a partir do contexto situacional imediato, de uma multiplicidade de outros textos citados de maneira unívoca ou aludidos pelo texto presente; e o do *plural do texto*, *heterogeneidade constitutiva ou interdiscurso*, constituído pelo entrelaçamento no texto presente de vestígios de outros textos preexistentes, muitas vezes independentemente de traços recuperáveis de citação ou alusão e segundo restrições sócio-histórico-culturais sobre as quais o(s) autor(es) empírico(s) do texto não têm controle (PINTO, 1999, p. 27).

(2000) explica que há uma descaracterização da “participação” nas práticas e nos projetos, o que compromete de forma significativa a práxis.

Outro conceito apontado pelos autores é o de “interdisciplinaridade”¹⁵, que implica uma nova forma de articulação dos saberes, uma mudança de postura frente à construção dos saberes por parte dos atores sociais, da organização curricular e, conseqüentemente, do próprio sistema que ancora e legitima o *quefazer* educativo. Paradoxalmente, a maior parte das escolas não apresenta condições estruturais condizentes com tais mudanças, o que pode inviabilizar sua realização, pois a maior parte dos professores não dispõe de carga horária disponível para a dedicação necessária. Tristão (2004) corrobora, ao afirmar que “além de constantemente explorada nos documentos oficiais, a ‘conscientização’, entre outros termos de sentido aproximado, é bastante utilizada nas práticas discursivas dos/as professores” (p. 96). Não existem maiores reflexões do significado de “conscientização” e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que são enunciados vinculados a um determinado pensamento que direcionam as ações da coletividade internacional, visando a atender às necessidades que a humanidade apresenta neste momento ou justificar e perpetuar uma forma de pensar hegemônica. São as formações ideológicas, portanto, ancoradas a um modelo de sociedade e a um projeto de educação a ele atrelado.

Os discursos da EA marcam o consenso da importância desta e das ações ambientalistas ao declamarem uma afetividade caracterizada pela utopia¹⁶ e mobilizam o sujeito para adoção de determinadas atitudes e comportamentos com o *slogan* de “um mundo melhor”, pois tecem e justificam os sentidos que o sujeito atribui a suas ações, mesmo que seja através dos mitos.

Paradoxalmente, marcam também a promoção do desencanto, a perda da fé e da possibilidade de realização dos sonhos ou dos sentidos, que os mobilizam para desenvolverem determinadas ações – são os investimentos afetivos, que, na mesma dimensão, comportam

¹⁵ “A interdisciplinaridade, na sua essência, deve pressupor e propor novas configurações societárias. Necessita conhecimento muito grande das disciplinas, que são os instrumentos organizadores do conhecimento, e que estas estejam articuladas entre si através do compartilhamento de suas problemáticas e através da diversidade de seus domínios. A dificuldade em implantá-la no cotidiano das atividades acadêmicas e intelectuais é resultante de um processo de fragmentação que não é a causa primeira do processo. Essa fragmentação é causada por problemas de pouca complexidade e, muitas vezes, externos ao campo epistemológico, pois são gerados pelo enclausuramento nos espaços de poder, pela regionalização do conhecimento e também pela inacessibilidade das linguagens utilizadas no processo, em função das disputas pessoais internas” (NOAL, 2006, p. 375).

¹⁶ Utopia, aqui entendida no sentido freiriano: “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também compromisso histórico” (FREIRE, 2006, p. 32).

conteúdos de afetividade positiva (o prazer, o lúdico) e negativa (a ira, a rejeição, o desalento/desencanto), principalmente em função da percepção dos resultados insignificantes que são obtidos com suas ações (a reflexividade). Tal condição pode ser exemplificada como o que nos remete aos velhos ideais de “igualdade, fraternidade e liberdade”, prometidos pela burguesia em 1789, durante a Revolução Francesa, mas que, três séculos depois, não se concretizaram, os trabalhadores do mundo inteiro não alcançaram, muito pelo contrário, vêm-se cada vez mais longe desse sonho.

O próprio cenário da contemporaneidade, em que triunfam as relações efêmeras/imediatistas; a supremacia do ter, da coisificação, da lógica consumista/ produtivista; a relativização das noções de espaço, tempo e verdades; a não-linearidade e rugosidades dos acontecimentos que denotam a complexidade e representam grandes dificuldades para a ação docente; assim como impossibilitam a compatibilidade do projeto de uma sociedade emancipatória e ambientalista com o modelo socioeconômico que vivenciamos, limitam a nossa forma de compreender, explicar e difundir as questões vitais que marcam os espaços de formação da contemporaneidade, na medida em que é um reflexo do paradigma cartesiano – enquanto modelo teórico-científico que interfere diretamente nos processos de apreensão, interpretação, significação e reflexividade que o sujeito atribui aos fatos, aos fenômenos e à sua práxis.

Frente a tal horizonte teórico-metodológico, a questão que emerge e representa um desafio aos educadores ambientais é: quais as possibilidades reais para o êxito da EA? Questão que nos propomos ressignificar na próxima sessão.

4 Possibilidades reais de êxito da educação ambiental

O processo de conscientização co-implica a mobilização de saberes, competências e habilidades em prol da emancipação do sujeito e do grupo, diante da sua “condição de opressão”, principalmente no reconhecimento de que este tem um saber, um saber que deve ser reelaborado na produção de novos saberes, pois:

Educar é negar o senso comum de que temos uma minoria consciente, secundarizando o outro, sua história, sua cultura e consciência. É assumir uma postura dialógica, entre sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades para ou em nome de alguém que não tem competência para se posicionar. É entender que não podemos pensar pelo outro para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem

sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade (LOUREIRO, 2006, p. 28).

Na perspectiva adotada por Loureiro (2006), educar é antes de tudo dialogar com o outro, com o objeto e com a realidade. Diálogo que co-implica o reconhecimento do outro como sujeito, portador de um saber, um saber que deve ser respeitado. Adotar o ponto de vista, de que o sentido vital da EA é propiciar a “formação da consciência ambiental”, é antes de tudo reconhecer que a conscientização é um processo dinâmico que acontece na mediação do sujeito consigo, com o outro, com a realidade e com o grupo, portanto através da práxis. Para Loureiro, “a ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, assimilação de diferentes saberes e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (2006, p. 29). Ótica que o autor fundamentou na filosofia freiriana, assim como Gadotti (2006), que, fazendo uma síntese dos elementos filosóficos constitutivos das idéias de Paulo Freire, pontua:

Há ainda que mencionar dois elementos fundamentais da sua filosofia educacional: a conscientização e o diálogo. A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento desta realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade (GADOTTI, 2006, p. 81).

Segundo Gadotti, para Freire, ser um sujeito consciente vai além do “conhecer” a realidade através da transmissão/apreensão passiva de informações/conhecimento para a atividade crítica, reflexiva e fundamentada por um projeto social emancipatório e ambientalista, ou seja, torná-lo capaz de realizar a leitura/interpretação do mundo, utilizando os fundamentos científicos e a participação ativa na transformação da sociedade. A dinâmica de formação da consciência ambiental perpassa pela conquistas e participações nos movimentos sociais, pela luta ecológica e pelos ideais da educação ambiental, pois, segundo Carvalho:

Os processos de formação de uma consciência ecológica passam [...] pela tomada de consciência de que problema ambiental tem que ver também com a crescente visibilidade e legitimidade dos movimentos ecologistas que vão ganhando força e conquistando adeptos para um núcleo de crenças e valores que apontam para um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo (CARVALHO, 2004, p. 65).

Na ótica adotada pela autora, o “sujeito ecológico” denota crenças, atitudes e padrões de comportamento que refletem os princípios do ideário ecológico, não um *fazer* por *fazer*, ou porque está na moda ou alguém quer, mas um *quefazer* que comporta um conteúdo fundamentado num conhecimento crítico e reflexivo sobre a realidade; um fazer (método) coerente e articulado ao saber e à reflexividade deste fazer; uma intencionalidade vinculada a um projeto revolucionário de sociedade; na representação da realidade, da transformação desta e da relevância da transformação; bem como nos laços afetivos que contemplam.

É um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena [...]. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2004, p. 65).

Dos argumentos utilizados pela autora, podemos inferir que os investimentos afetivos do educador ambiental evidenciam a opção pelo projeto revolucionário da sociedade que o orienta, assim como implicam a participação ativa deste sujeito na transformação social. Portanto, pensar na possibilidade de formar sujeito ecológico está condicionado à mudança pessoal de comportamento, crenças, valores e atitudes, conseqüentemente à ressignificação das representações sociais do próprio educador ambiental, inclusive da imagem social de educador e da função social atribuída ao “magistério”, pois, segundo Arroyo (2000):

Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. É freqüente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. (...) somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. (...) O que somos (p. 29).

Para Arroyo (2000), a imagem social do professor é socialmente constituída, caracteriza diferentes padrões de comportamento do ser professor e professora, conforme o imaginário social instituído e que traz comprometimentos no fazer docente.

Portanto, as representações sociais de EA e do ofício de ser professor atuam de forma proativa na práxis educativa sobre os problemas socioambientais. É vital pôr em prática uma EA que promova a participação e a cidadania ativa, através da mobilização consciente,

reflexiva e fundamentada teoricamente nos conhecimentos, para que o sujeito e o grupo social promovam o desvelar dos horizontes que perpetuam um imaginário social vinculado a intencionalidades nem sempre explícitas e atreladas a um modelo de sociedade não compatível com a emancipação do sujeito.

CAPÍTULO III

Analizando e cartografando os ditos e não ditos

Produzir conhecimento é interpretar o universo em diversas de suas dimensões; é permitir que se dê nova disposição ao mundo e aos elementos que constroem a estrutura e a dinâmica das coisas; é buscar a interpretação das coisas a partir da utilização de referências e de critérios teóricos e metodológicos (HISSA, 2002, p. 149).

Para Hissa (2002), a dinâmica da produção do conhecimento científico é um processo de interpretação e reconstrução significativa de novas estruturas, utilizando fundamentos teóricos e metodológicos. Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados obtidos na pesquisa de campo e o faz por meio de quatro passos.

No primeiro, expõe o cenário mais amplo, enquanto condições objetivas, em que se situa o estudo realizado – Jacobina e a Unidade Escolar. Pois o contexto onde os sujeitos atuam comporta características físicas, sociais e culturais que imprimem a estes traços peculiares que só podem ser desvendados com o entendimento dos significados que estes estabelecem na sua relação *com* e *no* meio, em diferentes escalas geográficas. Daí por que apresentamos o *locus* da investigação e as condições objetivas referentes à modalidade de ensino: as disposições legais e curriculares que estruturam o ensino médio.

Num segundo passo, objetivando a vitalidade da compreensão dos caminhos percorridos para a construção dos sentidos produzidos neste trabalho, isto é, as circunstâncias que contribuíram para a constituição do *corpus* da pesquisa, submetemos a exame as estratégias, procedimentos e instrumentos utilizados para coleta, análise, tabulação, interpretação e representação dos dados coletados.

No terceiro, apresentamos os sujeitos (quem diz – professores e alunos) que escutamos ao longo do processo de investigação.

No quarto passo, dialogamos com os ditos e não ditos dos sujeitos expressos nos dados coletados. Inicialmente com os dados obtidos na aplicação dos questionários para os alunos, em seguida os obtidos com os professores, através das categorizações de suas falas representadas em tabelas e matrizes analíticas.

1 A cartografia do cenário da investigação

1.1 Jacobina

O município de Jacobina é o resultado de um assentamento às margens do Rio Itapicuru-Mirim, no Piemonte da Chapada Diamantina, estado da Bahia, região Nordeste do Brasil, considerada uma das áreas mais pobres do Brasil. O município está 100% inserido no Polígono das Secas, com temperatura média anual de 23,0° C, clima que vai de semi-árido e seco a subúmido e bioma caatinga. Distante de Salvador 330 km. Possui uma área de 2.320 km² e se caracteriza por apresentar elevado potencial econômico e social.

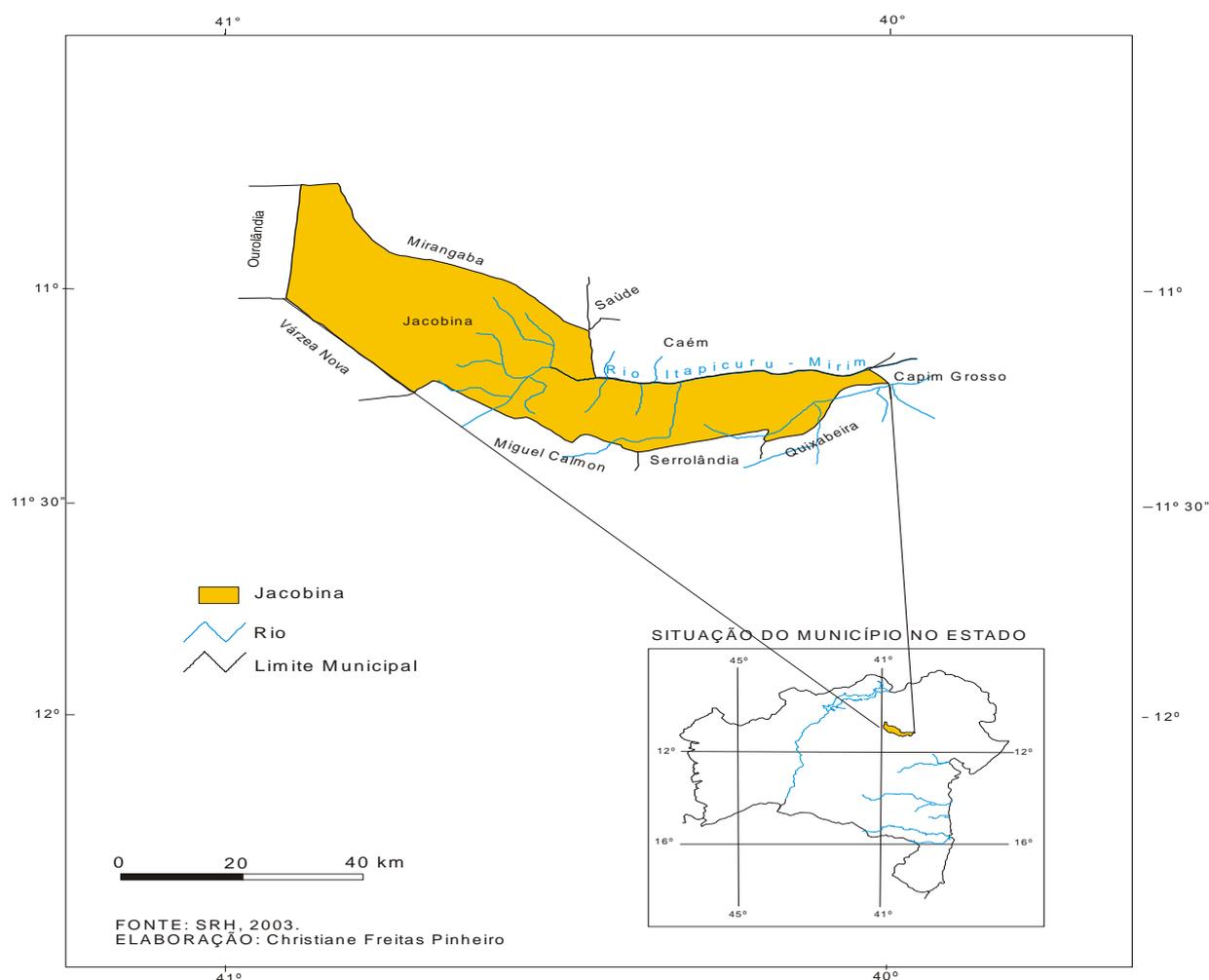


Figura – 1 Mapa de localização e limites do município de Jacobina-BA

Segundo Pinheiro (2004), a origem do município teve forte ligação com o ciclo mineiro no país, a partir do século XVII. A sede foi se estruturando com a construção de cabanas distribuídas de maneira desordenada e paralelamente ao rio Itapicuru-Mirim. O crescimento foi potencializado pela expansão da pecuária e pelo impulso da exploração das

minas de ouro. Para a pesquisadora, a atividade mineira, mesmo considerando suas oscilações, foi a maior responsável pelo crescimento populacional da cidade. Nos dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2007), o município de Jacobina apresenta uma população de 76.463 habitantes, dos quais 52.088 vivem na cidade e 24.404 no campo¹⁷.

Pinheiro (2004) pontua que Jacobina recebeu títulos de “Cidade Presépio” – pela singularidade de sua localização nos vales e pelas serras que a circunscrevem – e, “Cidade do Ouro” –em decorrência da história de exploração mineral. Segundo os dados do IBGE de 2005, Jacobina tem na base da sua economia o comércio e os serviços, com R\$205.761; a indústria com R\$37.609; e a agropecuária com R\$24.999 (criação de gado de corte e leiteiro, além da lavoura, onde se cultivam, principalmente, sisal, milho, mamona e feijão). O comércio e serviços têm se expandido, o que pode ser atribuído à reativação da atividade mineira, que fora suspensa em 1998, em razão da inviabilidade econômica. A atividade encontra-se hoje reativada e favorecendo um quadro econômico e político, inclusive potencializando e revitalizando o papel de Jacobina como centro regional.

Numa pesquisa realizada sobre o potencial turístico da cidade de Jacobina, Nunes (2006) apontou que, dentre os principais pontos fortes existentes na cidade e que favorecem a instalação da atividade turística: localização privilegiada, pois é a cidade mais estruturada da região da Chapada Norte; quatro acessos rodoviários e um aeroporto para aeronaves de pequeno porte; sistema de transporte que preenche os requisitos necessários ao bom funcionamento, com estrutura operacional bem definida; centros comerciais, restaurantes e bares; boa estrutura de meios de hospedagem, contando com o total de 350 leitos; guias locais que percorrem a região; atrativos naturais diversificados como serra, minas, lagos, rios e 42 cachoeiras (catalogadas), rochas sedimentais, balneários, variedade de flora e áreas de transição do bioma Caatinga com remanescentes da Mata Atlântica, que favorecem o turismo ecológico (trilhas, vôos de asa-delta, banhos de cachoeira, etc.); várias manifestações culturais, como *Marujada*, *Terno de Reis*, festas religiosas, além de outros eventos como Micaretas e Vaquejadas; patrimônio histórico-cultural formado pelos casarões coloniais da época do garimpo e das antigas minas do ouro; pouca concorrência em relação ao turismo receptivo; localidade ainda pouco explorada, a atividade turística (baixa concorrência na localidade e as que existem não têm muito conhecimento do mercado turístico); e

¹⁷ Fonte: IBGE, Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2005 - Malha municipal digital do Brasil: situação em 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

investimento do governo no desenvolvimento e implantação de empresas que incentivem a atividade turística.

Para a pesquisadora, os pontos fracos existentes no mercado e que podem afetar a atividade turística: carência na divulgação da cidade; falta de mão-de-obra qualificada; falta de conscientização da população local em preservar os atrativos naturais e artificiais, pois a mesma não tem cuidado necessário com o meio ambiente, o que pode ser observado na relação dos moradores que freqüentam nos finais de semana as cachoeiras e provocam variados tipos de degradação nos atrativos (NUNES, 2006).

Pinheiro (2004) também alerta que se o quadro econômico que se descortinou foi significativamente favorecido pelo potencial paisagístico, atualmente a situação é séria, pois os últimos diagnósticos apontam um conjunto de problemas ambientais que podem levar, a curto e a médio prazo, à estagnação dos recursos naturais (sustentáculo da economia local) e à conseqüente exaustão total da qualidade de vida da população. Dentre os problemas elencados pela autora, muitos estão relacionados ao gerenciamento dos recursos hídricos, que, considerando a área onde se insere – o Polígono das Secas, são relativamente abundantes por conta das nascentes favorecidas pela percolação das águas das chuvas nos compartimentos das Serras de Jacobina e Tombador. Tanto em áreas da bacia do Itapicuru-Mirim, que corta a cidade no sentido oeste-leste, como em vários trechos da bacia do Salitre (extremo noroeste do município), verifica-se a utilização indiscriminada das águas para irrigação sem acompanhamento técnico, a contaminação destas águas por lançamento de esgotos “*in natura*”, despejo de resíduos sólidos, realização de atividades domésticas, uso de agrotóxicos oriundos de terras cultivadas e utilização de mercúrio nos garimpos clandestinos (na bacia do Itapicuru-Mirim).

Além dos problemas relacionados, constata-se que é intenso o desmatamento na zona rural; as queimadas, principalmente nas serras, inclusive na sede do município no período mais seco (de outubro a fevereiro), quando pessoas da população local colocam fogo nas serras, utilizando como justificativa o mito de que “a queimada traz chuva”; a retirada das matas ciliares com vistas à ocupação das faixas de proteção dos rios (que se encontram seriamente assoreados, com poços de água isolados e foco de deposição de larvas de insetos), seja por conta da necessidade de terras para agricultura, seja como produto da expansão urbana não planejada – construções no leito maior do rio e nas encostas das serras. Neste último caso, também é notório o impacto nas vertentes impermeabilizadas e indevidamente ocupadas (construções de residências e calçamento das ruas localizadas nas serras). Este fato

repercute no agravamento dos processos erosivos, que, por sua vez, estão contribuindo ainda mais para aumentar o assoreamento dos cursos d'água e, conseqüentemente, para o problema das inundações, muito comuns no período chuvoso e que afetam toda a parte baixa da cidade.¹⁸

A inexistência de aterro sanitário no município leva à deposição dos resíduos sólidos a céu aberto numa distância de cerca de 50 metros de um importante corpo hídrico (a Lagoa de Antônio Sobrinho), que funciona como um escoadouro das águas do Itapicuru-Mirim¹⁹ por ocasião das cheias.

Diante desta súmula, reconstruída das pesquisas de Pinheiro (2004) e Nunes (2006), elencando os principais problemas ambientais existentes no município, percebe-se que alternativas para saná-los passam por mudanças e intervenções estruturais amplas e ao mesmo tempo específicas, pela necessidade de conjugar ações de diversos atores sociais no sentido de transformar a realidade local. Revelam ainda que o horizonte a ser alcançado requer ações imediatas e urgentes. Neste contexto, a implantação de programas de EA envolvendo os diversos segmentos da sociedade deve ser o ponto primordial na busca de tais mudanças, considerando-se que, sem a conscientização da população, qualquer iniciativa de intervenção estará fadada ao fracasso.

Ainda nessa perspectiva, tomando como parâmetro os programas de EA desenvolvidos na educação formal na rede estadual, segundo levantamento que realizamos junto à Diretoria Regional de Educação – DIREC/16, em abril e maio de 2008, constatamos a inexistência de qualquer registro formal de atividades relacionadas à temática ambiental, pois segundo dados que nos forneceram, de 2007 a 2008 tivemos um único projeto nas escolas estaduais que contemplou os seguintes temas: Arborização, Lixo e Reciclagem.

Em termos de Organizações Civas que atuam nos movimentos socioambientais, segundo o Projeto de Organização dos Usuários de Água da Bacia do Rio Itapicuru (PANGEA, 2003), Jacobina encontra-se bem estruturada, tanto em nível de quantidade e qualidade, conforme pode ser visto na seguinte fala:

¹⁸ As águas impossibilitadas de infiltrar-se normalmente no solo ao inundar a cidade – como aconteceu no ano 2000 –, além de ocasionar sérios prejuízos à economia local, também favorecem a proliferação de doenças de veiculação hídrica (PINHEIRO, 2004).

¹⁹ Segundo pesquisas realizadas para a estruturação do Projeto de Organização dos Usuários de Água da Bacia do Rio Itapicuru (PANGEA, 2003, p. 38), 100% das pessoas entrevistadas, sobre a percepção da sociedade civil sobre as condições hidroambientais do rio, apontaram que existe poluição no rio de sua região, que provocou a diminuição na quantidade de peixes no rio.

Levando-se em conta o terceiro setor, foram cadastradas 18 organizações civis, além de 1 entidade representativas de classe, totalizando-se 19 organizações [...] incluem-se nesta categoria diversas associações comunitárias e de pequenos produtores rurais. Considerando-se a variável tempo de existência, observa-se apenas 4 das 19 organizações cadastradas, foram fundadas há menos de três anos. [...] aproximadamente a 78% do conjunto, foi fundada há mais de 4 anos, inclusive [...] 3 delas são mais antigas, tendo sido fundadas há mais de 10 anos. Se consideramos a fragilidade da organização social no interior nordestino, estas podem ser consideradas como organizações já consolidadas, sendo que cinco delas foram avaliadas pelos técnicos como organizações de forte influência sobre as comunidades locais (PANGEA, 2003, p. 35).

Nessa perspectiva, observamos que o projeto aponta a consolidação de 19 movimentos socioambientais, oriundos da sociedade civil, com experiência e forte atuação no município, a exemplo do Grupo Ecológico Serra Verde, que atua de forma decisiva no combate aos focos de queimadas nas serras, tráfico de animais silvestres e na promoção de atividades de conscientização ecológica, limpeza dos rios, exposição de fotos que mostram os atrativos naturais do município e outras, a maior parte das atividades com a parceria da Prefeitura Municipal. Outro aspecto relevante em relação à atuação das ONGs apontado pelo projeto é que 67% delas são mantidas com as contribuições dos filiados (membros da sociedade civil) e 64% possuem sede própria, o que denota a importância e aceitação que conquistaram junto à sociedade civil.

Em relação às atividades das organizações governamentais, entidades estaduais como EBDA e CAR vêm desenvolvendo cursos, palestras e campanhas para conscientização da população da zona rural, sobre técnicas agrícolas ecologicamente sustentáveis. Segundo informações do Coordenador Municipal de Meio Ambiente, a prefeitura tem desenvolvido várias ações de Educação Ambiental no município. Dentre elas destacamos: Projeto Cinema na Roça: exibição de filmes, documentários e *slides* sobre o Meio Ambiente, acompanhada de discussões com os presentes; Projeto Consciência Verde, que envolve as escolas municipais e estaduais na implantação e recuperação de áreas verdes das unidades de ensino e nas circunvizinhanças, atividades das quais participam professores, alunos e comunidades onde está inserida a escola; Projeto A Escola Vai ao Horto, que consiste em visitas de turmas de alunos ao Horto Municipal para aulas de campo; palestras nas escolas, nas associações de bairro e nas comunidades rurais; promoção de eventos como o Jornada de Meio Ambiente; mutirão para limpeza de pontos turísticos, envolvendo as ONGs ambientais; participação em programas nas rádios locais para sensibilização da comunidade sobre temas específicos, como

poluição dos rios, queimada nas serras, lixo nas ruas, etc. As atividades envolvem a Coordenação de Meio Ambiente e o Pelotão Ambiental da Guarda Municipal, etc.

1.2 A instituição escolar

O levantamento inicial realizado junto à Direc/16 – Jacobina e ao site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia²⁰ - SEC apontou que o número de alunos matriculados em 2007, tanto da zona rural quanto da urbana, das unidades administrativas estaduais e municipais, apresentou um quantitativo de 3.625 alunos, distribuídos no nível de ensino médio. A rede estadual de ensino, em Jacobina, possui na sede do município três unidades escolares que oferecem ensino médio, com 108 professores. Segundo dados fornecidos pela Direc/16, o total de alunos matriculados em 2008 no ensino médio foi de 3.124, com uma média de 30 a 40 alunos por sala, na faixa etária média de 16 a 60 anos.

Os dados demonstram a relevância da unidade escolar que selecionamos como *locus* de nossa investigação, pois o Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro - CEDBC teve 2.349 alunos matriculados para o ensino médio, no ano letivo de 2008. Dado significativo se observarmos o nível de atendimento em relação ao município e à clientela matriculada em todas as unidades de ensino na rede estadual no município (Tabela 1, no Anexo B).

O CEDBC é um colégio de porte especial, mantido pelo estado da Bahia e localizado à rua Presidente Kennedy, n. 200, bairro da Estação, no centro de Jacobina, BA. No colégio atuam 76 professores, todos com licenciatura, 86% com título de especialistas e um com mestrado na área de Educação. Seu corpo diretivo conta com uma diretora geral e três vice-diretores (um por turno).

A localização do colégio favorece de forma significativa o acesso dos cidadãos distribuídos nos vários bairros da cidade (Figura 1 do Anexo B). Fundado em 1954, portanto com uma história de mais de 50 anos e uma contribuição relevante para a educação no município, atende atualmente 2.720 alunos, cujo quantitativo (tabela a seguir) está distribuído entre as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio (1ª a 3ª série), Modalidade Normal e Educação de Jovens e Adultos – EJA II e III.

²⁰ Disponível em < <http://www.sec.ba.gov.br/index.asp> > acesso em 20 de abril de 2007.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados no CEDBC, em Jacobina, por turno e modalidade de ensino, em 2007.

Turno	Modalidade de ensino	Nº de alunos	%
Matutino	Ensino Fundamental	80	2,9
	Ensino Médio	708	26
	Normal Magistério	85	3,1
Vespertino	Ensino Fundamental	31	1,1
	Ensino Médio	477	17,5
	Normal Magistério	25	0,9
Noturno	EJA - II (5ª e 6ª)	97	3,6
	EJA - II (7ª e 8ª)	163	6
	EJA - III (1ª e 2ª séries do Ensino Médio)	362	13,3
	EJA - III (3ª série do Ensino Médio)	173	6,4
	Ensino Médio	519	19,1
	Total	2720	100

Fonte: Dados coletados junto à secretária do colégio.

Em termos de infra-estrutura, a unidade escolar está bem servida, pois conta com 25 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de videoconferência, uma sala de TV/vídeo, uma biblioteca (com cerca de 3.000 livros no acervo), uma cantina, duas quadras poliesportivas, 15 sanitários, uma sala de professores, salas para coordenação pedagógica, coordenação da modalidade Normal, almoxarifado, secretária acadêmica e direção, todos em perfeitas condições de uso. Conta ainda com um pavilhão com seis salas e dois sanitários, onde funcionam o Programa Gestar e a CPA (Comissão Permanente de Avaliação).

1.3 A configuração do currículo do ensino médio: bases legais

Segundo informações da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), o ensino médio no estado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), foi incluído como etapa final da educação básica, com a finalidade de consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, “propiciar a autonomia intelectual, o pensamento crítico, assegurando a compreensão dos fundamentos

científicos e tecnológicos, numa abordagem humanística, visando garantir a atuação do educando no exercício pleno da cidadania e no trabalho”. A LDB/1996 transforma em norma legal o que já estava anunciado no texto constitucional, no inciso II artigo 208, garantindo como dever do estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade ao Ensino Médio”. A lei sinaliza, assim, que, mesmo a preparação para prosseguimento de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações, mas a continuação do “desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural”.

A materialização da regulamentação oriunda da Reforma Nacional do Ensino Médio se deu através das Diretrizes Curriculares, um conjunto de princípios, fundamentos da organização pedagógica e curricular do sistema de educação nacional. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio estabelecem a vinculação entre os interesses humanísticos e sociais do cidadão ao mundo do trabalho, fortalecendo os vínculos de família, da solidariedade e tolerância recíproca, tendo como escopo enfático a superação da tradicional dualidade do ensino médio-preparação básica, isto é, aquela que deve ser base para a formação de todos ou a preparação específica para o mercado de trabalho.

A proposta é que, para ser uma formação básica, o ensino médio terá como referência as demandas da contemporaneidade. Para tanto, a organização curricular, a prática pedagógica e a gestão das unidades escolares deverão seguir as seguintes diretrizes básicas: *autonomia, diversidade e identidade*. Tais princípios, diretrizes e parâmetros devem se configurar na confecção da Proposta Pedagógica de cada escola.

Apesar do princípio da autonomia, na organização curricular a escola deve observar que existem dois critérios que são inegociáveis, pois a LDB/1996 estabelece como normas: 1º a duração do ano letivo e a exigência de 75% de presença do aluno; e 2º a prioridade da Base Nacional Comum, com 75% do currículo na composição das disciplinas. Além desses critérios há algumas dimensões que devem ser consideradas: a observância da finalidade, dos valores, pressupostos e princípios da LDB; a integração entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, respeitando-se as diversidades regionais e locais, e ampliação dos conhecimentos e contextualização; a duração de no mínimo 2.400 horas em três anos de 800 horas em 200 dias letivos; e a diferenciação entre preparação básica e a habilitação profissional, mantendo o vínculo entre um e outro.

A perspectiva regulamentada pela reforma estabelece como eixos organizadores da prática pedagógica e da doutrina curricular: a interdisciplinaridade, a contextualização e o

desenvolvimento das competências e habilidades, o que traz implicações na rotina escolar. Implicações que são pontuadas por Vitar (2006), alertando que a reforma coloca como núcleo da organização e articulação das atividades (*métodos ativos* e *trabalho interdisciplinar*), através de uma definição vaga e propensa a dubiedades o termo “projeto”; e convida para a “flexibilidade, a tomada de decisões, a construção de seu próprio projeto político-pedagógico e regimento interno, e a gerência dos recursos financeiros”. Propõe a substituição das grades curriculares por atividades (superação da distribuição das disciplinas em carga horárias pré-fixadas de 1 a 4 horas/aula por semanas) em projetos integrados (articulação das disciplinas).

Proposições que se, por um lado, representam uma inovação; por outro, trazem implicações significativas numa cultura já consolidada e legitimada pelo próprio sistema educacional, que não dá margem para a sustentabilidade da proposta no âmbito da unidade. Ignora as condições reais de funcionalidade das unidades escolares, a *cultura escolar* e confronta-se com um sistema burocrático-racional, que não é privativo do “setor educacional, mas estruturante do aparelho de Estado como um todo e, de fato, uma necessidade para seu funcionamento efetivo” (VITAR, 2006, p. 13).

Uma estrutura que se reveste na distribuição dos cargos, suas atribuições, carga horária e, conseqüentemente, na renumeração que lhes é devida, interferindo de forma significativa no *quefazer* do professor e configurando-se nas condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo, que condicionam a apropriação da reforma, como de qualquer inovação no âmbito das unidades escolares, pois não encontram condições de sustentabilidade e acabam por materializar interpretações (sentidos) díspares que descaracterizam e inviabilizam a execução de seus princípios e diretrizes.

O ensino médio deve ser organizado por áreas de conhecimentos, observando as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Na Área de Linguagens e Códigos, sobressaem-se as competências para a organização dos significados e das linguagens, como “constituidoras de identidades”. As disciplinas, conteúdos e atividades estão relacionados às formas de comunicação e expressão: Língua Portuguesa, Artes, Informática, atividades físicas e esportivas e outras linguagens. Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias caracteriza-se pelas competências referentes aos conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações, a ênfase é nos recursos naturais e elementos objetivos, daí a Matemática, por suas afinidades com estas ciências. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias destacam-se as competências relacionadas à apreensão dos significados da Geografia, História, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia e dos

muitos significados dos fenômenos do espaço, da identidade, da sociedade e da cultura. Consta-se que em todas as áreas aparece a tecnologia, como instrumento de apropriação humana, na perspectiva de “conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas”. Em consonância com tais dispositivos, a configuração do currículo proposto pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia apresenta o seguinte esquema:



Fonte: Anexo I da Portaria 1285/2000 da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Figura 2 – Mapa de Associação de Idéias representando a configuração do currículo do Ensino Médio na Bahia.

Para a parte diversificada, a SEC, após levantamento realizado por Região Econômica para detectar a cadeia produtiva determinante, elencou uma série de disciplinas (*sugestão*) para ser implantadas. No caso da região econômica do Piemonte da Chapada Diamantina, que compreende Jacobina e Senhor do Bonfim, aparecem as sugestões abaixo:

REGIÕES ECONÔMICAS	CADEIAS PRODUTIVAS DETERMINANTES	SUGESTÕES DAS DISCIPLINAS
Piemonte da Diamantina (DIRECs de Jacobina e	Turismo, Agricultura, Pecuária (caprinacultura, bovinocultura e ovinocultura), Exploração mineral	Bases: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. <ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental; • Ecossistemas Urbanos e Conservação Ambiental;

<p>Senhor do Bonfim)</p>	<p>(metálicos e pedras-preciosas), Comércio de Mercadorias, Serviços de Natureza Urbano-Industrial, Indústria do Cimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Administração de Recursos Naturais; • Estudos Biogeográficos para a Preservação Ambiental; • Estudos Ambientais para o Planejamento de Recursos Turísticos; • Planejamento e Uso de Recursos Hídricos; • Produção Mineral; • Química no Controle da Poluição; • Irrigação e Melhoramento da Lavoura; • Estatística e Controle de Produção. <p>Bases: Ciências Humanas e suas Tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudos Geográficos para o Planejamento Agropecuário; • Estudos Socioculturais e Identidade; • Saúde e Bem-Estar Social. <p>Bases: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte e Comunicação Visual; • Recursos de Ilustração Gráfica e Melhoria da Comunicação Visual; • Educação Física e Lazer; • Marketing e Publicidade; <p>Bases: Ciências Organizacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Autogestão e Estratégias Cooperativistas; ✓ Gerência de Produção Industrial; ✓ Organização e Administração de Microempresas; ✓ Planejamento e Administração de Negócios e Serviços; ✓ Informática na Administração de Serviços; ✓ Planejamento de Recursos Turísticos; <ul style="list-style-type: none"> ✓ Marketing em Turismo
---------------------------------	--	---

Fonte: Anexo II da Portaria 1285/2000 da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Figura 3 - Quadro da SEC com sugestões de disciplinas para a parte diversificada no Ensino Médio.

Ao estabelecer a possibilidade de implantação da educação ambiental como disciplina específica, a SEC abre precedentes no imaginário do professor que divergem dos princípios e diretrizes propostos nas orientações de Tbilisi e, conseqüentemente, da Política Nacional de Educação Ambiental – PRONEA. O discurso institucionalizado sobre as questões ambientais propõe a transversalidade do tema meio ambiente, a superação da visão ecologizante e antropocêntrica, por uma visão holística. Pautada na definição de meio ambiente como

totalidade, o tema não deveria ser restrito a uma disciplina específica. Não que esta tenha sido a proposta implícita no discurso da SEC, pois, embora as disciplinas que contemplam diretamente a temática estejam diretamente vinculadas à base das Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias²¹, na área das Ciências Humanas constam sugestões de disciplinas que cotejam no seu cerne de significação a relação ser humano/natureza. Uma das co-implicações observadas na unidade de pesquisa é que os professores das outras áreas acabam por considerar que tais temas (as questões ambientais) “não fazem parte do conteúdo que devem abordar” na disciplina em que atuam.

No Projeto Político-Pedagógico, construído para o biênio 2006 – 2007, assim como na matriz curricular do Ensino Médio do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro – CEDBC, observamos uma fidelidade notória, com marcas significativas no texto da vinculação intrínseca e explícita às diretrizes propostas pela Reforma Nacional para o Ensino Médio e às orientações da SEC, em termos de princípios, objetivos, competências e na distribuição das disciplinas: *Biogeografia do Semi-árido; Química do Controle da Poluição e Educação Socioambiental*.

2 A cartografia das estratégias e procedimentos

Frente a nossa vinculação teórico-metodológica explícita com as Teorias das Representações Sociais e da Análise de Discurso, procuramos nestas as orientações para a seleção das estratégias, procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Segundo Orlandi (2007), “a análise de Discurso [...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso [...], palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (p. 15). Nessa ótica, o discurso que iremos tratar é a parte constitutiva dos sujeitos que exprimem a sua capacidade de significar e significar-se; é a mediação do ser humano, consigo, com o outro e com o

²¹ Ponto de vista que foi evidenciado na fala da Esmeralda, aqui expressa na íntegra:

P3 – *Você se identifica com a área ambiental?*

R3 – *Adoro!! Fiquei apaixonada por ter ido para a biologia.*

P4 – *Você está ensinando biologia agora?*

R4 – *Não, não, não a educação ambiental, o conteúdo mesmo, foi para lá com a mudança do estado... foi para a biologia, eu não me conformo, apesar de toda briga, foi para biologia.*

P5 – *Então a única disciplina que você está atuando agora é geografia?*

R5 – *É geografia, eu só ensino geografia.*

P6 – *E a disciplina não contempla a temática ambiental?*

R6 – *Trabalha, trabalha e como, constantemente. Agora tem uma disciplina específica no Ensino Médio que é Estudos biogeográficos, essa disciplina foi para biologia. (risos)*

mundo; não é a simples “fala” dos sujeitos, mas um evento comunicacional que se materializa num enunciado, termo que doravante passaremos a utilizar para nos referirmos aos discursos dos pesquisados.

A estrutura de análise que iremos tratar neste estudo contempla as seguintes características: 1) O discurso é produto de um contexto no qual se transforma e é transformado, pois, “são práticas sociais determinadas pelo contexto sócio-histórico, mas que também são partes constitutivas daquele contexto” (PINTO, 1999, p. 16); 2) os sentidos não estão somente na linguagem, pois esta é um instrumento para produção e ressignificação destes; 3) não procuramos apenas interpretar o conteúdo pelo conteúdo, mas descrever, explicar e elucidar os sentidos, cotejando seus elementos constitutivos e os produtos que contribuíram para sua configuração; 4) O enunciado, os ditos e não ditos são a materialidade da articulação dos elementos da subjetividade humana (afeto, intencionalidade e representação) com as contingências sociohistóricas (o imaginário social), fomentando a configuração das representações sociais e repercutindo no *quefazer* humano.

Na mesma perspectiva, para traçarmos as estratégias para a coleta dos dados buscamos os pressupostos pontuados por Sá (2002), para quem “o levantamento do conteúdo das representações sociais [...] distingue duas grandes famílias de métodos: os métodos interrogativos: entrevista, questionário, desenhos [...] e os métodos associativos: as evocações ou associações livres, mapas associativos, etc.” (p. 10). Optamos por utilizar ambos os métodos na pesquisa de campo. Recorremos às indicações de Spink (1999), que traz considerações sobre a utilização da Análise do Discurso centrada na associação de idéias, de que “a estrutura da representação social é fruto da somatória da análise de associação de idéias de várias perguntas” (p. 138), questões que, segundo a autora, devem cotejar as dimensões das representações sociais (imagem, informações e atitudes), com o que concordamos. De Spink também elucidamos os aspectos que caracterizam o questionário e a entrevista enquanto técnica verbal para coleta de dados. Na fala da autora:

O questionário (...) é uma forma menos flexível e menos capaz de acessar o contínuo burburinho e o diálogo permanente a que se refere Moscovici. Mas, em se tratando de grandes amostras, é talvez o único instrumento viável de coleta de dados. Como instrumento de pesquisa, o questionário pode ser enriquecido de entrevistas em profundidade com alguns informantes representativos de posições sociais consideradas relevantes para a formação ou transformação das representações (SPINK, 1999, p. 100).

Diante das premissas formuladas compreendemos a necessidade de utilizar questionários com questões abertas e fechadas (para professores e alunos), procedimentos que foram realizados em dois momentos distintos, mas articulados com os dados obtidos nas entrevistas com professores, objetivando triangular as informações obtidas nos discursos dos alunos e professores, conforme veremos a seguir.

2.1 Os instrumentos de coleta dos dados

a) Questionários

A pesquisa de campo com foco nos alunos, visando a apreender suas significações socialmente instituídas e compartilhadas sobre educação ambiental, teve como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários.

Diante do número de alunos matriculados na unidade escolar (1.704 alunos matriculados no Ensino Médio em 2007), optamos pela utilização da amostra acidental, que Richardson (1999) define como “um subconjunto da população formada pelos elementos que se pôde obter”, pois o quantitativo da amostra foi determinado pela quantidade de alunos que estivessem presentes na sala de aula no dia da aplicação dos questionários”. Mesmo conscientes do alerta pontuado pelo autor de que tal amostra não tem “nenhuma segurança de que constituam uma amostra exaustiva (...) não seja passível de generalização, é recomendada para o contato inicial com o problema de investigação” (p. 160), o que se configurou no nosso objetivo em relação à aplicação dos questionários com os alunos.

Selecionamos as turmas do 2º ano do ensino médio, pois, conforme a matriz curricular desta unidade de ensino, a disciplina Educação Sócio Ambiental é oferecida para estas turmas. Em relação à disponibilidade dos alunos para responder, não tivemos qualquer tipo de reação contrária, todos demonstraram a maior boa vontade. Vale ressaltar que, na realização dos procedimentos de coleta dos dados, contamos com a ajuda dos professores que disponibilizaram suas aulas para que os questionários fossem aplicados no período de setembro a novembro de 2007. Aplicamos em nove turmas, para 87 alunos do turno matutino, 61 do turno vespertino e 44²² do noturno, perfazendo uma média de 11% dos alunos por turno, com o total de 192 questionários respondidos.

²² Observamos menor frequência dos alunos no turno noturno.

O questionário foi estruturado em dois blocos, cada um com 20 questões entre “fechadas” (múltiplas alternativas) e “abertas”. O primeiro bloco objetivou levantar o perfil dos alunos e o segundo representações sociais²³ de educação ambiental (informações, imagens, atitudes), as significações que os alunos ancoram sobre os problemas socioambientais e o tratamento de tais questões no colégio e o desenvolvimento sustentável.

Para a primeira etapa da pesquisa de campo com foco nos professores, utilizamos a aplicação de questionários. Inicialmente, solicitamos auxílio à coordenação do colégio para que, na reunião de planejamento, fosse apresentada a pesquisa e se solicitasse a colaboração dos professores. Na oportunidade distribuimos para os presentes de forma aleatória 50 questionários, num universo de 76 professores, que atuavam no ensino médio na unidade escolar, nos três turnos. Após inúmeras idas ao colégio para as insistentes solicitações pela colaboração dos colegas, só 20 formulários foram devolvidos respondidos.

O questionário foi organizado em dois blocos de questões. No primeiro as questões objetivaram o levantamento do perfil dos professores, contemplando as condições objetivas do sujeito: sexo, faixa etária, área, disciplina, tempo de serviço, carga horária de trabalho semanal, formação inicial e continuada, experiências pessoais e profissionais relacionadas às questões socioambientais. O segundo foi organizado em três partes: a primeira versava sobre os sentidos e a imagem que o professor atrela à EA para identificar e levantar os conteúdos das representações, circunscrevendo o imaginário social de tais representações; na segunda solicitamos a avaliação dos professores sobre as condições socioambientais (planeta e de Jacobina) e pedimos para que apontassem os fatores responsáveis por tais condições e as contribuições da educação ambiental na transformação da realidade local, visando apreender a interpretação dos professores sobre as questões socioambientais; na terceira parte solicitamos que apontassem as práticas educativas “ideais” e “possíveis”, as dificuldades e facilidades para realização da educação ambiental, objetivando compreender a relação que se estabelece entre as representações e as práticas pedagógicas.

b) Entrevistas

Na segunda etapa da pesquisa de campo, tendo como foco o professor e objetivando ampliar a vitalidade das inferências empreendidas na elucidação dos sentidos que este

²³ Para identificar as RS dos alunos e docentes utilizamos uma adequação da técnica da Associação Livre de palavras de Vergés (1992), colocando a questão no próprio questionário onde solicitamos que indicassem 5 palavras que lhes vinham imediatamente à mente a partir da expressão “Educação Ambiental” (apud SÁ, 2002).

atribui/ancora/estabelece em relação à Educação Ambiental no Ensino Médio, realizamos entrevistas com cinco professores do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, pois, segundo Spink (1999):

As técnicas verbais são, sem sombra de dúvida, a forma mais comum de acessar as representações. O acervo de pesquisas já existente permite traçar algumas comparações entre as técnicas verbais empregadas por diferentes pesquisadores. Há (...) uma nítida preferência pelo emprego de entrevistas abertas conduzidas a partir de um roteiro mínimo. Dar voz ao entrevistado, evitando impor as preocupações e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido as práticas sociais relevantes ao objeto de investigação e às condições de produção das representações em pauta (p. 100).

A partir do pressuposto pontuado pela autora de que a entrevista é uma técnica eficaz para coleta de dados, pois viabiliza a obtenção das informações contidas no discurso dos sujeitos, optamos pela utilização do instrumento no processo de investigação. Na seleção dos sujeitos que participaram desta etapa, levamos em consideração os seguintes critérios: ser professor da unidade escolar no Ensino Médio; ter mais de cinco anos de efetivo trabalho na modalidade de ensino; independentemente da formação inicial, a seleção deveria contemplar cinco professores que trabalhassem em disciplinas diferentes. As entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2007 a maio de 2008, observando os seguintes momentos:

1º Realizamos um convite informal aos professores presentes no dia da primeira visita ao colégio, quando: explicamos os objetivos da pesquisa e selecionamos cinco professores (voluntários); solicitamos as assinaturas nos termo de consentimento, onde estes permitiam a utilização dos dados coletados para fins de análise da pesquisa; e, agendamos as primeiras entrevistas.

2º As entrevistas semi-estruturas se realizaram nas datas agendadas, numa média de dois blocos por encontro. Todas ocorreram nas residências dos professores, de acordo com um roteiro básico, estruturado em quatro blocos de questões que contemplavam: Bloco 1 – O perfil (faixa etária, área e disciplina que em atua no ensino médio, carga horária de trabalho semanal, formação inicial e continuada, experiências pessoais e profissionais relacionadas às questões socioambientais); Bloco 2 – Imagens que os professores associavam à sua profissão, à educação, às condições socioambientais do planeta, às condições socioambientais da sua cidade e da EA, apontando as definições explicativas para sua a escolha; e as representações sociais de EA; Bloco 3 – Dimensão referente às práticas educativas sobre as questões

socioambientais (sentidos, fontes teóricas e metodológicas freqüentemente utilizadas, dificuldades, possibilidades e intencionalidades da EA). Bloco 4 – Participação nos movimentos socioambientais. Cada entrevista (conduzida por bloco) levou em média 15 a 30 minutos e todas foram gravadas e posteriormente transcritas.

2.2 Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta e a escuta sensível e profunda, partimos para a transcrição detalhada dos dados brutos. Numa primeira aproximação, o sentimento que predominou foi de alheamento, dada quantidade de dados brutos, qualitativos e quantitativos, que pareciam não ter qualquer conexão lógica nem oferecer possibilidade de construção de inferências explicativas.

Partimos da premissa de que o nosso intuito ia além de produzir formas de visualização explícita dos ditos e não ditos (e suas articulações) nas falas dos professores, mas elucidar os sentidos que o professor atribui/ancora/estabelece em relação à educação ambiental no ensino médio.

A partir de um alerta de Spink (1998, p. 129) – “a análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada, conseqüentemente estes estudos têm utilizado poucos sujeitos, que, se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo” –, constatamos a impossibilidade de tratarmos os dados obtidos na aplicação dos 192 questionários para os alunos com o mesmo tratamento analítico dado aos dados obtidos com os professores, pela disparidade em relação à quantidade de sujeitos e, conseqüentemente, de dados obtidos. Por isso, o tratamento dos dados foi realizado em momentos e com procedimentos distintos, embora complementares e articulados, cotejando as seguintes etapas: Transcrição, leitura flutuante, análise, tabulação, representação e reconstrução, cada etapa implicando estratégias e produtos que se configuraram pelo trânsito dialético entre um e outro.

a) Os procedimentos utilizados com os dados dos alunos

Da pré-análise do material coletado, isto é, na “leitura flutuante” dos questionários respondidos pelos alunos, uma questão surgiu de imediato: que fragmentos das respostas dos alunos deveriam ser considerados? Conhecíamos o que Richardson (1999) chama de *unidades de registro*, ou seja, “elementos constitutivos de uma mensagem” (p. 234) e outra pergunta

surgiu: Que unidade de registro vamos utilizar? Conscientes de que deveria haver coerência entre os procedimentos e a natureza do objeto de investigação, passamos a utilizar as unidades de registro a partir da denominação e caracterização empregada por Guareschi (2003) de que unidade de registro “é a identificação, a partir de expressões, ou falas, das unidades de sentidos [...] que possuem semelhanças semânticas, são agrupadas e passam a constituir uma categoria: as categorias por sua vez formam a representação social do fenômeno em estudo” (p. 184).

A unidade de sentido que utilizamos para análise dos dados foi o *enunciado*, partindo da constatação de que mesmo nas questões em que solicitamos que os alunos evocassem *palavras*, as expressões iam além do sentido conotativo que o termo “palavra” emana. Termos que caracterizavam o que Pinto (1995) denomina de *enunciado*²⁴, “produto cultural produzido, (...) o texto materialmente considerado” (p. 28).

Ainda na pré-análise do material, também levamos em consideração as orientações de Bocca (2007), para quem o processo de investigação deve construir as *categorias gerais* de análise a partir dos objetivos traçados para o procedimento. Tendo em vista que a pesquisa de campo com foco nos alunos teve como objetivo geral coletar as significações socialmente instituídas, compartilhadas e ressignificadas nos ditos e não ditos, ou seja, as representações sociais que o sujeito atribui/ancora/estabelece em relação ao objeto/fenômeno/evento, priorizamos nesta etapa do trabalho a *categoria geral* Representações Sociais, e o *corpus* para a realização da investigação, por similitude dos enunciados, foi efetuado por parte específica, isto é, por questões.

Para a seleção das *categorias específicas*, recorremos também a Bocca (2007), que sustenta que é preciso deixar emergir as categorias e que a imersão nos dados coletados faz aflorar os sentidos sem limitar ou submeter o real a categorias definidas *a priori*, pois, “embora iniciando com categorias teóricas, que refletem os objetivos da pesquisa, o próprio processo de análise pode levar à redefinição das categorias, gerando uma aproximação paulatina com os sentidos vistos como atividade-fim” (2007, p. 225 e 226). Portanto, as categorias específicas foram construídas a partir da afinidade (similitude) de significação que emergiu dos enunciados dos alunos.

²⁴ Para Spink (2004), “o enunciado é o ponto de partida para a compreensão da dialogia. Bakhtin (1994) define os enunciados como expressões (palavras e sentenças) articuladas em ações situadas, que, associadas à noção de vozes, adquirem seu caráter social” (p. 46).

Ampliamos a expressão “categorias derivadas” da análise de similitude para “categorias específicas”. E na etapa da análise, levando em conta os critérios de vinculação dos sentidos explícitos e/ou implícitos por afinidade (similitude), detectamos como cerne de significação dos enunciados citados cinco *categorias específicas*: a) Problemas Ambientais – categorizamos os enunciados que apresentavam uma vinculação explícita e implícita ao sentido denotativo do conceito, bem como as implicações da relação causa-efeito (*queimada/erosão/extinção*); b) Consciência – selecionamos os enunciados que atribuíam um sentido implícito e explícito à categoria (*produção/transmissão/educação/informação*); c) Atitudes/comportamentos - atrelamos os enunciados que apresentavam sentidos explícitos e implícitos à mudança de atitudes e/ou comportamentos; d) Recursos Naturais - categorizamos os enunciados explicitamente vinculadas aos aspectos físicos da natureza, e que não estivessem vinculado a nenhuma das categorias anteriores (*água/solo*); e) Para os enunciados que não apresentavam sentidos vinculados a nenhuma das categorias anteriores, denominamos de Enunciados Periféricos.

Em termos de análise quantitativa, visando a identificar o núcleo central das representações sociais, utilizamos o tratamento da quantificação de frequência absoluta do enunciado na questão analisada. Na etapa de tratamento dos dados, isto é, na tabulação, classificamos os enunciados por categoria específica. Para representá-los, optamos pela produção de tabelas e matrizes analíticas.

b) Procedimentos utilizados com os dados dos professores

A primeira constatação foi que, no questionário, tínhamos questões fechadas e abertas, e que as respostas para as últimas apresentavam uma maior quantidade de dados. Em situações como essa, Bocca (2007) recomenda que o *corpus* da pesquisa seja construído tanto pela totalidade das idéias contidas no discurso como pela “idéia básica que cada resposta contenha [...] lança-se mão da codificação das respostas, ou seja, o pesquisador lê todas as respostas e vai ressaltando nessas respostas os temas mais significativos” (p. 272).

Depois de múltiplos retornos às teorias, estabelecemos que articularíamos o trânsito dialético dos procedimentos para a análise centrada na totalidade do discurso por associação de idéias, e de forma complementar a análise de partes específicas das questões investigadas,

a partir das idéias subjacentes. Empreendemos as seguintes etapas orientadas por Spink (1994):

1) Transcrição de todos os dados obtidos nos questionários e entrevistas, num trabalho minucioso que deu origem a muitas anotações.

2) Leitura flutuante, operação que se caracterizou pela imersão nas transcrições das entrevistas e dos questionários, e no referencial teórico. Os produtos obtidos foram a elucidação das categorias gerais: Sentidos, Representações Imaginárias, Investimentos Afetivos, Reflexividade da Práxis e Imaginário Social. Para a seleção destas categorias, partimos da premissa de que a exploração dos dados obtidos na pesquisa de campo, tendo como foco o professor, nos permitiria identificar e mapear os ditos e não ditos que permeiam os sentidos ancorados pelos professores e alunos em relação à educação ambiental no ensino médio, evidenciando as relações reflexas que se estabelecem entre estes e as representações sociais. As categorias específicas que emergiriam da análise do material, portanto, refletem o cerne das significações dos temas emergentes nas falas dos sujeitos de investigação; e categorias operacionais são oriundas dos procedimentos de análise dos ditos e não ditos – identificação das similitudes (afinidades dos temas emergentes), levantamento dos detalhes sutis (pressupostos e subentendidos), varredura das variações (versões contraditórias) e “a retórica ou a organização do discurso de modo a argumentar contra ou a favor de uma versão dos fatos” (SPINK, 1994) que nos possibilitou visualizar a função enunciativa, a realidade construída (utilização de paráfrases) e os simulacros²⁵ inferidos.

3) Na etapa da análise por meio das categorias operacionais, para formação do *corpus* de investigação usamos tanto questões específicas que estavam diretamente vinculadas às categorias gerais como a totalidade dos discursos por associação de idéias. E identificamos os temas emergentes para a seleção das categorias específicas que seriam utilizadas e que iriam nortear as atividades de análise dos discursos e o estabelecimento dos nexos explicativos.

4) Na tabulação dos dados, processo que consistiu na transposição dos dados para o editor de textos e/ou de planilhas (recortar e colar), utilizamos: tabelas e Matrizes Analíticas – representação dinâmica que sistematiza o cruzamento das idéias, por categorias e/ou falas dos sujeitos.

²⁵ Para Pinto (1999), o simulacro é um dos conceitos-chave da análise de discurso contemporâneo, pois contempla a parte da retórica que evidencia a produção de discursiva centrada mais na emoção do que na razão, com a finalidade de “cooptação do público” (p. 13).

5) Reconstrução - utilizamos as matrizes para a confecção dos mapas de associação de idéias onde apresentamos os resultados da investigação. Segundo Bocca (2007), “os mapas constituem instrumentos de visualização que objetivam: dar subsídios ao processo de interpretação; facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo” (p. 225).

Os mapas que iremos apresentar neste trabalho são produções/interpretações da fala dos sujeitos entrevistados, bem como da escuta do entrevistador, pois segundo Ornellas, “a escuta das vozes e dos silêncios é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas vozes que nos constituíram e nos constituem” (2005, p. 58). Por isso, uma representação está sujeita a mecanismos de regulação não só pelos elementos subjacentes a subjetividade de quem fez e faz a leitura/interpretação das falas, mas pela própria cartografia, pois:

Há diversas possibilidades de se escrever e se ler o mundo. Entretanto, todas são, inevitavelmente, mediadas pela linguagem, pelos discursos verbais e/ou visuais que o constroem e dos quais a cartografia, a pintura, a escultura, os discursos denominados científicos, informativos, literários, orais são apenas alguns exemplos. O mundo denominado real se faz, portanto, dos diversos discursos sobre o que se denomina realidade, e esses discursos, por sua vez, se fazem dos olhos dos mais diversos sujeitos que experimentam o mundo, ou seja, da sua subjetividade (MELO e SANTOS, 2008, p. 283 e 284).

Para as autoras, os mapas são construções sociohistóricas, produzidas e consumidas por sujeitos cognitivos e afetivos que utilizam a linguagem como elemento mediador entre eles e o mundo, objetivando representar o mundo denominado real. Para a construção dos mapas, utilizamos um editor de planilha (Excel); construção de tabelas para tabulação dos dados; e confecção dos mapas no *software* Cmap Tool e os recursos SmartArt do editor de texto Word 2007.

3 Mapeando os ditos e não ditos

3.1 Os alunos

No levantamento do perfil dos alunos constatamos que: 63% dos alunos entrevistados são mulheres e 37% homens; a faixa etária das turmas do diurno é de 15 a 17 anos. No noturno, a faixa etária dos alunos com menos de 20 anos é de 10%, de 20 a 30 anos corresponde a 78% e com mais de 30 anos 12%. Quanto à ocupação, constatamos que 10%

dos alunos não responderam; 12% não trabalham (não recebem salários e são dependentes dos pais e/ou responsáveis) e, dos 78% que trabalham, 44% atuam no setor de serviços (balconistas, mensageiros, recepcionistas, empregados domésticos), 38% nas atividades agropecuárias, 11% na empresa Jacobina Mineração e 7% são autônomos (manicure, faxineiros e outros). A remuneração salarial é baixa, pois 91% dos que trabalham ganham menos de dois salários mínimos e 9% ganham no máximo três salários mínimos.

No segundo bloco, utilizamos a análise por similitude na primeira questão, onde a partir da expressão indutora *Educação Ambiental*, utilizando a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP) no próprio questionário, solicitamos que os alunos citassem cinco palavras que lhes vinham imediatamente à mente. Muitos alunos não citaram as cinco palavras, contemplando uma média de quatro palavras por questionário, perfazendo um total de 616 enunciados. Em relação à frequência dos enunciados por categorias, observamos que: 33% dos enunciados estão associados à categoria Consciência; 26,6% estão vinculados aos Problemas Ambientais; 22,1 % estão atrelados aos Recursos Naturais; 17,2% estão associados a Atitude/Comportamentos; e, 1,1% foi categorizado como Enunciados Periféricos. Para os alunos entrevistados, os problemas são exclusivamente relacionados aos recursos naturais e o homem aparece apenas como alguém que deverá ser “conscientizado” para não provocar os problemas ao ambiente.

O ser humano aparece na fala dos alunos, como um sujeito humilde, sem consciência e aprendente, que deve ser educado para ter um comportamento responsável em relação aos recursos naturais e, conseqüentemente, aos problemas ambientais, perspectiva atribuída diretamente à Educação Ambiental. No levantamento dos detalhes sutis, observamos que em termos de investimentos afetivos, a EA emana para os alunos uma afetividade positiva (*amor, cuidado, proteção, união, amor*).

Objetivando apreender a imagem que os alunos associavam à EA, perguntamos: *Quando falamos em Educação Ambiental, qual a imagem que lhe vem à mente?* Realizamos o processo de categorização dos enunciados e constatamos que: 51,7% dos enunciados apresentavam sentido explícito à categoria Recursos Naturais (*planeta, plantas, florestas, calor, luz, água, pedras, entre outros*); 28,9% dos enunciados tinham sentido explícito e implícito vinculados à conscientização (*conscientizar; educação; falar sobre o meio; ampliar conceito*); a categoria Atitudes/Comportamentos obteve 11,9% (*proteção/cuidar do ambiente; coleta seletiva; preservação/conservação do meio/natureza/planeta*); e 7,5% produziram enunciados com sentidos implícitos a Problemas ambientais (*destruição, caos, degradação*).

Em relação às atitudes, os dados obtidos não tiveram diferenças significativas, pois para apreender o que alunos consideravam como *atitude ecológica*, solicitamos que citassem duas atitudes ecologicamente corretas e os enunciados expressaram: Problemas ambientais 8% (*queimadas, lixo, poluição, extrações, esgoto*); 50 %Conscientização; 31% Atitudes/Comportamentos (*não jogar papel, não fazer, não polui, usar a consciência, coleta seletiva, educação*); e 11% Recursos Naturais (*rios, água, natureza*).

Portanto, os enunciados evocados para as atitudes corroboram os dados obtidos nas questões anteriores, pois a média dos dados expressos ratifica a idéia de que a EA tem o núcleo de significação dos enunciados (*informação, imagem, atitude*): Conscientização, Recursos Naturais e Atitude/Comportamentos. Problemas Ambientais são os elementos que ancoraram e a objetivação desta representação: *a vida, a saúde e o amigo*.

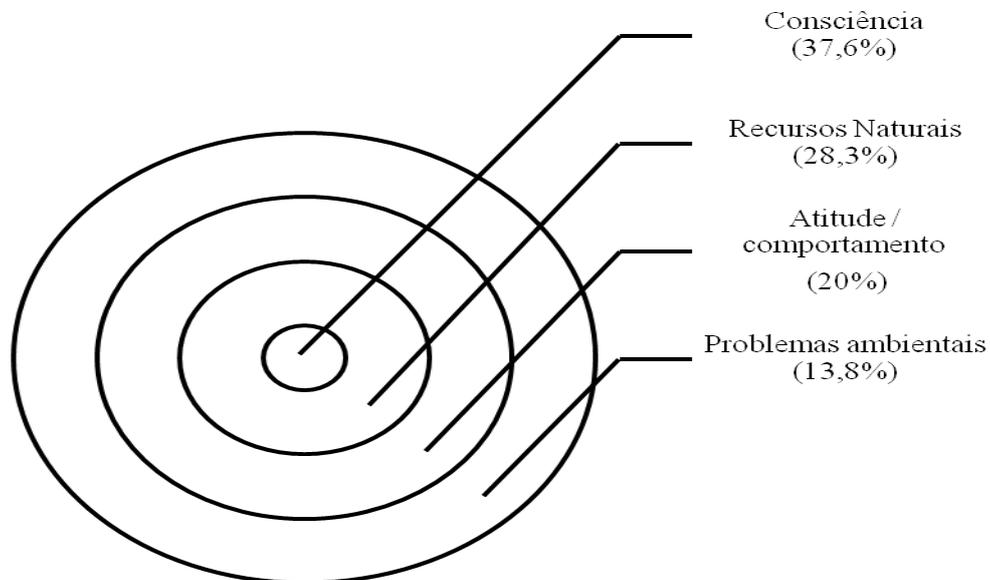


Figura 4 – Mapa de Associação de Idéias que sistematiza as representações sociais dos alunos do CEDBC sobre a educação ambiental

Em relação às expectativas dos alunos quanto às perspectivas de mudança na sociedade a partir da intervenção da escola, a questão foi: *Você acredita que a escola pode promover mudanças na sociedade, a partir da Educação Ambiental?* Os dados obtidos demonstraram que: 36% dos alunos acreditam que *sim*; no entanto se levarmos em conta que 31% responderam *não*, 22% não responderam e 11% marcaram *não sei*, deduzimos que um número expressivo (68%) de sujeitos não acredita que a EA possa promover mudanças efetivas na sociedade ou não consegue detectar a sua contribuição de forma concreta no entorno. Dos alunos que optaram por *sim* (36%), apenas 68% citaram exemplo de atividade

que a EA pode promover para efetivar mudanças na sociedade. Das frases citadas, pudemos circunscrevê-las nas três categorias, sendo que os enunciados com sentidos vinculados à Conscientização (*conscientização dos alunos, a humanidade, o homem, do cidadão; terem mais consciência*) obtiveram maior frequência (57% das referências). Enunciados com sentido implícito associado à categoria Atitudes/Comportamentos (*levar informações para o público; transmitir conhecimento; Mudar a maneira como as pessoas pensam; Vai ter mais respeito um com o outro*) ficaram em segundo lugar, com 38% das referências. Enunciados cujos sentidos explícitos estão vinculados às categorias Problemas Ambientais e Recursos Naturais (*natureza; diminuir a poluição*) ocuparam 5% das referências.

Com objetivo de verificar até que ponto os alunos adotavam (como prática cotidiana) uma atitude ecológica enquanto consumidores, perguntamos o que ele(a) observava na hora de comprar algum produto. Destes alunos, 87,5% marcaram uma, 5,2% marcaram duas e 7,3% marcaram três ou mais opções. Dentre os alunos que marcaram uma opção, destacou-se em primeiro lugar a *qualidade* (29,7%), no segundo a *marca* (27,1%) e no terceiro lugar *se gosta ou não* (21,4%). *Saudável* obteve apenas 2,1% das referências e *reciclado* 1%. Nessa perspectiva, constatamos que uma conduta ecologicamente consciente, enquanto consumidores, não é preocupação real do alunos e que as atividades de EA não vêm promovendo mudanças de atitude e/ou comportamento dos alunos.

Objetivando diagnosticar o conhecimento dos alunos em relação às condições socioambientais de sua cidade, pedimos que eles indicassem seu grau de satisfação quanto a isso. As respostas denotaram um elevado índice de desinteresse em relação a tais questões, pois 52% dos alunos selecionaram a opção *indiferente*; nem um aluno marcou a opção *muito satisfeito*, 13% estão *satisfeitos*, 12% estão *muito insatisfeitos* e 23% não responderam. Não constatamos uma transferência e/ou aplicabilidade real dos conhecimentos científicos para a compreensão da realidade do aluno.

Solicitamos que os alunos indicassem os principais problemas socioambientais de sua cidade e constatamos que, embora a questão estivesse vinculada ao contexto local, os resultados foram: 57,9% relacionaram problemas ambientais que se evidenciavam no contexto local; 20,8% alunos fizeram referência a problemas ambientais que se destacam com maior evidência²⁶ no contexto nacional e 21,3% no contexto global. A varredura dos detalhes sutis nos possibilita ampliarmos a inferência para a existência da polifonia (*efeito estufa,*

²⁶ Evidência no sentido de afetar diretamente a função biopsicossocial de apreensão do sujeito através das interações com o entorno.

queimadas/destruição na Amazônia; poluição dos mares e oceanos; gases poluentes). É óbvio que tal intertextualidade acontece em virtude da ação da mídia. No entanto, é preciso considerar as contribuições das disciplinas Química da Poluição, Educação Ambiental e Geografia para o aparecimento destas palavras nas falas dos alunos. Tal varredura também evidenciou na totalidade do discurso a inexistência absoluta de enunciados que cotejem: pobreza; desigualdades sociais, éticas e econômicas; fome; desemprego; falta de moradia; dentre outros que desvelam as mazelas que afetam diretamente o homem. Elucidando uma visão ecologizante e antropocêntrica.

A limitação em termos de compreensão dos motivos que promoveram os problemas ambientais é tão evidente quanto a carência de uma postura crítica. Evidência produzida pelas respostas dos alunos para a questão 7 – *Quais os motivos para os problemas socioambientais que afetavam o planeta?* As referências dos alunos demonstraram uma distorção significativa na relação causa/efeito, pois 82% deles apresentaram respostas com vinculação explícita aos efeitos/conseqüências (*lixo, desmatamento, poluição, destruição da natureza, derretimento das geleiras, etc.*), 14% apresentaram causas (*falta de consciencia, jogando papel na rua, poluindo o ambiente, irresponsabilidade das pessoas, retirada da madeira ilegal, incompetência, desleixo, queima de combustíveis, esgotos ligados ao rio, fumaça das chaminés, ação do homem na natureza, não preservar*) e 4% evocaram respostas que contemplavam ambas (efeito e causa). Destacamos ainda que as poucas causas citadas ressaltam motivações de ordem psicológica e comportamental, colocando a consciência e mudança de atitude/comportamento como principal forma de superação da crise ambiental.

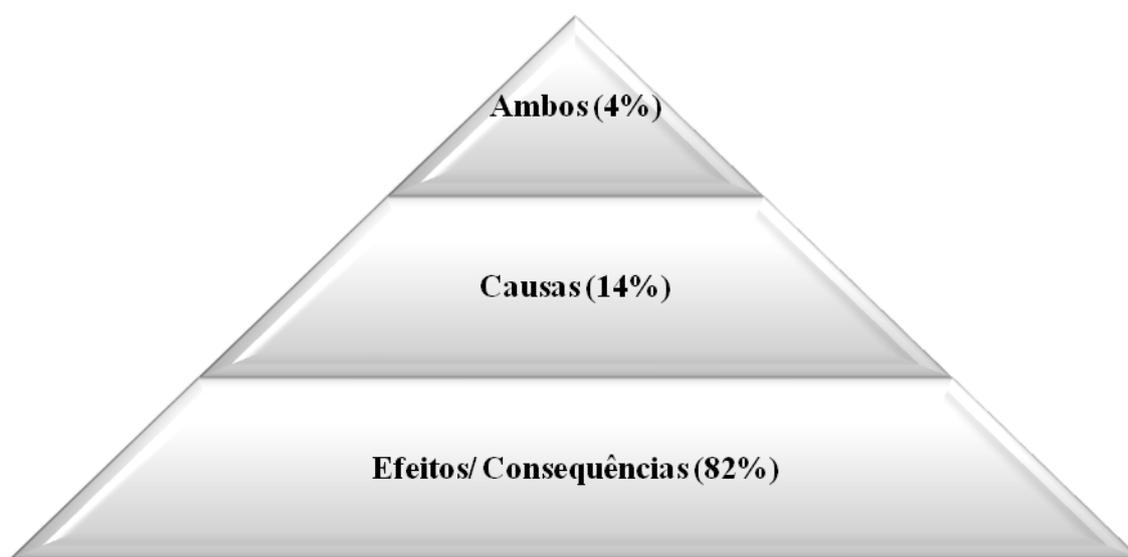


Figura 5 – Mapa de Associação de Idéias que sistematiza a categorização das evocações dos alunos sobre os motivos da crise ambiental, 2007

Na mesma ótica e visando ampliar as inferências sobre as significações que os alunos atribuem à educação ambiental, perguntamos: *Você conhece alguém que vem provocando problemas socioambientais?* Os resultados nos revelam que 51% dos alunos responderam que *não conhecem* ninguém que vem disso; 23% não responderam; 19% marcaram que *não lembram*; e apenas 7% indicaram que *sim*. Destes, quatro alunos fizeram referência à *Mineração*; dois a *peças que sujaram*; e um ao *grupo Serra Verde*, um equívoco que pode ser atribuído ao desconhecimento da atuação do grupo ao entendimento do enunciado que deu margem à resposta. Isso demonstra uma visão simplificadora dos problemas ambientais, que não contempla a real dinâmica da atuação humana ou as contingências do modelo socioeconômico, isto é, demonstra um baixo desvelamento crítico da realidade.

Perguntamos aos alunos se o colégio desenvolve alguma atividade e/ou projeto voltado para as questões socioambientais. Inferimos que, para maioria, o colégio não contempla tal perspectiva, pois, para 44% deles, o colégio *não desenvolve* tais atividades, 37% *não tem conhecimento*, 7% não responderam e apenas 12% responderam que *sim*. Os que responderam *sim* indicaram as seguintes atividades: *o projeto da rádio, pesquisas e as disciplinas Educação Ambiental e Química da Poluição*, o que seria ratificado e pelas respostas dos alunos à questão *Qual(is) a(s) disciplina(s) que deve(m) trabalhar as questões socioambientais?* Entre as disciplinas oferecidas no Ensino Médio, 53% dos alunos atribuíram a responsabilidade à *Educação Ambiental*, 19% à *Geografia*, 12% à *Química da Poluição* e o mesmo indicador para a *Biogeografia*. Além disso, 4% dos alunos indicaram todas as disciplinas deveriam trabalhar o assunto.

Na mesma questão, visando detectar a valorização que os alunos dão à temática socioambiental, perguntamos se é importante trabalhar o tema na escola. As respostas indicaram que 41% dos alunos consideram que *sim* que é importante trabalhar, 16% não responderam; 31% *não sabe*; e 12% afirmaram que *não*. Os que responderam *sim* afirmaram que as questões socioambientais devem ser trabalhadas na escola porque: *são importantes para a vida* (32%); *cai no vestibular* (15%); *cai nos concursos* (13%); *para o futuro profissional* (29%) e *outros* (11%). Observamos que não é consenso a importância de promover as discussões sobre a temática ambiental na escola. E a importância é vinculada a atividades com finalidades funcionais, ou seja, as necessidades impostas pelas demandas cotidianas *cai no vestibular, nos concursos*, etc., e não pela “crise ambiental”, demonstrando a ênfase numa *consciência prática* (ingênua).

Para desvelar a participação política dos alunos em relação às questões socioambientais, perguntamos: *Você já participou de algum movimento socioambiental?* Quarenta e sete por cento dos alunos não responderam; 38% responderam que *não*; 13% declararam que *não sabe o que é*; e 2% afirmaram que *sim*. Dos que responderam que participaram e/ou participam, um respondeu que foi em *São Paulo*, dois citaram *caminhadas*, um falou de *programa de reciclagem* e um não identificou o movimento nem sua localização. Notoriamente a mobilização não faz parte da práxis nem dos interesses dos alunos, conforme estabelecem os princípios e diretrizes da EA, segundo os quais a participação não contempla só o desenrolar das atividades em sala de aula, mas a atuação efetiva para promover mudanças na realidade em que o sujeito esteja inserido.

Ao serem questionados dos motivos por que não participam, obtivemos os seguintes dados: 24% afirmaram que *não gosta*; 29% *não teve oportunidade*; 21% *não tenho vontade*; para 11%, *esses movimentos são pouco divulgados*; 10% não indicaram os motivos; e 5% apontaram outros motivos (*as pessoas não fazem movimento, nunca vi, não tem na cidade*). O evidente desconhecimento das atividades desenvolvidas pelas 19 ONGs que atuam na cidade é gritante e reflete o desconhecimento da realidade local.

Em relação ao diagnóstico dos conhecimentos dos alunos sobre o Desenvolvimento Sustentável, apresentamos duas questões: a) *Você acredita na possibilidade de justiça social no nosso país?* 34% dos alunos responderam *não sabe o que é*; 33% *não acreditam na justiça social*; 30% afirmaram que *sim, acreditam*; e 3% não responderam. Na questão b) *Você acredita na possibilidade de uma comunidade desenvolver-se sem agredir a natureza?* 48% afirmaram que *sim*; 19% *não acreditam*; 17% *não sabe*; 16% não responderam. A principal inferência atrelada à existência de tais dados é que as discussões sobre o Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade e Justiça Social não fazem parte do repertório de conhecimentos dos alunos.

Na retórica da organização da totalidade dos discursos dos alunos podemos inferir que a celeuma que marcou as emanações sobre o Desenvolvimento Sustentável, pós Eco-92, não encontraram solo propício para a apreensão por parte dos alunos, que se encontram significativamente desencantados em função da reflexividade dos resultados que marcam suas experiências em relação a mudanças sociais – principalmente na relação ser humano/natureza, o que foi expresso nas seguintes falas dos alunos: 1) *Todos os trabalhos destroem a natureza; Tudo que o homem faz prejudica a natureza*; 2) *Porque tem pessoas que não colaboram*; 3) *Ele (o homem) sempre vai querer mais e mais*; 4) *Hoje as máquinas dominam a natureza*; 5)

Cada um que se faz; 6) Não há um exemplo que me lembre; Ninguém respeita; Em vista do que estamos vendo cada dia pior, ninguém faz nada em relação ao meio ambiente; Cada um que está na política é pior que o outro; Todos agem do mesmo modo; Hoje é o poder e o dinheiro que mandam mais; A justiça no país é muito fraca.

Levando em consideração que as significações são reelaborações humanas das articulações complexas entre as contingências sociohistóricas e os elementos da subjetividade e que condicionam os processos de apreensão e de discernimento humano, podemos argumentar que inúmeras interpretações²⁷ podem ser expressas na leitura dos pressupostos e subentendidos, através da varredura dos detalhes sutis emanados na totalidade dos ditos e não ditos pelos alunos, pois, segundo Orlandi:

Como diferentes formas de não-dizer (implícito), o pressuposto e o subentendido. [...] O oposto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito, mas presente). Mas o motivo [...] fica como subentendido. O subentendido depende do contexto. Não pode ser asseverado como necessariamente ligado ao dito. Essa teoria – a da semântica argumentativa (...) mantém o fato de que o não-dito é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se. De todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam (ORLANDI, 2007, p. 82).

Na perspectiva pontuada pela autora, procuramos os pressupostos dos ditos dos alunos para reconstruir suas significações: 1) *Se tudo e todos os trabalhos destroem a natureza e precisamos do trabalho para viver, então é inevitável destruir a natureza;* 2) *Se tem pessoas que não colaboram, então as coisas não vão acontecer;* 3) *Se o homem visa sempre ao lucro, então vai querer sempre mais, não importam as conseqüências;* 4) *Se as máquinas (técnicas) são as responsáveis pela destruição da natureza, então é inevitável, pois hoje o homem não pode viver sem as máquinas; Se as máquinas são superiores à natureza, então não vamos precisar da natureza;* 5) *Se é o sujeito que se faz, então não importa o outro, não precisamos dos outros para nos constituirmos;* 6) *Se a regra (a ordem social, econômica, política) e o comportamento evidentes são o não fazer, não respeitar, obter o máximo para si, então por que fazer, por que ser diferente, quando é tão duro não se encaixar nos padrões estabelecidos?*

²⁷ Ressaltamos que : 1º os meandros da consciência humana não funcionam de forma linear, nem com uma lógica que é sempre evidente (causa e efeito), por tanto o que apontamos são interpretações, ou seja ressignificações produzidas pela pesquisadora, frente os dados obtidos no processo de investigação. 2º)Tais dados não são passíveis de generalizações exacerbadas por que expressam o pensamento de um determinado grupo socialmente constituído num determinado contexto. Mas, representam informações significativas para compreender as implicações do objeto de estudo. 3º Os ditos e não ditos é a materialização, tanto das realidades construídas pelos sujeitos como dos simulacros, que este estabelece nas práticas sociais.

Sistematizando as inferências, podemos pontuar que as significações dos alunos em relação à Educação Ambiental estão expressivamente marcadas pela existência: concepção de fatalidade/necessidade/sobrevivência; naturalização dos elementos que promoveram a crise ambiental; uma atitude de passividade diante das intempéries do contexto sociohistórico; exaltação ao individualismo, à técnica, ao modismo, desvelando uma visão de mundo instrumental; uma consciência ingênua e atomista dos problemas ambientais e de suas causas, evidenciando a limitação compreensiva.

As representações sociais dos alunos têm como núcleo de significação: Consciência, Atitudes/Comportamentos e Recursos Naturais. Ancoradas aos problemas ambientais, ancoradas e objetivadas a: *necessidade, vida, saúde e sobrevivência*. Portanto, objetivadas nas celeumas (escola, mídia) que colocaram a Educação Ambiental como ‘salvadora’, solucionadora dos problemas ambientais, através da formação da consciência ambiental, que irá desenvolver atitudes e comportamentos para preservar e conservar os recursos naturais. Em suma, uma concepção que enfatiza o comportamento individual e denota uma percepção equivocada da crise ambiental.

Nos ditos e não ditos dos alunos são evidentes as contribuições das disciplinas Educação Ambiental, Biogeografia e Química do Controle da Poluição. No entanto, a vinculação destas às bases das Ciências da Natureza e a Matemática implicaram uma concepção ecologizante e a visão antropocêntrica.

3.2 Os professores

Falar sobre professores é uma tarefa difícil, pois representa um universo enorme e diversificado de pessoas, posturas e histórias de vida. Portanto, é recomendável evitar generalizações. Obviamente, como um grupo diversificado, haverá desde aqueles muito comprometidos e interessados, até aqueles sem maiores compromissos (LEME, 2006, p. 88).

As ponderações de Leme nos alertaram para o que poderíamos encontrar em relação a totalidade dos ditos e não ditos do professores, bem como para o cuidado na construção de inferências generalizantes sem levar em consideração o perfil de cada professor. Para facilitar a visualização dos dados que expressam o perfil dos 25 professores, apresentamos a Figura 6.

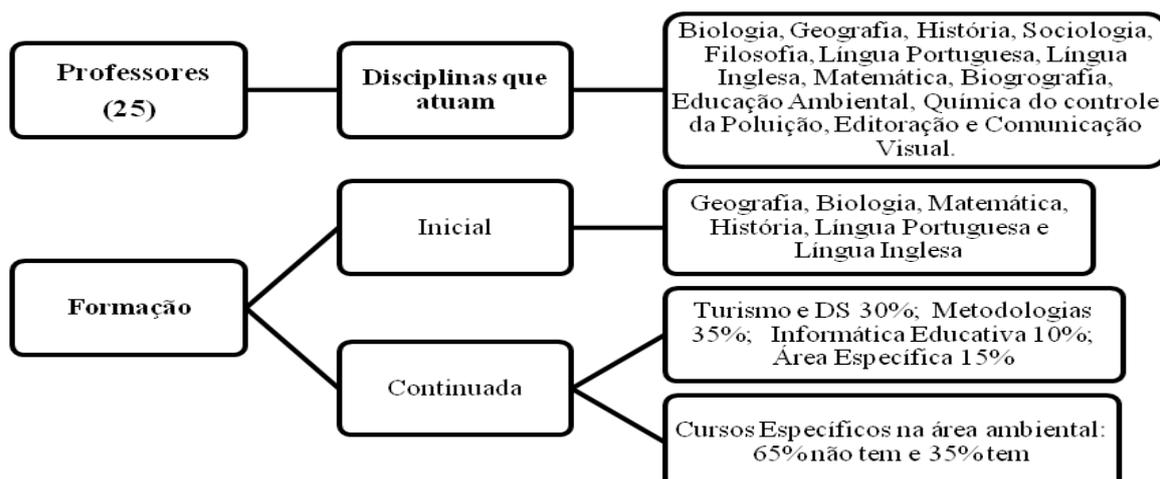


Figura 6 – Matriz analítica construída para representar o perfil dos 25 docentes do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, 2008.

Todos os professores que responderam o questionário têm licenciatura, sendo que 35% fizeram especialização em metodologia (Geografia, História, Língua Portuguesa e Língua Inglesa); 30% têm especialização em Turismo e Desenvolvimento Sustentável (promovido no Campus IV – UNEB); 15% em uma área específica de sua formação (Literatura); 10% em Informática Educativa; e o mesmo percentual para os que não têm pós-graduação. Os professores atuam em 14 disciplinas do ensino médio. Os que ministram Química, Física, Sociologia e Filosofia, não tem formação inicial para tais disciplinas. A formação inicial destes estão concentradas em Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Biologia e Matemática.

Em relação à formação continuada que contempla a temática ambiental, constatamos que 65% nunca fizeram um curso, pelas justificativas: *não tiveram oportunidade, falta de tempo, não foi oferecido pela SEC, é direcionado para os professores das Ciências Naturais e Exatas, etc.* Na fala da professora *ninguém quer pagar do próprio bolso*. Dos 35% que fizeram, ficou evidente que são professores com formação na área de Geografia e Biologia, sendo que 20% fizeram um curso (Educação Ambiental); 5% dois cursos; 5% já participaram de vários cursos sobre a temática ambiental. Ficou evidente que apenas um dos professores participou de atividade significativa em relação à sua vivência pessoal com a temática ambiental, *uma atividade de campo*.

Em relação ao tempo de serviço no magistério, constatamos que 55% dos professores tem de 11 a 20 anos; 25% de cinco a dez anos; 15% de 21 a 30 anos; 5% mais de 31 anos. Dados que são equivalentes em relação à faixa etária dos professores, pois: 35% deles têm

entre 41 e 50 anos; 25% têm de 31 a 40 anos; 20% de 20 a 30 anos; e 5% mais de 50 anos de idade. O equilíbrio nos índices dos indicadores: faixa etária, disciplinas em que atuam, tempo de serviço na unidade escolar e carga horária revelam a perfeita cobertura dos sujeitos pesquisados em relação ao universo da pesquisa.

a) Os Sentidos atribuídos/ancorados à Educação Ambiental

Nesta parte do trabalho nos propomos apresentar as inferências reconstruídas como resposta à seguinte questão norteadora: *Que sentidos os docentes produzem, vinculam e ressignificam, a partir do seu contexto histórico e social, em relação à Educação ambiental no Ensino Médio?* Empreendimento que demanda inicialmente uma retomada do que postulamos como Sentido neste trabalho.

Os fundamentos teóricos balizados na produção científica da psicologia, articulados à abordagem sociointeracionista, à Sociologia e à Lingüística nos permitiram definir sentido como: 1) estruturas sensoriais que realizam a função biopsicossocial de apreensão, a objetivação, produzindo sensações, percepções e representações imaginárias permeadas de nuances das contingências objetivas e subjetivas que fazem parte das condições sociohistóricas do sujeito; 2) definições explicativas ou significações socialmente instituídas, instituintes e compartilhadas, que o sujeito ancora e atribui ao objeto/evento/fenômeno, ou seja, um referencial simbólico (significante) que propicia as interações no processo comunicacional, o que dá o sentido conotativo e denotativo ao enunciado e à práxis humana; 3) intencionalidade (desejo, motivação) que o sujeito estabelece em relação a suas ações, portanto estritamente vinculado a um projeto de sociedade e aos investimentos afetivos e que trazem implicação direta na conduta humana.

Para o levantamento dos Sentidos, utilizamos como *corpus* da investigação a articulação das questões específicas: *Você atribui algum sentido a uma Educação que seja Ambiental no Ensino Médio? Qual a finalidade da Educação Ambiental no Ensino Médio?* O objetivo foi apreender as acepções (sentidos) dos professores a partir das seguintes dimensões: *O que é Educação Ambiental?* (As definições explicativas e/ou referencial simbólico), *Para que a Educação Ambiental?* (Intencionalidades/finalidade) e *Por que* (Motivos). Os resultados foram sistematizados no quadro abaixo.

Concepções (O que)	Motivos (Por que)	Finalidade (Para que)
Dar seguimento ao que foi trabalhado no ensino fundamental.	Por uma questão de cidadania, qualidade de vida, há necessidade de cuidar do meio ambiente.	Capacitar o aluno para compreender os problemas ambientais.
O trabalho sobre as questões ambientais para conscientizar os alunos.	Necessidade de um planeta mais preservado e condições de vida para as pessoas, plantas e animais.	Conscientizar o jovem para preservação do meio ambiente.
Atividade para sensibilizar os alunos para preservar e conservar o meio, frente à degradação e escassez de recursos materiais.	Desenvolvimento da vida com responsabilidade conjunta.	Mostrar o seu papel (aluno) diante dos problemas ambientais.
Teórico e prático: fundamentação físico, químico e biológico que resulta (ou deveria resultar) em atitudes práticas benéficas.	Promover ação maior sobre o meio ambiente, em razão da gravidade dos problemas.	Trabalhar os princípios socioambientais para garantir o desenvolvimento sustentável.
Ferramenta-chave para disseminação de informações entre educandos, sociedade e ambiente.	Para preservar as condições de vida no planeta.	Valorizar o meio ambiente para preservá-lo e perceber as implicações de suas atitudes.
Ampliação do conhecimento sobre os prejuízos que a natureza vem sofrendo à medida que a humanidade evolui tecnologicamente.	Muito importante para desenvolver a consciência crítica.	Desenvolver uma atitude cidadã, pois é preciso que haja pessoas conscientes no que se refere ao ambiente.

Figura 7 – Quadro elaborado para sistematizar os sentidos que o professor atribui à Educação Ambiental no Ensino Médio.

Dentre o leque de dados obtidos nos enunciados dos professores, categorizamos em *concepções* - as proposições que conotavam uma definição explicativa para a educação ambiental (o que é); *motivos* – para os enunciados que sugeriam a idéia dos motivos que levam à institucionalização da educação ambiental; e *finalidade* – para os enunciados que apresentavam vinculação explícita com os objetivos (intencionalidades) da educação ambiental.

Na varredura dos detalhes sutis, observamos: a) as definições explicativas para Educação Ambiental (o que é): colocam esta como um processo educativo de *ampliação, ferramenta, fundamentos, atividade, trabalho, representação e seguimento*. Os termos vinculados a tais enunciados são: *conhecimento, conscientização, preservação, conservação, sensibilização, problemas/prejuízos/degradação, atitudes, informação*; b) Os motivos que justificam a educação ambiental – por que: *muito importante, preservar a vida, gravidade dos problemas, desenvolvimento da vida, necessidade urgente*. Os enunciados vinculados: *consciência crítica, planeta, ação, responsabilidade conjunta, cidadania e qualidade de vida*.

c) As finalidades cotejaram: *desenvolver, ensinar, trabalhar, mostrar, conscientizar, capacitar*. Enunciados vinculados: *problemas ambientais, cidadania, consciência, preservação, meio ambiente, atitude, garantir a sobrevivência, etc.*

A análise das similitudes entre as três dimensões demonstra o consenso em relação à definição de EA; a articulação que se estabelece entre o *que é*, o *por que* e o *para que* da educação ambiental no ensino médio para os professores, cujo eixo de significação gira em torno de três dimensões: a) Existência de problemas ambientais/degradação do planeta e a evidência de um agente destruidor – o ser humano, desvela-se como o motivo para a criação de uma educação ambiental no ensino médio; b) Subverter a situação (os problemas ambientais) é condição vital para a sobrevivência da humanidade e caracteriza-se como finalidade explícita para a existência da educação ambiental; c) A concepção de educação ambiental é de um processo educativo para promover: a conscientização, a responsabilização, a mudança de atitude/comportamento e o sensibilização.

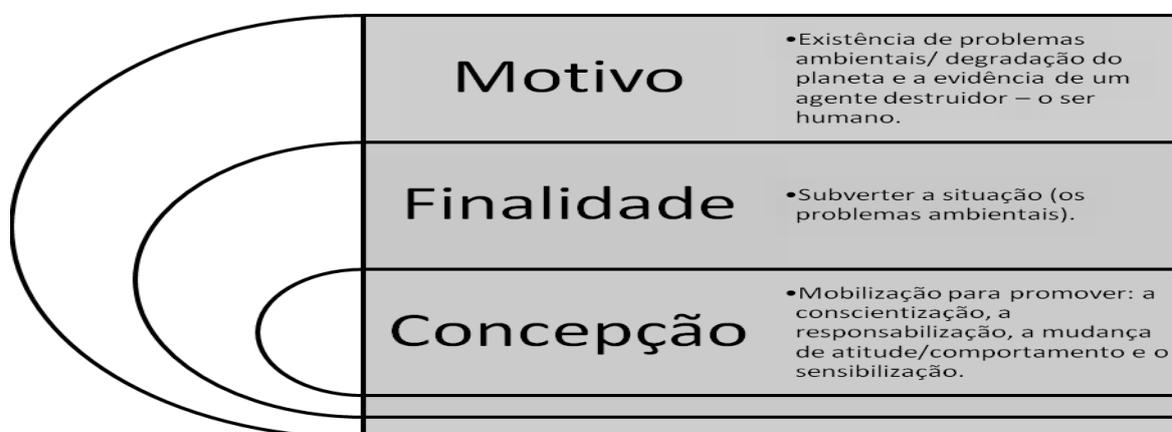


Figura 8 – Mapa de Associação de Idéias construído para representar a articulação das três dimensões que compõem os sentidos que os professores atribuem à Educação Ambiental.

Nessa perspectiva, para os professores a EA é um processo educativo que tem como objeto de estudo os problemas ambientais. Um objeto que surgiu com a necessidade de subverter a situação atual e garantir a sobrevivência humana no planeta. Condição que, para o professor, dá à educação ambiental “total relevância”. Em princípio os não ditos colocam que, para a maioria dos enunciadores, o “agente destruidor” seria o próprio homem, pois os ditos evidenciam como solução para os problemas ambientais, ou seja, a finalidade da educação ambiental, promover a conscientização, a responsabilização, a sensibilização, enfim a mudança de atitude/comportamento do homem, portanto o agente “destruidor”. O que deixa

implícita a idéia de que é preciso mudar o homem para solucionar os problemas ambientais – *mude o homem que você muda o mundo*.

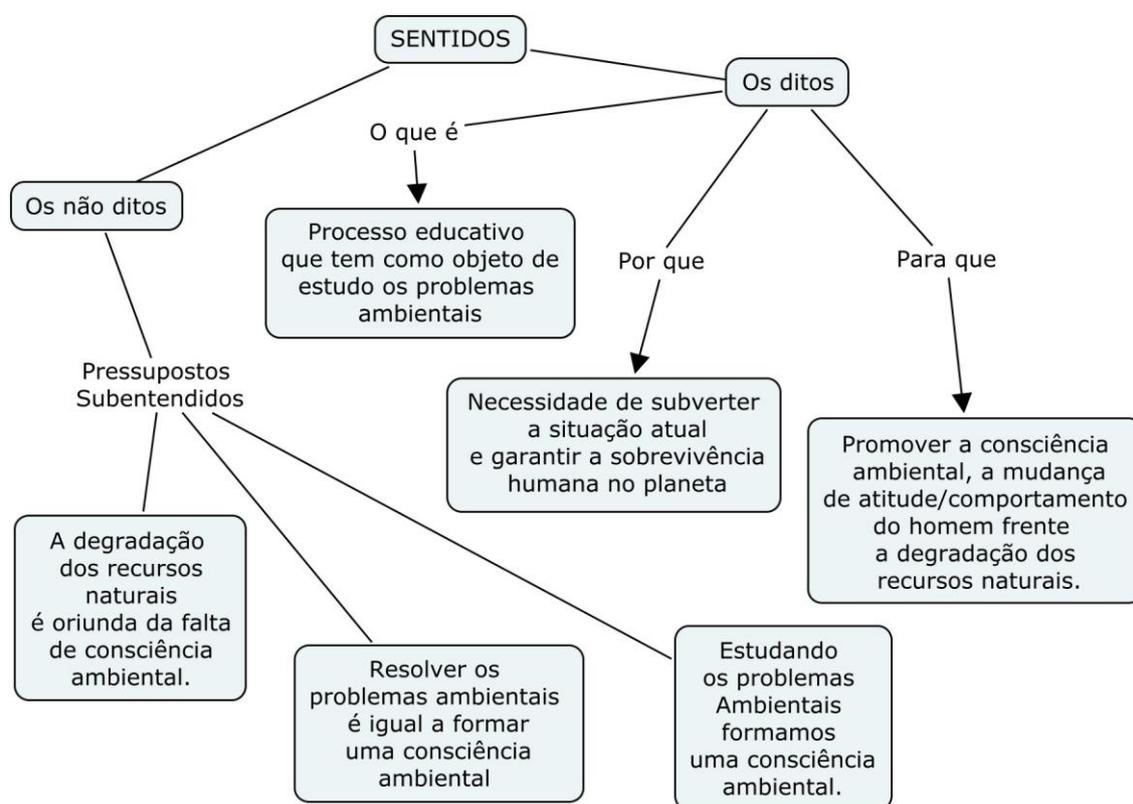


Figura 9 – Mapa de Associação de Idéias representando os sentidos expressos nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio

Os sentidos expressos nos ditos e não ditos dos professores emanam cinco proposições: 1) A finalidade da EA está atrelada à mudança de comportamento individual, unidimensional, a-histórica, apolítica e preservacionista, para uma realidade social, multidimensional e histórica; 2) O conteúdo esvaziado dos sentidos, uma notória perda da densidade do que caracteriza a EA, pois não contempla a dimensão ética, política, pedagógica e epistemológica, pois desconsidera o verdadeiro objeto de estudo da EA – o meio ambiente enquanto totalidade; 3) Desconsideração da amplitude do conceito de consciência, que vai além do conhecimento da realidade para o desvelamento crítico e reflexivo dessa realidade, incentivando posturas individualistas e pontuais; 4) Evocações de uma concepção naturalista foram evidenciada através da ocorrência de conceitos ou noções que antecipavam a fragmentação ou separação entre o caráter natural e social, que só considera o homem como agente destruidor. Todavia, alguns docentes já fazem menção à utilização de noções menos dicotômicas (socioambientais).

Portanto, os sentidos cotejados refletem a adoção de uma Pedagogia do Consenso, atrelada a um projeto de sociedade conservador, uma vez que não efetiva condições para o desvelamento crítico e reflexivo de suas estruturas subjacentes e conseqüentemente a adoção de uma participação efetiva na busca de novos sentidos para a existência humana.

b) As representações imaginárias de educação ambiental dos professores

Utilizamos para o levantamento dos conteúdos das representações imaginárias a categoria operacional de similitude (identificação dos temas emergentes por afinidades) na questão específica: ALP (evocação de palavras a partir da expressão indutora Educação Ambiental). Solicitamos que os professores citassem cinco palavras que lhe vinham imediatamente à mente a partir da expressão “Educação Ambiental”. Tivemos 196 termos evocados, o núcleo de significação semântica destes emanara vinculação atrelada às seguintes categorias: A maior incidência foi de enunciados com sentidos explícitos e implícitos a Atitudes/Comportamentos, com 35%; o segundo lugar teve 21% dos enunciados com sentido explícito atrelado à categoria Recursos Naturais; Consciência teve uma freqüência de 21% dos termos enunciados; Problemas Ambientais aparece em 8% dos termos evocados; e 4% dos enunciados emanaram vinculação semântica com Desenvolvimento Sustentável (*desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, planejamento, Agenda 21*). As representações imaginárias que os professores apreendem em relação à EA tem como cerne de significação – Atitudes/comportamentos, Recursos Naturais, Consciência, um núcleo que pontua a educação ambiental como ferramenta para promover mudanças de atitudes e comportamentos em relação à utilização dos recursos naturais.

A ancoragem da representação está fundada na existência dos problemas ambientais, que colocam em risco a sobrevivência humana, idéia pontuada pelo professor Topázio: P 8- *Você acredita que a escola vem cumprindo seu papel em relação ao trabalho sobre a dimensão socioambiental? Por quê?* R 8 - *Não, pois as pessoas ainda não compreenderam que dessa relação depende a sobrevivência de todo o planeta.*

A objetivação que deu origem a enunciados com significação explícita a Desenvolvimento Sustentável está atrelada ao contexto institucional dos professores, pois 30% deles fizeram a pós-graduação em *Turismo e Desenvolvimento Sustentável*. Veja no

Mapa de Associação de Idéias abaixo a representação imaginária dos professores sobre a educação ambiental.

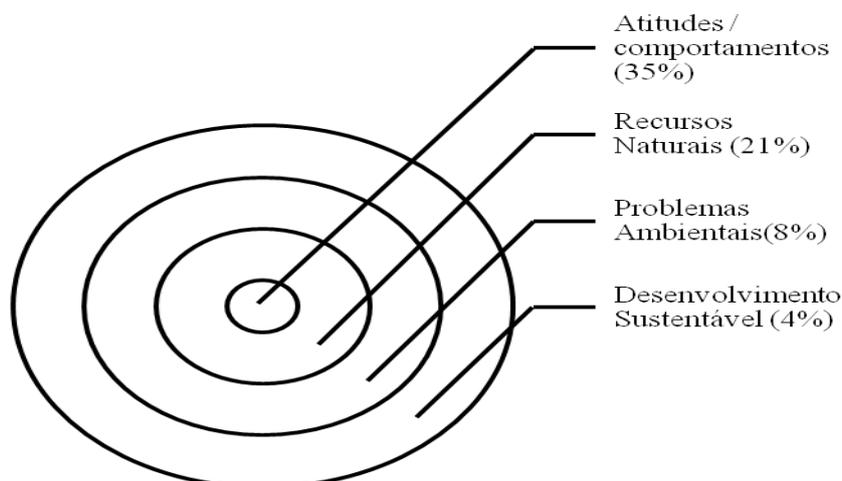


Figura 10 – Mapa de Associação de Idéias construído para sistematizar as representações imaginárias dos professores sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio.

c) Investimentos afetivos: as representações significativas

Na análise dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de coleta dos dados, utilizamos a operação de levantamento das variações (contradições)²⁸ nas questões específicas sobre a imagem da educação ambiental, a partir da análise dos termos contraditórios e/ou contrários que denotava as dimensões euforia (valores positivos – alegria, prazer, esperança) e disforia (valor emotivo negativo – raiva, orgulho), pois segundo Ruiz:

O medo ou a alegria, o desejo ou a angústia, em resumo, a tensão das impressões se descarrega na representação da palavra. [...] Ao extinguir-se a excitação interior que provocou o som ou o gesto significativos, ficou aprisionado na subjetividade um sentido. Este sentido se constitui na representação significativa das impressões vividas. A memória resgata o significado dado às impressões e associa este significado ao som emitido. Desse modo, a representação significativa provocada pela excitação-tensão interior é associada a uma forma de linguagem (RUIZ, 2003, p. 210).

Partindo do pressuposto de Ruiz (2003) de que os investimentos afetivos são as representações significativas que expressam a dimensão afetiva que o sujeito emana, na força do dito em relação ao objeto e visando identificá-las em nossa pesquisa, solicitamos que os professores apontassem a imagem que eles atribuíam à EA e justificassem a escolha.

²⁸ Para Spink (1994), “o papel dos investimentos afetivos é acessado a partir das contradições presentes no discurso, como motores da transformação” (p. 138).

Iniciando nossa análise na imersão dos dados obtidos nas entrevistas, vejamos na íntegra as falas dos cinco professores entrevistados²⁹:

Pesquisador - Qual a imagem que lhe vem à mente quando você pensa em educação ambiental?

Pérola – Uma imagem de Extermínio foi a que me veio à mente, agora.

Pesquisador – Por quê?

Pérola - Porque o que nós vemos hoje, Jacy, essa questão ambiental, cuidar do planeta como deve ser cuidado, as questões só ficam no papel, e ver que realmente vai chegar uma catástrofe, né? Que é muitos gastos, mas pouca ação, digamos assim, falta de direcionamento. É muito negativo, mas é a realidade que a gente vive. (PÉROLA, 2007)

Extermínio é o enunciado-chave que destacamos em relação ao discurso da professora Pérola. Pensar em termos do sentido literal da palavra, sua força semântica imprime a idéia de uma realidade fria, dura, acabada. É a morte. Fim que a professora vincula ao discurso que permeia a questão ambiental na atualidade. Na perspectiva da contradição, a existência/continuidade da vida é uma condição que está atrelada à retirada das questões ambientais do ‘papel’, ou seja, depende de uma ação prática. Em termos de investimentos afetivos, a enunciação da professora denota uma dimensão de ambivalência: disforia (temor, tristeza) em relação às questões ambientais e de euforia (esperança) em relação à educação ambiental.

Pesquisador – Qual a imagem que lhe vem à mente quando você pensa em educação ambiental?

Safira – A necessidade.

Pesquisador — Por que essa imagem e não outra?

Safira – Porque a partir do momento em que o individuo toma consciência da necessidade de conservar aquele ambiente, eu acho que o ambiente será outro em todos os sentidos. (SAFIRA, 2007)

Para a professora Safira, a imagem de EA está associada à *necessidade*, enquanto condição vital para conservar o ambiente – uma situação que não pode evitar é a tomada de consciência do ‘individuo’, e o ambiente, a professora faz questão de frisar, é tudo que existe. Na perspectiva da contradição, o simulacro construído é que a riqueza/fartura acontece a partir da formação da consciência do sujeito para preservar o ambiente. Na enunciação da professora, o investimento afetivo evidenciado é a euforia em relação à EA.

²⁹ Objetivando resguardar a identidade dos professores entrevistados, aqui os identificamos neste trabalho por nomes de pedras preciosas, uma alusão à valiosa colaboração destes colegas para a realização deste estudo.

Na fala da professora Esmeralda, a primeira evidência que se destacou foi o comprometimento da professora em relação às questões ambientais. Comprometimento marcado pelo desencanto. Vejamos na íntegra a fala da professora:

Pesquisador – *Qual a primeira imagem que lhe vem à mente ao pensar na educação ambiental?*

Esmeralda - *Acho que está meio abandonada.*

Pesquisador – *Por quê?*

Esmeralda – *Porque até uns três anos atrás, se discutia e não fazia nada, mas se discutia. Você tinha a idéia que estava tentando fazer algo e, nos últimos tempos, acho que tem mais de quatro anos, viu. Já na última gestão de, a impressão que a gente tinha era que era convidada só para preencher número, mas não para fazer alguma coisa, porque quem quer fazer o comportamento é outro. É só para preencher, porque, por Lei, tudo tem que passar pela comunidade, então a impressão que a gente tem de quem tá no meio ambiente há muito tempo é que a pessoa convida você, convida a sua sala para você ir lá discutir ou discutir o vazio, e a impressão que tenho é você ver que todo mundo que entrou saiu, vence pelo cansaço, a gente não vai a lugar nenhum.*

E teve uma reunião no centro cultural um dia desses, quando eu entrei lá estava escrito lá 1º Encontro Ambiental, esse lugar não vai para frente nunca. Quantos encontros essa cidade já teve cada um se organiza primeiro, não vai, não vai. Quando eu vejo as pessoas que se envolvem com o meio ambiente pouco tempo aí sai assim com cargo e desaparece. Ou bota uma empresa X e desaparece. A impressão que a gente tem que mesmo lidando com o meio ambiente a questão é financeira, se estabilizar financeiramente e não tá lá para lutar por alguma coisa.

Pesquisador – *Percebo que na sua fala existe um desânimo, é verdade?.*

Esmeralda - *Muito, muito! Em questão Ambiental é a pior que tem. Ah... sei lá, coloca um pessoal assim sem preparo, pouco tempo, muda tudo. Olha o período da G 21 no mar que eu pensei que ia pegar, pela primeira gestão de Dr. Carlito, quantos anos tem que, organizou tudo e formou o Codema e fez regimento e arranhou muito material didático e começou a trabalhar, a capacitar professor e de repente entrou, pegou a sala, desmontou tudo e jogou tudo fora, toda documentação, produção de anos... Não era para essa não! Então a educação ambiental que você vê em Jacobina é assim que funciona, assim!... É assim, não há aquela continuidade.*

Pesquisador – *Então é essa imagem que você tem em relação à educação ambiental?*

Esmeralda - *É, falta de continuidade, tudo não continua, tudo não continua. Mesmo o que dá certo não continua.*

Pesquisador – *E em relação à consciência ambiental? Qual a imagem que lhe vem em relação a isso?*

Esmeralda – *Olha, menina, em poucas pessoas eu vejo sensibilidade na cara, imagina conscientizada. Porque é assim em relação ao ambiente, a pessoa quer o ter, mas, o conservar, o preservar, o que vale, nada. É o ter mesmo que vale, é o adquirir agora. (ESMERALDA, 2007)*

A professora atrela a imagem de EA a dois enunciados: *Abandonada* e *falta de continuidade*. Nos ditos, observamos que *abandonada* se refere à condição da educação

ambiental, enquanto que *falta de continuidade* reporta-se às ações para a promoção da EA, inclusive Esmeralda traz exemplos do que ela anuncia como falta de continuidade. Na perspectiva da professora, em termos de contradição, abandonada é uma situação que não deveria acontecer com a EA, nem a falta de continuidade, o que evidencia a ambivalência dos investimentos afetivos: negativos – a frustração, o desencanto. Afetos que não são atribuídos a EA em si, mas à condição em que ela se encontra e que deveria ser ao contrário (exaltação) o que dá a elucidação da afetividade positiva (alegria).

Pesquisador – Quando você pensa na sua profissão, qual a imagem que vem à mente?

Topázio – Conquista.

Pesquisador – E com relação à educação ambiental?

Topázio – Uma conquista sofrida (risos). Porque, para conquistar algo na Educação, tá complicado. E com a educação ambiental então...

Pesquisador – Então essa imagem é que é complicado, né?

Topázio – É, mas a imagem é da conquista. Um aluno me ligou: “Pró, eu passei no concurso de perito. Obrigado! Ai, que bom!! (risos). Passei, Pró!”

O professor Topázio coteja outra dimensão. *Conquista sofrida* - o sentido do enunciado denota produto ou efeito do ato de lutar com sofrimento, fenômeno com que o professor caracteriza a própria educação e reforça vinculando a esta o termo *complicado*. As contradições estão explícitas na formação discursiva, se é sofrida por que o riso? A idéia que perpassa é o desafio, algo que demonstra um investimento afetivo de euforia – *Ai, que bom!! (risos)*- em relação à educação; desafio que tem a possibilidade de conquista, condição que o professor deixa evidente através da elucidação de que embora *complicado*, há a conquista e aponta exemplo para reforçar.

Assim como o professor Topázio, a professora Ágata, contempla outra dimensão para a imagem de educação ambiental.

Pesquisador - Qual a primeira imagem que lhe vem à mente ao pensar em educação ambiental?

Ágata - Alunos ouvindo teoria em sala de aula.

Pesquisador – Por que essa e não outra imagem?

Ágata -Porque representa o tipo de proposta de ensino que observo em nosso meio. (ÁGATA, 2007)

Alunos ouvindo teoria em sala de aula é o enunciado que a professora Ágata associa à Educação Ambiental, deixando óbvio o que tem visto em termos de prática de EA. Em termos

de contradição, para a professora, ouvindo teoria em sala de aula é o que está acontecendo, mas não é o que deveria acontecer. O investimento afetivo que se destaca é a disforia (a tristeza, a frustração) – existe uma preocupação com o que está acontecendo no ensino observado pela professora, portanto, se a situação é marcada pela angústia, a educação ambiental é circunscrita como relevante, caso contrário não existiria a preocupação com o que está acontecendo. Perspectiva que foi corroborada pelos enunciados evocados para a imagem de EA nos questionários. Veja o quadro a seguir.

Fala dos professores	Funções enunciativas	Informações vinculadas	Realidade construída
<i>Indiferença - Acreditam que não podem resolver os problemas</i>	Justificar a indiferença	Problemas ambientais	Os alunos são indiferentes porque não acreditam que possam resolver os problemas ambientais.
<i>Desinteresse - Os alunos não estão interessados em preservar o ambiente, eles estão preocupados com outras coisas.</i>	Explicar o desinteresse	Mudança de atitude / comportamento	A EA não desperta o interesse dos alunos porque ela propõe a preservação do ambiente. O interesse deles é para outras coisas.
<i>Não muito influente - Poderia ter uma ação maior sobre o meio ambiente</i>	Explicar	Mudança de atitude / comportamento	A EA, para ser influente, tem que ter uma ação maior sobre o meio ambiente.
<i>Desejável - Deveria ter formado uma consciência crítica</i>	Explica e ilustra	Conscientização	É preciso existir EA para formar a consciência crítica.
<i>Fraca - Depende da disposição de todos, funcionar em termos de mudanças.</i>	Explicar	Mudança de atitude / comportamento	A EA é fraca porque depende da disposição de todos para promover mudanças
<i>Boa - Deveria ser excelente</i>	Contrapor	Não traz	A EA precisa ser excelente
<i>Caos - situação do planeta</i>	Complementar	Problemas	O planeta está um caos
<i>Sobrevivência - A sobrevivência do planeta e da espécie humana depende dela.</i>	Complementar	Problemas	A EA é importante para a sobrevivência da espécie humana e do planeta

Figura 11 – Matriz analítica construída para sistematizar a análise retórica dos ditos e não ditos dos professores do CEDBC sobre a imagem da Educação Ambiental no Ensino Médio.

Na questão, além de solicitar, a imagem perguntamos - *Por que essa imagem e não outra qualquer?* Dos 16 enunciados evocados pelos professores, selecionamos oito e sistematizamos no quadro acima. Na primeira coluna, colocamos na íntegra os ditos dos professores (Imagem e o sentido atribuído à imagem); na coluna função enunciativa evidenciamos a finalidade da definição evocada pelo professor (explicar, completar, etc.); na coluna Informações vinculadas, cotejamos o núcleo de significação que o enunciado

evidenciou; na coluna Realidades construídas realizamos a reconstrução do enunciado utilizando as marcas significativas da enunciação, através da paráfrase objetivando interpretá-lo.

Os resultados da retórica organizada com os sentidos (referencial simbólico) evidenciaram que os professores, objetivando *explicar, justificar, complementar, ilustrar* os termos evocados para as imagens, corroboram com a inferência de que o cerne de significação da EA está atrelado aos Problemas ambientais, à mudança de Atitude/comportamento e à Consciência.

Na percepção dos professores, a EA não está funcionando como deveria, e as definições explicativas para tal condição estão circunscritas a: existência de uma indiferença por parte dos alunos em relação à educação ambiental, pois não estão interessados em preservação/conservação, têm outros interesses mais prementes e não percebem contribuições efetivas. A imagética da EA reflete um processo educativo que tem pouca influência, embora seja importante para a formação da consciência crítica e para a sobrevivência do planeta; para ser efetivada depende da contribuição de todos. Proposições ratificadas pela fala da professora Esmeralda:

P 11 – De que forma você classifica a contribuição da educação ambiental formal para a crise ambiental que freqüentemente é vinculada pela mídia?

R 11 – É a gente conscientizar o aluno ao que ele não pode fazer. Se você tem um celular e quer outro, quer outro... e toda hora troca, né?! Deixar de ser consumista. Mas nas classes mais simples é complicado dizer o menino... você diz a ele na sala de aula que não precisa ta trocando toda hora, ai ele liga a televisão, entra na internet é comprar, comprar, comprar...então é um detalhe que na área ambiental é muito complicado... é você bota um pingo e derrama um riacho, é complicado... Não existe uma linguagem mesmo aparentemente. As pessoas falando, você vê na questão ambiental a transformação do tudo e que está acontecendo e tudo.

A mineração, quando veio para aqui, para implantar um trabalho, uma unidade inteira com o aluno, de texto, de vídeo de... bom mesmo trabalho que você acha que ia dar um resultado. Na hora que veio pôr em prática... Não... Tudo era bobagem. O que quer é emprego, entendeu? Eu quero é ter meu salário. A mineração veio e cadê os salários? (PROFESSORA ESMERALDA, 2007)

O investimento afetivo marcado pelo desconforto dos professores e pelo desinteresse dos alunos pelas questões ambientais reflete os imperativos da contemporaneidade nas condições subjetivas e objetivas do sujeito. É a insurgência da pseudo-realidade criada pelo capitalismo: o fetichismo capitalista e a fabricação das necessidades, que incentivam o ter em

detrimento do ser, o consumismo independente das conseqüências. É também a evidência do descompasso entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana dos alunos. É o reflexo do esvaziamento dos sentidos atribuídos à Educação Ambiental, ou seja, os sujeitos não dimensionam uma aplicabilidade efetiva da Educação ambiental na resolução dos problemas que afetam diretamente o cotidiano (necessidades) - é a reflexividade, fenômeno que afeta também o professor, e é representado pelo mapa de associação de idéias a seguir.



Figura 12 – Mapa de Associação de Idéias que representa a dinâmica que se articula nos investimentos afetivos explicitados pelos professores do CEDBC, 2007.

d) Reflexividade do *quefazer* educativo sobre as questões ambientais

A reflexividade, neste estudo, é entendida como o processo reflexivo que o sujeito realiza sobre o evento/fato/fenômeno. Portanto, assim como os sentidos, as representações imaginárias, os investimentos afetivos, o imaginário social e a reflexibilidade são os elementos indutores da práxis humana, podem cotejar reações *proativas* ou *inibidoras* do *quefazer* educativo. Para cotejarmos a reflexividade dos professores, utilizamos a operação de

análise dos detalhes sutis em partes específicas dos instrumentos de coleta de dados em quatro momentos.

No primeiro momento, a partir dos dados obtidos para a questão: *Você acredita que é possível uma educação transformadora da sociedade?* Setenta e nove por cento dos professores apontaram que *em parte, talvez, depende, a longo prazo* e adicionaram às respostas elementos condicionantes: o *tempo* (5), a *cooperação/união de países/pessoas* (4), *ação conscientizadora/crítica* (2), *dependência de outros interesses/sistema/redução das desigualdades* (3); já 16% deles afirmaram que *Sim (tudo é possível)*, 5% responderam que não (sem qualquer explicação) e 5% não responderam. A flexibilidade em relação à possibilidade da educação promover transformações sociais evidenciou um relativo descrédito por parte dos professores. Um descrédito que repercute no *quefazer* educativo.

Segundo, para a questão – *Você trabalha com a temática ambiental no Ensino Médio? Por que?* Cinco por cento dos professores responderam *auxiliam/ajudam no desenvolvimento de projetos*; 15% não responderam; 15% responderam *não*; 65% responderam *sim*, sendo que os motivos contemplaram três dimensões: *É importante / necessário respeitar a natureza, os direitos humanos, a justiça econômica, a responsabilidade em relação aos outros* com 21,4% das respostas; *Para conscientizar os alunos*, 21,4% dos professores; e porque *faz parte do conteúdo da disciplina*³⁰ 57,1%. Observamos que se, por um lado, a implantação de disciplinas específicas para trabalharem a temática ambiental contribuiu para que as questões ambientais fossem trabalhadas no Ensino Médio, os não ditos evidenciam o pressuposto de que determinados saberes não fazem parte do conteúdo da disciplina que trabalho, “então eu não preciso me preocupar”. Portanto, houve o reforço à idéia de que cada conteúdo deve ser circunscrito à sua área específica. Paradoxalmente, permeia nos discursos a idéia de que todos têm a “obrigação de conscientizar”, inferência que é ratificada na fala da professora Ágata:

P 13 – Você trabalha com educação ambiental?

R 13 – Veja bem, eu trabalho com uma disciplina que não me dá muita oportunidade de fazer um trabalho assim. Trabalhar Língua Inglesa em escola pública é um tormento. Agora quando eu trabalhava com Língua Portuguesa, eu trabalha textos, trabalhava sim, porque acho necessária a conservação do meio ambiente, porque assim, você está ensinando o seu aluno a ser um cidadão, consciente, educado, agora eu não abandonei totalmente esta conscientização, sempre que eu vejo um aluno jogando alguma coisa no chão, eu falo, não jogue, tem um lugar certo! Eu sempre trabalho isso com meus alunos. O trabalho de conscientização é uma

³⁰ Vale ressaltar que foram os professores de Geografia, Biologia, Biogeografia, Química da Poluição e Educação Ambiental que deram estas respostas.

constante. É tanto que quando eu estou nos corredores da escola e eu vejo um papel no chão, eu pego e jogo no lixo e faço questão que meus alunos observem aquilo. Eu os educo mais pelos exemplos. (PROFESSORA ÁGATA, 2007)

A ambigüidade é uma característica marcante em relação à reflexividade sobre o trabalho com a EA. Se por um lado reconhecem a importância e a necessidade de trabalhar, por outro circunscrevem como atribuição do outro e que é *fraca e deveria ser melhor*. Para Charlot (2007) é impossível uma ação efetiva do sujeito se ele não estiver “engajado”, isto é, tiver um interesse real no objeto. Uma intencionalidade que esteja atrelada a seu projeto de vida. O interesse real pelas questões ambientais condiciona o *quefazer* educativo sobre a temática, portanto a reflexividade está atrelada não só ao reconhecimento da importância do evento, mas também à intencionalidade (sentido) que o sujeito atrela a este. Compreender o sentido social da atividade empreendida é vital (o discurso que coloca a EA como relevante), no entanto esse desvelar deve ser crítico e articulado ao sentido (intencionalidade) que o próprio professor ancora à sua práxis, a reflexão das condições de operacionalização desta e de suas finalidades. Caso contrário propiciará uma cisão na relação significação social/sentido pessoal, promovendo um *quefazer* alienado, desinteressante, um fazer por fazer ou porque alguém disse que “é importante”.

A evidência empírica que se descortinou nos ditos e não ditos é que é ínfimo o número de professores verdadeiramente comprometido com as questões ambientais. Inferência que é comprovada com os resultados obtidos na questão sobre a participação dos professores nos movimentos ambientais. Quinze por cento dos professores participam ou participaram de movimentos ambientais, sendo que, destes, dois participam da ONG Abraça Jacobina, dois referiram-se a passeatas e um não especificou; 40% não responderam à questão e 45% afirmaram que não participam. Dentre os motivos pontuados destacamos: *não gosta de movimentos; não houve convite; falta de oportunidade; não tem tempo; não conhece na cidade; não existe na cidade*.

Frente a tais dados e articulando com o argumento de que a formação do sujeito ecológico passa pela participação ativa do sujeito, ou seja, está atrelada à mudança pessoal de comportamento, crenças, valores e atitudes, e o argumento de que, conseqüentemente, na ressignificação das representações do próprio educador ambiental está condicionada a sua práxis, podemos inferir que a opção pelo projeto da sociedade dos professores está imbricada numa proposta conservadora das estruturas vigentes.

No terceiro momento, solicitamos aos professores que apontassem as práticas educativas “ideais” e “possíveis” para realização da educação ambiental, objetivando compreender a relação que se estabelece entre as concepções e práticas pedagógicas. As práticas mais indicadas, tanto como *ideais* como *utilizadas*, reforçam a imagem que a professora Ágata cotejou - *Alunos ouvindo teoria em sala de aula*, pois a maioria é circunscrita à transmissão de informações, não propicia processos de mudanças efetivas de comportamento; a ênfase não é no processo de aprendizagem, mas na relação de um sujeito que “sabe” com um sujeito que irá aprender; são genéricas, ou seja, utilizadas no âmbito de qualquer espaço escolar e para qualquer saber; não aparece uma intencionalidade explícita, e, assim, acabam ficando encerradas nelas próprias, tais como – *o seminário, o filme, a exposição, o trabalho com textos*, etc.

Não detectamos nas falas dos professores marcas significativas que demonstrassem o seu conhecimento da explicitação ideológica do que está por trás da utilização de determinadas práticas – as vinculações implícitas e até explícitas ao projeto de sociedade que cada ação comporta.

Na retórica das realidades construídas (a partir dos elementos presentes ou ausentes na função enunciativa), inferimos que para os professores o *quefazer* educativo sobre as questões ambientais não difere de qualquer outro processo educativo. Portanto, independente da finalidade, da situação ou ideal que se almeja alcançar, as práticas são as mesmas. Ou seja, as orientações para a formação de valores, postura crítica (mudança de atitude/comportamento) em relação às questões socioambientais e aprimoramento das relações interpessoais (conscientização), para a resolução de problemas ou prevenção de situações-problema, que norteiam as concepções, motivos e finalidades da EA não estão sendo levados em consideração na seleção das práticas educativas. Percebe-se que o aspecto predominante é a *consciência prática*, aquilo que melhor funciona na operacionalização do dia-dia, assim a configurando uma pedagogia do consenso.

No quarto momento, analisamos a operacionalização e identificamos na relação das dificuldades e facilidades, o que para uns são fatores que predisõem à abordagem das questões socioambientais, para outros são fatores que inibem ou inviabilizam. Veja na tabela a seguir.

Tabela 2 – Frequência e porcentagem de evocação das facilidades e dificuldades enunciadas pelos professores do CEDBC, 2007.

Facilidades	f	%	Dificuldades	f	%
Variedade de atividades/atividade prática	2	7,4	Carência em relação à variedade de atividades	2	4,9
Disposição própria/Motivação pessoal	3	11,1	Iniciativas/envolvimento/colaboração dos colegas	11	26,8
Ter uma carga horária específica para trabalhar a disciplina	9	33,3	Material(textos, pedagógicos)	7	17,1
Disponibilidade de recursos tecnológicos (tv/vídeo,datashow)	2	7,4	Tempo pessoal/carga horária insuficiente	9	22
Material/conteúdo da disciplina (tema atual, cotidiano, foco da mídia)	8	29,6	O aluno (desinteresse, desmotivado, não dá importância, acha a aula chata)	8	19,5
O aluno reconhece sua importância	3	11,1	Recursos financeiros/ transporte/aula de campo.	4	9,8

A dinâmica do *quefazer* é guiada pelas dificuldades operacionais: *envolver/mobilizar a colaboração dos colegas* (26,8%) e *pelo tempo pessoal/ carga horária insuficiente* (22%) - dificuldades estruturais. Assim como, nas facilidades, o destaque é para as questões estruturais – *ter uma carga horária específica para trabalhar a disciplina* (33,3%) e a *disponibilidade de conteúdo/material* (29,6%). Na análise das contradições, é ratificada a força da consciência prática, pois o que funciona como fator facilitador para uns, concomitantemente atua como fator de dificuldade para outros. Veja o item material/conteúdo: se para 29,6% dos professores é uma das principais facilidades da educação ambiental, para outros 17,1%, representa uma dificuldade real. Assim como a questão da predisposição (motivação, interesse dos alunos) que é facilidade para 7,4%, e, simultaneamente, é a dificuldade do *quefazer* da educação ambiental para 19,5% dos professores, pois: *o aluno - desinteresse, desmotivação, não dá importância, acha a aula chata*.

Objetivando ampliar nossas inferências sobre a reflexividade a partir do levantamento da percepção dos professores sobre os fatores que deram origem aos problemas ambientais, solicitamos que apontassem o(s) fator(es) que eles acreditavam ser o(s) principais responsável(is) pelos problemas ambientais. Os dados obtidos foram sistematizados no quadro a seguir e desvelaram que os fatores enunciados pelos professores comportam elementos de ordem técnica, econômica, social, psicológica, comportamental e até natural. Mas, nenhum dos enunciados contemplam uma visão multidimensional do real. Desconsideram as inter-relações que se estabelecem na realidade, o que denota uma visão simplificadora e descolada do contexto onde acontecem.

Fatores que contribuíram para as condições do planeta atualmente	F
Aumento da população /crescimento populacional	3
Falta de campanhas educativas	2
Economia/ Dinheiro/Organização econômica/Modelo de desenvolvimento	4
Reação da natureza /Planeta: clima, temperatura, vegetação	2
Falta de planejamento para o desenvolvimento sustentável / a aplicação da Agenda 21	2
De forma geral ,o consumo /incentivo ao consumo/consumismo	3
A maneira de agir e pensar do homem, pois acha que a natureza se refaz de forma rápida.	1
Desenvolvimento científico e tecnológico	2

Figura 13 – Quadro que sistematiza os fatores que os professores do CEDB apresentam como origem dos problemas ambientais.

A questão é que se a EA tem como objeto de estudo os problemas ambientais, as formas de enfrentamento também terão que fazer parte desse arsenal, e uma visão reduzida e unidimensional, focada nas partes, ou seja, na ação de indivíduos isolados (sem consciência) não dará conta de sua complexidade.

Limitar a compreensão das questões socioambientais à ordem do comportamento humano é uma compreensão ingênua e parcial, que repercutirá em práticas nesse mesmo patamar, e dificilmente trará mudanças reais. Conseqüentemente, induzirá ao desencanto e à perda da fé na EA, a uma flexibilidade direcionada para reações inibidoras, processo que é representado no mapa de associação de idéias a seguir.

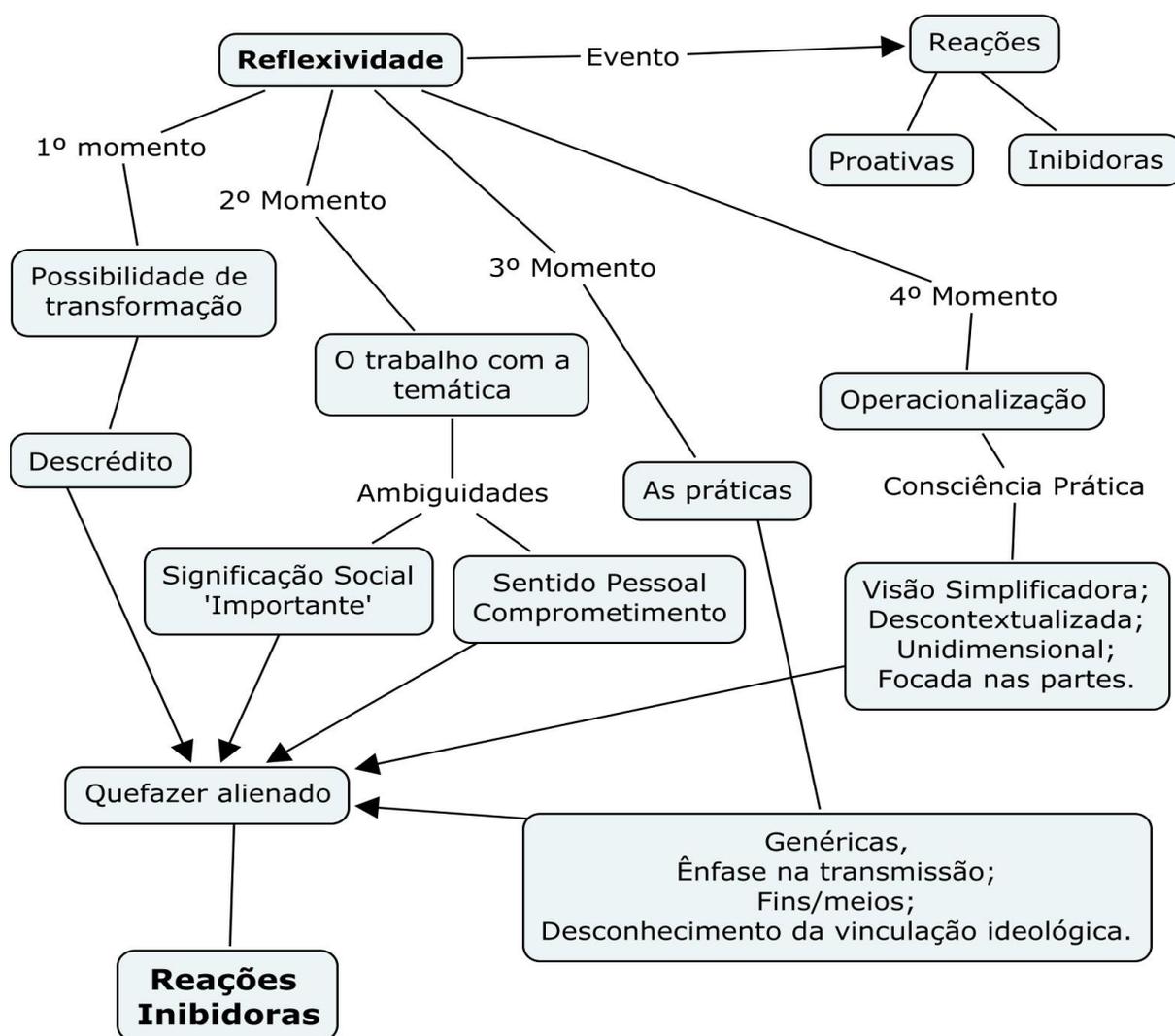


Figura 14 – Mapa de Associação de Idéias que representa as inferências sobre a reflexividade evidenciada nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC, 2007.

e) Imaginário social

O real é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário. É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona (ORLANDI, 2007, p. 74).

Na ótica de Orlandi, o imaginário é apreendido na unidade de sentido, na permanência, no que ficou resguardado enquanto memória de um coletivo, oriundo de um contexto *sociohistórico*, pois é ancorado ao espaço mais amplo de atuação do sujeito, é o *tempo longo* – “o acúmulo de conhecimento produzindo”. Portanto, é na polifonia dos textos que atribuímos à materialidade da heterogeneidade dos eventos, através da multiplicidade de sons

e significados incorporados ao discurso do professor, a partir de suas experiências nos diferentes contextos sociais e históricos, pois para a autora:

A memória tem suas características, quanto pensada em relação ao discurso. Ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, [...] é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível (ORLANDI, 2007, p. 31).

As definições da autora convergem com a tese de que a incorporação de tais saberes, na memória discursiva, foi produzida pelas condições objetivas e subjetivas do sujeito, portanto, faz parte das condições de produção dos sentidos. A presença de tais enunciados configura-se na materialização do imaginário social. Partindo desse pressuposto o primeiro questionamento que suscitamos é: Que enunciados foram registrados sobre a categoria Educação Ambiental, no contexto sociohistórico de sua institucionalização? Situar a questão do saber docente ao contexto mais amplo é compreender que este saber está implicitamente ancorado nas contingências sociohistóricas que configuraram os sentidos socialmente instituídos e compartilhados da EA.

No caso específico da EA, as manifestações dos problemas ambientais que caracterizaram seus primórdios perpassam um imaginário atrelado a uma EA: que tem como finalidade a busca pela qualidade ambiental; a visão naturalizada e romântica; o conteúdo ecologizante; práticas disciplinares (fragmentação dos saberes); e intencionalidades preservacionistas para a resolução dos problemas ambientais. O período se caracteriza pela evidência da consciência ecológica internacional, representa um marco fundante (Orientações de Tbilisi) dos princípios, diretrizes e orientações para a EA, dando a esta uma dimensão política, ética, pedagógica e epistemológica. O viés socioeconômico passa a fazer parte desse panorama a partir da introdução e ênfase na sustentabilidade, que ganhou fôlego na Eco-92 e nos eventos posteriores, e hoje pode ser identificada como Educação para a Formação das Sociedades Sustentáveis, com variados discursos sobre a temática.

Nos ditos e os não ditos dos professores, assim como no dos alunos elucidamos sentidos, variações e tonalidade diversas, com maior ou menor ênfase em determinado tipo. São as contingências sociohistóricas, que se articulam aos elementos da psique humana, legitimando significações, materializam-se no imaginário social e incorporam as demandas cotidianas, enunciados como conscientização, participação, interdisciplinaridade, sustentabilidade, cidadania, projetos e outros. No trânsito dialético dos ditos pelos professores para o referencial teórico, dentre os vários enunciados se destacaram:

- a) *Conscientização* e suas variações com 82 evocações nos questionários e entrevistas; com vinculações atreladas (o que se refere?) à mudança de atitude/comportamento, aquisição de conhecimento, um saber e a condição principal para a resolução dos problemas ambientais; adjetivações associadas (o que instaura em termos de rupturas?) *ecológica* – como atividade preservacionista atrelada a uma visão de meio ambiente apenas como recurso natural, que contemplava o imaginário das primeiras manifestações da EA; *ambiental*- visão de meio ambiente como elementos (sociais, naturais, culturais, econômicos) e a suas interações no espaço; e *crítica* – visão de uma postura política como superação de uma postura alienada frente às condições sociohistóricas. Portanto, em termos de contexto de origem, faz parte do arsenal das primeiras manifestações sobre a educação ambiental, bem como de sua institucionalização nas orientações de Tbilisi. O que os não ditos nos revelaram? Que a consciência ainda é vista numa concepção tradicional de um ente que sabe para um que não sabe (inconsciente) e que a transmissão dessa consciência (conhecimento) pode resolver os problemas da sobrevivência humana. Veja tal evidência na fala da professora Safira:

P 12 – Qual a imagem que lhe vem à mente quando você pensa nas questões socioambientais aqui em Jacobina?

R 12 – A conscientização, as pessoas precisam se conscientizar que não devem jogar lixo na rua, conservar mais o ambiente e é o que o ser humano precisa... disso e de mais... hoje, eu enquadro na minha escola, aí eu saio assim, olhando sala de aluno, sala de professor, quando eu entro na sala do professor, a sala toda suja de café, eu pensei, Meu Deus, é esta a sala dos professores, fiquei abismada, pra mim foi terrível.

P 13 – Você considera isso falta de consciência?

R 13 – Sim, eu acho que educação constitui todo o ensino. Como é que um professor vai ensinar boas maneiras aos alunos se a partir do momento que ele tem um comportamento daquele?

P 10 – De que forma você classifica a contribuição da educação ambiental formal para sanar os problemas socioambientais veiculados pela mídia?

R10 – Eu considero insuficiente, é aquela questão da consciência, eu acho que precisa conscientizar muito o ser humano para esta questão.

Principalmente as pessoas do interior, roças, cidades pequenas que não têm esse conhecimento. (PROFESSORA SAFIRA, 2007)

Caracterizando o esvaziamento do conteúdo e a plurissignificação dada ao conceito, pois os sentidos dados ao enunciado variam de conhecimento/saber, mudança de comportamento, etc. Além de evidenciar uma percepção de sujeito como entidade separada da

trama social. Pois os imperativos da vida cotidiana (consciência prática) têm precedência em relação ao espaço de inquietação com os problemas que demandam maiores exigências, a exemplo das questões ambientais.

- b) *Interdisciplinaridade* foi o segundo conceito que selecionamos, que apareceu em 27 evocações dos professores. Refere-se a uma forma de trabalhar a temática ambiental que envolve a união de vários professores; o termo mais associado ao conceito foi “projeto (s)”, com 19 evocações; nos simulacros construídos pelos professores, é a maneira “correta” e/ou ideal de trabalhar os conteúdos, os *projetos interdisciplinares*, mas a sua concretização está atrelada à “boa vontade dos colegas” e de uma organização estrutural que não lhes permite realizar “o planejamento”. Assim como conscientização, interdisciplinaridade faz parte do marco inicial da EA, as orientações de Tbilisi, bem como do conjunto de diretrizes, princípios e objetivos da Reforma Nacional do Ensino Médio, institucionalizada objetivando a superação da fragmentação dos saberes e compreensão do meio ambiente como totalidade. No entanto, o objetivo não era a união de várias disciplinas, mas uma postura diante da abordagem de um conteúdo que deveria articular/mobilizar diversos saberes para ampliar a compreensão da complexidade que envolve o meio ambiente (transformações/rupturas), caracterizando o desvio de finalidades. Os ditos dos professores expressam um esvaziamento do conteúdo e são unânimes em reconhecer que não acontece de forma efetiva no âmbito da unidade escolar, mas é um conceito mobilizado para demonstrar um conhecimento sobre a EA (o que eu sei), veja na fala da professora Pérola:

P 15 – Você trabalha com a questão ambiental?

R 15 – Para ser sincera, às vezes, é claro, porque na própria área de língua portuguesa dar muita abertura, a gente pode trabalhar com o tema voltado para a questão ambiental, mas se voltar assim, no termo de recurso do material didático que reforce, é pouco. Poderia ser feito um trabalho interdisciplinar, né?

P 16 – E por que não acontece?

R16 – É muito complicado colocar na prática... Juntar professor, o horário que não dá certo... A gente até tenta, poucos participam mesmo. Antigamente até que saíam uns projetos, eram bons...

Em síntese, o imaginário social retratado nesta pesquisa se refere a um sistema de significações, ou seja, a uma memória discursiva, cuja nuance traduz uma rede de sentidos socialmente construídos, compartilhados e reelaborados pelos sujeitos, que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente. Refere-se às manifestações da dimensão

simbólica, pois o imaginário, para se manifestar, se utiliza do simbólico e reflete nas práticas sociais um discurso onde se materializam crenças, ritos e mitos.

O conceito de imaginário social delineado neste trabalho atua como um dos elementos constitutivos das representações sociais, enquanto construções histórico-sociais, que refletem a teia dos sentidos produzida no grupo, nas práticas cotidianas e nas significações que circulam, com base na oralidade que reflete a cultura pedagógica, o conhecimento prático e conseqüentemente, o *quefazer* educativo.

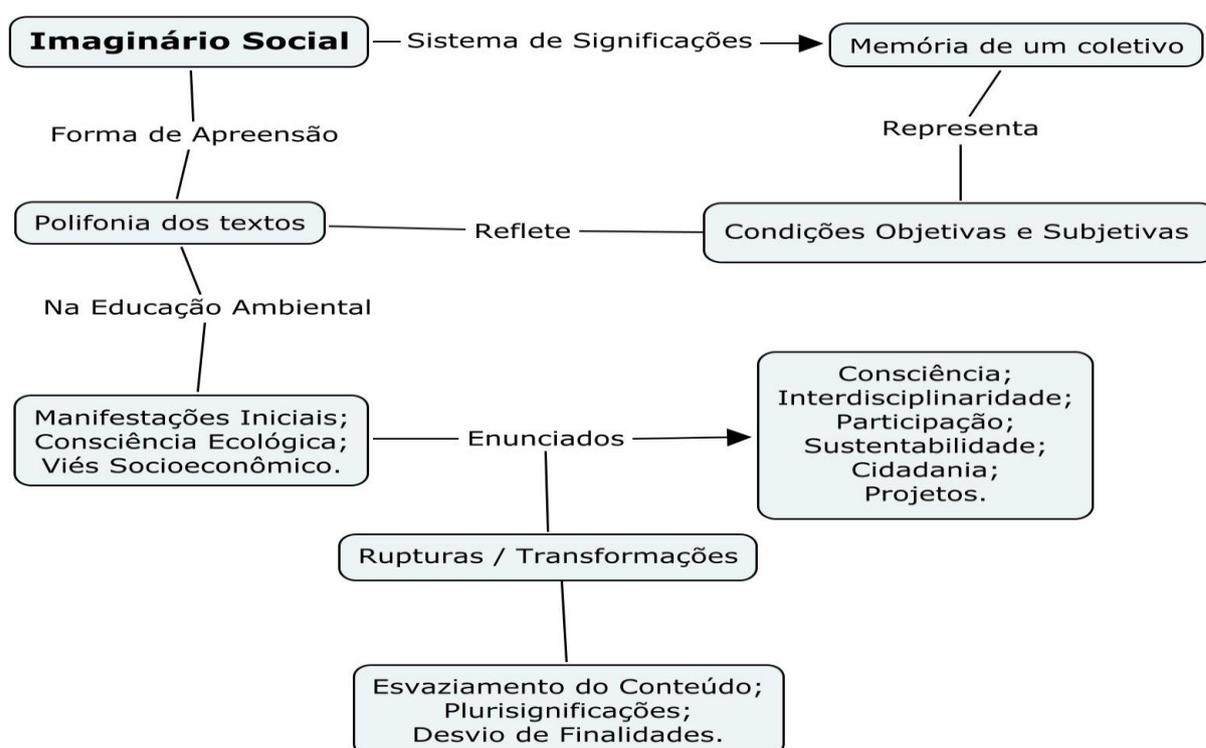


Figura 15 – Mapa de associação de idéias representando as inferências cotejadas sobre o imaginário social expressas nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC sobre a EA.

3.3 As representações sociais: um mapa intelectual

Representação social é entendida como um saber prático, socialmente instituído e compartilhado através dos processos dialógicos, portanto, concebida na articulação entre as dimensões produtivas, sociais e ideológicas (o imaginário social), bem como na dimensões cognitivas (os sentidos, representações imaginárias e reflexividade) e na dimensão afetiva (os investimentos afetivos). Um saber cotidiano, impregnado de idealizações, imaginação, emoções e visões de mundo, o que lhe dá um caráter social e ao mesmo tempo crítico, criativo e interpretativo. Além de comportar um saber, compreende a atitude e a imagem socialmente

instituídas e compartilhadas que interferem na forma de pensar, ser e agir do sujeito, sendo, portanto, um mapa intelectual que o sujeito utiliza para dimensionar o seu *quefazer*. Nessa perspectiva, o mapa de associação de idéias reconstruído na figura 16 representa os sentidos produzidos na investigação e que intenciona representar o mapa intelectual que permeia os sentidos expressos nos ditos e não ditos dos professores do ensino médio do CEDBC.

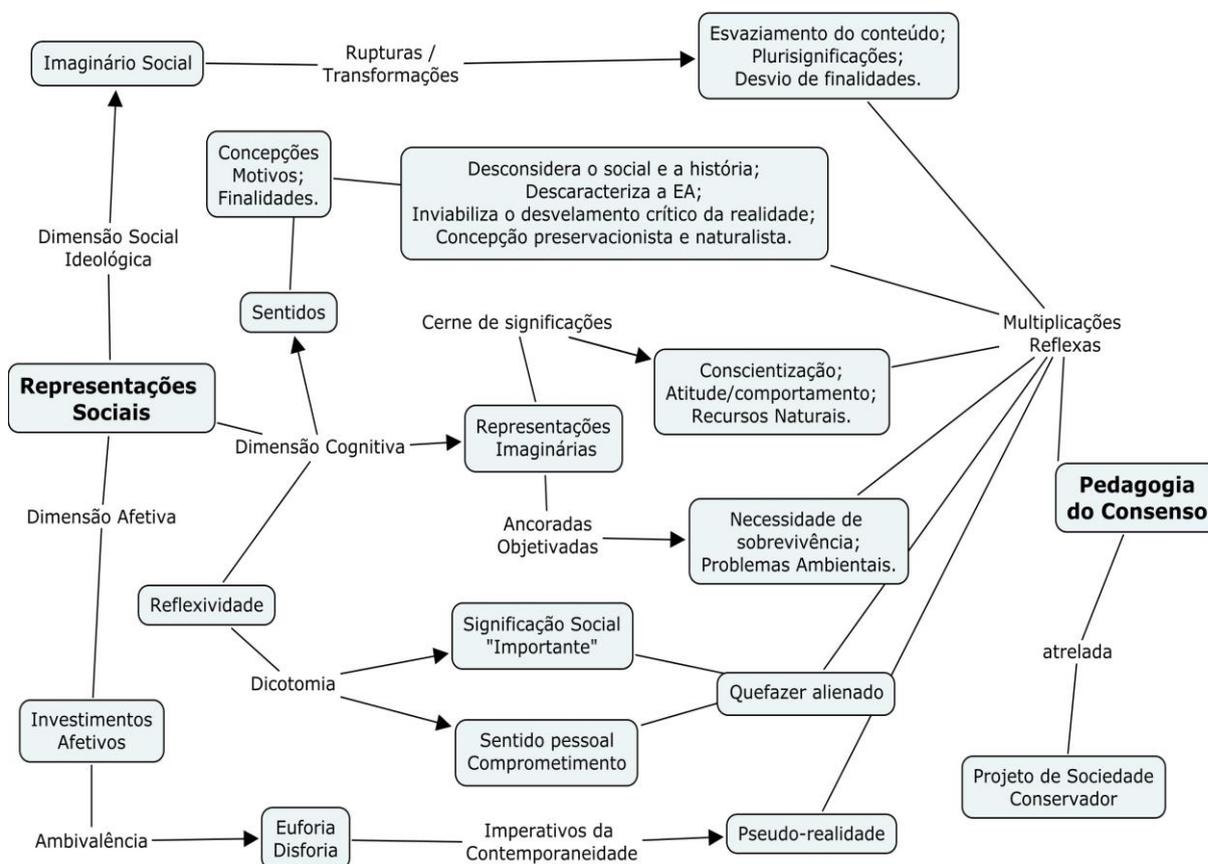


Figura 16 – Mapa de associação de idéias representando as representações sociais expressas nos ditos e não ditos dos professores do CEDBC sobre a EA no ensino médio e suas multiplicações reflexas.

Em suma, o homem e a mulher são os principais consumidores e produtores de seus mapas intelectuais, pois as multiplicações reflexas são a configuração das projeções multidimensionais, oriundas da articulação complexa das condições subjetivas e objetivas do sujeito, imbricadas para um *quefazer*, atrelado a um projeto de sociedade com co-implicações nas redes de sentidos que o sujeito social, histórico, aprendente, edifica, cria, interpreta e critica.

CAPÍTULO IV

Inconclusões Manifestas e Latentes

O problema com que nos defrontamos é, paradoxalmente, simples e complexo. Simples porque sabemos o que fazer: propor uma Educação que alfabetize política e cientificamente homens e mulheres. Complexo: pois temos que sair do que se está fazendo e propor maneiras novas de ensinar nestes novos tempos (CHASSOT, 2006, p. 408).

Esta pesquisa buscou compreender, através dos fundamentos teóricos das representações sociais, do imaginário social e dos ditos e não ditos de professores e alunos, os sentidos socialmente instituídos, compartilhados sobre a educação ambiental no ensino médio e suas multiplicações reflexas no *quefazer* educativo. Utilizou como percurso elucidativo os elementos constituintes da psique humana: afeto, intencionalidade e representação, bem como das contingências sociohistóricas que legitimaram e institucionalizaram a Educação Ambiental seus ideais, suas angústias, seus sonhos, desejos, enfim, os investimentos cognitivos e afetivos que contribuíram para elevar não só o trabalho individual, mas o trabalho coletivo nos domínios da EA no ensino médio.

O intuito de gerar os elementos filosófico-conceituais sobre o construto Sentido, nos permitiu defini-lo como: 1) estruturas sensoriais que realizam a função biopsicossocial de apreensão, produzindo sensações e percepções (representações imaginárias) permeadas de influências das contingências objetivas e subjetivas que fazem parte das condições sociohistóricas do sujeito e interfere nos processos decisórios e de discernimento do sujeito; 2) definições explicativas ou significações socialmente instituídas, instituintes e compartilhadas, que o sujeito ancora e atribui ao objeto, isto é, um referencial simbólico (significante) que propicia as interações no processo comunicacional, o que dá o sentido conotativo e denotativo ao enunciado e práxis humana; 3) intencionalidade (finalidade, motivação) que o sujeito estabelece em relação a suas ações, estritamente vinculado a um projeto de sociedade e que traz implicação direta à conduta humana. Portanto, um dos elementos constitutivos das representações sociais do sujeito, assim como o imaginário social, os investimentos afetivos, a reflexividade e as representações imaginárias.

Tais concepções se mostraram extremamente relevantes para compreender o entrelaçamento das condições subjetivas e objetivas do sujeito no processo de configuração das representações sociais, que, através das projeções múltiplas e complexas, traz implicações

às mediações do *quefazer* humano, co-imbricadas nas contingências sociohistóricas de produção, difusão e legitimação dos sentidos socialmente instituídos.

Nos ditos e não ditos dos professores e alunos do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro, analisamos as marcas significativas – similitudes, contradições, permanências, detalhes sutis e a retórica para identificar, reconstruir e mapear os sentidos, as representações imaginárias, os investimentos afetivos, a reflexividade e o imaginário social dos professores a respeito da educação ambiental no ensino médio, oportunizando, assim, cotejar os elementos que fizeram parte do processo de configuração das representações sociais desses professores.

A trajetória sociohistórica da EA contemplou as contingências temporais, espaciais e ideológicas (sociais), que configuram o imaginário social, instituíram os sentidos e a imagem social da EA evocada nas diretrizes, princípios e recomendações internacionais e nacionais, denotando um *quefazer* educativo: que coteja uma dimensão política, ética, pedagógica e epistemológica; que opera não só na dimensão objetiva, mas subjetiva do sujeito e do grupo social (o imaginário); que a mera transmissão de informações não propicia a transformação do sujeito e das condições objetivas; que a solução dos problemas socioambientais vai além do comportamento “consciente” de indivíduos isolados.

Paradoxalmente, a materialização da polifonia dos textos manifestos nos ditos e não ditos dos professores evidenciou: o esvaziamento de conteúdos de conceitos vitais da EA, a exemplo de conscientização e interdisciplinaridade; a plurissignificação de termos como “participação”; e o desvio de finalidades da EA, repercutindo de forma decisiva no *quefazer* sobre as questões ambientais.

A dimensão cognitiva das representações sociais (definições explicativas, motivações, finalidades, consciência prática, representações imaginárias e a reflexividade), que ressignifica a práxis educativa voltada para as transformações socioeconômicas, ecológicas e culturais, revelou nos ditos e não ditos uma educação ambiental descaracterizada, tanto na sua inserção (como disciplina) como na aplicabilidade. Principalmente, frente às condições sociohistóricas e do contexto espacial em que a unidade escolar se situa, um cenário marcado por problemas ambientais – queimadas nas serras, poluição dos rios, deposição de lixo inadequada, etc. Caracteriza-se por uma ação docente marcada por fragilidades na adoção de uma postura reducionista/simplificadora, ingênua e deslocada da reflexão da ação pedagógica, política, ética e epistemológica.

Revela-se a carência de uma perspectiva transformadora e política da ação educativa, pois a inexistência da ressignificação impossibilita a superação das fragilidades do processo educativo. Demonstra ainda uma limitação na capacidade de desvelar a realidade local, o que se expressa nas dificuldades e equívocos tanto dos professores como dos alunos para apreender e explicar a crise socioambiental na contemporaneidade. Em síntese, tais fragilidades refletem a carência de uma reflexão política, ética, pedagógica e epistemológica dos sentidos (concepção, motivos e finalidades) atribuídos à EA e à práxis educativa.

A dimensão afetiva das representações sociais sobre a educação ambiental, tanto dos professores como dos alunos, manifesta investimentos afetivos, com ambigüidades de emanações, pois comporta uma extensão eufórica – a exaltação e a esperança em relação à educação ambiental, configurando uma significação social cristalizada nos discursos da relevância da conscientização para solução dos problemas ambientais como condição para a sobrevivência do ser humano e do planeta. Paradoxalmente, coteja uma extensão disfórica com emanações negativas – desconforto, descrédito, frustração, desinteresse, etc., em relação à aplicabilidade da EA, refletindo o sentido pessoal que o sujeito apreende na reflexividade das ações empreendidas sobre a temática, o que traz co-implicações no nível de comprometimento do sujeito e produz o *quefazer* alienado.

São notórias as implicações da contemporaneidade que provocam o esvaziamento dos sentidos – os sujeitos que não vislumbram uma aplicabilidade efetiva em relação à EA, evidenciando o descompasso entre o que se vê na escola e a vida cotidiana. Co-implicação que se descortina na pseudo-realidade criada pelo capitalismo – o fetichismo e a fabricação das necessidades, que trazem multiplicações reflexas nos processos decisórios e de discernimento do sujeito, pois alteram de forma significativa as relações do ser humano com a realidade.

Na busca pelos elementos teórico-metodológicos sobre a educação ambiental, as inferências reconstruídas nos permitem elucidar que o objeto de estudo da EA é o meio ambiente, não o ambiente único do espaço físico, naturalizado ou ecologizante, mas o espaço de interações do ser humano/natureza, natureza/natureza. Espaço de circulação e apropriação do *quefazer* humano; onde as estruturas sociais são edificadas de forma excludente ao longo da história de ocupação humana; onde os problemas ambientais não são meras relações de causa/efeito lineares e pontuais que não podem ser sanados apenas com mudanças individuais apolíticas, a-históricas; onde é preciso incorporar aos processos decisórios a participação ativa como valor fundamental a ser considerado; um conteúdo que permita o desvelar crítico e

reflexivo das estruturas subjacentes – destrinchando o que está estabelecido e legitimado na busca de lacunas, propondo formas de intervenção na realidade na qual o sujeito que esteja inserido; um conteúdo que utilize como parâmetro o conhecimento científico e cotidiano; e, que promova a flexibilidade de reações proativas indutoras de novas práxis e de investimentos afetivos com emanções positivas.

Em termos de considerações manifestas e latentes para responder à questão de investigação que norteou este estudo podemos elucidar que os sentidos manifestados nos ditos e não ditos dos professores evidenciaram um mapa intelectual com fragilidades que repercutiram nas significações expressas pelos alunos e demonstraram o entrelaçamento explícito com a pedagogia do consenso, uma concepção conservadora das estruturas socioeconômicas vigentes, que compromete o desvelar crítico e reflexivo da realidade.

Por outro lado, possibilidades também se desvelaram: a emanção de afetividade positiva em relação à educação ambiental; a existência de disciplinas que contemplam em seu cerne a temática socioambiental; estruturação do currículo a partir dos eixos interdisciplinaridade e contextualização; professores comprometidos e com formação na área; um exemplo de práxis que teve reflexividade proativa – o projeto da rádio, nos discursos dos alunos e professores. Temos consciência que são incipientes, mas existem, e dão o toque de Midas que motiva pensar em novas perspectivas para o cenário.

Partindo do pressuposto de que os professores recorrem aos saberes da experiência (consciência prática) como elemento fundante do *quefazer* educativo e da constatação que a nossa inserção nos meandros da investigação produziu, podemos levantar a hipótese de que a formação (tanto inicial como continuada) dos professores não contemplou maiores reflexões sobre as questões socioambientais, assim como sobre os saberes que permeiam o *quefazer* educativo. Portanto, não promoveram a formação do professor-pesquisador ambiental que mobilize competências reflexivas sobre a práxis.

Daí sugerimos que é preciso que as instituições formadoras (inicial e continuada) dos professores propiciem ações que abalem de forma significativa o imaginário social e, conseqüentemente, as representações sociais sobre a educação ambiental, que mobilizem a reflexão crítica para o desvelamento da realidade dos próprios educadores, uma realidade que contempla elementos objetivos e subjetivos e a formação de profissionais autores dos saberes que permeiam as práticas educativas.

Portanto, parafraseando Chassot (2006), as condições objetivas e subjetivas que se descortinam no processo educacional são, simultaneamente, simples e complexas. Pois é preciso uma reflexão ética, política, pedagógica e epistemológica sobre o *quefazer* educativo, objetivando a promoção de uma práxis pedagógica que “a alfabetize política e cientificamente homens e mulheres”. A complexidade se revela na necessidade de sairmos da mesmice, do conforto e criarmos novas formas de concretizar o *quefazer* que atenda às dimensões dos novos tempos, dentre elas o empreendimento de atividades voltadas para a formação do professor-pesquisador.

Nessa perspectiva, é que acreditamos que este trabalho pode contribuir de maneira significativa para a elucidação do *quefazer* educativo, enraizado na cultura pedagógica, que coloca obstáculos para a promoção de uma pedagogia do conflito, da reflexão, da ação vinculada ao projeto de sociedade emancipatória. Uma educação ambiental que se encaminhe em busca de sentidos para a qualidade da existência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 16, jan/mar, 1994.

_____; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 29. maio/jun/jul/ago, 2005. p. 108 - 118.

BIZERRIL, Marcelo X. A; FARIA, Dóris S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 82. n. 200/201/202, p. 57 – 69, jan/dez, 2001

BOCCA, Marivania Cristina. A Pesquisa em Produção de Sentidos: Vozes dos adolescentes em conflito com a lei. In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: Análises quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BORTOLOZZI, Alêude; PEREZ FILHO, Archimedes. Diagnóstico da Educação Ambiental no Ensino de Geografia. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, março/2000, p. 145 – 171.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Coordenação de Educação Ambiental. Brasília: MEC, 1998-b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais. Brasília: MEC, 1998-a.

_____. **Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: um Balanço Institucional**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Documento em Consulta Nacional. Brasília: MEC, 2003.

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento Sustentável: Dimensões e Desafios**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CARVALHO, Isabel C. M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe

Pomier (org). **Sociedade e Meio ambiente**: educação ambiental em debate. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006

_____. **Territorialidades em luta**: uma análise dos discursos ecológicos. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1988.

_____. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Pearson Hall, 2006.

CEDBC, Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro. **Projeto Político Pedagógico**. Jacobina, Ba: CEDBC, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Arned, 2000.

CHASSOT, Attico. Uma dimensão ambiental para a educação como uma alternativa para o ensino mais político. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michele. **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. 3 ed. São Carlos, SP: RiMa, 2006. p. 397 - 412

DIAS, Genebaldo F. **Educação ambiental**: Princípios e práticas. 6 ed. ver. e ampl. - São Paulo: Gaia, 2000.

FERREIRA, Leila da Costa; FERREIRA, Lúcia da Costa. Limites ecossistêmicos: novos dilemas e desafios para o estado e para a sociedade. In: HOGAN, Daniel Joseph; VIEIRA, Paulo Freire. **Dilemas socioambientais e Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: UNICAMP, 1995.

FERREIRA, Nilda Tevês; EIZIRIK, Mariza Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In: revista **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. p.5 – 14

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: contexto, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, novembro, 2004. p. 197 – 223.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. *Cad. Pesqui.*, Abr 2004, vol.34, no.121, p.169-186.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2006

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma bibliografia.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Instituto Paulo Freire, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária.** 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho. Introdução. *In.* GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **Os Construtores da Informação: Meios de Comunicação, Ideologia e Ética.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. **A Formação de Educadores Ambientais.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.

HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org). **Saberes Ambientais: Desafios para o conhecimento disciplinar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **A mobilidade das Fronteiras: Inserções da Geografia na crise da modernidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

IBAMA. **Educação Ambiental: As Grandes Orientações da Conferência de Tbilisi.** Brasília: IBAMA, 1997.

IBGE. **Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2005.** Malha Municipal digital do Brasil: situação em 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2005

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um Domínio em Expansão. *In* JODELET, Denise. **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17 - 44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representação Social. *In.* GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998

_____. **Os Contextos do Saber: Representações, comunidade e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier (org). **Sociedade e Meio ambiente**: educação ambiental em debate. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. UFMG - ARTMED, 1999.

LEME, Taciana Neto. **Os conhecimentos práticos dos professores**: (re)abrindo caminhos para a educação ambiental na escola. São Paulo: Annalume, 2006.

LEONARDI, M. L. A. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, C. (org) **Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, A . N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias Inteligentes e Educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, Ba: FUNDEF, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Complexidade e Dialética*: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol, 26, n. 93, p. 1473 – 1494, set/dez, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Revista Ambiente e Educação**, Rio Grande, v.8, 2003. p. 37- 54.

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 21 – 33

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. 5 ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MELO, Adriana Ferreira de; SANTOS, Diana Maria dos. Cidade e Ambiente: cartografias do transitório. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org). **Saberes Ambientais**: Desafios para o conhecimento disciplinar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. 3 ed. Portugal: Publicações Europa-América , 2002.

- NAMURA, Maria Regina. **Por que Vygotski se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia.** *Psicol. educ.*, dez. 2004, vol.19, p.91-117. ISSN 1414-6975.
- NOAL, Fernando Oliveira. Ciência e Interdisciplinaridade: Interfaces com a Educação Ambiental. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michele. **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora.** 3 ed. São Carlos, SP: RiMa, 2006. p. 369 – 388.
- NUNES, Núria Catarina Almeida. **A implantação de uma Agência de receptivo na localidade de Jacobina.** Salvador: FTC, 2006. (Trabalho de Conclusão de Curso)
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos.** 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula.** São Paulo: Annablume, 2005.
- PADUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórica-prática.** 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- PANGEA, Centro de Estudos Socioambientais. **Projeto de Organização dos Usuários da Água da Bacia do Rio Itapicuru: Relatório/Síntese/Avaliação.** Salvador, 2003.
- PINHEIRO, Cristiane Freitas. **Avaliação Geobambial do Município de Jacobina-Ba através das Técnicas de Geoprocessamento: Um suporte ao ordenamento territorial.** Salvador: UFBA, 2004. (Dissertação de Mestrado)
- PINTO, Milton José. **Comunicação e Discurso: Introdução à Análise de Discursos.** São Paulo Hacker Editores, 1999
- REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3 ed. rev. amp. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Illuminismo e contra Illuminismo** (sobre a modernidade e seu projeto inacabado) textos de cultura e comunicação. Salvador n. 1 p. 5 – 22, 1985 (Texto 29).
- RUIZ, Castor Bartolomé. **Os paradoxos do Imaginário.** São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 19 – 45.
- _____. **Núcleo Central das Representações Sociais.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAUVE, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, Editora da UFMT, v. 6, n. 10, jul./dez. 1997. 228 p.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfitichizador. *In*. SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 73 – 84.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise da Representações Sociais. *In* GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 4 ed. Petrópolis:vozes, 1998

_____. O estudo empírico das Representações Sociais. *In*. **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.85 – 109.

_____. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

UNGER, Nancy Mangabeira. **Cosmos e pólis: Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

VIOLA, Eduardo J; LEIS, Hector. A evolução das políticas ambientais no Brasil, 1971-1991: do bissetorialismo preservacionista para o multissetorialismo. *In*: HOGAN, Daniel Joseph; VIEIRA, Paulo Freire. **Dilemas socioambientais e Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: UNICAMP, 1995.

VITAR, Ana et. al. (orgs). **Gestão de Inovações no Ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

WUNENHURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006

BLOCO 01

1 – Qual a primeira imagem que lhe vem à mente ao pensar em você enquanto pessoa?

2 – Porque essa e não outra imagem?

3 - Qual a primeira imagem que lhe vem a mente ao pensar na sua profissão e da Educação?

4 – Porque essa e não outra imagem?

5 - Qual a primeira imagem que lhe vem a mente ao pensar nas condições socioambientais do planeta?

6 – Porque essa e não outra imagem?

7 - Qual a primeira imagem que lhe vem a mente ao pensar nas condições socioambientais de sua cidade?

8 – Porque essa e não outra imagem?

9 - Qual a primeira imagem que lhe vem à mente ao pensar em Educação Ambiental?

10 – Porque essa e não outra imagem?

BLOCO 02

01 – Cite 05 palavras que estão diretamente relacionadas a “Meio Ambiente”.

02 – Por que você apontou estas e não outras palavras?

03 - Aponte 03 das principais fontes(origem) que você atribui a essa palavras?

04 - Cite 05 palavras que estão diretamente relacionadas a “Educação Ambiental”.

05 – Por que você apontou estas e não outras palavras?

06 - Aponte 03 das principais fontes(origem) que você atribui a essa palavras?

07 - Em relação à Educação Ambiental:

- a) É preciso fazer:
- b) Pode-se fazer:
- c) Não é preciso fazer:

08 - Você acredita que a escola vem cumprindo seu papel em relação ao trabalho sobre a dimensão socioambiental? Por quê?

09 - Você trabalha com a dimensão socioambiental? Porquê? De que forma?

BLOCO 03

1. Você atribui algum sentido a Educação Ambiental no Ensino Médio? Por quê?
2. No contexto onde você atua que dificuldades e possibilidades você apontaria para a realização da EA no Ensino Médio?
3. Você poderia relatar alguma experiência significativa que teve envolvendo a EA?
4. Examinado a vida de seus alunos hoje você poderia afirmar que EA desenvolvida na Educação Básica esta modificando ou modificou qualitativamente o desempenho dos educandos em termos de solucionar problemas socioambientais locais? Você poderia dar um exemplo?
5. Quais as características que você atribui a Educação Ambiental no ensino formal? E num contexto ideal quais seriam essas características? Por quê?
6. Quais as fontes de onde frequentemente são retirados os principais conteúdos para trabalhar a EA? Por quê?.
7. De que forma você percebe a recepção dos alunos diante as atividades sobre a dimensão socioambiental? A que fatores você atribui essa reação?
8. De quem é frequentemente a iniciativa para se trabalhar a E.A no Ensino Médio?

BLOCO 04

1. Você já participou de algum movimento socioambientalista?
Sim. Qual?
Não. Por
quê? _____

2. De que forma você classificaria a relação do homem com a natureza? A que motivo você atribui a essa relação?
3. De que forma você classificaria sua relação pessoal com a natureza? A que motivo você atribui a essa relação?
4. Qual a sua opinião em relação aos movimentos ecológicos e/ou de proteção a natureza?

Obrigada!!